

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL

CAROLINE DALL' AGNOL

**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO
ENSINO DE HISTÓRIA: “*Como me veem?*” , “*Como eu me vejo?*” ESTUDO DE
CASO DE ADOLESCENTES DE UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

CAXIAS DO SUL

2015

CAROLINE DALL' AGNOL

**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO
ENSINO DE HISTÓRIA: “*Como me veem?*” , “*Como eu me vejo?*” ESTUDO DE
CASO DE ADOLESCENTES DE UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.
Área de Concentração Ensino de História:
Fontes e Linguagens.
Orientador Prof^ª. Dr^ª. Eliana Rela

CAXIAS DO SUL

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

D144p Dall' Agnol, Caroline, 1988-

Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história : “*Como me veem?*”, “*Como eu me vejo?*” estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social / Caroline Dall' Agnol. – 2015.

145 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Eliana Relá.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Ensino audiovisual. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Índice para o catálogo sistemático:

1. História – Estudo e ensino	37.016:94
2. Educação	37
3. Ensino audiovisual	37.091.33-028.26

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

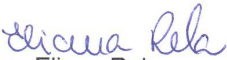
**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: “COMO ME VEEM?”,
“COMO EU ME VEJO?” ESTUDO DE CASO DE ADOLESCENTES
DE UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL**

Caroline Dall'Agnol


Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História

Caxias do Sul, 07 de outubro de 2015.

Banca Examinadora:


Dra. Eliana Rela
Universidade de Caxias do Sul


Dr. Josias Pereira da Silva
Universidade Federal de Pelotas


Dra. Marlene Branca Sólido
Universidade de Caxias do Sul

Aos adolescentes de comunidades
que *desaparecem* quando *aparecem*
nas páginas policiais...

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Aí está um verbo que precisa ser mais verbalizado.

Precisa ser mais humilde. Precisa ser mais humanizado.

Apreendi a agradecer com minha mãe.

A Dona Marli me ensinou os sentimentos mais belos:

a humildade, a perseverança, a coragem.

Sentimentos que me ajudaram nesses dois anos de pesquisa. Obrigada por ter me ensinado, do jeito mais lindo, o que significa uma educação que humaniza! Obrigada por ter me inspirado a lutar por direitos mais humanos por meio do conhecimento. Obrigada mãe,

Apreendi com o Leandro

que a sabedoria é algo que vem com os tombos,
com os tropeços. Que lutar por um mundo mais justo
é uma forma de encontrar mais humanidade.

Não se resume em uma bandeira.

Obrigada por me inspirar a ser um
ser humano mais humano. Obrigada Lê,

Apreendi com minha irmã que os estudos flutuam,
que são nas nuvens que descobrimos a magia do conhecimento.

Sigo meus passos inspirados nos seus.

Obrigada Nane,

Apreendi com a tia Maricê a alegria.

A alegria e a simplicidade de falar com as pessoas.

A alegria que me guiou e, ainda guia, minha
caminhada de estudante, de jornalista, de Caroline. Obrigada tia,

Reaprendo todos os dias com a Ana Clara
a pureza e a inocência bela da infância. Que tipo de seres humanos seríamos se a leveza
da infância nunca mais nos contagiasse? Obrigada Ana Clara,

Apreendi com o meu avô a ser uma pessoa simples. Aprendo e reaprendo todos os dias.

Obrigada vô João,

Apreendi com os bolsistas de História, com a Escola Machado de Assis, com a comunidade
do bairro Reolon e com os adolescentes a buscar uma sociedade mais humanizada. Apreendi
a ter esperança nas transformações sociais e acreditar na força da organização coletiva.

Obrigada professora Bea, professor Fernando, bolsistas Bruna, Jéssica, Joceara, Júlia,

Leandro,

Apreendi com os meus novos pais, Silvana e Flávio,

que o sentimento de gratidão é algo nobre,

que a família pode ser ampliada e que amor

pode ser compartilhado. Obrigada Silvana e Flávio,

Aprendi com a minha professora orientadora
que a coragem é algo que nos torna seres humanos mais fortes.
Ensinaamentos que carregamos
para a vida toda. Obrigada Eliana Rela,

Aprendi com a minha melhor amiga Ana Lúcia
que as amizades são o presente
mais belo que a vida nos dá.
Minha perseverança é inspirada na sua. Obrigada Ana,

Aprendi com minhas amigas de Carazinho
que as amizades são tão verdadeiras
quanto o amor que sentimos. Amizades de uma vida toda.
Obrigada, Kenia, Dandara, Miche, Keli,

Aprendi com os amigos de Itajaí
que a distância só separa as vidas,
nunca os sentimentos.
Obrigada Wag, Ju, Dri, Manu, Marceli, Wendool, Walison,

Aprendi com a minha querida Flávia
a sabedoria da teimosia.
Sim, há uma sabedoria!
A amizade teima a vida toda para estar
viva no coração de cada um. Obrigada Flávia,

Aprendi com os amigos da UCS TV
a paixão pelo aprender. Aprendi a ter esperança e
buscar cada vez mais conhecimento. Obrigada,

Aprendi com os queridos amigos de Caxias do Sul
a dizer obrigada a essa cidade que me presenteou
com pessoas tão humanas que iluminam minha vida. Obrigada,

Aprendi com o Vini, o Rafa, o Dirceu e o Ariel
que o pedir ajuda é uma relação de companheirismo
e afeto sincero. Se doar para o outro
no momento de ajuda é o mais singelo presente. Obrigada meninos,

Aprendi com minhas queridas amigas Chai e Cah
a rir dos problemas, a chorar das alegrias, e a ter confiança. Obrigada gurias,

Aprendi com a minha querida amiga Marta que a amizade é algo que surge de repente.
Aprendi que Deus leva pessoas queridas pra perto dele.
Aprendi amar uma amiga em tão pouco tempo. Obrigada Martinha, sempre estará em meu
coração,

Aprendi com toda família do Lê
que posso ganhar uma nova família e ser amada por ela. Obrigada,

Aprendi com a minha querida professora Branca Sólido
a paixão pelo conhecimento, a nobreza do ensinar,
a humildade do saber. Aprendi a chamá-la de meu “exército de vagalumes”.
Sempre serás meu exército. Obrigada Branca,

Aprendi a agradecer a Deus desde pequena. Obrigada por me fazer feliz com tantas
pessoas ao meu redor. Obrigada,

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prende.

Rosa Luxemburg

Resumo

A presente dissertação, realizada entre 2013 e 2015, insere-se no contexto de um processo de produção audiovisual que trabalha com o conceito de identidade e pertença de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social em Caxias do Sul, RS. O estudo *Produção Audiovisual como recurso didático-pedagógico no Ensino de História : “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social* tem como objetivo geral desenvolver uma metodologia, com o uso da produção audiovisual no ensino de História, trabalhando os conceitos de identidade e pertença de adolescentes, partindo da premissa de que a produção audiovisual possibilita ao indivíduo situar-se como protagonista em seu contexto sócio-histórico-cultural. Ao mesmo tempo em que o recurso didático-pedagógico possibilita ao jovem ocupar o lugar de sujeito histórico, também funciona como um duplo espelho, fortalecendo o autoconhecimento e a autoestima (sentimento de identidade) e desencadeando um processo de visibilidade social (reconhecimento e sentimento de pertença à comunidade em que vive). O problema do estudo acadêmico que guia o trabalho é se a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social. A veia condutora dessa pesquisa está estruturada no desenvolvimento da produção audiovisual que, atende a proposta de educação pedagógica social (educação humanizadora), quando trabalhada dentro de sala de aula e focada na inserção do adolescente como sujeito da história. Desta forma, o adolescente ganha espaço para a reflexão sobre uma questão fundamental: “*Como me veem?*” (visibilidade social) “*Como eu me vejo?*” (autoreconhecimento), questão que balizou a escolha e definição do tema. Quem nos guia para buscar essas respostas são os teóricos Honneth (2003), Freire (1996; 2004), Martín-Barbero (2001), Pêcheux (1999), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Canclini (1984; 1999), Hall (2005) e Goffman (1988).

Palavras-chave: Identidade. Visibilidade. Audiovisual. Pedagogia/metodologia no Ensino de História

Abstract

This work, carried out between 2013 and 2015, falls within the context of an audiovisual production process that works with the concept of identity and belonging among adolescents in a socially vulnerable community in Caxias do Sul, RS. The Audiovisual Production study as a didactic and pedagogical resource in History teaching: "How do they see me?", "How do I see myself?" case study of adolescents from a socially vulnerable community has the general objective of developing a methodology, with the use of audiovisual production in History teaching, working the concepts of identity and belonging of teenagers from communities in socially vulnerable situation, on the premise that the audiovisual production allows the teenager to lie as protagonist in their social-historical-cultural context. While the didactic-pedagogic resource enables the young to take the place of historical subject, it also functions as a double mirror, strengthening self-knowledge and self-esteem (sense of identity) and triggering a social visibility process (recognition and feeling of belonging to the community in which they live). The problem of academic study that guides the work is if audiovisual production, as didactic and pedagogical resource in History teaching, can develop a sense of identity and belonging in adolescents from communities in socially vulnerable situation. The conducting vein to this research is structured in the development of the audiovisual production that meets the proposed social pedagogical education (humanizing education), when worked in class room and focused in the adolescent's insertion as the subject of history. In this way, the teenager gains space for reflection on a fundamental question: "How do they see me?" (Social visibility) "How do I see myself?" (Self-recognition), an issue that buoyed the choice and definition of the subject. Who guides us to seek those answers are the theoretical Honneth (2003), Freire (1996, 2004), Martin-Barbero (2003), Pêcheux (1999), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Canclini (1984; 1999), Hall (2005) and Goffman (1988).

Keywords: Identity. Visibility. Audiovisual. Pedagogy / methodology in History Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O que falam do bairro Reolon.....	104
Figura 2 – Apreendi a História do bairro.....	126
Figura 3 – Após assistir o documentário, a minha opinião mudou.....	127
Figura 4 – Após assistir o documentário, o sentimento de viver no bairro se transformou.....	128
Figura 5 – A importância do documentário <i>REOLON por nós mesmos</i>	128
Figura 6 – A opinião dos outros.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – “Como me veem?": perspectiva de um adolescente.....	107-108
Quadro 2 – O orgulho de pertencer à comunidade	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 UM CENÁRIO A PESQUISAR.....	17
2 OS PASSOS PERCORRIDOS	25
2.1 O MÉTODO	26
2.2 AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS.....	28
2.3 O USO DAS TÉCNICAS METODOLÓGICAS.....	29
3 AUDIOVISUAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA	34
3.1 GUERRILHA DE IMAGEM.....	36
3.1.1 A “guerrilha de imagem” produzida pelas próprias mãos	42
3.2 CINEMA E HISTÓRIA.....	45
3.3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	47
3.4 APRENDER PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....	49
3.4.1 Como se aprende e como se ensina História?	52
4. CONVERSA COM OS TEÓRICOS	56
4.1 A ADOLESCÊNCIA.....	56
4.1.1 Ser adolescente: quem sou eu?	59
4.1.1.1 A importância da autoimagem para o adolescente.....	62
4.1.2 O jovem adolescente no Brasil	64
4.1.2.1 O poder está nas mãos de quem?.....	67
4.2 IDENTIDADE E A FUNÇÃO DA HISTÓRIA.....	68
4.2.1 O dilema da identidade	69
4.2.2 Poder da ideologia: “como eu me vejo?”	71
4.2.3 Identidades: qual o papel da História?	79
4.3 TER RECONHECIMENTO PARA SER VISÍVEL.....	83
4.3.1 Como os outros me veem? : constituição dos estereótipos	87
5. PASSO A PASSO DE UMA ANÁLISE	91
5.1 CÂMERA NA MÃO: ENSINANDO A ENSINAR.....	94

5.1.1 Mãos na massa: produzir um audiovisual.....	94
5.1.2 A metodologia do documentário <i>Reolon por nós mesmos</i>.....	101
5.2 O QUE OS OUTROS FALAM DO REOLON? : O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O ESTIGMA	103
5.3 CÂMERA NA MÃO: A AUTONOMIA DO ADOLESCENTE DE ESCREVER A PRÓPRIA HISTÓRIA.....	116
5.4 EU SOU REOLON: A VOZ DA COMUNIDADE A PARTIR DE UM DCUMENTÁRIO.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem um ponto de partida. Algo que inquieta o pesquisador, que move pensamentos, sentimentos e reflexão. Antes de detalhar a proposta de estudo, peço licença para escrever em primeira pessoa e contar o que me inquieta e o que faz eu me mover. Portanto, os próximos primeiros parágrafos relatam um breve prólogo para compreender meus passos até aqui.

Atravessei a rua...

Esta história começa lá trás, quando tinha 6 anos de idade. Morava em Rio Verde, cidade com a segunda maior população do estado de Goiás, região centro-oeste do país.

Em uma tarde quente, como era de costume, lembro-me de uma menina, com aproximadamente a mesma idade que a minha, parada no meu portão. Bateu palmas e ali ficou. Quando a vi, tentei entender o que fazia. Mãos, roupas e cabelos sujos. Os chinelos *cansados* nos pés não disfarçavam a longa caminhada.

Não lembro muito bem o que ela disse, só sei que *atrassei a rua*. Fui pedir comida nas casas dos vizinhos juntamente com ela. Lembro-me que fomos bem recebidas. Deram até sobremesa! A brincadeira acabou quando cheguei na última casa, a 200 metros da minha. A vizinha me olhou. Tive a impressão de que se assustou! Entramos na casa, eu e a menina, sentamos, comemos. Quando me dei conta, estava minha mãe, atrás de mim. A vizinha ligou para ela e depois para a polícia. Não entendi nada. Nem sei como me despedi da menina. Só sei que nunca mais esqueci.

Quando o tempo deu maturidade suficiente para compreensão, minha mãe me contou que a menina vivia nas ruas e estava pedindo comida nas casas. O conselho tutelar foi acionado e nunca mais tive notícias. A menina, cujo nome a lembrança roubou, tem a imagem preservada na memória coletiva minha e de minha mãe.

O tempo passou. Me tornei adulta. Virei jornalista.

Eliane Brum, jornalista e escritora, trabalhou 11 anos como repórter do Zero Hora, periódico da capital gaúcha, Porto Alegre. Em um dos seus livros – *O olho da*

rua (2008) – escreveu que “repórter de verdade atravessa a rua de si mesmo para olhar do outro lado de sua visão de mundo”.

Eu, nas palavras de Eliane, lembrei-me da infância e, *atravessei a rua* de novo. Em 2013 fui convidada a dar uma oficina de vídeo para adolescentes de uma comunidade, bairro Santa Fé, zona norte de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

Lembro-me do primeiro dia de oficina. O Santa Fé ainda era uma comunidade desconhecida para mim. Aguardava o ônibus destino ao bairro, quando um ex-colega de aula questionou-me para onde eu ia. Respondi animada: “*Pro Santa Fé!*”, o olhar e as palavras dele acompanharam um estranhamento, que logo de cara, eu entendi: “Você vai para o Santa Fé? Fazer o que lá? Sabe a fama que esse bairro tem? Se cuida lá, viu!” – avisou. Minha reação foi paralisar. Senti raiva, senti piedade, senti um vazio. O silêncio chegou de mansinho, apagou os sentimentos e por ali ficou.

O bairro tem fama de violento. Fica próximo a uma rodovia, Rota do Sol, destino que liga os caxienses ao litoral.

Percebi que comunidades, assim como o Santa Fé, sofrem com estigmas atribuídos pelos outros e, repetidos muitas vezes, por quem ali vive. *Estigma* definido por Goffman (1988) como algo que ultrapassa séculos e que no passado demarcava “[...] a existência de um escravo, de um criminoso, de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado”. Um conceito que hoje continua sendo atribuído como forma de dominação e exclusão. Compreendi que, quanto mais inserido em uma zona de risco, mais invisível será aos outros. O meu ex-colega, “aquele do ônibus”, nunca tinha colocado os pés no Santa Fé, no entanto, tinha certeza que era um bairro violento. Mas quem atribuiu essa convicção? A mídia, mais precisamente, a editoria de polícia.

A invisibilidade social se torna presente pela busca constante, pela reivindicação, pela luta de um reconhecimento que custa a chegar, ou, às vezes, nem chega.

O Santa Fé **aparece** na editoria de polícia. O Santa Fé **aparece** no pensamento como um bairro violento. O Santa Fé *aparece desaparecendo*.

Quando trabalhei um ano inteiro com crianças atendidas pela Associação Centro de Promoção Santa Fé, centro educativo mantido por entidades religiosas, privadas e verbas recebidas do governo municipal, compreendi que o Santa Fé tinha muito a dizer. A instituição oferecia atividades no turno inverso à escola. Pelo olhar

de Ágabo, de Andressa, de Gabriele, de Gustavo, de Joice, de Kahuane, de Larissa, de Lucas, de Matheus, de Pâmela, de Yasmin e de Wellington *enxerguei* o Santa Fé. Um bairro com dificuldades. Um bairro com muitos moradores que trabalham, estudam, lutam dia a dia, assim como em tantos outros bairros, de tantas outras cidades. Percebi também que os alunos repetiam alguns discursos que reforçavam a ideia de um bairro violento.

Quando *atravessei a rua de mim*, para olhar outra visão de mundo, conheci uma comunidade que marcou o meu olhar como jornalista. Trabalhei no objetivo de entregar um documentário que fora denominado: *eu SOU santa fé* (2013). *Enxerguei* uma comunidade que só é visível pela violência, nas manchetes exaltadas dos jornais locais. *Enxerguei* uma comunidade que carrega muitas histórias para contar, mas, não tem quem as escute. Foi ali, no olhar dos adolescentes e no convívio de realidades diferentes, que descobri a jornalista pesquisadora.

A produção audiovisual com adolescentes serviu como projeto piloto para uma metodologia de ensino. Entrei no Mestrado profissional em História em 2013 na busca de pesquisar a construção do sentimento de identidade e pertença dos adolescentes que vivem em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Quando *atravessei a rua e enxerguei* o Santa Fé, *enxerguei* outros bairros. Isso me levou ao Reolon, bairro propício para um bom estudo que instiga o desafio de análise. A comunidade existe desde 1991, não sofre as ausências de políticas públicas, porém, mostra-se como uma comunidade invisível por um reconhecimento que é negado.

Quando *atravessei a rua de mim*, percebi que o desejo de jornalista, pesquisadora e futura mestre em História é compreender se a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Assim, me aproximo de um dia *viver um mundo mais justo*, ou pelo menos, *atravessar* muitas e muitas outras ruas...

1.1 UM CENÁRIO A PESQUISAR

*Oh! Mundo tão desigual
Tudo é tão desigual*

A Novidade – Gilberto Gil

Por que um mundo tão desigual? E por que sempre tudo isso é tão atual? Porquês de realidades repetidas. Direitos negados; julgamentos fáceis e estereotipados de territórios demarcados pela desigualdade. Desigualdade de direitos, desigualdade social, desigualdade econômica, desigualdade de comportamentos, desigualdade de respeito. Comunidades que convivem com a ausência de infraestrutura, de políticas públicas, de reconhecimento. Construídas no estigma, na expansão da pobreza, na violência velada.

Enquanto pesquisadora, a temática social sempre esteve lado a lado no processo de formação. Compreender as comunidades, combater os preconceitos e os discursos injustos são e serão bandeiras sociais sempre presentes. No entanto, o que mais motiva a pesquisa é a constante preocupação com adolescentes que vivem nessas realidades. Será que o adolescente reconhece sua identidade dentre tantos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper com os estereótipos que classificam os moradores de zonas periféricas e dar voz a eles?

O audiovisual se apresentou como uma possibilidade. A primeira experiência com produção de vídeo por adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social ocorreu em 2013¹. Naquele momento foi possível colocar em prática e analisar a função que a produção audiovisual exerce.

¹No bairro Santa Fé, zona Norte de Caxias do Sul, RS, analisamos que a percepção dos adolescentes pelo ambiente em que vivem é reforçada no estereótipo da marginalização e na falta de infraestrutura, compreendida por eles como reflexos da irresponsabilidade dos moradores que vivem no território. Os adolescentes negam a visão crítica da análise sobre a falta de políticas públicas e a função do Estado. Eles seguem com a repetição discriminatória contra a própria comunidade. O documentário *eu SOU santa fé* reportou o bairro para a imagem, ganhou vida e histórias na tela. O percurso intenso dos 10 meses de capacitação por meio das oficinas de vídeo (conteúdo: enquadramentos e seus significados; pré-produção e produção; roteiro; finalização e edição) resultou o reconhecimento da comunidade por eles mesmos (adolescentes) e pelo público externo. Para finalizar, o material foi exibido (sentimento de reconhecimento) em uma faculdade do município e os produtores (adolescentes) explicaram o processo para os acadêmicos do curso de multimídia.

Importante ressaltar que oficinas de produção audiovisual para adolescentes de periferias dos grandes centros urbanos brasileiros não são uma novidade. São um fenômeno que vem na crescente, principalmente em centros educativos e organizações não-governamentais. No entanto, é possível analisar com criticidade que a ênfase das oficinas está embasada na preocupação funcionalista, isto é, o audiovisual como ferramenta de trabalho técnico (mão-de-obra) e não como ferramenta de caráter humanizador, crítico e de desenvolvimento da autonomia do aluno que produz a própria história.

Leite (2005) faz uma análise sobre isso. Compreende que a utilização da produção de vídeo, em formato de oficinas, começou no Brasil com o Programa Comunidade Solidária, criado em 1995 por Ruth Cardoso, em um contexto político neoliberal na gestão FHC. O foco estava no desenvolvimento de territórios miseráveis imersos na pobreza e na capacitação profissionalizante do público inserido nessas realidades. Dessa forma, as ONG's conseguiram se ampliar e atuar como agentes de educação não escolar e gerenciar cursos profissionalizantes, entre eles, as oficinas de produção audiovisual.

Porém, na contracorrente, o propósito desta pesquisa é intensificar o papel do audiovisual como formação. Entende-se que é fundamental o domínio da técnica de utilização audiovisual, mas não somente isso. Freire (2007) aponta que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (p. 33).

Portanto, a produção audiovisual se mostra como uma possibilidade de investigar outras comunidades em situação de vulnerabilidade social e tornar a metodologia desenvolvida, pelo processo de produção de vídeo, uma prática do Ensino de História, cumprindo assim com o papel de ambas (Ensino de História e Produção Audiovisual): a busca por uma educação que humaniza.

Em Caxias do Sul, existem várias comunidades classificadas como reflexos dos circuitos inferiores (SANTOS, 1979), assim como em qualquer outro centro urbano. Não obstante, dentre tantas, uma despertava a inquietação no desejo de pesquisa: comunidade Reolon. Essa fora composta por quatro bairros. Localiza-se em uma área denominada antigamente Travessão Thompson Flores, ou também chamada de Travessão Aliança, habitada no fim dos anos de 1897. No entanto, somente após um século o loteamento Reolon ganha os primeiros moradores devido

a políticas públicas de assentamento urbano da cidade, mais precisamente em 1991².

Grande parte das famílias que compõem a figura da comunidade pertence ao histórico das remoções de outros espaços, esses, considerados áreas de risco por se tratar de habitações irregulares.

A comunidade Reolon constituiu-se aos poucos. A ocupação deu-se primeiramente na doação de terrenos pelo poder público, criando assim o bairro Reolon. Em seguida, a constituição do Condomínio Vale da Esperança e posteriormente os Condomínios Vale Verde e Matioda.

As cidades podem ser compreendidas como símbolos de civilizações e progressos que possuem territórios imersos no espaço (comunidades), aqui classificados como desiguais entre si. Toda cidade organiza os habitantes, cria leis para manter a ordem, define estrutura e espaço. Para Milton Santos (1979), a cidade não pode mais ser definida como máquina maciça, mas sim, categorizada em dois subsistemas: “circuito superior” e “circuito inferior” (p. 16). Ele define que circuitos econômicos são criados para explicar o processo econômico e o processo de organização do espaço.

O circuito superior originou-se diretamente da modernização tecnológica e seus elementos mais representativos hoje são os monopólios. O essencial de suas relações ocorre fora da cidade e da região que os abrigam e tem por cenário o país ou o exterior. O circuito inferior, formado de atividades de pequena dimensão e interessando principalmente às populações pobres é, ao contrário, bem enraizado e mantém relações privilegiadas com sua região. (SANTOS, 1979, p. 16).

A formação dos circuitos deriva de períodos históricos percorridos. Desde a grande Revolução Marítima, a Revolução Industrial, até chegar à Revolução Tecnológica. A divisão surgiu do progresso tecnológico e quem se beneficiava dele ficava de um lado. Do outro, reflexo da modernização, os que não alcançavam os recursos tecnológicos. Dois universos distintos e que se mantêm até hoje. Uma divisão que cria estereótipos, marginaliza os apelos sociais e deturpa a imagem

² Informações coletadas a partir da leitura do livro *Jovens e Cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”*, de Nilda Stecanela (2010).

classificando, muitas vezes, como locais violentos. A partir daí, a violência simbólica³ é instaurada.

O circuito inferior, definido como um fenômeno econômico amplo, não tem delimitação geográfica. Representa a situação de dependência de todo um sistema econômico (SANTOS, 1979). É a partir desse conceito que os reflexos são percebidos nas constituições das favelas, quadros materiais de vida representativos da pobreza.

Nessas constituições está representada a desigualdade, que separa os povos e gera discriminação. Para Weissheimer, o crescimento da desigualdade social nas últimas décadas corroborou para um cenário de profunda violência institucional e não-institucional. “O convívio da opulência e do luxo, de um lado, e da miséria, de outro, já fez acender o sinal vermelho há um bom tempo. Mas permanecemos, em boa medida, cegos, surdos e mudos.” (s. d., s. p.)⁴.

A desigualdade passa a ser justificada e naturalizada na medida que é percebida como meritocracia, isto é, “na dimensão consciente, como resultado do mérito e, portanto, como produto de qualidades individuais [...]” (SOUZA, 2006, p. 74).

Essa naturalização banaliza as ações e reforça a violência simbólica representada pelo estigma. O bairro Reolon se encontra na periferia da cidade e vive com a realidade de estar entre os grupos classificados como comunidades em situação de vulnerabilidade social⁵.

Segundo Rodríguez e Busso (2009)

³ Bourdieu (1997) afirma que a violência pode ser de modo não visível. “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. A sociologia, como todas as ciências, tem por função desvelar coisas ocultas; ao fazê-lo, ela pode contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais e, em particular, nas relações de comunicação pela mídia.” (p. 22).

⁴ Artigo *Violência e Desigualdade Social: o tamanho do problema*, de Marco Aurélio Weissheimer. Publicado em **Carta Maior** (blog do sociólogo Emir Sader). Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11285>. Acesso em: 9 jul. 2014.

⁵ O Reolon está no grupo em situação de vulnerabilidade social pois pertence à área de atendimento do CRAS Oeste, Centro de Referência da Assistência Social que pertence ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. “O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF.” Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protacao-especial-basica/cras-centro-de-referencias-de-assistencia-social/cras-institucional>>, Acesso em: 22 mar. 2015.

Históricamente, este factor ha operado en el sector rural y en ciertas regiones marcadas por el rezago estructural, la vulnerabilidad ambiental o la desconexión del resto del país. Más que de un asunto de desigualdades — que por cierto son clave y por ello se inició esta sistematización con las vinculadas a la productividad y posteriormente se retomará con las vinculadas a las condiciones de vida —, se trata de un problema de exclusión y rezago histórico. La migración del campo a la ciudad, por ejemplo, se explica en buena parte por factores de expulsión estructurales como la concentración de la propiedad agrícola, el rezago productivo de la agricultura familiar y la marginación del campo de numerosos avances vinculados a la modernización, en ese orden. La combinación de estos tres factores (pero sobre todo el primero) se ha destacado como una peculiaridad latinoamericana que explica gran parte de las fuerzas de expulsión del campo.[...] La migración de zonas desfavorables a zonas más favorables en cuanto a dotación de infraestructura social, empleo, educación y otros factores que se vinculan con el desarrollo humano puede contribuir a la lucha contra la pobreza y las situaciones de vulnerabilidad social. (RODRÍGUEZ E BUSSO, 2009, p. 36).⁶

Reolon é uma comunidade em que a ocupação deu-se primeiramente pela doação de terrenos pelo poder público. Atualmente, possui políticas públicas — escola de educação infantil, escola de ensino fundamental, CRAS, centros educativos, UBS — devido a várias lutas da comunidade por reivindicação de melhorias para o poder público municipal. No entanto, ainda sofre com o estigma de comunidade violenta. Não está mais como cinturão de pobreza devido ao crescimento da cidade (que agora possui outros cinturões). Possui infraestrutura, mas a negação de reconhecimento se mostra presente.

Esse cenário desperta a vontade de pesquisa, pois trata-se de um bairro que luta pelo reconhecimento de ser um bairro livre de estigmas. Para isso, o audiovisual torna-se peça fundamental na possibilidade de tornar visível o que é invisível, conquistando o reconhecimento. Um reconhecimento que se dá na imagem captada pelo próprio adolescente de si mesmo e do lugar em que vive.

Para isso, o problema de pesquisa enfrentado durante o período de análise foi produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História,

⁶“Historicamente, este fator tem operado no setor rural e em certas regiões marcadas pelo atraso estrutural, vulnerabilidade ambiental ou desconexão do resto do país. Mais do que uma questão de desigualdades — que certamente são a chave e por elas é possível compreender esta sistematização relacionada à produtividade e posteriormente retomada em relação às condições de vida — trata-se de um problema de exclusão e atraso histórico. A migração do campo para a cidade, por exemplo, se justifica em boa parte por fatores de expulsão econômica com o surgimento da concentração das propriedades de terra, a diminuição produtiva da agricultura familiar e o campo de marginalização numerosos desenvolvidos a partir da modernização, nessa ordem. A combinação desses três fatores (mais precisamente o primeiro) destacado particularmente na América-Latina devido às forças de expulsão do campo. [...] As migrações de zonas desfavoráveis para zonas mais favoráveis, com fornecimento de infra-estruturas sociais, emprego, educação e outros fatores que estão ligados ao desenvolvimento humano podem contribuir com a luta contra a pobreza e as situações de vulnerabilidade social.” (tradução nossa).

pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

As áreas do conhecimento — Ensino de História e Audiovisual — caminham juntas. Ambas desempenham o mesmo papel: desenvolver conhecimento, incentivar a criticidade do olhar para o mundo, buscar uma Educação que, de fato, humaniza. Analisamos que a criação de intersecções entre o conhecimento obtido pela produção audiovisual e pelo Ensino de História agrega e enriquece a formação do adolescente.

Nosso objetivo geral partia da ideia de desenvolver uma metodologia, com o uso da produção audiovisual no ensino de História, trabalhando o conceito de identidade e pertença de adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Para dar andamento à pesquisa, foi necessário definir objetivos específicos:

- Apresentar um histórico sobre o papel do audiovisual como instrumento didático-pedagógico;
- Estudar os conceitos de identidade e pertença relacionando-os a comunidades em situação de vulnerabilidade social;
- Analisar os conceitos de juventude e adolescência buscando especificidades relacionadas a comunidades em situação de vulnerabilidade social e a situações de ensino/aprendizagem.

Para dar embasamento ao estudo, utilizamos o método fenomenológico-hermenêutico, que serviu como guia para a interpretação e análise da produção audiovisual realizada por adolescentes da comunidade Reolon, no período de 6 meses. Dezenove alunos, de 14 a 15 anos de idade, do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Machado de Assis, localizada no bairro, participaram da produção audiovisual do documentário *REOLON por nós mesmos*, além dos 5 bolsistas do Programa de Iniciação à docência (Pibid) de História da Universidade de Caxias do Sul. A capacitação das técnicas de produção de vídeo (enquadramentos e ângulos, significados da imagem, roteiro, dinâmica de filmagem e produção) se deram por oficinas.

O documentário *REOLON por nós mesmos* foi produzido de julho a dezembro de 2014, pelos adolescentes (alunos da escola) e pelos professores bolsistas. Nossa pesquisa se fundamentou a partir de uma amostra de 30 pessoas, entre elas, moradores do bairro, professores e adolescentes (alunos do 8º ano da

escola que também foram produtores do documentário). A metodologia desse estudo se dividiu em 4 módulos, partindo da finalidade de identificar a percepção do sentimento de identidade e de pertença dos adolescentes *antes* da produção de vídeo e *depois*, obtendo, assim, a resposta ao problema de pesquisa. O estudo parte da imersão no bairro Reolon, tendo assim uma Observação Participante com apoio em quatro técnicas metodológicas: Estudo de caso, Entrevistas em Profundidade, Análise de Conteúdo e Análise do Discurso.

A pesquisa está vinculada à área de Concentração Ensino de História: Fontes e Linguagens, da linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História do Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul, realizada no período entre 2013 e 2015. Essa dissertação traz a caminhada de dois anos de pesquisa, análises, o método utilizado, a visão da comunidade por si própria e a elaboração de uma metodologia que pode ser aplicada em muitas outras comunidades ou realidades que envolvam adolescentes.

Para apresentar o estudo nós o dividimos em 4 capítulos: *Os passos percorridos; Audiovisual no processo ensino-aprendizagem do Ensino de História; Conversa com os teóricos; e, Passo a Passo de uma análise.*

No primeiro capítulo explicitamos o método e as técnicas metodológicas adotadas para desenvolver a pesquisa.

Todo o processo partiu de quatro palavras-chaves: Identidade, Visibilidade, Audiovisual, Pedagogia/metodologia no ensino da História – que, conseqüentemente, originaram os capítulos.

Para nos aprofundarmos sobre o poder do audiovisual, precisamos compreender sua origem e sua função desenvolvida ao longo do processo histórico que o transformou. No capítulo *Audiovisual no processo ensino-aprendizagem do Ensino de História* contemplamos o nosso objetivo específico que era apresentar um histórico sobre o papel do audiovisual como instrumento didático-pedagógico e como ferramenta ideológica na perspectiva do oprimido, tendo como recorte o vídeo popular, uma forma de “guerrilha de imagem”, conceito trazido por SANTORO (1989). Definimos o significado e o papel do audiovisual (cinema e vídeo) na visão dos vários teóricos. Mergulhamos no mundo do cinema e suas vertentes focando na utilização social e crítica, a partir dos apontamentos de Martin-Barbero (2001). Percorremos a *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996) para definir o que significa ensinar, e como aprender e ensinar História, a partir dos indicativos presentes nos

PCNs (1998). Nesse capítulo também está presente uma revisão bibliográfica do audiovisual utilizado dentro de sala de aula e sua função.

No capítulo que segue, entramos na *Conversa com os teóricos*. Para estudar os conceitos de identidade e pertença relacionando-os a comunidades em situação de vulnerabilidade social, a fundamentação teórica foi extremamente necessária. Percorremos os conceitos de jovem adolescente e relacionamos ao adolescente de comunidades em situação de vulnerabilidade social no Brasil. Estudamos o conceito de identidade de Hall (2005), em que o processo de identidade está em constante formação e a construção da identidade a partir da globalização, defendido pelo teórico Canclini (1999). A ideologia invisível que estigmatiza a periferia, o reconhecimento que combate a invisibilidade social segundo Honneth (2003) estão presentes nesse capítulo, além dos estereótipos construídos e interpretados por diversos teóricos, principalmente balizado a partir do conceito do estigma de Goffman (1988).

Para entender como o audiovisual exerce a função de trabalhar o sentimento de identidade e de pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social, construímos o capítulo final: *Passo a passo de uma análise*. Nessa etapa está todo o percurso de aprendizagem da produção audiovisual, as oficinas de vídeo (conteúdo: enquadramentos e seus significados; pré-produção e produção; roteiro; finalização e edição), as análises a partir das técnicas metodológicas aplicadas durante o processo de pesquisa e de desenvolvimento do documentário *REOLON por nós mesmos*, identificando as percepções presentes na comunidade e também posteriormente à produção.

Essa dissertação tenta se aproximar do cumprimento social e histórico que o Ensino de História possibilita. Em anexo a ela é possível visualizar o documentário *REOLON por nós mesmos (2014)*, material em DVD, e a metodologia de ensino de produção audiovisual animada, em CD e mídia eletrônica.

2 OS PASSOS PERCORRIDOS

Para alcançar os objetivos propostos no trabalho acadêmico, optamos primeiramente fazer uma pesquisa bibliográfica, possibilitando o embasamento dos conceitos expostos nesse estudo. Livros e artigos serviram como referência aos conceitos de Identidade, Visibilidade/Reconhecimento, Audiovisual e Pedagogia/metodologia no Ensino de História para a elaboração de uma metodologia, com o uso da produção audiovisual, para o Ensino de História. Dessa forma, foi possível o aprofundamento da análise para a resposta do problema de pesquisa: a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

O objetivo proposto foi fundamentado em conceitos de teóricos como Honneth (2003), Freire (1996; 2004; 2007), Martín-Barbero (2001), Pêcheux (1999), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Canclini (1984; 1999), Hall (2005) e Goffman (1988).

A presente dissertação, realizada entre 2013 e 2015, está inserida em um processo de produção audiovisual, o documentário *REOLON por nós mesmos* (2014), em que trabalha o conceito de identidade e pertença de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social em Caxias do Sul, RS.

Organizamos a pesquisa por quatro etapas: a) o passo a passo de como produzir um documentário e a metodologia utilizada para o documentário *REOLON por nós mesmos*; b) aplicação das análises de Conteúdo e do Discurso às falas dos moradores, professores e adolescentes/produtores durante o processo da produção audiovisual; c) Análise do Discurso dos adolescentes/produtores após a conclusão do documentário; e por último, d) visualização do documentário pela própria comunidade e aplicação da Análise de Conteúdo.

A pesquisa é quali-quantitativa, pois as duas demonstram fundamental importância na quantificação dos estereótipos como também nos seus significados e na análise de percepção do sentimento de identidade e de pertença dos adolescentes.

A pesquisa parte da imersão no bairro Reolon, tendo assim uma Observação Participante com apoio em quatro técnicas metodológicas: Estudo de caso, Entrevistas em Profundidade, Análise de Conteúdo e Análise do Discurso.

O tema do estudo é a produção audiovisual como instrumento didático-pedagógico para trabalhar o sentimento de identidade e de pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social.

2.1 O MÉTODO

O método é o guia do pesquisador. É por meio dele que é possível alcançar a solução do problema de pesquisa. Em nosso trabalho, o que definiu a trajetória de todo o estudo foi o Fenomenológico-hermenêutico, pois, a pesquisa proposta refere-se a um fenômeno e o desejo de compreender e descobrir o sentido do que está dito e o não dito.

Para Silva (2006) a fenomenologia possibilita a busca pelas experiências, a vivência integral. Esse método é uma tentativa sistemática para compreender e descrever os significados das experiências vividas.

Para Merleau-Ponty (1994) o mundo fenomenológico

não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (p. 18).

Assim, podemos afirmar que as experiências de cada indivíduo possibilitam que haja construção de estereótipos, quando esses definem os moradores da comunidade Reolon, sem que haja contextualização ou veracidade naquilo que é dito. Para conseguirmos interpretar e desconstruir os estereótipos criados, decidimos unir o método fenomenológico e o hermenêutico. Portanto, na investigação científica propusemos fazer uma análise e também um processo hermenêutico, “quando a análise, como elucidação de conceitos ou de proposições, pretende desfazer preconceitos e mal-entendidos” (PAVIANI, 2009, p. 77).

Não é possível observar sem compreender. Toda percepção, como ponto de partida, descrita por Merleau-Ponty (1994) ou Maturana (1992), é de certo modo um movimento hermenêutico. [...] Perceber consiste na constituição de um mundo de ações. Por isso, uma explicação científica pode ser compreendida como uma interpretação do próprio ato de conhecer. (PAVIANI, 2009, p. 84).

Esse método permitiu que houvesse uma análise e interpretação das ideias constituídas a partir da produção audiovisual por meio do olhar dos adolescentes que participaram da produção. “Como me veem?” , “Como eu me vejo?” foram os questionamentos que serviram de ponto de partida para trabalhar a ideia do sentimento de identidade e de pertença.

Para Van Manen (1990), a relação entre a fenomenologia e a hermenêutica é permeada pela natureza descritiva e interpretativa de ambos os métodos, o que os torna completos entre si. A fenomenologia “como pura descrição da experiência vivida” e a hermenêutica “como interpretação da experiência utilizando algum texto ou alguma forma simbólica” (VAN MANEN, 1990, p. 25).

A hermenêutica foi utilizada nesta pesquisa científica para a desconstrução da imagem da comunidade, criada pela interpretação do adolescente na resposta do questionamento “Como me veem?”, trabalhando a ideia de pertença (visibilidade e reconhecimento) e rompendo os estereótipos ideológicos enraizados, e na interpretação da resposta “como eu me vejo”, trabalhando a percepção da identidade (autoestima). Além disso, a Análise do Discurso nas falas dos adolescentes após a produção audiovisual também foi realizada.

Podemos analisar o fato pela própria existência e aceitar as experiências de cada indivíduo na formação de uma opinião subjetiva sobre ele, fazendo o uso da fenomenologia. Para a interpretação e compreensão do fenômeno, fazemos uso da hermenêutica. Paviani (2009) destaca que a importância da hermenêutica está na crítica sobre o sujeito. “Desloca a prioridade do sujeito para a da linguagem [...]” (PAVIANI, 2009, p. 85).

Essa relação entre os dois métodos, o hermenêutico e a fenomenologia, é esclarecida por Dartigues

[...] a fenomenologia-hermenêutica deverá decifrar o sentido do texto da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado [...] não mais se contentando em ser descrição do que se dá ao olhar, mas interrogação do dado que aparece. (DARTIGUES, 199-, p. 132).

Van Manen (1990) observa de maneira positiva a união dos dois métodos para a investigação. Entende-se que tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia pertencem às ciências humanas e nasceram na filosofia, portanto, ambas são flexíveis. Ambas estudam as pessoas (e não os indivíduos), e se constituem em

atividades, também, de escrita. Pesquisar e escrever pertencem ao mesmo processo.

2.2 AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu por tratar de uma pesquisa que evita os números, “[...] lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23).

A pesquisa qualitativa oferece a possibilidade do trabalho subjetivo, em que foi possível mostrar a realidade do adolescente de comunidades em situação de vulnerabilidade como um problema social passível de interpretação e análise a partir dos dados coletados e das entrevistas registradas.

Já a pesquisa quantitativa foi utilizada para poder contabilizar quantas vezes, em que contexto e quais foram os estereótipos apontados nas falas dos moradores – que foram entrevistados para o documentário *REOLON por nós mesmos* – e dos adolescentes que participaram da produção. A partir do questionamento “O que falam do bairro Reolon?” criamos um gráfico para poder fazer a medição desses dados e poder, desta forma, interpretar o que significa esses estereótipos estarem presentes no imaginário dos moradores e dos adolescentes da comunidade Reolon. Em busca da resposta utilizamos a interpretação e a técnica metodológica da Análise de Conteúdo. Também aplicamos a mesma análise nos 65 formulários de pesquisa de opinião (5 perguntas com alternativas e 1 sexta de múltipla escolha) que foram entregues para a comunidade no evento de lançamento do documentário, no dia 9 de maio de 2015, na escola Municipal Machado de Assis. Criamos convites de lançamento para serem entregues. Cada adolescente que participou da produção do documentário pode convidar pessoalmente quem eles quisessem para o lançamento do audiovisual que eles mesmos produziram. O objetivo foi fomentar a autonomia dos adolescentes de convidar as pessoas para um evento em que eles eram responsáveis pelo material, além de contribuir para o sentimento de pertença e orgulho de mostrar a comunidade por si mesma. Aqui retomamos a autonomia desses adolescentes, quando esses conseguem contar a própria história em uma outra perspectiva: sujeitos da história.

Para Bardin (2000), a Análise de Conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (p. 31). Não é apenas um instrumento, mas sim, um

leque de possibilidades de aplicação no vasto campo das comunicações.

A autora (2000) afirma que para “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p. 32), por isso a escolha desse método de análise nas falas do moradores e adolescentes. Para Orlandi (2010) a análise de conteúdo “procura extrair sentido dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?” (ORLANDI, 2010, p. 17).

Bardin (2000) vai afirmar que

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos <<significados>> (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos << significantes>> (análise léxica, análise de procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. (2000, p. 34).

Trazer a Análise de Conteúdo para dentro da pesquisa possibilita o desenvolvimento do processo de quantificação de estereótipos, mas também, a viabilidade de entendimento do poder que as palavras carregam, essa última, de incumbência da técnica metodológica, Análise do Discurso.

2.3 O USO DAS TÉCNICAS METODOLÓGICAS

Para seguir com o aprofundamento da pesquisa qualitativa optou-se pelo tratamento analítico sobre esse estudo: a Análise do Discurso (AD), especificamente da escola francesa (Pêcheux, 1988). Brandão (2012) lembra que para a AD, o uso da linguagem exige um saber linguístico de seus usuários e também “um saber que é exterior à língua que envolve aspectos histórico-ideológico-sociais, saberes adquiridos quer pela prática cotidiana, quer pela escolarização, saberes que o analista deve apreender em seus estudos” (BRANDÃO, 2012, p. 21).

A autora (2012) entende a AD como formação discursiva, concepção que aponta para o conceito de heterogeneidade: “uma formação discursiva está sempre em interação com outras formações discursivas em que vários discursos estão ora em relação de conflito, ora de aliança, e a linguagem é vista como uma arena de lutas.” (p. 22).

Para Pêcheux (1988)

[...] O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas ao contrário é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas [...]. Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (p. 160).

Dessa forma, pode-se analisar os discursos e conceitos expostos na fala dos moradores e dos adolescentes da comunidade Reolon, quando esses afirmam que a mídia diz que existem somente marginais no bairro, ou quando os adolescentes afirmam: “*ningém gosta do Reolon*”. Brandão (2012) vai dizer que para compreender o sentido do discurso deve-se compreender “o contexto sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do objeto de que estão tratando [...]” (p. 23).

A análise foi fundamental na observação da construção do discurso e de uma ideologia velada. Partimos do propósito da reflexão sobre os estereótipos atribuídos na fala dos adolescentes e moradores da comunidade em situação de vulnerabilidade social. É uma perspectiva que sai do produto para se transformar em um significado. A imagem que é construída, e a que o morador e o adolescente atribui sentido, cria associações entre o meio e as próprias experiências. “[...] a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2010, p. 17). O que será respondido “[...] não é , ‘o quê’, mas o ‘como’ [...] Produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa.” (ORLANDI, 2010, p. 18).

Pêcheux (1988) faz uma observação quanto aos significados que uma mesma palavra pode ter. Uma palavra pode mudar o sentido dependendo de quem a pronuncia, e esse pode receber grande valor quanto maior for sua credibilidade.

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se referam a esta ou àquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação

discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (1988, p. 161).

Brandão (2012) completa dizendo que “a língua é indiferente às classes sociais, à ideologia, mas o discurso não o é. O falante utiliza a língua de acordo com sua posição social e ideológica” (p. 26).

Portanto, entendemos que para continuar nossa análise do discurso dos adolescentes e dos moradores da comunidade decidimos desconstruir o mesmo a partir dos 4 conceitos: Identidade, Visibilidade/Reconhecimento, Audiovisual e Pedagogia/metodologia no ensino da História, fundamentados nos teóricos já mencionados. Com essa estratégia foi possível analisar como se deu o discurso dos adolescentes para compreender se o audiovisual trabalhou o sentimento de identidade e de pertença. Também foi possível estudar as ideologias e os estereótipos a partir do questionamento “como me veem?”, “como eu me vejo?”.

Assim, fizemos uso de um Estudo de Caso Simples, que se estrutura na análise de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social: comunidade Reolon. A opção pela comunidade se dá, basicamente, por ser uma comunidade que desperta o interesse de pesquisa. Sua ocupação originou na doação de terrenos pelo poder público. Sofre com os estigmas de comunidade violenta. Aparentemente, possui todas as políticas públicas (escola de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Centro Educativo, UBS, CRAS), tem infraestrutura, mas convive com a negação de ser reconhecida.

Para Gilberto de Andrade Martins (2008), a estratégia de pesquisa, utilizando o Estudo de Caso, permite que uma unidade social seja investigada profunda e intensamente.

Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa –, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa. (MARTINS, 2008, s. p.)⁷.

Para conseguir aplicar todos esses procedimentos metodológicos, foram

⁷ Apresentação do livro *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa* (2008).

selecionadas as falas dos entrevistados (moradores da comunidade) que estão presentes no documentário *REOLON por nós mesmos*. Optamos por, analisar também, o poder que os estereótipos possuem e o quanto prejudicam na construção do sentimento de identidade e de pertença dos adolescentes da comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Para compreender de que forma a produção audiovisual pode trabalhar esses sentimentos (identidade e pertença), escolhemos como estratégia as entrevistas em profundidade semi-estruturadas, individuais, realizadas com 15 adolescentes/produtores e o professor de História que participou na produção audiovisual. A produção do documentário *REOLON por nós mesmos* envolveu dezenove adolescentes, de 14 a 15 anos de idade, do 8º ano do ensino fundamental da Escola Machado de Assis. A escolha dos 14 adolescentes se deu pela presença dos mesmos ainda na mesma escola.

Para Sierra (1998) a entrevista em profundidade é um tipo de entrevista no qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, ideias, valores e estrutura simbólica do entrevistado. Dessa forma, observamos que a entrevista em profundidade era a mais adequada para a pesquisa. Quanto ao número de pessoas entrevistadas, 15 – sendo que 14 são adolescentes e 1 é professor – segundo Godoi e Mattos (2006), a escolha de participantes no estudo é de competência do pesquisador que tem flexibilidade com base no desenvolvimento teórico, se caso for necessário voltar a campo e ampliar o número de participantes ou aprofundar a conversação com os mesmos.

“Na entrevista, a participação do entrevistado e do entrevistador conta com expectativas explícitas: um de falar e o outro de escutar [...]” (VALLES, 1997, p.180). Assim, as entrevistas foram gravadas e o entrevistador, depois de explicar claramente o objetivo do encontro, buscou fazer o mínimo possível de interferências que pudessem induzir qualquer análise.

Godoi e Mattos (2006) observam que há três modalidades principais de entrevista qualitativa: a) entrevista conversacional livre, sem necessidade de perguntas padronizadas, onde haja a possibilidade de questionamentos no contexto e conforme as interações naturais que possam ocorrer; b) entrevistas baseadas em roteiro, onde o entrevistador ganha flexibilidade para ordenar e formular as perguntas; c) entrevista padronizada aberta, caracterizada por abordar em formato de questionário, onde uma lista será distribuída com perguntas iguais para todos os

entrevistados, porém, com repostas abertas.

Optamos pela entrevista conversacional livre onde as perguntas básicas foram realizadas e para cada entrevistado outros questionamentos foram feitos de forma não padronizada, embora mantivéssemos o tema nuclear.

Toda a etapa de pesquisa em campo foi dividida em 4 fases: 1) A elaboração da oficina de produção audiovisual para futuros professores de História - 5 bolsistas do Pibid (Programa de Iniciação a Docência) da disciplina História da Universidade de Caxias do Sul; 2) O processo de produção audiovisual com os adolescentes, e a partir da observação participante as análises foram aplicadas com os moradores e os adolescentes/produtores; 3) a análise por meio das entrevistas em profundidade após o término do documentário; e por último 4) a exibição do documentário para a comunidade, a fim de perceber o olhar dos moradores para a própria realidade.

A partir do passo a passo da pesquisa foi possível compreender se o audiovisual, como recurso didático-pedagógico, pode trabalhar o sentimento de identidade e de pertença em adolescentes de comunidade em situação de vulnerabilidade social.

3 AUDIOVISUAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Produção audiovisual em sala de aula: quem já escreveu sobre isso? Partimos da reflexão de que a produção de vídeo com adolescentes dentro de sala de aula aproxima o professor do aluno, incentiva o adolescente a desenvolver um olhar crítico e consciente para o mundo que o cerca, oportuniza a autonomia do adolescente para a construção da própria história e contribui para a aprendizagem no Ensino de História.

Embora haja alguns textos sobre a produção de vídeo e manuais de uso em sala de aula, o Brasil fica muito atrás de Portugal, país europeu que trabalha essas questões desde os anos de 1970. Isabel Rosa (2000), da capital portuguesa, Lisboa, já provou no seu estudo *Educação para os Media, Pensamento Crítico e Produção Vídeo* que o ensino/capacitação para o uso de ferramentas midiáticas pode ser utilizado como metodologia de intervenção para aprimorar as possibilidades competentes dos adolescentes. Fernando Alberto Pinho Alves (2008), outro pesquisador de Lisboa, segue o mesmo caminho com a dissertação de Mestrado em Educação Artística. No estudo – *Educação para os Media: as imagens como pedagogia socialmente integradora* – ele se detém na investigação: de que forma a Educação para os Media, a partir da utilização das imagens, fixas ou em movimento, pode contribuir para a (re)integração social e educativa dos jovens em risco?

Outros dois teóricos são referência para o desenvolvimento da educação para os *media*. Jacques Piette (1996) aprofunda a investigação dessa temática a partir do conceito teórico e dos ganhos com os avanços tecnológicos, rompendo com os demais estudiosos, que, desde os anos 70, limitam-se à crítica dos efeitos e dos malefícios das ferramentas midiáticas. Outro teórico muito citado é Manuel Pinto (2011), considerado um dos primeiros, em Portugal, a sinalizar a importância da formação desta área.

O avanço e a ampliação de acesso às tecnologias tem sido um cenário propício para novas pesquisas. Autores brasileiros têm contribuído muito com o desenvolvimento e a apropriação da produção audiovisual dentro de sala de aula. Josias Pereira da Silva, doutor em Educação, tem trabalhado em suas obras a ênfase na produção de vídeo nas escolas, o processo educacional e a neurociência aplicada a partir do desenvolvimento audiovisual. No livro *Produção de Vídeo nas*

Escolas: Educar com Prazer (2012), apresenta o desenvolvimento da produção audiovisual em um bairro de periferia da cidade de Pelotas, RS, que resultou em quatro vídeos feitos por alunos da 8ª série de uma Escola do município. Pereira (2012) ilustra um caminho possível para legitimar a importância da utilização de ferramentas (produção de vídeo) para uma educação que humanize,

Não faço apologia ao extermínio do modo tradicional de ensino, só tenho a convicção de que uma escola que não gera prazer, uma escola onde o aluno entra esperando a hora da aula acabar, não pode gerar um aprendizado convincente. Defendo que a escola deve gerar prazer, prazer em conviver, em criar, em exercer o papel de sujeito, tanto dentro dos muros da escola, como na comunidade. (p. 13).

Algumas iniciativas da apropriação dos recursos midiáticos também estão sendo realizadas por órgãos governamentais e não-governamentais. Exemplo disso é o *Manual Básico de Vídeo: Mídia Jovem*⁸ desenvolvido pela Secretaria de Estado da Comunicação Social de Sergipe, nordeste do Brasil. O Instituto Claro também segue com a contribuição, o *Miniguia de Produção de Vídeos de Curtíssima Metragem*⁹ apresenta orientações, curiosidades para o aprimoramento da produção de vídeo captado pelos meios eletrônicos: celulares, câmeras fotográficas, filmadoras e outros dispositivos móveis. O Ministério da Educação percebeu a importância da utilização dessas ferramentas e, com isso, a TV ESCOLA, canal de educação, criou um manual *Oficina de Produção de Vídeo*¹⁰, passo a passo: ideia, roteiro, pré-produção, gravação, até chegar na edição. O manual, assim como os demais citados acima, tem acesso gratuito e disponível na internet.

Embora nos anos de 1990 as oficinas de produção audiovisual tenham sido muito utilizadas em centros educativos por meio de políticas educacionais assistencialistas no Brasil – como lembramos no capítulo da introdução – seu foco sempre permaneceu no âmbito funcionalista/profissionalizante. Nosso foco, no entanto, caminha por outra vertente. Nos afastamos do olhar neoliberal para enxergar o audiovisual como uma ferramenta que possui potencial de formação humanizadora. Nos apropriamos do conceito do teórico Arlindo Machado (1993) que afirma que a imagem vai muito além do sentido de “ver” (*grifo nosso*) – tratando-se das imagens contemporâneas/ eletrônicas – pois, não são mais

⁸ Acesse: <http://www.midiajovem.se.gov.br/arquivos/94/manual_de_video_final_web.pdf>.

⁹ Acesse: <https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/cc_miniguia_producao.pdf>.

¹⁰ Acesse: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>.

[...] como um atestado da existência prévia das coisas visíveis, mas explicitamente como uma produção do visível, como um efeito de mediação. A imagem se oferece agora como um "texto" para ser decifrado ou "lido" pelo espectador e não mais como paisagem a ser contemplada. (1993)¹¹.

Djalma Ribeiro Júnior (2009) na dissertação de Mestrado em Educação *Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de Dança de Rua como processo de educação humanizadora* reforça a função social que o audiovisual exerce. A área da Educação produz muito material – dissertações de mestrado e as teses de doutorado – sobre a utilização das tecnologias como ferramenta de ensino. Já as publicações no campo da História e do Ensino de História ficam muito atrás. Embora saibamos que escolas públicas e particulares estão realizando produção audiovisual na disciplina de História, não há publicações acadêmicas ou estudos nesse campo disponíveis para outros pesquisadores. É possível constatar que o Ensino de História absorveu as tecnologias e o uso delas em benefício pedagógico tardiamente. A própria história da História apresenta a forte resistência do uso do Cinema como fonte histórica. No subtítulo 3.2 *Cinema e História* aprofundamos essas questões.

Mas, antes de falarmos da relação do audiovisual com o processo ensino-aprendizagem no Ensino de História – guiados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente do ensino fundamental –, é importante nos debruçarmos sobre a história do audiovisual, tendo como recorte o vídeo popular, uma forma de “guerrilha de imagem” (SANTORO, 1989), capaz de unir imagens e sons a uma linguagem que parte da perspectiva do oprimido.

3.1 GUERRILHA DE IMAGEM

Tudo começa com o surgimento do cinema, final do século XIX, em pleno período histórico marcado pela Revolução Industrial, momento sinalizado por transformações sociais, econômicas e políticas que se estendem até os dias de hoje.

[...] além de consolidar o sistema fundamentado no lucro (o capitalismo), ainda trouxe profundas transformações na sociedade com o aparecimento

¹¹Artigo publicado em Revista Nicolau, MACHADO, Arlindo. Fotografia em mutação. VI (n° 49) : 14, 15.jul., ago. 93. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downs-uteis-fotografia-em-mutacao.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

de uma nova classe: o operariado. A luta dessa classe para ocupar o centro do palco trouxe alterações decisivas no mundo da política e da cultura [...]. As lutas operárias do século XIX tornaram claro o que antes era obscurecido pelo véu das ideologias: a descoberta de que existem classes na sociedade e que seus interesses não são apenas diferentes, mas antagônicos; isto é, os interesses (em todos os níveis) dos setores explorados economicamente se chocam frontalmente com os interesses dos que vivem da exploração (os capitalistas). A luta de classes não nasceu aí, mas ela passou a ser compreendida e apreendida pela consciência dos dominados. (FEIJÓ, 1985, p. 17-18).

O cinematógrafo – equipamento de projeção das fotografias animadas e criado pelos engenheiros franceses Auguste e Louis Lumière¹² – conseguiu se aproximar da realidade por meio de uma lente. A partir daí, a leitura das imagens começa a ser vista e interpretada por outro ângulo.

Com o surgimento do cinema, o olhar muda, o significado e a comunicação ganham mais força por meio das imagens. A apropriação do cinema falado e do rádio, a criação da TV transformaram a sociedade em sociedade do espetáculo¹³. Ferro (2010) analisa que “a imagem televisual vem se juntar à imagem fílmica: ela é por sua vez documento histórico e agente da História numa sociedade que recebe, mas que também – e não se pode esquecer disso – a produz.” (p. 14).

A partir desse momento, a ferramenta – o audiovisual, imagem em movimento mais áudio – que fora por muito tempo distante, torna-se poder de construção de imaginário e acessível com a revolução tecnológica. Cumpre o papel da aproximação do público com ele mesmo, além de incentivar a autonomia nos indivíduos de contar histórias, inclusive, as próprias.

Segundo Bourdieu (1979), o contato das pessoas com o cinema ajudou a desenvolver a “competência para ver”, isto é, um olhar que compreende e analisa qualquer história contada a partir da linguagem do cinema. No entanto, o autor faz

¹² Duarte (2002) observa que, embora os irmãos Lumière sejam considerados os inventores do cinema, no mesmo período outros cientistas também trabalhavam na descoberta do processo capaz de projetar as fotografias animadas. Na França, o *Praxinoscópio* reunia milhares de pessoas no teatro Grévin. Já nos Estados Unidos, Thomas Edison experienciava na tentativa de determinar o *Kinetoscópio*. Porém, desses, o único que teve grande sucesso foi o Cinematógrafo, apresentado pelos irmãos, que desenvolvia, projetava películas e filmava. A primeira projeção pública ocorreu em 1895 no Salão Indiano do Grand Café, em Paris, com a obra *La sortie des usines Lumière* (*A saída das indústrias Lumière*). Os filmes projetados eram curtos, “com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade.” (DUARTE, 2002, p. 23).

¹³ Entende-se *Sociedade do Espetáculo* como uma teoria crítica de Guy Debord (1997), em que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.” (p. 13) . Segundo o autor não são as imagens que criam o espetáculo, “mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens.” (p. 14).

uma ressalva afirmando que essa “competência” não deve apenas ao mérito de assistir filmes, mas sim, às experiências culturais, ideológicas e ao contato com as outras artes, permitindo, assim, o desenvolvimento das habilidades de ‘ler’ (*nosso grifo*) os produtos culturais, entre eles, o cinema.

O historiador Eric Hobsbawm (1995), na obra *A Era dos Extremos*, analisou o cinema como centralidade do século, pois ele compreendeu que, quando as obras podem ser reproduzidas – como é o caso da técnica do cinema – não transformam apenas o modo da criação, mas também, o modo como o ser humano enxerga sua realidade.

Para Duarte (2002), muito do que compreendemos da história da humanidade está pautado pelo contato das imagens cinematográficas. Para ela o cinema está atrelado à educação, quando assume um papel tão importante para formação dos indivíduos. “O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade [...]” (p. 17). Analisa que “ver filmes, é uma prática tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (p. 17).

A “competência de ver”, citada por Bourdieu (1979), e a transformação de enxergar a própria realidade, observada pelo historiador Hobsbawm (1995), são reflexos da função que o cinema exerce desde seu surgimento.

Do mesmo modo que o cinema surge em um momento de fenômeno ideológico da luta para a consciência de classe dos dominados – período da Revolução Industrial – ele acaba assumindo o mesmo papel: ferramenta crítica de consciência. Segundo Hennebelle (1978), o cinema, desde sua criação, motivou uma guerra ideológica entre o proletariado e a burguesia, entre os oprimidos e os opressores.

Ferro (2010) afirma que o Cinema é uma ferramenta que desperta interesse pelo poder que exerce de manipular e propagar ideologias. Serve para os dois lados: a ideologia dos dominantes e a dos dominados, sendo palco para disseminar e representar a sociedade da época.

Essa disseminação se dá de acordo com as obras e o público destinado. Canclini (1984) na obra *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*, afirma que a produção artística se distribui em três áreas no sistema estético burguês: “a arte de elites, a arte para as massa e a arte popular.” (p. 48). O autor (1984) destaca a função que a arte popular possui.

[...] produzida pela classe trabalhadora ou por artistas que representam seus interesses e objetivos, põe toda a sua tônica no **consumo** não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda; a qualidade da produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso, à satisfação de necessidades do conjunto do povo. Seu valor supremo é a **representação** e a **satisfação solidária de desejos coletivos**. Levada as suas últimas conseqüências, a arte popular é uma **arte de libertação**. (p. 50, grifo do autor).

Ribeiro Júnior (2009) observa que possivelmente o primeiro momento em que o cinema mostra-se engajado nas questões populares, “no sentido de reproduzir, pela perspectiva dos oprimidos, uma situação social de choque político, é durante o processo da Revolução Mexicana.” (p. 36). Paranaguá (1985) observa que esse envolvimento “prefigura na América Latina (e talvez, no mundo) um cinema político conjugado no presente, em osmose com grandes movimentos sociais” (p. 20).

A Revolução Mexicana é descrita como o fenômeno político-social mais importante do século XX no país latino-americano, México. Ao mesmo tempo em que o processo ocorria – que durou até os anos de 1940, como alguns o definem – outro movimento ganhava força na América do Norte. Quando a Alemanha – país reconhecido como grande produtor de filmes – perde a II Guerra Mundial, toda sua produção de cinema perde forças e no lugar surge as produtoras americanas. Segundo Martin-Barbero (2001) é na América do Norte que se percebem os nítidos traços de uma nova sociedade, surgindo aí, a dominação da cultura massiva.

Com o pós-guerra, anos 1940, o eixo da economia se desloca e com ele se desloca também, até inverter seu sentido, a reflexão. Mais que um deslocamento, trata-se de uma revolução copernicana, pois enquanto para os pensadores da velha Europa a sociedade de massa representa a degradação, a lenta morte, a negação de quanto para eles significa a cultura, para os teóricos norte-americanos dos anos de 1940-1950 a cultura de massa representa a afirmação e a aposta na sociedade da democracia completa. A “síndrome da liderança mundial” que os norte-americanos adquiriram por esses anos tem sua base, segundo Herbert Schiller, “na fusão da força econômica e do controle da informação” e ao mesmo tempo “na identificação da presença norte-americana com a liberdade: liberdade de comércio, liberdade de palavra, liberdade de empresa”. Foi necessária toda a força econômica do novo império e todo o otimismo do país [...] para que fosse possível o investimento – de capital e de sentido – que permitia aos teóricos norte-americanos assumir a cultura produzida pelos meios massivos, ou seja, a cultura de massa, como a *cultura desse povo*. (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 69, grifo do autor)

Mas, a dominação da cultura massiva norte-americana não teve o mesmo efeito na América Latina, pelo menos não na primeira década. Segundo Canclini (1984), os modelos de Hollywood conseguiram estabelecer-se em quase todo o mundo, mas fizeram com perfeição nos países dependentes. É importante destacar que, mesmo com a disseminação do modelo Hollywoodiano, alguns cineastas latinos conseguiram criar formas alternativas.

Suas imposições abrangem a totalidade do processo cinematográfico: a produção, a distribuição e a exibição. Convenceram nossos realizadores de que fazer cinema era apenas fazer espetáculos de diversão e entretenimento, nunca obras de conscientização e didáticas. Além disso, deve-se imitar o seus altos custos de produção [...] A distribuição e a exibição, regidas por interesse comerciais, exigem que os filmes padronizem sua duração, sejam projetados em grandes salas com um único tipo de relação – passiva – entre platéia e tela. Sob a pressão desse modelo, até a década de 50, só três países – México, Argentina e Brasil – conseguiram desviar uma parte ínfima de seu excedente econômico para a produção de filmes. (CANCLINI, 1984, p. 175-176).

Nos anos 40 e 50, a América Latina era conhecida por fazer cinema melodramático, gênero marcado por representar a própria cultura do povo latino, trabalhando a valorização da identidade cultural sem considerar a cultura dominante imposta nos filmes norte-americanos. Silvia Oroz (1999), na obra *Melodrama: cinema de lágrimas da América Latina*, observa que no melodrama latino-americano “está evidente a estética nacionalista relacionada com a ‘reivindicação moral’ que não exige mudanças estruturais, porém mostra a desigualdade social, não para modificá-la, mas para humanizá-la” (OROZ, 1999, p. 230). Ribeiro Júnior (2009) complementa analisando que

No melodrama a humanização se configura como ato de se sensibilizar emocionalmente com o sofrimento alheio, não se discute os motivos das desigualdades sociais apresentadas nos filmes e nem as possibilidades de transformação destas desigualdades. O que se reivindica é a compaixão do espectador para com o sofrimento alheio. (p. 36).

Segundo Canclini (1984), a partir dos melodramas em série surge o “‘Cinema Novo’ brasileiro e o que se chamou de ‘nova vaga’ argentina.”(p. 176). Conceberam-se filmes que procuravam “testemunhar aspectos ignorados da realidade e desenvolver com originalidade a imaginação pessoal” (p. 176).

São as décadas de 60 e 70 que vão marcar o cinema latino-americano pelo engajamento político representado nas telas. Nesse período surgia o movimento do

Nuevo Cine em um momento histórico marcado pelo contexto de lutas. A efervescência da Guerra Fria, que dividia o mundo em dois blocos econômicos na disputa de poder entre os capitalistas e os comunistas – EUA e antiga URSS – se intensificava. Também assim o era o desejo e a esperança da criação do socialismo na América Latina, fomentado pela Revolução Cubana de 1959. É nesse contexto que nasce o cinema de lutas.

El Nuevo Cine Latinoamericano, como un nuevo cine de denuncia de la situación social, económica, política y cultural en una Latinoamérica dominada y castigada por las oligarquías y militarismos dependientes del Imperio, surge, puede decirse, como un movimiento generado muy poco tiempo después del triunfo de la Revolución Cubana y eclosiona inmediatamente después de la muerte del Che. [...] Son incontables los textos escritos en esos años bullentes en los que un nuevo movimiento cultural cinematográfico, entrañablemente vinculado al interés histórico de las masas oprimidas, expresaba ardientemente su visión y su compromiso. Se tenía absoluta certeza del peso político cultural de cine como instrumento liberador, concientizador y participante del proceso revolucionario que ya había liberado Cuba y que, sin más demora, debía liberar al resto de nuestros países latino-americanos. (SANJINÉS, 2003, p. 57-72)¹⁴.

Nessa mesma época, o Brasil apresentava seu Cinema Novo com as produções de Glauber Rocha, Néelson Pereira dos Santos, Cacá Diegues, entre outros. O cinema latino-americano encontrava-se em um “momento bastante fértil” (SANTORO, 1989, p. 83).

O Novo Cinema Latino-Americano nunca se limitou em ser apenas um agrupamento de filmes. Acabou se tornando algo muito maior, que contemplava debates, manifestos, fomentava a discussão das lutas sociais. Para Fernando Birri (1962), cineasta latino e poeta, o cinema e o subdesenvolvimento se explicam nessas palavras

De que cinema necessita a Argentina? De que cinema necessitam os povos subdesenvolvidos da América Latina? De um cinema que os desenvolva. Um cinema que lhes dê consciência, tomada de consciência; que os

¹⁴“O novo Cinema Latino-Americano, como um novo cinema de denúncia da situação social, econômica, política e cultural em uma América Latina dominada e castigada pelas oligarquias e militarismo dependentes do Império, surge, eu posso dizer, como um movimento gerado pouco tempo depois do triunfo da Revolução Cubana e eclodiu imediatamente depois da morte do Che [...] São incontáveis os textos escritos nesses anos efervescentes em que o novo movimento cultural cinematográfico, vinculado ao interesse histórico das massas oprimidas, expressava ardentemente sua visão e seu compromisso. Se tinha absoluta certeza do peso político cultural do cinema como instrumento libertador, conscientizador e participante do processo revolucionário que havia libertado Cuba e que, sem mais demora, devia libertar o resto dos nossos países latino-americano.” (tradução nossa).

esclareça; que fortaleça a consciência revolucionária daqueles que a tem; que lhes dê fervor; que inquiete, preocupe, assuste, debilite aos que tem "má consciência", consciência reacionária; que defina perfis nacionais, latino-americanos; que seja autêntico; que seja antioligárquico e antiburguês na ordem nacional e anticolonial e antiimperialista na ordem internacional; que seja pró povo e contra anti-povo; que ajude a emergir do subdesenvolvimento ao desenvolvimento; do sub-estômago ao estômago; da subcultura à cultura; da sub-felicidade à felicidade; da sub-vida à vida. (BIRRI, 1962, s. p.)¹⁵.

O cinema se transformou em uma alternativa de comunicação própria, trazendo uma perspectiva de utilização e relacionamento para instituições populares. As experiências da utilização do cinema para debates e tomada de consciência juntamente com operários, mineiros e trabalhadores se propagaram. Canclini (1984) salienta que “toda mensagem é um elo entre um emissor e um receptor, e o código que rege sua circulação foi estabelecido socialmente, de acordo com as exigências do modo de produção econômico” (p. 56). A arte, diferentemente da linguagem científica – que “só reproduz a realidade” –, consegue transformar a realidade. (CANCLINI, 1984, p. 59).

Santoro (1989) afirma que esse tipo de cinema foi caracterizado como “cine-panfleto, didático, guerrilha”, adjetivos que traziam como mensagem simbólica e ideológica: “receber tudo do povo, proporcionando-lhe o melhor, ou como diria ‘el Che’ respeitar o povo dando-lhe qualidade.” (p. 84).

Canclini (1984) cita dois exemplos de filmes que conseguiram trabalhar a consciência do povo: “**Sangre de Cóndor** e **El coraje de un Pueblo**” (p. 180, grifo do autor). Segundo ele (1984), os filmes de Jorge Sanjinés “mostram em seu desenvolvimento, a evolução conflitiva da tomada de consciência de um povo: como partir das reivindicações econômicas até chegar a uma compreensão global do funcionamento da sociedade [...]” (p. 180).

3.1.1 A “guerrilha de imagem” produzida pelas próprias mãos

Enquanto o cinema moldava sua linguagem e seus gêneros e se espalhava por todos os países, a revolução tecnológica avançava e trazia o filme para dentro de casa por meio da televisão. Com os avanços, surgiram também os videocassetes

¹⁵Poesia de Fernando Birri. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/80anosdebirri.htm>> . Acesso em: 26 abr. 2015.

e, principalmente, a produção de vídeo e a autonomia e a liberdade de criar o próprio vídeo.

Em 1969, Godard, numa reunião na Universidade de Vincennes, propôs aos estudantes tomar em mãos um dos instrumentos do poder – a televisão – ao oferecer-lhes um equipamento de vídeo. Isso foi o suficiente para disparar uma série de intensos debates nos anos seguintes, onde a característica mais relevada do vídeo passou a ser sua adaptação à “guerrilha de imagem”, que deveria ser feita contra a TV de massa. Surge assim a idéia (sic) de vídeo militante, uma produção em vídeo alternativa à TV surgida. (SANTORO, 1989, p. 22).

A partir daí, desperta o movimento em que qualquer um pode fazer televisão fora das emissoras de TV, aproximando-se na época do discurso emergente de maio de 68, “da consciência do papel dos meios de comunicação no condicionamento ideológico, evidenciados em pichações nas ruas de Paris [...] o mesmo discurso que dá origem ao movimento das rádios livres.” (SANTORO, 1989, p. 22).

No início dos anos de 1970, o vídeo começa a ser interpretado como “instrumento da contra-informação” (SANTORO, 1989, p. 22), o qual, recebia a função de opor à informação massificada e hegemônica transmitida pelos meios de comunicação de massa. Cumpria com o papel de buscar as outras verdades omitidas pelos grandes veículos televisivos que propagavam notícias de interesses próprios e de cunho ideológico, mas enfrentava a dificuldade para propagar essas informações devido ao alcance limitado. Canclini (1984) observa que alguns partidos e movimentos populares da época compreenderam “a necessidade de superar as formas tradicionais de comunicação – revistas, jornais, discursos, propagandas mural – e surgir um interesse pelo cinema.” (p. 178). Segundo o autor (1984), formavam-se então, equipes de cineastas que inscreviam “sua produção em projetos de estudo, documentação da realidade, conscientização e discussão popular [...]” (p. 178).

Hoje, com o *boom* da internet, em que é possível acessar conteúdo de qualquer lugar, a contrainformação está representada pela Mídia NINJA¹⁶, entre

¹⁶Existem outras mídias alternativas no Brasil, no entanto, optamos por citar a Mídia NINJA por se tratar de uma mídia que tem muita visibilidade e ganhou espaço dentre as mídias de massa nas manifestações de 2013 que mobilizaram o país inteiro, “A Mídia NINJA surge em março de 2013, com o objetivo de realizar uma disputa de sentidos e imaginários na comunicação brasileira. A partir da experiência do Fora do Eixo, rede de coletivos políticoculturais espalhada pelo Brasil, o NINJA busca evidenciar, no ambiente da comunicação, aquilo que a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) já havia demonstrado no campo cultural: os velhos intermediários não têm condições de

outros colaborativos da mesma linha que podemos citar.

Canclini (2015) observa a importância do envolvimento das comunidades em desenvolver a contrainformação.

Há uma responsabilidade dos Estados e da sociedade, dos movimentos sociais, comunitários, locais, urbanos, de criar este contrapoder com um interesse público. Se nossas sociedades estão se descompondo, se corrompendo, perdendo o sentido do comunitário, do comum, é porque em boa medida, o público foi asfixiado, reduzido. O poder onívoro do privado foi se apropriando de ações que representam o público. Devemos reconquistar este sentido do público desde o básico, local, desde cada cidade, cada comunidade, de cada pertencimento. (2015, s. p.).¹⁷

O vídeo como comunicação alternativa/prática de comunicação popular só toma a dimensão na época e consegue fomentar as discussões políticas e ideológicas, pois surge em um contexto latino-americano de

[...] extrema desigualdade, opressão e injustiça social existentes, articulada com movimentos populares que, diante dessas condições sociais, mobilizam-se para estabelecer mecanismos de contestação e organização: greves e manifestações, fortalecimento de associações. (FESTA; SILVA, 1986, p. 9-30).

O vídeo é criado com um propósito, mas com o passar do tempo a euforia de ter uma ferramenta de guerrilha perde forças. No final dos anos 70, o vídeo acaba sendo reduzido ao uso a videoartistas e videoanimadores, sem mencionar as grandes indústrias de filmes, que aproveitaram o mercado lucrativo da produção de materiais para videocassetes e massificaram o produto com o interesse apenas no entretenimento. O vídeo também começou a fazer sucesso nas escolas, onde passou a ser integrado não apenas como suporte para filmes, mas como “objeto de ensino” (SANTORO, 1989, p. 28) tendo os seguintes objetivos:

Aproximar a escola da vida das crianças, repleta de informações recebidas dos meios de comunicação de massa; sair do exagero verbalismo do ensino, pois afinal vivemos em uma sociedade repleta de imagens; melhorar a eficiência pedagógica, pela possibilidade de atrair e manter o interesse

enxergar o novo. Inspirado pelo acúmulo de mais de 15 anos de Mídia Livre no Brasil, de experiências que vão da Ciranda da Informação Independente nos Fóruns Sociais Mundiais às redes autônomas da blogosfera, passando por inúmeras iniciativas articuladas em torno dos fóruns de Mídia Livre, o NINJA é parte de um movimento mais amplo que chamamos midiativismo.” Disponível em: < <https://ninja.oximity.com/partner/ninja/history> > . Acesso em: 14 maio. 2015.

¹⁷Entrevista concedida em 15 de abril de 2015 para o *Observatório da Imprensa*, disponível em: < <http://observatoriodaimprensa.com.br/oitv/entrevista-com-nestor-garcia-canclini/> > . Acesso em: 17 jun. 2015.

dos alunos com os audiovisuais; alterar a relação professor/aluno, onde um só fala e o outro escuta passivamente; entender o funcionamento dos meios de comunicação de massa a partir da compreensão das intenções, artifícios artísticos e pedagógicos de que faz uso o emissor para compor a mensagem. Isso é feito a partir da análise de programas e da elaboração de mensagens com o uso do vídeo (p. 28).

Possibilidades para o uso do filme dentro de sala de aula foram muitas, e as resistências também. Não somente como objeto de ensino mas, também, como fonte histórica. No próximo subtítulo fazemos um panorama histórico para compreender como se deu essa resistência do filme como objeto de análise – fonte histórica – que perdurou durante anos.

3.2 CINEMA E HISTÓRIA

O valor cultural e social que o cinema possui não é algo questionado em grande parte dos países desenvolvidos. Na França, por exemplo, já é compreendido como legítima manifestação e expressão cultural, recebendo amparo dos Ministérios da Cultura e da Educação, além do reconhecimento na própria educação nacional. No entanto, não foi sempre assim. O poder que o cinema carrega, e que hoje é compreendido com mais clareza, só ganhou espaço após superar as muitas resistências de sua aceitação pelos críticos, entre eles, os historiadores. A partir do século XX a história da História começa a ser pensada de um jeito diferente. Nesse período, surgem novas fontes de pesquisas e ampliação do olhar sobre o tempo e o espaço. O contar histórias ganha vida através das representações da realidade nas imagens em movimento.

O filme intriga o historiador desde seu surgimento. Aceitá-lo como fonte/documento histórico é uma das discussões que permanecem até os dias de hoje. A subjetividade que as imagens cinematográficas carregam dá margem para possibilidades diversas, inclusive, a da manipulação da realidade, ponto muito criticado pelos profissionais da História. Além disso, todo e qualquer filme não é a realidade, e sim, uma visão que sempre é determinada pelo diretor, um ponto de vista do diretor.

A fascinação que o cinema despertava intrigava os historiadores já no início do século. Cativava-os, ao mesmo tempo que trazia a desconfiança. Tamanha era,

que as imagens do cinema demoraram um longo tempo para ser inseridas como documentos históricos de validade científica. Os defensores do cinema, como peça fundamental da historiografia, enfrentaram a resistência da tradição da academia conservadora dos historiadores. Tradição essa, que considerava o documento escrito como o único portador legítimo da verdade. A imagem, que pertencia ao mundo da cultura e do poder, representada apenas nas pinturas, coleções e museus, agora ganhava movimento e ação, e a partir disso, começava a ser contestada. Dentre muitos historiadores que defendiam o cinema destaca-se Marc Ferro (2010), o primeiro a afirmar que “cinema é história”

[...] quando se cogitou, no início da década de 1960, a ideia de estudar os filmes como documentos, e de se proceder, assim, a uma contra-análise da sociedade, o mundo universitário se agitou [...] hoje, o filme tem direito de cidadania, tanto nos arquivos, quanto nas pesquisas. (p. 9).¹⁸

Segundo Ferro (2010), é nos anos 1960 que o grupo *Nouvelle Vague* consegue determinar, tanto pela escrita quanto pelos filmes, a ideia de uma arte igual as outras, com o mesmo direito de criar um discurso sobre a História.

Enquanto a História deixava o filme de lado e não o reconhecia, as outras áreas o faziam. A Antropologia apropriou-se do cinema. Quando o vídeo recebeu a instrumentalização para a construção de documentários, um novo fenômeno modificou o modo de pensar a História. Os filmes começaram a assumir o papel de guardador de memórias e de testemunhos orais, desconstruindo a História oficial escrita apenas pelas instituições. Ferro (2010) afirma que a partir daí o filme recebe uma função de ação, em que “se torna um agente da História pelo fato de contribuir para uma conscientização [...]” (p. 11).

Nóvoa (2012) também questiona a relação Cinema e História. Compreende que o estudar cinema vai muito além do poder estético que os signos (imagens e seus significados) possuem, sem negar, é claro, a importância do domínio das linguagens, efeitos de montagens e construção de enquadramentos. Porém, sabe que o papel do profissional de História não é ser um cineasta, mas sim, usar o filme como ferramenta para fomentar o conhecimento.

[...] o cinema, documentário ou ficção ensina, explica, documenta a história, constrói memória e discursa sobre a história desde que foi inventado, sem

¹⁸ Prólogo, O império da imagem, do livro *Cinema e História* de Marc Ferro (2010).

conseguir, mesmo nas fórmulas mais estetizantes, criar uma estética de formas puras, “vazias” de vida, de modo absoluto [...] onde há vida, há história. (NÓVOA, 2012, p. 22).

O autor (2012) afirma que “as novas tecnologias audioimaginéticas, em especial as de suporte digital” (p. 25), possibilitaram a abertura de potencial “para a criação de novas representações do real e do imaginário sócio-histórico” (p. 25). Consequência disso: uma produção cinematográfica que avança ao ritmo da produção de novas tecnologias. A era da informação – caracterizada pela propagação instantânea das informações, das imagens e dos áudios produzidos em segundos e em qualquer lugar – modifica o modo de produzir conhecimento e de se conscientizar sobre o mesmo.

3.3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

O cinema, modo de expressão artística, possui, desde seu surgimento, uma linguagem própria e uma indústria específica, assim como as demais artes – música, teatro, literatura, áreas que envolvem as artes visuais. Interferiu no contexto do seu tempo, mas também modificou-se na história contemporânea. Contou a história à qual pertencia, representou a sociedade, os hábitos, a tradição. Por isso, Barros (2012) afirma com ênfase que o cinema poder ser considerado, nos dias de hoje, como “uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico” (p. 55), pois a partir das análises dos discursos e práticas cinematográficas associadas ao contexto de cada época, os historiadores “podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade.” (p. 56).

O cinema, além de ser uma expressão cultural, ocupa o papel de levantar significados para os estudos históricos sobre a própria época em que foi produzido podendo, assim, compreender a sociedade ali representada.

O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um “meio de representação”. Por meio de um filme, representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2012, p. 56).

É importante ressaltar que muito já foi discutido sobre a essência do cinema. Sabe-se hoje que os filmes podem ser divididos em documentário, filme e ficção. Porém, a legitimidade das imagens projetadas já foi questão polêmica e se

tornou a resistência em alguns momentos para sua própria aceitação. Barros (2012) afirma que a discussão está em volta do “realismo (fonte para retração da realidade) ou a arte como ‘representação’ (no sentido de recriação da realidade ou criação de uma realidade inteiramente nova)” (p. 56) . Isto é, a discussão gira em torno do real e da ficção. Quando os irmãos Lumière alcançaram a possibilidade da projeção das imagens, o cinema, ali, era visto como a retratação da realidade, sendo filmadas apenas cenas do cotidiano (são exemplos, *A chegada de um trem*; *a Saída da fábrica*). Anos mais tarde, em 1902, os filmes de George Méliès ganhavam destaque pela “ficção” da obra. O cinema tornou-se fonte para o ilusionismo, representando a distorção da realidade. “[...] o cinema converteu-se em um mundo com suas próprias leis, e não como tentativa de retratar a realidade.” (BARROS, 2012, p. 56).

Barros (2012) categoriza os filmes – com o objetivo de que a obra possa ser utilizada como uma representação ou um meio para interpretação dos contextos históricos específicos – em “filmes históricos”; “filmes épicos”; “filmes de ambientação histórica”; e “documentos históricos” (p. 57). Desta forma, os filmes históricos e os filmes épicos podem ser analisados como aqueles que buscam representar os processos históricos, marcados por uma visão romanceada dos personagens da história, criando um “apelo comercial” (grifo nosso). Os filmes de ambientação histórica são aqueles que criam o enredo sem desrespeitar o contexto histórico. Já, os documentos históricos podem ser considerados “trabalhos de representação historiográfica por meio de filmes” (p. 57) deixando o apelo estético como segundo plano.

Ferro (2010) observa que a utilização do filme precisa ser diferenciada a partir da divisão: roteiro e conteúdo. Dessa forma, é possível olhar um *filme histórico* e compreender a sociedade contemporânea e não a sociedade retratada pelo filme, como Barros (2012) evidencia.

Sintetizando, o filme pode ser 1) ficção, 2) conteúdo e 3) histórico, podendo ser utilizado na respectiva ordem com a função de representação (sensibilização); de objeto de estudo; ou de fonte histórica, quando o mesmo é de uma determinada época e produzido na época. Barros (2010) dá ênfase às funções exercidas como ferramenta de apoio, na observação da linguagem e da imaginação, na pesquisa, na interpretação da representação e como instrumento para o ensino de História.

As várias funções que o filme exerce na construção do conhecimento fizeram com que a expressão “cinema-história” (NÓVOA, 2012, p. 32) fosse

possível. “[...] Desde que a história foi fundada por Heródoto e seus seguidores, nunca nenhum elemento ou agente histórico foi tão importante a ponto de ter sua designação à palavra história.” (p. 33-34). O cinema, além de ser arte, documento e um laboratório para o divertimento, também foi peça fundante para propagação de ideologia, principalmente das maiores guerras já vividas (I e II Guerra Mundial), “[...] veículo de ideologias formadoras das grandes massas da população e que pode ser utilizado, com plena consciência de causa, como meio de propaganda” (2012, p. 35).

O autor (2012) observa que da mesma forma que as demais artes são utilizadas como documentos de investigação historiográfica, o cinema assume uma dimensão e possibilidades de representação da história com a mesma legitimidade, ou até maior, se compararmos a produção e difusão em massa de alcance infundável, seja pelas telas das salas de cinema, seja pela audiência da televisão que reproduz o filme dentro da casa do telespectador.

Portanto, é imprescindível não olhar para a produção audiovisual como forma de representação da sociedade contemporânea. A produção audiovisual é o fazer História e tornar os atores, sujeitos da própria História. Trazer isso para um contexto de vulnerabilidade social permite que os adolescentes compreendam sua própria realidade e reflitam com criticidade em busca de alternativas para que a humanize.

3.4 APRENDER PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Compreendemos que o Audiovisual tem a função, além de social e crítica – abordadas nos subtítulos anteriores – de exercitar a autonomia do adolescente de contar e recontar a própria história, ser escutado e reconhecido, características presentes na *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996). Nos apropriamos também do pensamento da *Pedagogia do Oprimido* (2004) que corrobora no desenvolvimento desse estudo.

Freire (1996) compreende que o primeiro passo para trabalhar a autonomia do formando, sujeito em relação ao formador, é deixar claro para o formador que o formando também é produtor de saber. Ele precisa compreender que “ensinar não é *transferir conhecimento* mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (p. 22-23. Grifo do autor).

O ensinar e o aprender andam de mãos dadas. São uma experiência que está imersa no ser político, ideológico e pedagógico. O ensinar está atrelado ao aprender. Escutar e reconhecer que o sujeito – formando – tem muito para ensinar é se afastar e recusar o ensino “bancário” (FREIRE, 1996, p. 25). É preciso que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’” (p. 25).

A criticidade presente no ensinar trabalha os sujeitos como seres críticos inseridos no mundo, conhecendo-o e nele intervindo.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Os questionamentos críticos citados por Freire, sobre o mundo que rodeia os adolescentes que vivem nessas realidades, muitas vezes, são deixados de lado. Freire (1996) problematiza afirmando que os educadores que possuem visão pragmática, conservadora e reacionária, criam justificativas para o não envolvimento com o aluno: “[...] a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (p. 31).

O olhar do educador não precisa ser impregnado de caridade ou piedade dos adolescentes, mas, precisa ter criticidade para *enxergar* (grifo nosso) a realidade, não com a ingenuidade de achar que tem o poder para modificá-la, mas, para poder “humanizá-la”¹⁹ (OROZ, 1999).

Quando interpretamos a importância dos *Saberes Diferentes*, conceito tão emblemático de Paulo Freire, percebemos o quanto a educação precisa do “escutar e do enxergar” (*grifo nosso*) os conhecimentos dos adolescentes dentro de sala de

¹⁹ Ver citação no subtítulo 3.1 *Imagem de Guerrilha*, p. 38.

aula. O audiovisual corrobora na produção de saber; trabalha a criticidade e a conscientização do indivíduo; instiga o adolescente a descobrir e compreender a própria história através das histórias dos outros, criando a relação de espelhamento. É um compartilhar de saberes e de sentidos, inclusive, de sentimentos de pertença a uma comunidade .

Porém, em alguns casos, devido à opressão de viver em um cenário em situação de vulnerabilidade social, esses sentimentos desaparecem. Freire (2004) observa que a libertação do oprimido se dá somente por ele mesmo.

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2004, p. 30-31).

O documentário *REOLON por nós mesmos* se inspira nesta metodologia no intuito de cumprir com o papel da libertação. Nos apropriamos da *Pedagogia do Oprimido* trazendo para a prática em formato de questionamento aos adolescentes que vivem em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social: “como os outros me veem?”. Essa pergunta tem por objetivo saber como o adolescente interpreta a opressão – estereótipos, preconceitos – que existe. A pedagogia que liberta pode ser analisada em dois momentos: 1) na fala do entrevistado, professor Fernando Menegat, quando diz: “ainda mais no universo escolar que eu vim trabalhar (*pausa*), onde eu via crianças, como eu via e como eu vejo em qualquer outro lugar: que são simplesmente crianças”; e 2) na fala dos oito adolescentes, quando respondem: “Como eu me vejo?”

Alegre (pausa), eu sou bem sincera. Sinceridade é meu... (pausa) eu falo que é, não é (pausa), pra mim é um defeito a sinceridade. – “Eu sou engraçada só (pausa) eu brinco bastante com as pessoas.” – “Brincalhona demais (risos) e... muito amigona, muito amigona mesmo.” – “Eu não sou inteligente, (pausa) tipo, eu me vejo como, não sou inteligente, os outros falam que eu sô, mas, eu pra mim, eu não sou. (pausa) Eu posso fazer bagunça, eu posso ser bagunceiro, mas na hora que tem que ficar quieto eu fico. Eu sou o que eu... (pausa) eu incomodo, eu... eu sou o que eu queria ser.” – “Eu sou inteligente, (pausa) legal... bonito oh (risos).” – “Eu me vejo assim, como uma pessoa simples, que tem muitos amigos verdadeiros.” –

“Legal, acho legal.” – “Uma pessoa bacana, ahn, divertida, carinhosa e tal, (pausa) é assim que eu me vejo.”

O documentário consegue fazer o jogo dialético com o opressor que se dá conta da sua própria atitude de opressão quando define todos que vivem no Reolon são “marginais”, inclusive os adolescentes que, nada mais são do que: simplesmente adolescentes.

Compreendemos que a função do audiovisual percorre o mesmo objetivo do Ensino de História. A criação do cinema, em um contexto histórico marcado por disputas de igualdade e lutas de classes, transformou o cinema em uma ferramenta de propagação ideológica de massa. A produção de vídeo ocupou o espaço de ferramenta midiática autônoma produzida pelas próprias mãos, tornando-se um instrumento de contrainformação, criticidade e consciência das classes e dos oprimidos. Trazer a produção audiovisual para dentro da sala de aula, como metodologia inspirada na concepção educacional de Paulo Freire, é colocar em prática uma das funções da História, que dentre tantas, trabalha no adolescente a conscientização e o olhar crítico para o mundo que o cerca, inclusive, a própria realidade.

3.4.1 Como se aprende e como se ensina História?

Partimos da reflexão adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (1998), especificamente do ensino fundamental, de 5º a 9º ano.

Hoje, já se compreende com exatidão e clareza que aprender História não é algo limitado apenas ao espaço escolar. Com as ferramentas tecnológicas e as infinitas informações propagadas pela instantaneidade da internet, as crianças e jovens têm acesso a tudo que podemos afirmar que perpassa pela História, “informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial.” (PCNs, 1998, p. 37).

Esses alunos chegam nas salas de aula com infinitas dúvidas e conhecimentos captados pelo contato do ritmo acelerado da vida urbana, das tecnologias da informação, da sedução do consumo da sociedade contemporânea. “Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.” (PCNs, 1998,

p. 38).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁰, divulgados em 1998, para o ensino fundamental e médio, captaram esse novo jeito de aprender e introduziram em seu conceito de ensinar essas transformações, pelo qual o jovem estudante passa, e vive.

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. [...] Os jovens sempre participam, a seu modo, desse trabalho da memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História. Apreendem impressões dos contrastes das técnicas, dos detalhes das construções, dos traçados das ruas, dos contornos das paisagens, dos desenhos moldados pelas plantações, do abandono das ruínas, da desordem dos entulhos, das intenções dos monumentos, que remetem ora para o antigo, ora para o novo, ora para a sobreposição dos tempos, instigando-os a intuir, a distinguir e a olhar o presente e o passado com os olhos da História. [...] Entre os muitos momentos, meios e lugares que sugerem a existência da História, estão, também, os eventos e os conteúdos escolares. Os jovens, as crianças e suas famílias agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos nas salas de aula. (PCNs, 1998, p. 38).

Aí está o papel da escola em estimular o estudante a pensar de forma crítica sobre os fatos e vivências e os resignificar. Segundo os PCNs (1998), as questões históricas são compreendidas e acabam se tornando significantes para o adolescente quando são associadas e relacionadas entre si.

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação. (PCNs, 1998, p. 38).

Porém, é importante ressaltar a diferença existente no saber do modo informal para o saber escolar. No ambiente escolar, o conhecimento “é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar.” (PCNs, 1998, p. 38). É provido a partir “do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de

²⁰ Os PCNs, divulgados em 1998, são diretrizes para estruturar os currículos escolares de todo o país, com o objetivo de orientar os temas de aprendizagem para o ensino de História e as demais áreas, garantindo as funções básicas da educação.

objetivos sociais, didáticos e pedagógicos.”(p. 38).

Aproximar o aprender História – o que se aprende fora da sala de aula – dos conteúdos do Ensino de História, contribui para a socialização do conhecimento e a compreensão efetiva do conhecimento histórico. Fazer a conexão da História (apreendida na relação com a comunidade, com a família e com as circunstâncias do cotidiano do adolescente) com os conteúdos escolares é ressignificar o aprendizado. Para os PNCs (1998), o objetivo é fazer com que o estudante desenvolva

a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (p. 40).

Utilizar a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico, aproxima os conhecimentos e saberes do adolescente dos ensinamentos do currículo do Ensino de História. Esse modo de aprender, estimula o adolescente a compreender a própria realidade e criticar o cenário a partir de posicionamentos econômicos, políticos e sociais que predeterminam a realidade em que ele está inserido. Portanto, os PNCs (1998) salientam que para os estudantes é

[...] importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social. (p. 53)

Todas essas questões estimulam o interesse à pesquisa, desenvolvendo a criatividade em se aprofundar nos estudos a partir de outras fontes históricas, tendo como consequência uma aprendizagem dinâmica. Tudo isso para que criem

o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes — impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos;

construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; e troquem e criem idéias (sic) e informações coletivamente. (PCNs, 1998, p. 45).

A aprendizagem do Ensino de História tem por objetivo desenvolver nos sujeitos a criticidade. Que saibam compreender a própria realidade e que tenham sensibilidade para “enxergar” o mundo com uma visão mais humana. Trabalhar o Ensino de História por meio da produção audiovisual (recurso didático-pedagógico para o Ensino de História) corrobora para a formação de sujeitos ativos e históricos, na transformação da educação criando vínculos e aproximando o aluno do professor, da comunidade onde está inserida a escola e da construção histórica. Desenvolve nos adolescentes o sentido de alteridade – aprender a se colocar no lugar do outro –, além do respeito e a responsabilidade do fazer História, tendo como possibilidade uma educação que liberta mas, principalmente, uma educação que humaniza.

4 CONVERSA COM OS TEÓRICOS

A pesquisa parte do foco no adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social: como ele lida com os preconceitos atribuídos pelos outros? Como se dá o sentimento de pertença que trabalha a construção de uma identidade? O capítulo *Conversa com os teóricos* traz os conceitos que norteiam todo o estudo e as palavras-chave que balizaram essa pesquisa: Identidade; Visibilidade/Reconhecimento, além da compreensão do conceito sobre Adolescência e Ideologia. Entender o processo da adolescência; analisar o jovem no Brasil; compreender o significado dos estereótipos; a ideologia que move toda uma sociedade e o conceito de identidade e reconhecimento relacionado ao sentimento de pertença. É dialogando com os teóricos que nos munimos de conhecimento para analisar o contexto em que o estudo está inserido e responder o problema de pesquisa: a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

4.1 A ADOLESCÊNCIA

A adolescência, como todas as etapas da vida do ser humano, tem suas características próprias e atributos significantes que justificam o porquê de ser classificada como: a fase das crises de identidade; a fase da revolta; a fase da “aborrescência” (dito popular). O conceito de adolescência (do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para) como é compreendido hoje, surgiu no início do século XX. No entanto, a expressão “jovem = problema” existe há muitos anos e “acompanha toda a evolução da civilização ocidental. Podemos encontrar em escritos de 4 000 anos atrás referências a que ‘os filhos de hoje já não respeitam mais os pais como antigamente.’” (BECKER, 1994, p. 8).

Para Charlotte Bühler (1950), pesquisadora de juventude, a adolescência representa uma etapa intermediária que se inicia com a maturação fisiológica e conclui com a aquisição da maturidade social. Significa que o indivíduo pode exercer direitos e deveres sexuais, econômicos, sociais, na função de adulto.

Segundo Mosquera (1977), isso coloca em evidência a “extensão da adolescência entre a infância e a idade adulta e representa um fenômeno variável”

(p. 30) podendo indicar que a “amplitude do período aumenta com o nível de desenvolvimento socioeconômico que atrasa a plena integração no papel adulto.” (p. 30).

Dependendo do ponto de vista, o adolescente é sempre definido como um ser que está em desenvolvimento e em conflito. Também é compreendido como um ser que merece preocupação, isto porque ele se encontra em uma fase decisiva para manter o sistema de ordem e moral da sociedade, presente no mundo adulto. É somente considerado “‘maduro’ ou ‘adulto’ quando bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando ele se torna mais uma ‘engrenagem da máquina.’” (BECKER, 1994, p. 9). São moldados ao regimento de ordem e regras e ensinados sobre comportamentos que sejam correspondentes à sociedade que os espera. E para legitimar esse controle da fase de rebeldia, Becker (1994) ironiza explicando que a atitude comum nesse momento é “enclausurar todas essas ameaças em um período da vida do indivíduo, aplicar-lhes um rótulo de ‘crise normal’ e definir a adaptação às regras vigentes como ‘cura’ ou ‘resolução’ da crise.”(p. 9).

Para Costa (1997) esse momento se dá em um desenvolvimento acelerado que faz com que

[...] as pessoas se dediquem mais à dimensão do agir no mundo do que à do interagir com os semelhantes tomando a posição do Eu-Sujeito frente a outro Eu-Sujeito. Tal fenômeno repercute em profundidade no adolescente que percebe o mundo como pela primeira vez diante do qual sente-se constrangido a assumir a própria posição. Com o desejo existencial de ser ele próprio, percebe-se capaz de idealizar um clima humano para viver a própria visão de homem-mundo, nem sempre, com a possibilidade de realizá-lo. Surge o conflito de uma cultura neutra, incapaz de despojar-se da padronização e do nivelamento mecânico e frio para descer às peculiaridade e aspirações legítimas do ser humano (p. 8).²¹

Becker (1994) observa que a sociedade, ocidental, não colabora com essa crise do adolescente, ao contrário, “tenta atenuá-la ou abafá-la.” (p. 13).

A adolescência é um fenômeno difícil de conceituar por se tratar de algo que parte de termos culturais. Não há apenas uma adolescência, mas sim, várias. Becker (1994) analisa que existem muitas sociedades nas quais “[...] a passagem da vida infantil para a adulta se faz gradativamente; a criança vai recebendo funções e direitos até que atinja plenamente a condição de adulto, o que faz desaparecer as características do que chamamos de ‘crise da adolescência.’” (p. 11-12).

²¹ Apresentação do livro *Adolescência e Provocação* de Juan José Mouriño Mosquera (1977).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, considera-se adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade. Mas, para casos expressos em lei, “aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.”²²

Na sociedade brasileira, a adolescência tem se tornado uma etapa cada vez mais longa e complexa. Muitos nem sentirão toda a crise que esse período pode proporcionar. Simplesmente, passarão, adquirindo comportamentos, valores e ideias até chegarem na vida adulta. Isso porque se trata de um processo em que o contexto social e econômico influencia no seu desenvolvimento.

Mosquera (1977) observa esse processo da seguinte forma

[...] nas nações altamente desenvolvidas, o assumir um papel adulto só se faz após um longo preparo e treinamento [...] Temos uma adolescência cada vez mais dilatada no que se refere às classes alta e média. Isto é especialmente válido para os países desenvolvidos. No que se refere aos grupos operários e camponeses, nos primeiros existe um curto período adolescente enquanto que nos últimos tende a desaparecer. (p. 30).

Essa adolescência assume diversos papéis. Becker (1994) observa que, por exemplo, a criança pobre “será empurrada para a vida adulta muito mais precoce e abruptamente do que um jovem de uma classe mais privilegiada, que pode prolongar sua adolescência indefinidamente.” (p. 13).

Realidades bem diferentes das previstas no ECA

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.²³

O assunto é amplo. Poderíamos ampliar o conceito de adolescência ramificando nas metamorfoses que ele irá passar como: puberdade; sexualidade; escolha profissional, entre outros. No entanto, nosso estudo se aprofunda nas

²² ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990) , disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm . Acesso em: 17 jun. 2015.

²³ Ibid.

questões sociais da adolescência, focando na identidade e no ser (ideológico) adolescente para poder compreender o adolescente que vive em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

4.1.1 Ser adolescente: quem sou eu?

Na adolescência, o sujeito social pensa muito diferente das fases: infância e adulta. Ele se encontra entre o período que o afasta do mundo da criança e o aproxima do universo adulto. É nesse processo que o adolescente acaba buscando uma identidade e passando pelos tumultos da crise de rebeldia/agressividade e de depressão. Isso acontece em função das várias perdas que ele vai enfrentar no decorrer de seu desenvolvimento. Becker (1994) divide esses lutos de três formas: a) o luto da identidade de criança: a perda dos privilégios infantis, o pavor das responsabilidades do papel adulto; b) o luto pelo corpo infantil que sofre transformações: é como se o jovem se tornasse impotente diante das modificações que ocorrem no próprio corpo sem que possa controlá-las; e c) o luto pelos pais do mundo infantil: no universo da criança os pais são a referência de proteção e de apoio.

Tudo isso o adolescente perde de uma só vez, e é nesse momento que “a criança precisa afirmar seu ego e criar sua própria identidade, diferenciar-se de seus pais.” (BECKER, 1994, p. 38).

Essa mudança é colocada pelos vários estudos de Piaget como o aparecimento da possibilidade de “raciocinar sobre o raciocínio”. Becker (1994) complementa afirmando que

A capacidade de engendrar possibilidades, formular hipóteses e pensar a respeito de símbolos sem base na realidade permite ao adolescente passar a especular, abstrair, analisar, criticar. Essa transformação na inteligência afeta todos os aspectos da sua vida, pois ele utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca. (p. 26).

Misturado a esse universo novo, o adolescente vive a crise de não saber quem ele é. É nos primeiros anos da adolescência que o indivíduo vai estar mais distante para encontrar sua identidade, ao mesmo tempo, mais próximo para compreender o desenvolvimento do seu ego. Mosquera (1977) observa que “o conhecimento de si se torna uma necessidade no momento em que o jovem está

tratando de adquirir valor e sentido pessoal.” (p. 38).

A necessidade de se autoconhecer não é exclusiva do indivíduo. Há, segundo Mosquera (1977), toda uma cultura que cobra dele e o obriga a ter uma ideologia e uma responsabilidade individual perante a própria sociedade. “Além de incorporar os ideais dos heróis tradicionais de sua sociedade, precisa desenvolver uma identidade que lhe permita expressar sua individuação.” (p. 38).

Para Ackerman (1966) a identidade está ligada à cultura e para que o adolescente desenvolva-a é necessário que ele encontre um contexto cultural que permita esse descobrimento e esse desenvolvimento. “A identidade se refere a um conceito de si expressado nos esforços, metas, expectativas e valores de uma pessoa ou grupo.” (MOSQUERA, 1977, p. 38).

Becker (1994) observa que a percepção de identidade está associada à ideologia, que está impressa nos pensamentos do grupo social. Funciona positivamente, constatando a identidade do indivíduo e confirmando-o como parte integrante da sociedade.

Quando há o afastamento desse indivíduo dos pais – que não é mais criança, mas também ainda não se tornou adulto –, surge a intensa busca de construir uma identidade fora do vínculo fraterno. É aí que os grupos sociais vão colaborar para que esse indivíduo se encontre como um ser social. “[...] o jovem vai partir em busca de novas identificações, novos padrões de comportamento, sempre que possível bem diferentes dos que seus pais representam.” (BECKER, 1994, p. 42-43). Segundo o autor (1994) o adolescente legitima sua identidade no grupo.

No grupo existe uma certa uniformidade de comportamento, de pensamentos, de hábitos. Nessa época em que a auto-imagem se modifica radicalmente, o adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias, suas atitudes. Um serve de modelo para o outro. Sofrem de angústias semelhantes, e o grupo funciona como protetor perante elas (uma espécie de substituto dos pais, segundo a psicanálise). Curtem as mesmas experiências e descobertas, e as vivenciam juntos. (BECKER, 1994, p. 43).

E quando se busca essa identidade, mas o contexto social e econômico em que o adolescente está inserido convive com o estigma da periferia, os preconceitos e estereótipos vinculados à violência? Segundo o doutor em Sociologia, Tiaraju D’Andrea, a situação sócio-geográfica faz com que haja um forjamento dos hábitos de quem vive nas periferias das grandes cidades. É uma forma de criar defesas

próprias para encarar a cidade que os diferencia dos demais habitantes. “A periferia passa a ser uma certa subjetividade, que é um modo próprio de enxergar o mundo. Essa subjetividade é compartilhada por muitos moradores da periferia que se percebem enquanto tal.” (D’ANDREA, s.d. , s. p.)²⁴. Isso pode ser percebido na fala do adolescente que foi entrevistado para o documentário *Reolon por nós mesmos* quando ele diz:

Tem muita gente que olha diferente por causa do... do bairro, que falam muito mal do bairro (pausa) mas não, o bairro é bom... (minha pergunta: Por que falam mal do bairro?) ...Por que causa que aqui, às vezes acontece morte (pausa), mas todo bairro tem isso. (pausa) Todo bairro acontece, então não é só o bairro Reolon. (pausa) No centro, acontece em qualquer lugar, acontece morte, acontece tiro... (minha pergunta: as pessoa olham diferente pra quem mora aqui?) (pausa) ... pra mim, se olhando ou não olhando tô sendo igual (pausa)... pra mim olha e não olha é a mesma coisa.

É nesse momento que a ideologia tem influência direta na formação da identidade do adolescente.

A idéia central é de que a identidade do jovem estaria basicamente ligada à sua capacidade de transformar os valores dominantes em valores próprios. A ideologia teria um papel positivo, facilitando a construção da identidade. A sociedade é um bloco que funciona em harmonia, apenas com alguns grupos mais bem adaptados e outros menos. A ideologia indica “modos de vida que valem a pena ser vividos”, e o jovem precisa assimilá-la para construir sua identidade, ser reconhecido e conquistar seu lugar no meio social. (BECKER, 1994, p. 53).

No entanto, isso funcionaria em uma sociedade ideal, sem desigualdades sociais. E isso está muito longe de acontecer. A sociedade é composta por classes em conflito. A ideologia, que nasce da combinação de comportamentos, normas e padrões culturais, cria uma percepção de mundo, uma organização de ideias que vai guiar o indivíduo, passando a fazer parte de sua personalidade. No entanto, quem estipula as normas a serem seguidas é a classe dominante. Isso explica o porquê do olhar carregado de preconceito para o morador/ adolescente de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Esse, que vive na comunidade, é estereotipado como marginal em função da ideologia dominante que define: quem vive na periferia é “bandido”. Isso é tão forte que é possível perceber nas falas dos adolescentes (ver Quadro 1, p. 105-106).

²⁴Artigo “Dificuldades geraram identidade periférica”. Disponível em: <<http://periferiaemmovimento.com.br/2014/01/dificuldades-geraram-identidade-periferica/>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

Dessa forma, a ideologia – as ideias da classe dominante – se cristaliza e universaliza, fazendo com que o domínio se faça presente tanto no plano material (socioeconômico e político) quanto no plano das ideias. Sua disseminação, segundo Becker (1994) fica sob controle “da classe no poder, que usa as instituições sociais (família, escolas, meios de comunicação, etc.) para propagá-las e enraizá-las cada vez mais.” (p. 54) (ver análise no subtítulo 5.2 *O que os outros falam do Reolon?: o processo de reflexão sobre o estigma*, p. 103-104).

Na medida que as estruturas ideológicas se difundem pela cultura de massa, elas acabam tomando corpo e sendo aceitas como lógicas e verdadeiras. A partir daí, tudo que vai contra, que é oposição, tende a ser discriminado e desvalorizado pelo o Sistema, que trabalha de todas as formas para manter sua preservação.

É dessa maneira que surge a alienação, “os homens passam a atribuir sua vida e suas relações a forças superiores, incompreensíveis e fora do seu alcance.” (BECKER, 1994, p. 55).

No entanto, não é algo estático e irreversível.

Através da criatividade, da conscientização, da reflexão, do questionamento crítico, o indivíduo pode passar desta posição de Objeto submisso, acomodado e manipulado para a de Sujeito ativo, que reinterpreta o Universo em que vive, que passa de simples consumidor a criador. [...] isso só pode acontecer porque existem as contradições, que exigem uma constante busca de resolução, de síntese. E as contradições sempre se resolvem dentro dos limites das ideologias vigentes. Quando as (sic) **há** (rupturas e os conflitos são profundos, precisa haver revisão e renovação das estruturas ideológicas (BECKER, 1994, p. 55, *grifo nosso*).

4.1.1.1 A importância da autoimagem para o adolescente

Como eu me vejo? O contexto ao meu redor muda o meu olhar sobre mim mesmo? Compreender como o adolescente que vive em comunidade em situação de vulnerabilidade social é algo intrínseco à pesquisa, portanto, nos apropriamos do conceito de Mosquera (1977) sobre a autoimagem relacionando à autoestima. A autoestima está embasada na construção da imagem que o adolescente faz de si mesmo, uma depende da outra. Está dividida em dois: o indivíduo se “enxerga” física e psicologicamente.

A estrutura da auto-imagem determina, dia após dia, o comportamento do

indivíduo. Esta idéia é sumamente importante porque a auto-imagem (sic) representa o núcleo de nossa individualidade, com a qual nos defrontamos com os outros indivíduos. Para o adolescente, as vivências diárias, assim como as novas situações, possibilitam uma estruturação que será o modelo de como desenvolver e adaptar sua dinâmica de comportamento. (MOSQUERA, 1977, p. 43-44).

Mosquera (1977) define os conceitos de autoimagem e autoestima para distinguirmos e compreendê-los. “Auto-estima – decorre de uma atitude positiva ou negativa perante um objeto particular. Este é o si mesmo. Auto-estima é o que cada pessoa sente por si” (p. 42), já, a autoimagem ele define como “o quadro que a pessoa faz de si. É a chave que tem para compreender seu comportamento e sua consistência.” (p. 42).

A autoimagem está associada a algumas características, segundo Mosquera (1977), a) a autoimagem está sempre em modificações: a partir do momento em que o indivíduo cresce e sofre as mudanças naturais, soma-se ao seu quadro de influências novas perspectivas que transformam a noção de si e do mundo que o cerca; b) a autoimagem possui uma estabilidade básica: embora a frequência de mudanças enfrentadas pelo adolescente, há sempre uma estabilidade que os psicólogos definem como “conhecimento da estrutura viva” (p. 42); c) a autoimagem modifica de acordo com as experiências do ambiente inserido: “possuir necessidades, dispensar cuidados, viver em determinadas situações com que o indivíduo apresente uma grande receptividade ambiental que modela o seu comportamento” (p. 43) e o último, d) a autoimagem possui uma direção: ela está organizada por meio de propósitos que levam o indivíduo a pensar o seu futuro, seja satisfazendo suas necessidades, seja concretizando atitudes que podem modificar sua vida ou a dos outros.

Para Mosquera (1977), como processo de identidade, “cada pessoa tem uma imagem ou percepção única de si, de acordo com a qual percebe a dos outros.” (p. 43).

O olhar para si mesmo e o olhar dos outros contribuem para a formação da autoestima, refletindo na autoimagem²⁵.

A auto-estima (sic) parte de como a pessoa aprendeu a se ver, apreciando seus comportamentos e percebendo como os outros a vêem. O julgamento sobre si se realiza na medida em que os outros reagem ante nossa pessoa (MOSQUERA, 1977, p. 44).

²⁵ No próximo subtítulo 4.3 *Ter Reconhecimento para ser Visível*, vamos abordar o conceito de estereótipo e como esse afeta na autoestima do adolescente.

4.1.2 O jovem adolescente no Brasil

*eu vejo na TV o que eles falam
sobre jovem não é sério.
O jovem no Brasil nunca é levado a sério*

Não é sério – Charlie Brown Jr.

A letra da música *Não é sério*, do grupo brasileiro de rock Charlie Brown Jr., retrata a realidade sobre a imagem negativa do jovem brasileiro disseminada pela sociedade. Além de não ser levado a sério, o jovem sofre com a ausência de políticas públicas e proteção, obrigação do Estado e direito garantido pelos Direitos Humanos, “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”(ECA, 1990, Art. 5º).²⁶ Segundo o Mapa da Violência 2014²⁷, em 2012 as mortes juvenis (indivíduos de 15 a 29 anos de idade) provocadas por causas externas²⁸ representaram 71,1% do total de mortes. Comparando esse número com a população não jovem, a diferença é grande em relação ao índice de 8,8%; os homicídios juvenis representaram 38,7% na mortalidade total, sendo 93,3% de jovens do sexo masculino; já para os não jovens, esse número não chegou a 3% (2,4%). Esse cenário é ainda pior quando se fala da juventude negra. No período de 2002 a 2011, o envolvimento de jovens negros no total de homicídios no país passou de 63% para 76,9%. Os números ainda apontam que a vitimização desses jovens, no mesmo período, subiu de 79,9 para 168,6. O Mapa da Violência analisa que para cada jovem branco assassinado, há 2,7 jovens negros vítimas de homicídio.

Em contrapartida, desde março de 2015, uma das discussões que permeiam o congresso brasileiro é o debate sobre a aprovação da proposta de emenda à

²⁶ ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990) , disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm . Acesso em: 17 jun. 2015.

²⁷ WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil. Disponível em:< http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2015.

²⁸ As causas externas, conforme padrão universal estipulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), são aquelas não naturais, englobando homicídios, suicídios e acidentes.

Constituição (PEC, 171/93), que reduz a maioridade penal no Brasil de 18 para 16 anos. Em discurso sobre a temática da redução da maioridade penal, o ministro da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Pepe Vargas, falou da realidade brasileira

A cada dia, 28 adolescentes são assassinados no nosso país. É um genocídio da juventude brasileira. É ínfima a quantidade de adolescentes que praticam atos infracionais contra a vida. Não há comprovação de que a redução da maioridade penal resolva a violência. Temos mais de 111 mil adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no Brasil. A internação tem que ser excepcional, quando não há outra medida a ser aplicada. Vemos com muita preocupação essa falta de visão peculiar sob nosso adolescente, sobre o aumento de pena como se fosse a solução, sobre a falta de abordagem multifuncional em relação à saúde do adolescente.²⁹

“Eu vejo na TV o que eles falam sobre jovem não é sério...” . Que jovem é esse que a mídia mostra? A imagem do estereótipo violento do menor infrator banaliza as relações e alimenta a cultura da insegurança. Medidas punitivas são mais desejadas do que medidas educativas. A criança e o jovem inseridos num universo violento possuem precocemente a imagem estigmatizada pela grande mídia. O paradoxo se instala na medida que a exaltação do estereótipo do menor infrator forma opiniões sobre a temática. A maneira como a violência juvenil é apresentada no atual contexto reconstrói a falsa ilusão de que o volume de envolvidos é alarmante. Nesse sentido, o desejo da opinião pública se constrói favorável à redução da maioridade penal³⁰. Porém, os dados revelam outra realidade. Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), 23.066³¹ adolescentes cumprem algum tipo de medida socioeducativa com privação de liberdade, isso corresponde a 0,08% do total de adolescentes brasileiros. Desses, “15.221 estão internados com privação total de liberdade; 2.272 estão em semiliberdade; e 5.573 jovens estão em internação provisória. O ato infracional mais

²⁹SDH/PR. Disponível em:<<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/abril/pepe-vargas-defende-abordagem-mais-sistemica-e-integral-em-debate-sobre-aumento-no-tempo-de-internacao-para-adolescentes-infratores>> . Acesso em: 30 maio. 2015.

³⁰ Pesquisa divulgada no editorial Violência e Controle Social, publicado no Le Monde Diplomatique Brasil. BAVA, Silvio Caccia. Disponível em:<<http://www.diplomatique.org.br/editorial.php?edicao=71>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

³¹ Dados referentes ao último levantamento realizado pelo SINASE, em 2013.

frequente entre os adolescentes internados é roubo, com 40,01% das ocorrências, seguido de tráfico (23,46%) e homicídio (8,81%)”.³²

O reforço do discurso violento sustenta a sociedade do medo. Para Amaral (1987), a exploração da violência atual nos meios de comunicação de massa, especificamente no jornalismo, ganha maior ênfase e frequência em grupos específicos pois, normalmente, são praticados contra pessoas simples, representantes das classes sociais menos favorecidas, “A luta desenfreada em busca de publicidade, por parte de policiais menos responsáveis, e em busca de furos e sensação, por parte dos repórteres, gera toda uma máquina de insinuações malévolas e acusações falsas contra pessoas indefesas.” (p. 92).

As notícias que apelam para a violência acabam por se tornar as mercadorias intituladas pelo autor Marcondes Filho (1989). Quanto mais sensacionalista ela for, mais ela será vendida.

[...] a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político. Ela pertence, portanto, ao jogo de forças da sociedade e só é compreensível por meio de sua lógica. (MARCONDES FILHO, 1989, p. 13).

O contexto atual reforça a banalização da violência. Moretzsohn (2002) entende que vive-se na Era do Descartável,

volatilidade da era (...) que, mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo), significa ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser. (p. 26).

A sociedade apresenta-se de forma complexa. Envolve interpretações, análises e diálogo. Assim, definir a violência presente nessa sociedade passa pela mesma complexidade. O que se entende hoje é que a sociedade cultiva mais o consumo do que os próprios valores éticos, morais e culturais. O *ter* tem maior destaque do que o *ser*. O indivíduo torna-se mais importante do que o coletivo. O

³²SDH, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/maio/nao-a-reducao-da-maioridade-penal-menos-de-1-dos-adolescentes-brasileiros-cumprem-medida-socioeducativa>> . Acesso em: 17 jun. 2015.

estado neoliberal³³ ostenta os bens materiais e banaliza as relações humanas e a própria violência.

4.1.2.1 O poder está nas mãos de quem?

Se a violência está banalizada, se o jovem de periferia cresce com o estigma do menor infrator e a mídia reforça o discurso da criminalidade e da punição, é porque há um poder simbólico nesse meio que legitima a imagem construída do menino de periferia.

Bourdieu (2001) entende que o poder simbólico, na enunciação, é capaz de

[...] fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo [...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (p. 14).

O autor (2001) explica que o poder simbólico é aquele subordinado e distinto das outras formas de poder como o político, o econômico, o das relações humanas. Ele se atualiza pela comunicação, pelo discurso ideológico. A violência simbólica deriva do poder simbólico exercido. A imposição do poder está intrinsecamente no discurso que neutraliza o poder crítico dos sujeitos, que acabam integrando as classes dominadas.

Segundo Bourdieu (2001), existem formas de poder que asseguram a existência da cultura dominante, criando assim um sistema de opressão e sujeitos dominados. O autor (2001) observa que

os <<sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>> (p. 11).

A classe detentora do poder, portanto, a dominadora, é o local de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: “ [...] a fracção dominada tende

³³ Neoliberalismo prioriza a propriedade privada e a livre competição. O princípio-chave é a liberdade de entendimento e a escolha individual. “Acredita que o interesse próprio constitui um móvel dominante dos agentes sociais (egoísmo ético)”. (SÓLIO, 2010, p. 22).

sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização.” (BOURDIEU, 2001, p. 12).

Foucault (1995) não trata o poder como uma entidade unitária e estável. Ele o percebe nas relações como evidencia Revel (2005), pois [...] se é verdade que não há poder que não seja exercido por uns sobre os outros – “os uns” e “os outros” não estando nunca fixados num papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação –, então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade.” (p. 67). Para Foucault (1995) não há poder exercido sem que o seja sobre sujeitos – individuais ou coletivos – não há relação de poder em que as determinações estão impregnadas.

Foucault (2000) entende que o excesso de poder pode tornar-se opressivo. A opressão no simples efeito e a simples continuação de uma relação de dominação. “A repressão seria a prática, no interior, desta pseudo-paz, de uma relação perpétua de força.” (p. 177).

Para ele (2000)

o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. [...] o poder é essencialmente repressivo. (p. 175).

As atuais formas de repressão levam ao poder a repressão racista contra os imigrantes, a repressão nas fábricas, a repressão no ensino, a repressão contra os jovens em geral.

4.2 IDENTIDADE E A FUNÇÃO DA HISTÓRIA

Para compreender de que forma o audiovisual – como recurso didático-pedagógico no Ensino de História – trabalha o sentimento de identidade e pertença³⁴ é preciso estudar o que é identidade, qual o papel da História na construção dessa identidade e a associação à ideologia. A discussão sobre identidade foi objeto de estudos de muitos autores. Nos apropriamos dos conceitos, que conversam entre si, de Néstor García Canclini (1999); Zygmunt Bauman (2011); Stuart Hall (2005); e Renato Ortiz (1994).

³⁴ O sentimento de pertença está associado ao conceito de reconhecimento e visibilidade que será apresentado mais tarde, no subtítulo 4.3 *Ter Reconhecimento para ser visível*.

4.2.1 O dilema da Identidade

Como se dá a construção da identidade? O conceito é de domínio das ciências humanas. Os teóricos se dividem nas diversas abordagens: identidade como algo estático; como metamorfose; no âmbito individual; no coletivo. Os autores escolhidos para guiar esse estudo trabalham com o conceito de identidade como algo que está sempre em construção, isso porque, sofrem diretamente influências do contexto histórico: a pós-modernidade. É nesse cenário que surgem os fenômenos dos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, a globalização. Os conflitos entre as peculiaridades características da pós-modernidade são responsáveis pelas transformações que perpassam à identidade, isto é, a partir da pós-modernidade, o indivíduo teve uma nova percepção de si mesmo; já, a globalização possibilitou que as identidades nacionais, antes cristalizadas em museus, sofressem influências de outros locais espalhados pelo mundo por meio da moda, da mídia, etc.; e os meios de comunicação de massa tornaram-se os grandes responsáveis por propagar informações ideológicas que constroem e reconstroem a identidade constantemente.

Hall (2005) enfatiza que “ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.” (2005, p. 38). Segundo seus estudos, define a identidade em três concepções diferentes, tendo como base o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Hall (2005) observa que o sujeito do Iluminismo é fundamentado na ideia da pessoa humana, sendo assim, um indivíduo centrado, totalmente unificado, provido de capacidades baseados na razão, consciência e ação. Já, o sujeito sociológico caracteriza-se a partir do mundo moderno complexo e da consciência de que sua formação se dava na relação com os outros. O sujeito pós-moderno não possui identidade fixa, assume identidades distintas, em diferentes momentos, inacabadas e, muitas vezes, fragmentadas.

Bauman (2011) analisa o dilema da identidade contemporânea. Dilema que perpassa pela modernidade líquida, conceito emblemático do autor.

As sociedades foram individualizadas. Em vez de se pensar em termos de a qual comunidade se pertence, a qual nação se pertence, a qual movimento político se pertence, etc., tendemos a redefinir o significado de vida, o propósito de vida, a felicidade na vida para o que está acontecendo com uma própria pessoa, as questões de identidade, que têm um papel tremendamente importante hoje, no mundo. Você tem que criar a própria

identidade. Você não a herda. Não apenas você precisa fazer isso a partir do zero, mas você tem que passar sua vida, de fato, redefinindo sua identidade. (2011, s. p.)³⁵.

Canclini (1999) trabalha a identidade relacionada à esfera da globalização. Para ele (1999) a identidade é algo híbrido. “A identidade é uma construção que se narra” (p. 163). O autor foge da ideia das identidades prontas e fixas ligadas a imagens estáticas presentes em museus. A globalização interfere na construção dessas identidades.

A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra. A globalização diminui a importância dos acontecimentos fundadores e dos territórios que sustentavam a ilusão de identidades a-históricas e ensimesmadas. Os referentes de identidade se formam, agora, mais do que nas artes, na literatura e no folclore – que durante séculos produziram signos de distinção das nações –, em relação com os repertórios textuais e iconográficos gerados pelos meios eletrônicos de comunicação e com a globalização da vida urbana. (p. 148).

Canclini (1999) ressalva que as ciências sociais e as humanidades configuram as identidades como “historicamente constituídas, imaginadas e reinventadas em processos constantes de hibridização e transnacionalização, os quais diminuem seus antigos enlances territoriais.” (p. 144). Segundo ele a identidade equivalia a pertencer a uma nação, compartilhando hábitos que os diferenciam dos demais, no entanto, com a globalização esse espaço territorial, definido como nação, perde sentido de demarcação. A partir disso, o multiculturalismo ganha dimensão e a identidade é vista como híbrida, relacionada ao coletivo.

Canclini (1999) compreende a evolução da identidade, especialmente, a partir das novas formas de comunicação. Há a substituição dos dispositivos, livros didáticos, museus, salas de aula – que, por muitos anos foram os únicos responsáveis pela elaboração de uma identidade nacional – pelos novos meios de comunicação de massa. Nos primeiros anos do século XX, o rádio e o cinema foram responsáveis por colaborar na organização e representação da identidade e a noção de cidadania nas sociedades. Com o surgimento da TV e, mais tarde, a ampliação da mídia estruturada pelas ferramentas tecnológicas, a concepção do

³⁵ Entrevista para o *Fronteiras do Pensamento* 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sMaWuh6nw3g>> . Acesso em: 8 jan. 2014.

conceito de identidade se alterou significativamente. A ideologia dominante ganhou mais força no novo contexto.

Para Ortiz (1994), a modernidade, que começa desde as transformações com a Revolução Industrial, fragmentou os processos de produção, de relação humana e cultural. Do mesmo modo que hoje, uma peça é fabricada no envolvimento comercial entre diversos países, por exemplo, que vem da Alemanha, outra, da China, e que vão encaixar com outra fabricada no Brasil, assim o é a formação cultural, segundo Ortiz (1994). Mas, como se dá o encaixe para uma engrenagem perfeita? Por meio da mídia, as ideologias se disseminam, possibilitando assim, a formação cultural.

A mídia e as corporações, sobretudo (transnacionais) têm um papel que supera a dimensão exclusivamente econômica. Elas se configuram em instâncias de socialização de uma determinada cultura, desempenhando as mesmas funções pedagógicas que a escola possuía no processo de construção nacional. Mídia e empresas são agentes da constituição da memória internacional-popular, ao fornecerem aos homens referências culturais para suas identidades. (ORTIZ, 1994, p. 144).

Além disso, segundo Caclini (2015), os meios de comunicação assumem um papel “que vai mais além da simples comunicação. E afeta outras áreas da vida social, como justiça, o modo de governar, a governabilidade, o desenvolvimento da vida cotidiana”.³⁶

4.2.2 Poder da ideologia: “como eu me vejo?”

A construção da identidade, a partir da mídia, está associada à ideologia. Mas, o que é ideologia? O termo está impregnado de complexidade e amplitude. Sua definição etimológica: estudo das ideias. Designa um conjunto de ideias, valores e maneiras de pensar. Entretanto, o conceito é muito mais amplo, definido a partir da força e do poder intrínseco ao seu significado. Definimos o conceito de ideologia pela linha de alguns autores que discorreram sobre o assunto, para conseguirmos relacionar com a construção de identidade.

³⁶ Entrevista concedida em 15 de abril de 2015 para o *Observatório da Imprensa*, disponível em: < <http://observatoriodaimprensa.com.br/oitv/entrevista-com-nestor-garcia-canclini/> > , acesso em: 17 jun. 2015.

Segundo Chauí (2001), a ideologia se estabelece nas relações sociais, principalmente, nas relações de poder de um grupo sobre outro. A autora (2001) observa que a ideologia oculta a realidade, assumindo uma forma “de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.” (p. 7). É visto que a exploração mantém o capital. Não há como acumular e, muito menos, reproduzir capital sem que haja a exploração do trabalho. Para a autora (2001), as sociedades que exploram e dominam outras, conseguem criar representações e explicações para o mundo de forma que legitimam e asseguram seu poder econômico, político e social. Por isso

[...] essas idéias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (p. 23-24).

Do mesmo modo que a ideologia se mantém, ela também se faz vulnerável de acordo com as ações do homem, podendo reproduzi-la ou transformá-la. Segundo Chauí (2001), as transformações podem se dar de maneira radical “quando fazem uma revolução”, ou de maneira parcial “quando fazem reformas”(p. 24). Assim, “uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade.”(p. 24).

A ideologia da exploração da classe se sustenta, pois há uma alienação do trabalho. Segundo Chauí (2001), o alienado – o produtor – não se reconhece no produto de seu trabalho pois as finalidades desse trabalho, valores reais, não dependem do trabalhador, mas, sim do proprietário dos bens de produção. “[...] o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho, faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça.”(p. 54).

Marx (1867) em sua obra clássica, *O Capital*, explica a alienação materialista no modo de produção capitalista. A mercadoria é o trabalho humano concentrado que não é pago, tornando assim, uma realidade social em que Marx vai definir como “fetichismo da mercadoria”. Tanto o trabalhador quanto a sociedade capitalista não se dão conta de que a mercadoria, sendo um produto do trabalho,

está imbuída de relações sociais predeterminadas. Chauí (2001) compreende que a mercadoria é percebida como “coisa dotada de valor de uso (utilidade) e valor de troca (preço)”(p. 54). Dessa forma, ela é vista e “consumida como uma simples coisa.” (p. 54). É como se não dependesse de qualquer relação, vale por si mesma e em si mesma, sendo apenas um bem que é comprado e é consumido como algo banal. Chauí (2001) ironiza essa relação banal e diz que basta entrar em um supermercado para compreender o espetáculo “de pessoas tirando de prateleiras mercadorias como se estivessem apanhando frutas numa árvore, para entendermos como a mercadoria desapareceu enquanto trabalho concentrado e não-pago.”(p. 54).

A autora (2001) explica que o fetichismo se divide em dois momentos: “a mercadoria é um fetiche (no sentido religioso da palavra), uma coisa que existe em si por si.”(p. 55); e no segundo momento, “assim como o fetiche religioso (deuses, objetos, símbolos, gestos) tem poder sobre seus crentes ou adoradores, domina-os como uma força estranha, assim também age a mercadoria.”(CHAUI, 2001, p. 55).

Para Chauí (2001) a aparência social é a própria realidade social, isto é, “no modo de produção capitalista os homens realmente são transformados em coisas e as coisas são realmente transformadas em ‘gente.’”(p. 56).

[...] o trabalhador passa a ser uma coisa denominada força do trabalho, que recebe uma outra coisa chamada salário. O produto trabalho passa a ser uma coisa chamada mercadoria, que possui uma outra coisa, isto é, um preço. O proprietário das condições de trabalho e dos produtos do trabalho passa a ser uma coisa chamada capital, que possui uma outra coisa, a capacidade de ter lucros. Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas [...] em contrapartida, as coisas produzidas e as relações entre elas (produção, distribuição, circulação, consumo) humanizam-se e passam a ter relações sociais. (CHAUI, 2001, p. 56).

Althusser (1996) analisa como se assegura a reprodução da força de trabalho, em que mantém o trabalhador na lógica da exploração sem que tenha consciência, ou seja, a alienação. Segundo ele (1996), a força de trabalho nos meios materiais que mantém sua reprodução se dá por meio dos salários. “Os salários aparecem na contabilidade de cada empresa, mas como ‘capital aplicado em mão-de-obra’, e não como uma condição da reprodução material da força de trabalho.”(p. 107). Althusser (1996) compreende que é justamente assim que ele funciona, pois os salários representam somente uma porcentagem do valor produzido a partir da força de trabalho, no entanto, se torna indispensável para o trabalhador assalariado.

[...] os meios para pagar a moradia, a alimentação e o vestuário, em suma, para permitir que o assalariado torne a se apresentar no portão da fábrica no dia seguinte – e em todos os outros dias que deus lhe conceder [...] indispensável para criar e educar os filhos em quem o proletário se reproduz [...] como força de trabalho. (p. 107).

Além de manter a reprodução da força de trabalho, Althusser (1996) salienta que a lógica capitalista exige qualificação dessa mão-de-obra. E onde se aprende essa qualificação que assegura a ordem do sistema capitalista? Na escola, que é um dos aparelhos ideológicos de Estado, que o indivíduo vai aprender a ler, escrever e contar, técnicas que serão úteis nos diferentes cargos da produção: desde conhecimentos para os trabalhadores manuais, para os técnicos, até chegar nos engenheiros e administradores. “É assim que se aprende o *savoir-faire*.”(p. 108. Grifo do autor).

Além das técnicas e conhecimentos que mantêm a máquina capitalista, a escola também ensina as “‘normas’ do bom comportamento” (ALTHUSSER, 1996, p. 108), regras e atitudes a serem seguidas “por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja ‘destinado’”(p. 108). Regras que legitimam a ordem, a moral, o respeito e a consciência cívica e profissional – que nada mais são do que o respeito à hierarquia da divisão técnica e social do trabalho – e por último, o respeito pela ordem da dominação de classe. O autor (1996) analisa que a eficiência do aparelho ideológico permite que a engrenagem do sistema capitalista nunca falhe

[...] a reprodução da força de trabalho requer não apenas uma reprodução de sua qualificação, mas também, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução de sua submissão à ideologia vigente, para os trabalhadores, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que também eles assegurem “com palavras” a dominação da classe dominante. [...] a escola (além de outras instituições do Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como o Exército) ensina a “habilidade”, mas sob formas que assegurem a *sujeição à ideologia dominante* ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, para não falar dos “profissionais da ideologia” (Marx), devem, de um modo ou de outro, estar “impregnados” dessa ideologia, a fim de cumprir “conscientiosamente” suas tarefas – as tarefas dos explorados (os proletários), dos exploradores (os capitalistas), dos auxiliares da exploração (os administradores) ou dos sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc. (ALTHUSSER, 1996, p.108, grifo do autor).

Althusser (1996) complementa afirmando que é “nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho”(p. 109).

Chauí (2001) salienta que a alienação acaba por se tornar o processo no qual as atividades humanas se tornam independentes e autônomas dos seres humanos, elas coexistem, e tornam-se controle da própria vida dos indivíduos. Dessa forma, a autora (2001) questiona

[...] por que os homens conservam essa realidade? Como se explica que não percebem a reificação? Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não-pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia. (p. 57).

Eagleton (1997) observa a força intrínseca da ideologia, que tem o poder de induzir “homens e mulheres a confundir-se, de tempos em tempos, com deuses ou vermes”(p. 12). Afirma que é muito comum aceitar e compreender que os seres humanos são capazes de matar e lutar por questões materiais, porém, difícil é “compreender por que chegam a fazer isso em nome de algo aparentemente tão abstrato quanto às idéias (sic).” O autor (1997) define que o estudo da ideologia acaba por ser uma prova das maneiras as quais os indivíduos podem investir “em sua própria infelicidade” (p. 13).

Para Eagleton (1997) o que faz o oprimido tolerar a sua própria condição são as pequenas compensações, como os salários, salientado por Althusser (1996). Isso se deve também à eficiência do opressor “que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com seu poder; e qualquer prática de emancipação política envolve portanto a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-nos de nós mesmos.” (p. 13). Porém, o autor (1997) ressalva que, quando a dominação não é eficaz na gratificação de suas vítimas, essas irão se revoltar.

O autor (1997) analisa as variáveis que a ideologia pode significar, listando suas possíveis definições que estão em circulação:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;

- b) um corpo de idéias características de um determinado grupo ou classe social;
 - c) idéias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
 - d) idéias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
 - e) comunicação sistemática distorcida;
 - f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
 - g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
 - h) pensamento de identidade;
 - i) ilusão socialmente necessária;
 - j) a conjuntura de discurso e poder;
 - k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
 - l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
 - m) a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal;
 - n) oclusão semiótica;
 - o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam sua relações com uma estrutura social;
 - p) o processo pelo qual a vida é convertida em uma realidade natural.
- (EAGLETON, p. 15-16).

Mas, ele (1997) percebe que essas possibilidades de significação do conceito de ideologia, embora citadas e estudadas por autores, são incompatíveis, em alguns casos, entre si. Eagleton (1997) destaca que “a crença de que a ideologia é uma forma esquemática e inflexível de se ver o mundo, em oposição a alguma sabedoria mais simples, gradual e pragmática, foi elevada, no pós-guerra” (p. 17) passando de elemento de sabedoria popular para condição de teoria sociológica.

Guareschi (2011) apropria-se do conceito de ideologia no sentido de “ideias erradas, incompletas, distorcidas, falsas sobre fatos e a realidade”(p. 18) e analisa que a ideologia está relacionada diretamente à formação do indivíduo. “[...] você começa a ver que nós somos, em grande parte, o que os outros nos dizem, ou acham que somos. E na medida em que nós vamos incorporando e aceitando o que os outros pensam e acham a nosso respeito, nós vamos formando nossa identidade.”(p. 18).

Para Guareschi (2011) a ideologia pode se fazer presente por meio de manifestações da linguagem e da comunicação, em que “são transmitidos

significados, representações e valores existentes em determinados grupos: é a ideologia do grupo.”(p. 21).

A reprodução ideológica se manifesta através de representações que a pessoa elabora de si mesma, sobre outras pessoas, a sociedade, a realidade, enfim, sobre tudo aquilo a que implícita ou explicitamente são atribuídos valores: certo-errado, bom-mau, verdadeiro-falso. (p. 21-22).

A ideologia representada pela comunicação e pela linguagem constitui-se por meio do discurso. Foucault (1973) define discurso como um conjunto de enunciados que podem estar presentes em campos diferentes, mas obedecem a regras de funcionamento geral. O poder discursivo está relacionado diretamente ao ideológico. Para a construção de um pensamento, a ideologia sempre terá influência.

Van Dijk (2008) nos explica que o poder que a pessoa possui define o seu próprio discurso. “Quanto menos poderosa for uma pessoa menor o seu acesso às várias formas de escrita e fala. [...] os sem-poder ‘não têm nada para dizer’[...] precisam ficar em silêncio quando pessoas mais poderosas falam”. (VAN DIJK, 2008, p. 44). Os grupos mais poderosos têm controle de tudo, têm acesso às mais variadas oportunidades e definem o que falar e para quem falar. Conseguem definir os diálogos.

O poder não apenas “nos” ou “por meio dos” discursos, mas também que é relevante como força social “por detrás” dos discursos. [...] a relação entre discurso e poder é próxima e constitui uma manifestação bastante direta do poder da classe, do grupo ou da instituição e da posição ou *status* relativos de seus membros. (VAN DIJK, 2008, p. 44).

As ideologias estão presentes em todos os lugares, assim como o poder. A relação de ambos também está presente nas sociedades de forma direta e, em alguns momentos, invisível, como no poder simbólico. A ideologia é uma ferramenta para que um poder mantenha-se instituído. “[...] Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é sentido a serviço do poder. (THOMPSON, 1995, p. 16).

Thompson (1995), em *Ideologia e Cultura Moderna* mostra a ideologia como “sistemas de pensamento”, “sistemas de crença”, ou “sistemas simbólicos”, que se referem à ação social ou à prática política. (p. 14).

Chauí (2001) observa que esse conjunto de ideias e valores, a ideologia, que possui também normas ou regras, “indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e

como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.” (p. 108).

Bourdieu (2001) afirma que as ideologias, “por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente (sic) apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo.” (2001, p. 10).

É na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 14).

A formação do indivíduo a partir da ideologia – que perpassa a comunicação e as linguagens, por meio do discurso e do poder intrínseco a ele – pode ser rompida, como já mencionado por Eagleton (1997) e Chauí (2001). Quando a classe tem consciência de sua própria realidade, a ideologia perde sua força.

Nenhum radical que examine friamente a tenacidade e a penetração das ideologias dominantes pode sentir-se esperançoso quanto ao que seria necessário para afrouxar seu domínio letal. Mas há um lugar, acima de todos, em que tais formas de consciência podem ser transformadas, quase literalmente, da noite para o dia, e esse é a luta política. Isso não é carolice de esquerda, mas um fato empírico. Quando homens e mulheres, engajados em formas locais, inteiramente modestas de resistência política, veem-se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder do Estado, é possível que sua consciência política seja definitiva e irreversivelmente alterada. (EAGLETON, 1997, p. 195).

Alcançar a consciência da própria realidade. A partir desse propósito compreendemos que a produção audiovisual com adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social se faz necessária, para romper a ideologia dominante das classes, como notabilizado por Chauí (2001), “quem e o que pode dismantelar a ideologia? Somente uma prática política nascida dos explorados e dominados dirigida por eles próprios.”(p. 118). A autora (2001, p. 108) enfatiza que para isso é preciso da prática política denominada “crítica da ideologia”, em que consiste

Preencher as lacunas e os silêncios do pensamento e discursos ideológicos, obrigando-os a dizer tudo que não está dito, pois dessa maneira a lógica da ideologia se desfaz e se desmancha, deixando ver o que estava escondido e assegurava a exploração econômica, a desigualdade social, a dominação política e a exclusão cultural. (p. 118).

4.2.3 Identidades: qual o papel da História?

Formação crítica do mundo que nos cerca; formação da consciência histórica; processo de construção das identidades. Esses e outros são os objetivos que perpassam ao papel da História. No universo escolar, os PCNs (1998) definem como objetivos gerais do Ensino de História, para o ensino fundamental, 5º ao 9º ano, o desenvolvimento no aluno das seguintes capacidades:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (1998, p. 43)

A relação do indivíduo com a sociedade em que está inserido se estabeleça por meio da compreensão das relações históricas e sociais. Os seres

humanos, desde seus primórdios, buscam explicações para sua existência e sua realidade. O ensino de História assume o papel fundante para criar relações críticas sociais, políticas e econômicas para compreensão das sociedades, as relações de poder, a história do trabalho e das lutas de classes, e a compreensão do próprio eu/sujeito. É nesse universo, que o ensino de História vai contribuir, principalmente, para a formação social e intelectual do aluno, como podemos perceber nos seguintes apontamentos indicados pelos PCNs como objetivos gerais a serem desenvolvidos:

- a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas;
- o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos. (PCNs, 1998, p. 46).

Os PCNs também destacam o papel do professor, sugerindo as escolhas dos conteúdos de acordo com:

- diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas;
- aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;
- as problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo. (PCNs, 1998, p. 47).

A autonomia e a própria reflexão do professor sobre os conteúdos de História escolhidos para trabalhar em sala de aula caracterizam um ensino humanizador e libertador. Segundo os PCNs (1998), essa metodologia de ensino de História “que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno.” (p. 47).

Por isso, entendemos que trabalhar com produção audiovisual (documentário da história local da comunidade em que os alunos estão inseridos) dentro de sala de aula, possibilita uma maior aproximação do professor com a

realidade do aluno, além de instigar o adolescente à consciência da própria realidade, trabalhando um olhar crítico para humanizar a comunidade e romper com a lógica da ideologia dominante. Tudo isso corrobora com a formação de identidade do indivíduo.

Dentre os conteúdos trabalhados no Ensino de História, a percepção da identidade é uma das principais tarefas desenvolvida pelo Ensino de História:

- as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais. (PCNs, 1998, p. 48).

Historicamente os currículos escolares brasileiros demarcaram o papel de formação sociocultural do cidadão a partir do Ensino de História. A área sempre teve grande reconhecimento pela tradição de “contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do ‘cidadão patriótico’, do ‘homem civilizado’ ou da ‘pessoa ajustada ao seu meio’”(PCNs, 1998, p. 34). Isso significava que a competência para desenvolver no aluno sua própria identidade, era do Ensino de História. Uma identidade em relação à pátria, com o “mundo ‘civilizado’ ou com o ‘país do trabalho e do desenvolvimento.’”(p. 34).

Porém, hoje os PCNs reconhecem que é necessário considerar a importância dessa tradição do ensino mas, ao mesmo tempo, trabalhar o conceito de identidade, “o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea.”(p. 34).

Os estudos históricos se adaptam ao contexto da sociedade atual, que vive, desde as últimas décadas, um processo migratório intenso, criando relações e absorção de comportamentos culturais devido as transformações a partir dos deslocamentos populacionais. A expansão da economia e da cultura criaram “situações dramáticas para a identidade local, regional e nacional, na medida em que desestruturam relações historicamente estabelecidas e desagregam valores”(PCNs, 1998, 34), que, por muito tempo, foram reconhecidos como os únicos. Para isso, os estudos históricos acabam desempenhando

um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época.

Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (PCNs, 1998, p. 34).

A percepção de identidade interfere nas estruturas cognitivas do aluno, “modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. (PCNs, 1998, p. 35). À medida que o ensino de História contribui com a construção de percepções, “ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História.”(p. 35).

Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (PCNs, 1998, p. 35).

O ensino de História assume um papel fundamental, que é trabalhar a consciência da alteridade, a relação do “eu” com o “outro”, desenvolve os aspectos de compreensão desse universo que se apresenta diferente e, a noção de respeito a esse “outro”.

[...] está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do “nós”, por sua vez, está ligada ao desejo de reconhecimento de semelhanças entre o “eu” e os “outros”, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço. (PCNs, 1998, p. 35).

Compreendemos que o papel desempenhado pelo ensino de História contribuiu para a formação do estudante como cidadão. Assume assim, as diferentes formas de participação social, política e “atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. “(p. 36).

[...] o papel da História tem conseguido difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma

sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (PCNs, 1998, p. 29).

4.3 TER RECONHECIMENTO PARA SER VISÍVEL

No percurso desse estudo, percebemos que os adolescentes, enquanto moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social, desejam apenas, serem vistos como uma comunidade. Uma busca pela visibilidade que se dá pelo reconhecimento.

Nos aproximamos do conceito de reconhecimento estudado por Axel Honneth (2003) na obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. O autor (2003) parte do modelo conceitual hegeliano de uma “luta por reconhecimento” para analisar como os indivíduos e grupos sociais se incluem na sociedade contemporânea, a partir da reflexão de uma luta de reconhecimento intersubjetivo.

Para Honneth (2003), há uma distinção de “três formas de reconhecimento (amor, direito e estima).” (p. 24). Dessa forma, a luta pelo reconhecimento tem origem na experiência do desrespeito das maneiras apresentadas de reconhecimento; a autorrealização do indivíduo se dá quando há, no ensaio de amor, a contingência de autoconfiança; na experiência de direito, o autorespeito; e, no ensaio de solidariedade, a autoestima. Honneth (2003) afirma que para os indivíduos e os grupos sociais poderem formar a sua identidade é preciso que sejam reconhecidos intersubjetivamente. Há diferentes espaços na vida para que isso ocorra: no campo privado do amor, nas relações jurídicas e no ambiente da solidariedade social. O reconhecimento por meio do domínio das relações de solidariedade provoca um respeito universal, segundo o autor.

Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. (HONNETH, 2003, p. 207).

A autoconfiança é firmada no amor. Possibilita aos indivíduos a preservação da identidade e o desenvolvimento de uma autoconfiança, imprescindível à autorrealização. O amor é o molde mais essencial de reconhecimento, segundo Honneth (2003).

Para ficar mais claro, em confirmação prática isso significa que: o reconhecimento a partir da forma amor, é assimilado na relação afetiva da família, como forma de intuição, assim, o “indivíduo humano é reconhecido como ser carente concreto”(59); o reconhecimento a partir da forma respeito, está em relação às responsabilidades do indivíduo com a sociedade civil, questões jurídicas; e, o reconhecimento na forma de estima ou solidariedade, está a partir da relação com o Estado, inclusive, sua proteção por meio de políticas sociais.

As três formas apresentadas por Honneth se diferenciam entre si. No amor, a maneira como acontece o reconhecimento da autonomia do outro é distinta do direito. Isso porque, há uma afeição. Já no direito, a autonomia se dá pelo respeito. A solidariedade ou estima, indica a aceitação recíproca das qualidades individuais, determinada a partir dos princípios presentes na comunidade. Por esse campo surge a autoestima. Salvadori (2011), autor estudioso de Honneth, compreende que quando não há um reconhecimento ou, quando esse, apresenta-se como falso,

[...] ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. (SALVADORI, 2011, p. 191).

Honneth (2003) salienta que o reconhecimento se dá apenas nas relações de conflitos sociais. É nesse momento que o indivíduo lutará para garantir o reconhecimento.

O fato de as pretensões de identidade dos sujeitos implicados se ampliarem passo a passo na evolução das três etapas de conflitos sociais exclui uma posição meramente negativa dos atos destrutivos apresentado; ao contrário, tomados em conjunto, os diversos conflitos parecem constituir justamente o processo que prepara a passagem da eticidade natural para a absoluta, provendo os indivíduos das qualidades e dos discernimentos necessários para tal. Hegel não quer apenas expor como as estruturas sociais do reconhecimento elementar são destruídas por atos de exteriorização negativa da liberdade; ele quer, além disso, mostrar que só por tais atos de destruição são criadas as relações de reconhecimento eticamente mais maduras, sob cujo pressuposto se pode desenvolver então uma “comunidade de cidadãos livres” efetiva. (p. 56-57).

Isso significa que, apenas nos conflitos, os indivíduos criam verdadeiramente a noção de reconhecimento. A destruição, como Honneth (2003) salienta a partir de Hegel, traduz que a liberdade dos indivíduos está na percepção da luta para esse reconhecimento, a partir das relações de conflitos nas três formas de reconhecimento.

Honneth (2003) traz a compreensão de que a identidade dos indivíduos é constituída pela socialização, na solidariedade, inserida em princípios e deveres intersubjetivos. Para ele (2003), é no reconhecimento que se forma a apropriação dessa identidade.

Esse reconhecimento também está associado à visibilidade. A ausência da autoestima, garantida pelas relações de reconhecimento, traz subjetivamente, o sentimento de invisibilidade. Costa (2004) compreende que o oprimido acaba por se esvaziar de valores pelo olhar do outro, em função de um reconhecimento que lhe é negado.

Não é tanto quem necessita algo quanto quem necessita dar algo, dar-se a si mesmo: no entanto, foi publicamente congelado na figura do carente, alguém de que cabe nos ocuparmos e que estaria impedido, ele próprio, de ocupar-se de alguém. O carente é visado como quem em tudo depende de nós, nestas horas reiteradas em que alienamos nossa própria carência e ignoramos o que recebemos dele. O subalterno é detido na figura de quem depende do seu superior, que, por sua vez, fica entretido na ilusão de não depender de nada e ninguém. (p. 43).

O autor (2004) afirma que a invisibilidade é um esvaziamento. Acaba por se tornar um “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens, é expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação social e reificação.”³⁷ (p. 63).

Para ele (2004), a “invisibilidade pública é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente das classes pobres” (p. 22). A comunidade Reolon se torna invisível quando cidadãos

³⁷“Reificação é o processo histórico de longa duração através do qual as sociedades modernas fundaram seus alicerces sob o princípio das determinações mercantis. Os mecanismos mercantis tornaram-se, entre nós, destacados e hegemônicos. Destacados: emanciparam-se de todas as esferas da vida social, concretas e qualitativas – a esfera política, a esfera cultural, as esferas estéticas, ética e religiosa. Hegemônicos: isolados, passaram a regular extrinsecamente todas essas esferas. Desse modo, a reificação configura-se como processo pelo qual, nas sociedades industriais, o valor (do que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, valor de troca: tudo passa a contar, primeiramente, como mercadoria.” (COSTA, 2004, p. 63- 64).

evitam de ir ao bairro por medo da violência. Quando um morador é discriminado por dizer onde mora, Costa (2004) explica que

A humilhação marca a personalidade por imagens e palavras ligadas a mensagens de rebaixamento. São mensagens arremessadas em cena pública: a escola, o trabalho, a cidade. São gestos ou frases dos outros que penetram e não abandonam o corpo e a alma do rebaixo: o adulto e o idoso, já antes o jovem ou a criança, vão como que diminuir, vão guardar a estranha e perturbadora lembrança de quem a eles se dirigiu como quem se tenha dirigido ao inferior. (p. 26-27).

“A percepção de não aparecer para os outros é a sensação de existirmos como coisas, um esvaziamento.” (COSTA, 2004, p. 116). Passa-se a contar como um objeto, “um poste, uma árvore, uma placa de sinalização de trânsito, um orelhão, uma pessoa em uniforme de gari na atmosfera social: todos parecem valer a mesma coisa.” (p. 116).

Segundo Gonçalves Filho (2004) a determinação do que é visto e, do que é colocado como invisível é pautada nas relações,

o que vemos e o que deixamos de ver, o regime de nossa atenção, é decidido segundo o modo como fomos colocados em companhia dos outros, segundo o modo como também nos colocamos e como eventualmente nos recolocamos em companhia [...] nossa atenção só vem ver o que é para ser oficialmente visto, vem só ver e ouvir o que está autorizado ou vem reparar nas coisas e nos seres das margens e de meia-luz. (p. 18).

E, muitas vezes, aquilo que é visto está em meias-verdades, em informações rasas para que não se possa “enxergar” o que deveria ser “enxergado”. Souza (2006) observa que isso acontece com a violência, a marginalidade, as políticas sociais, a segurança pública, os direitos humanos, que apesar de sua óbvia relevância imediata, desviam o foco de análise para os aspectos mais visíveis e superficiais, para as “pontas dos icebergs”, sem compreender as causas e razões profundas dos motivos pelos quais existem.

A desigualdade social acaba por se tornar algo que desaparece em detrimento das relações econômicas e políticas, que justificam a desigualdade pela meritocracia, isto é, a desigualdade do rico em relação ao pobre é por motivos de méritos. O discurso se sustenta pela ideologia dominante – como vimos no subtítulo anterior – que convence aos indivíduos sobre sua realidade social. A desigualdade passa a ser justificada e naturalizada na medida que é percebida, "na dimensão

consciente, como resultado do mérito e, portanto, como produto de qualidades individuais”. (SOUZA, 2006, p. 74).

Para Weissheimer, o crescimento da desigualdade social nas últimas décadas colaborou para um cenário de profunda violência institucional e não-institucional. “O convívio da opulência e do luxo, de um lado, e da miséria, de outro, já fez acender o sinal vermelho há um bom tempo. Mas permanecemos, em boa medida, cegos, surdos e mudos”. (s. d., s. p.)³⁸.

Para o sociólogo Emir Sader (2011) no artigo *País sem miséria é país sem pessoas abandonadas*³⁹ a violência humana está na ausência da solidariedade entre os povos

[...] a miséria, a extrema pobreza, não se medem apenas por cifras, por nível de renda. Ao que precisamos chegar é a uma sociedade em que não existam mais pessoas abandonadas, sem amparo, nas ruas ou em outros lugares, privados ou públicos. Uma sociedade a que todos pertencamos, de uma ou outra forma, em que nos sintamos vinculados aos outros por laços de solidariedade, de espírito comunitário, de pertencimento a uma mesma sociedade. A miséria não é apenas uma situação de precariedade material, é também o abandono, a falta de apoio, de retaguarda, de cuidado. A isso temos que chegar, a que todos tenham alguma forma de assistência do Estado, de forma a que ninguém se sinta abandonado. (SADER, 2011).

Enquanto indivíduo, na relação da luta por reconhecimento surge a noção de visibilidade: a autoestima. Já, a noção enquanto grupo social, classe, os indivíduos se reconhecem em si, contribuindo com a formação do sentimento de pertença.

Ter a noção de reconhecimento possibilita estabelecer relações entre identidades individuais e sociais. A partir do sentimento de pertença ao local, é possível criar no adolescente a ideia de participação social e política, tendo como consequência estímulos de atitudes críticas diante à realidade que o cerca, além da possibilidade de aproximação à transformação histórica e sociocultural da realidade e do próprio adolescente.

4.3.1 Como os outros me veem? : constituição dos estereótipos

³⁸ Artigo *Violência e Desigualdade Social: o tamanho do problema*, de Marco Aurélio Weissheimer. Publicado em **Carta Maior** (blog do sociólogo Emir Sader). Disponível em: <<<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Violencia-e-desigualdade-social-o-tamanho-do-problema/4/10608>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

³⁹ Publicado em Carta Maior. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Pais-sem-miseria-e-pais-sem-pessoas-abandonadas/2/23616>>. Acesso em: 13 maio. 2105.

Que realidade cerca o adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social? A partir dela o indivíduo é estigmatizado? De onde surge as identidades de “bandido”, “delinquente”, “marginal”? Segundo Goffman (1988), o mendigo, as prostitutas, os músicos de *jazz*, os delinquentes e tantos outros, são os que enquadram uma “espécie de negação coletiva da ordem social” ou, os classificados: integrantes da “comunidade estigmatizada”.

O estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também a podem. Porque ao imputar identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram, mostrando-se como tolos. (GOFFMAN, 1988, p. 146).

A classificação dos personagens demarcada pelo estigma é denominada estereótipo. Para Pereira (2002), há problemas no momento de definir o que são estereótipos, pois o termo está muito associado a pensamentos negativos ou preconceituosos. A palavra propriamente dita, no plano etimológico, é formada por duas palavras gregas, *stereos*, que significa rígido, e *túpos*, que significa traço. Traço rígido, que nos permite perceber a relação do seu significado, algo que está padronizado, assim como, um traço fixo.

O psicólogo (2002) aprofunda o termo e parte para o plano histórico em que, na psiquiatria, no século XIX, utilizava a palavra “estereotipia” para definir a repetição mecânica de um gesto do paciente. Há outras versões que definem que o estereótipo era um jargão tipográfico, referindo-se a um molde utilizado nas impressões. Todas essas definições nos possibilitam a clareza do porquê da classificação de grupos por meio de estereótipos.

O autor usa o termo estereótipo “para fazer referência à imagem por demais generalizada que se possui de um grupo ou dos indivíduos que pertencem a um grupo.” (PEREIRA, 2002, p. 43).

Martino (2009) afirma que o estereótipo não é representação equivocada, mas, sim, “uma caricatura. Tem sentido positivo desde que se esteja consciente dessas limitações. Quando a representação toma lugar do representado o estereótipo ganha a força de dogma e se converte em preconceito.” (2009, p. 22).

Pereira (2002) traz estudos que caracterizam o estereótipo como fotografias que as pessoas guardam na memória

[...] se a percepção que as pessoas possuem dos outros grupos é construída através da articulação entre as impressões sensoriais imediatas objetivas e o resto que foi acumulado 'na cabeça' durante anos, nada mais natural do que conceber os estereótipos como os próprios elementos preexistentes ou acumulados. (PEREIRA, 2002, p. 44)⁴⁰.

Estudiosos da área psicossocial, Leyens, Yzerbyt e Schadron, citados por Pereira (2002), consideram os estereótipos como crenças compartilhadas sobre as características de cada indivíduo, principalmente pelos traços de personalidade.

Pereira (2002) cita Nesdale e Durkheim, quando definem estereótipos como forma de generalizar grupos de pessoas a respeito de suas características, tal atividade para simplificar e organizar as inúmeras informações existentes. Os estereótipos carregam a carga negativa do preconceito do indivíduo, em que há o julgamento generalizado sem o aprofundamento nas características de cada ser.

Martino (2009) compreende que estereótipos são imagens mentais criadas pelos indivíduos a partir da abstração de traços comuns a um momento previamente vivido. "O estereótipo é um conhecimento imediato e superficial, ganhando em tempo o que perde em profundidade. Essa representação, quando utilizada por um grande número de pessoas, tende a ganhar status de verdade." (2009, p. 21).

Pereira (2002) completa com a ideia de que esse compartilhamento de crenças é transmitido e reforçado pela intervenção dos pais, professores, amigos e também, pelos meios de comunicação de massa, para colaborar com a difusão.

[...] na medida em que nas sociedades modernas os estereótipos, juntos com os demais conteúdos informacionais, avaliativos e valorativos são transmitidos através dos meios de comunicação de massa, podemos imaginar que eles atingem milhões ou mesmo bilhões de pessoas, levando a constituição lenta e inexorável do que poderia ser denominado de repertório coletivo dos estereótipos. (PEREIRA, 2002, p. 53).

O estereótipo também é compreendido no conceito de *habitus* de Bourdieu (1974), em que, por meio das relações sociais, ocorre a formação do *habitus*.

[...] têm seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*. (BOURDIEU, 1974, p. 346).

⁴⁰Marcos Emanuel Pereira, autor do livro *Psicologia Social dos Estereótipos* utiliza os estudos de Walter Lippman quando define os estereótipos como fotografias.

Setton (2002) analisa que o conceito de Bourdieu (1983) surge do desejo de compreender as relações de compatibilidade entre o comportamento dos personagens e as estruturas e condicionamentos sociais. Assim, o *habitus* é compreendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

É no conflito que é possível perceber o *habitus*, afinal, ele é configurado como “princípio mediador”, relacionado entre as “práticas individuais e as condições sociais de existência” (SETTON, 2002, p. 62). O *habitus* é o elemento criado no sujeito a partir da repetição cultural. Aplicando a ideia na pesquisa, podemos compreender da seguinte forma: o adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social, que sofre com o estigma do marginalizado, vive com o estigma repetido pelos meios de comunicação, isto é, o *habitus* é a repetição do estigma que se dá pelas relações sociais e culturais.

A pesquisa bibliográfica com apoio de alguns teóricos que discursam sobre as questões de adolescência, poder, ideologia, estereótipos, reconhecimento, visibilidade social, desenhou um cenário que permitiu compreendermos as relações sociais e culturais presentes no cotidiano do adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social. As forças de dominação e exclusão estão relacionadas com a formação da identidade, da luta por reconhecimento das comunidades dos oprimidos. Refletir sobre todas essas questões contribui para traçar um caminho em que a educação humanizadora e libertadora é possível. Assim como nos fundamentos de Freire (2004), é preciso trilhar caminhos em que a libertação do oprimido seja verdadeira, e que só é possível quando ele consegue libertar-se de si e daquele que lhe oprime.

5 PASSO A PASSO DE UMA ANÁLISE

A partir da análise é possível compreender e aprofundar o papel da produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no Ensino de História. Compreendemos que o modo como o adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social desenvolve o sentimento de identidade e de pertença ao bairro está imerso na subjetividade. Partimos então, dos questionamentos – “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” – como técnica metodológica para a produção audiovisual. Isso nos possibilitou e nos deu pistas para a investigação de como tal adolescente percebe o espaço ao seu redor, e como lida com os estigmas existentes. O que os “outros” falam da comunidade? (**Como me veem?**) Como o adolescente desenvolve o sentimento de identidade e de pertença? (**Como eu me vejo?**).

Nesse capítulo, iremos mostrar o passo a passo de uma análise para nos aproximarmos da resposta do nosso problema de pesquisa: a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

O documentário *REOLON por nós mesmos* foi produzido de julho a dezembro de 2014. Utilizamos uma amostra de 30 pessoas, entre elas, moradores do bairro, professores e adolescentes (alunos do 8º ano da Escola Municipal Machado de Assis⁴¹ que, também foram produtores do documentário). Dessa amostra total, 22 é o número de atores/personagens do documentário. No período de produção realizamos, a partir das falas dos 22, uma pesquisa quali-quantitativa, partindo de uma observação participante e aplicando as metodologias – Análise de Conteúdo e Análise do Discurso – com o propósito de identificar os estereótipos presentes no discurso. Ainda da amostra das 30 pessoas, executamos entrevistas em profundidade com 15 adolescentes/produtores e o professor responsável, aplicando as técnicas metodológicas: Análise do Discurso e Estudo de Caso Simples. Esse módulo deu-se após a conclusão do documentário (início de 2015), com o objetivo de identificar as mudanças da percepção do adolescente sobre a

⁴¹ Para participar da produção do documentário, todos os adolescentes trouxeram o Termo de Autorização do Uso de imagem assinados devidamente pelos responsáveis. Esse termo precisa sempre ser assinado pelos responsáveis quando adolescentes ou crianças são envolvidas em produção de vídeo.

própria realidade, a partir da técnica metodológica. Da amostra, 8 assumiram duplo papel, isto é, produziram (filmaram) o documentário e também foram personagens do mesmo. Além desse total, para o fechamento do estudo, aplicamos questionários para a comunidade, no início de 2015, juntamente com uma atividade em homenagem ao dia das mães. Elaboramos o lançamento oficial do documentário. Essa atividade teve como propósito criar o sentimento de responsabilidade e de reconhecimento nos adolescentes/produtores do documentário⁴², e mostrar para a comunidade do bairro o trabalho realizado, a fim de perceber o olhar dos moradores para a própria realidade. Em um universo de 150 pessoas, conseguimos uma amostra de 65 formulários de pesquisa de opinião – formulário com perguntas fechadas – sobre o bairro a partir do *REOLON por nós mesmos*.

As entrevistas em profundidade foram gravadas em um único dia, individualmente, com um gravador digital. No total, foram 19 adolescentes que participaram da produção do documentário, porém, 5 estudantes não participaram das entrevistas pois trocaram de escola.

Com o intuito de analisar os dados e garantir o sigilo das fontes, optamos por denominar os entrevistados por letras do alfabeto maiúsculas, de **A** a **Z**, e minúsculas de **a** a **c**. Para explicar e aprofundar os discursos, optamos por classificar e identificar os entrevistados em: professor(a), morador(a) e aluno/adolescente(a).

Optamos por dividir esse capítulo em 4 módulos: *Câmera na mão – ensinando a ensinar*; *O que os outros falam do Reolon? – o processo de reflexão sobre o estigma*; *Câmera na mão – a autonomia do adolescente de escrever a própria história* e, o último módulo, *Eu SOU Reolon – a voz da comunidade a partir de um documentário*.

No primeiro módulo, *Câmera na mão – ensinando a ensinar*, explicitamos aos professores do Ensino de História como é possível ensinar produção audiovisual dentro de sala de aula e qual o papel que o audiovisual – segundo os conceitos trabalhados nessa pesquisa – exerce sobre a educação, sobre o desenvolvimento do autoconhecimento (autoestima e identidade) e do sentimento de pertença

⁴²Cada adolescente teve a autonomia de convidar pessoas para o lançamento do audiovisual que eles mesmos produziram. A finalidade foi incentivar a autonomia de poder convidar as pessoas para um evento em que eles eram responsáveis, além de contribuir para o sentimento de identidade e orgulho de mostrar a comunidade por si mesma. Aqui retomamos a autonomia desses adolescentes, quando esses conseguem contar a própria história em uma outra perspectiva: sujeitos da história.

(visibilidade e reconhecimento).

Desde o início de 2014, cinco alunos bolsistas do Pibid⁴³, criaram projetos educacionais no ensino de História na Escola Municipal Machado de Assis, localizada no bairro Reolon. Um dos projetos era trabalhar a produção de um documentário sobre o bairro. A ideia consolidou-se com a união da pesquisa de graduação (Pibid) à pesquisa do programa de pós-graduação (dissertação). Dessa forma conseguimos a possibilidade de os professores aprenderem a ensinar produção audiovisual aos adolescentes, cumprindo, assim, com um dos principais objetivos desse estudo: viabilizar a aprendizagem dos alunos por meio da produção audiovisual em aulas de História. Para auxiliar os bolsistas, ministramos oficinas de produção audiovisual utilizando o conhecimento profissional do pesquisador (jornalismo televisivo) e o desejo de compartilhar o saber. A linguagem da produção audiovisual – enquadramentos, ângulos, roteiro, movimento, o poder da imagem – foi trabalhada a partir dos conceitos de Nielson Modro (2008), pesquisador e criador do projeto Cineducação⁴⁴.

O tema do estudo é a produção audiovisual, como instrumento didático-pedagógico, para trabalhar o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Para nos aproximarmos dessa análise sobre a função educadora e humanizadora da produção audiovisual, passamos para os próximos módulos:

a) *O que os outros falam do Reolon?: o processo de reflexão sobre o estigma*; nessa etapa trazemos as informações a partir das técnicas – Análise de Conteúdo e Análise do Discurso – aplicadas nas 22 pessoas já mencionadas. As análises estão relacionadas as categorias: estereótipos/ideologia e identidade/autoestima.

b) *Câmera na mão: a autonomia do adolescente de escrever a própria história* – esse módulo apresenta a análise identificando as mudanças da percepção do adolescente para a própria realidade e para o próprio sentimento de identidade e de pertença, relacionando a aprendizagem dele na construção da própria história a partir da produção do documentário *REOLON por nós mesmos*, o fazer História e

⁴³ Programa de Iniciação à Docência do Ministério da Educação, do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul.

⁴⁴ Cineducação é um projeto que tem como principal objetivo pesquisar filmes com finalidade didática para utilização em sala de aula. Para saber mais, disponível em: <<http://www.modro.com.br/cinema/projeto.htm>> acesso em: 21 jun. 2015.

aprender História presentes nos PCNs. Nessa etapa, a técnica metodológica utilizada foi a Análise do Discurso correlacionando as categorias: Reconhecimento/visibilidade/pertença e Aprender História a partir dos conceitos dos PCNs/ Ensino de História.

c) *Eu SOU Reolon: a voz da comunidade a partir de um documentário*; essa última etapa é o fechamento da pesquisa, quando o documentário *REOLON por nós mesmos* é apresentado para o público, sendo visualizado pela comunidade em um evento escolar, na própria comunidade.

O método-guia da pesquisa é o Fenomenológico-hermenêutico, com apoio em cinco técnicas metodológicas: Estudo de caso, Entrevistas em Profundidade, Análise do Discurso, Análise de Conteúdo e Observação Participante.

5.1 CÂMERA NA MÃO: ENSINANDO A ENSINAR

Durante quatro tardes, os 5 bolsistas do Pibid de História UCS e o professor coordenador do projeto na Escola Machado de Assis⁴⁵ participaram de oficinas de capacitação para a produção audiovisual. O passo a passo dessa oficina, relacionado ao conteúdo escolhido para trabalhar no documentário *REOLON por nós mesmos* está no próximo subtítulo *5.1.1 Mãos na massa: produzir um audiovisual*.

5.1.1 Mãos na massa: produzir um audiovisual

Nossa pesquisa propõe uma outra forma de trabalhar o audiovisual dentro de sala de aula: produzi-lo com os alunos. Nessa etapa, novos dilemas se apresentam: medo de lidar com as ferramentas tecnológicas (celulares, câmeras digitais, filmadoras); a ausência do conhecimento de como fazer um vídeo; anseio de que o aluno domine muito mais as tecnologias que o próprio professor; a insegurança de trabalhar com algo novo, etc.

Essas dificuldades e inseguranças são naturais e são superadas assim que os professores aprendem a produzir um vídeo e descobrem as infinitas possibilidades e o poder intrínseco a ele.

⁴⁵ A coordenadora do Pibid de História da UCS, professora Maria Beatriz Pinheiro Machado, esteve presente em todas as oficinas, contribuindo significativamente com apoio para os futuros professores.

Antes de tudo, peço permissão para os próximos parágrafos, por ser um manual/passos a passos de como produzir um audiovisual, a linguagem acadêmica se transformará em uma linguagem didática/flexível e de adaptação para o material desenvolvido nessa dissertação: um guia didático passo a passo de produção audiovisual (material de animação disponível em apêndice nessa dissertação e também em endereço eletrônico⁴⁶, assim como o produto derivado do guia: o documentário *REOLON por nós mesmos*⁴⁷).

Primeiramente, é necessário que o professor de História saiba que as dificuldades de lidar com as ferramentas tecnológicas assustam, mas é apenas no início. É preciso se permitir a aprender novas formas de ensinar e trabalhar o ensino humilde em que *todos*⁴⁸ aprendem e ensinam, *o professor* e *o aluno*. Portanto, não precisa ter medo *do aluno* saber mais que você, *todos* aprenderão *juntos*. Esse é o princípio de uma educação que humaniza.

Freire (1996) já dizia que o primeiro passo para trabalhar a autonomia do formando, sujeito em relação ao formador, é deixar claro para o formador que o formando também é produtor de saber. Ele precisa compreender que “ensinar não é *transferir conhecimento* mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (p. 22-23. Grifo do autor).

Compreendida essa etapa, avançamos para a prática. Mãos na massa!

Primeiro passo: usar a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, exige dedicação. Portanto, as aulas precisam de trabalho em equipe e envolvimento *dos alunos* e *do professor*. Essa aprendizagem, já de saída, colabora para o desenvolvimento do sentimento de autonomia, responsabilidade e reconhecimento *do aluno*. **DICA MUITO IMPORTANTE:** Para trabalhar com produção audiovisual é preciso sempre carregar o Termo de Autorização de Imagem. É um termo simples que o entrevistado deve assinar para garantir a autorização da exibição do material produzido. *Os alunos* também precisam levar o termo para os pais autorizarem. Após esses

⁴⁶ Metodologia em Animação de Produção Audiovisual (2015) disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jjotXgWU56Y&feature=youtu.be>>

⁴⁷ Documentário *REOLON por nós mesmos* (2014) disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DhrcV1Vy2yE>>

⁴⁸ Vamos utilizar o *@* e as *palavras em itálico* para definir o gênero das palavras, exemplo: *todos* e *todas*. Como essa pesquisa acredita na educação que humaniza, não priorizar o gênero masculino ou o feminino é uma maneira de pensar uma educação humanizadora.

procedimentos regularizados, é hora de produzir o vídeo.

Segundo passo: Quando surge a ideia de fazer um documentário, normalmente aparece alguma dificuldade. Por exemplo, a escola não disponibilizar material para a realização do projeto. É verdade! Sabemos que os recursos dispostos nas escolas públicas, muitas vezes, são mínimos. Então, qual seria a solução? Usar os recursos que se têm em casa! Hoje, com as criações tecnológicas, é possível fazer um documentário utilizando apenas câmeras de celulares. Fácil, não é mesmo?! Portanto, para produzir um documentário, é preciso investigar quais os materiais disponíveis com *@s alun@s*. Para a elaboração do *REOLON por nós mesmos* foram utilizadas câmeras de celulares *d@s alun@s* e *d@s professor@s envolvid@s*, câmera digital disponível na escola e *tablets* que também estavam dispostos na escola e de alguns *professor@s*. DICA IMPORTANTE: quando se utilizam câmeras simples para captação audiovisual o áudio pode ficar comprometido devido à qualidade das câmeras. A solução é sempre gravar com duas, uma responsável pelo áudio, portanto deve ficar mais próxima do entrevistado, e a segunda fica responsável pela captação de imagem. Ou, outra possibilidade é gravar em lugares silenciosos e sempre evitar locais abertos, em que o vento, inclusive, pode se tornar um ruído⁴⁹ na gravação. Mas lembre-se, a imagem de fundo também é algo que comunica, por isso escolha cenários que contribuam para a informação, painéis coloridos são uma boa alternativa. Evitar paredes brancas é uma boa dica.

Terceiro passo: a produção audiovisual pode estar presente nos infinitos conteúdos trabalhados no Ensino de História (e nas outras áreas do conhecimento, também). Portanto, é necessário escolher a temática a ser trabalhada. Vamos utilizar como exemplo a temática desenvolvida no *REOLON por nós mesmos*. O que falar sobre o Reolon? Partimos da ideia de que o bairro sofre com o estigma de bairro violento. Mas, isso é verdadeiro? O que dá “certo” no Reolon? E como *@s* adolescentes desenvolvem o sentimento de identidade e de pertença convivendo com os estereótipos? A partir da reflexão optamos por narrar a História local por meio das falas de quem vive no Reolon. Também criamos uma técnica, por meio de duas perguntas, para compreender como *ess@s* adolescentes percebem a si e ao

⁴⁹Ruído é a expressão utilizada entre os profissionais da comunicação audiovisual. Seria algo que não foi planejado e que acaba poluindo a informação, exemplo: o barulho de vento que atrapalha o entendimento da fala do entrevistado; a imagem rápida que não tem sentido de estar naquele momento pois não fecha com o que está sendo dito.

bairro: “como me veem?”, “como eu me vejo?”. Essa técnica acabou sendo o ingrediente (a cereja do bolo) do roteiro do documentário. Falei do roteiro e você já ficou *preocupad@*. Não fique! Já vou explicar que “bicho” é esse. Após a temática escolhida, você pode passar para a receita do bolo: o roteiro.

- Se imagine contanto uma história, e a cada fato narrado uma imagem representando o que está sendo dito. Conseguiu imaginar? Pois bem, o roteiro é a narração de uma história mais as imagens que contemplam essa narrativa, tudo esquematizado por palavras. A produção audiovisual é, antes de qualquer coisa, uma possibilidade de contar histórias, e toda história parte de uma narração. A sequência de imagens a serem produzidas e esquematizadas por meio de palavras é o famoso roteiro. O roteiro permite uma pré-visualização do resultado final do trabalho realizado pela equipe. Assim como uma receita de bolo, em que alguns ingredientes podem ser substituídos ou acrescentados, o roteiro também pode ser modificado no decorrer das gravações. Para realizar o documentário *REOLON por nós mesmos* o roteiro foi elaborado coletivamente com *@s bolsistas* e *@s alun@s* e foi sofrendo transformações no decorrer do processo, porém, a ideia principal se manteve até o fim: mostrar a história local do bairro para narrar as transformações, tudo a partir da fala dos moradores. No roteiro foi estabelecido as fontes (*entrevistad@s*) e quais as perguntas realizadas. Definimos que o documentário não teria uma história (enredo), mas sim, seria contado a partir da experiência de cada *morad@r*, com falas intercaladas e trilhas sonoras entre elas para dar dinamismo ao vídeo. O roteiro estabelece as imagens que podem ilustrar as entrevistas, por exemplo: vamos entrevistar Seu João, que é borracheiro. Qual a imagem que não pode faltar? A do Seu João trabalhando com pneus. Mas é possível elaborar outras imagens. Fazer Seu João sentar no espaço onde trabalha e ter os pneus de fundo; colocar Seu João olhando a borracharia do lado de fora. Todas essas sugestões estarão escritas no roteiro, no entanto, no momento da entrevista outras ideias podem surgir a partir da conversa. DICA IMPORTANTE: ótimas ideias e imagens surgem a partir da sensação com o entrevistado, portanto, vá de “alma” e “coração” aberto para a entrevista, sem preconceitos estabelecidos, se permita a mergulhar no universo da fonte que está contando a história.

- o roteiro acaba se tornando um passo a passo. É um guia para orientar as filmagens. Quem serão as fontes? Quais as imagens que devem entrar? Quais são as trocas de cenas? Exemplo: o documentário realizado tinha como tema o bairro

Reolon. Foi estipulado que os produtores (a equipe de filmagem, no caso, os alunos e os bolsistas, mais o professor responsável) tinham que filmar o bairro: fazer imagens das ruas, das casas, daquilo que mais gostava no bairro. Toda a imagem captada é uma informação, por isso, é preciso compreender o que o bairro pode contar a partir das imagens capturadas.

- o vídeo produzido traz um roteiro conforme a temática escolhida. O roteiro pode trazer uma história narrada sobre algum assunto (por exemplo: um enredo de um escritor), pode ser um diálogo. O importante é que tenha a ideia e as imagens que precisam ser inseridas na sequência.

- criado o roteiro, o próximo passo é organizar em um formato de fácil compreensão. Os cineastas elaboram o *storyboard*, que nada mais é que o filme contado em quadros, semelhante às histórias em quadrinhos. Se desenha cena a cena. Vamos dar um exemplo: o Seu João é borracheiro e vai contar a história do bairro pela sua experiência. Então, se desenha o Seu João e os pneus que estarão nas imagens. Nesse quadro, já é possível colocar quais são os enquadramentos e ângulos que mais se adequam na história contada. O *storyboard* é uma visualização das sequência das cenas, desenhadas quadro a quadro, que depois serão filmadas. Importante lembrar que o *storyboard* é utilizado em materiais audiovisuais de ficção, que permite modificações da realidade. Para documentários, em que o real não se modifica, não se usa *storyboard*.

Quarto passo: falamos de enquadramentos e ângulos, mas, o que é isso mesmo? Você já deve ter escutado algum fotógrafo dizer “esse enquadramento está bom”. O enquadramento é o olhar sobre aquilo que está sendo fotografado ou filmado, isto é, a imagem enquadrada na tela que os espectadores visualizarão. É uma escolha do fotógrafo/cinegrafista sobre o que será filmado e o que não será. A câmera é como o olho de quem filma e que determina o que será visto. Mas, você deve estar se perguntando como vai ensinar isso para @ alun@. Aí vai uma dica importante: para facilitar a compreensão e tornar a aula dinâmica, explique os planos e ângulos a seguir de uma maneira didática e divertida. Pegue a tampa de uma caixa de sapato e recorte dentro, como se fosse fazer um porta-retrato. Você terá um retângulo apenas com bordas sem preenchimento interno. Muito bem! Esse retângulo é como se fosse o enquadramento. O modo como você o posiciona define o enquadramento e o ângulo escolhido para estar nas filmagens. Agora você sabe uma forma didática para ensinar os enquadramentos. Ok, vamos conhecê-los?

- *plano geral*: é o enquadramento amplo, que mostra todo o local sem dar destaque a detalhes em especial. Utilizado para dar a noção de espaço. Por exemplo: imagem que mostra todo espaço interno da borracharia do Seu João, ou mostra a localização onde está a borracharia do Seu João, com vários elementos que dão a noção de espaço e localização.
- *Plano americano*: esse plano foi muito utilizado pelos diretores de Hollywood durante os anos de 1930 e 1940, por isso conhecido como plano americano. É a imagem que enquadra na altura dos joelhos do personagem, ou seja, dos joelhos para cima. Nos filmes de faroeste americano, mostrava-se a imagem do duelo entre os personagens com as armas nos quadris, portanto, dos joelhos para cima. Trazendo esse plano para filmar o Seu João, esse enquadramento deixaria os pneus da borracharia de fundo e o personagem apareceria mais a frente enquadrado dos joelhos para cima.
- *Plano médio*: esse enquadramento também é conhecido como plano de cintura, isso porque, o recorte do personagem é da cintura para cima. Nesse caso o foco total está no personagem. Coloca-se normalmente o elemento no centro da imagem. Esse plano é muito utilizado por repórteres de televisão que aparecem em quadro para dar uma informação importante. Aplicando esse enquadramento no Seu João, esse plano pode ser utilizado durante uma entrevista, em que coloca-se o personagem no centro da imagem para responder as perguntas.
- *Primeiro plano*: normalmente é utilizado para focar diálogos entre os personagens. É o enquadramento que recorta a imagem dos ombros para cima, como a fotografia 3x4. Também é muito utilizado em entrevistas.
- *Primeiríssimo plano*: é um enquadramento mais fechado e que elimina praticamente todo o espaço ao redor. A imagem recorta o personagem do queixo para cima. Esse plano traz uma sensação de intimidade com a fonte que está sendo entrevistada, e também no espectador. As reportagens de televisão e documentários utilizam muito as trocas de planos, pois a mudança de enquadramento do plano médio para o primeiro plano, ou, para o primeiríssimo plano, traz dinamismo para a entrevista. Isso contribui para despertar o interesse e a atenção do espectador e criar a fidelidade para que esse continue assistindo o material.
- *Plano de detalhe/close up*: esse enquadramento é o mais fechado e que destaca

o detalhe na cena. É utilizado para enriquecer o elemento ou uma informação importante da imagem capturada, por exemplo o pneu murcho caído no chão da borracharia do Seu João; as mãos sujas de graxa que significam a rotina de trabalho; os olhos cansados ou o sorriso que demonstram o amor pela profissão.

Todo enquadramento escolhido é responsável por algum significado. Sempre há um porquê de mostrar um elemento e não um outro, dar a dimensão do espaço e não de um detalhe. Essa escolha contribui para a autonomia *d@ alun@* de poder optar o que é importante em uma cena filmada e ter a noção do seu significado.

Os enquadramentos também possuem ângulos que colaboram para o significado do que se quer dizer com a imagem capturada. A câmera pode ficar em posições distintas. Vamos conhecer as principais:

- *Altura normal*: é a posição mais utilizada, sendo equivalente à visão de uma pessoa que observa o objeto que se localiza a frente. DICA IMPORTANTE: em uma entrevista, normalmente a fonte fica na mesma posição que o entrevistador, por exemplo, se a fonte está sentada o repórter e o cinegrafista também estão. Isso ocorre para que não haja um ângulo que demonstre alguma interpretação. Essa posição cria uma relação de proximidade com o espectador que também se encontra na mesma posição.
- *Plongée*: já o ângulo *plongée*, que significa em português mergulho, trata-se do posicionamento da câmera acima e o objeto filmado abaixo. Essa imagem significa que os elementos sendo filmados são visto de cima para baixo, possibilitando a interpretação de inferioridade daquele que está sendo filmado.
- *Contra-plongée*: é o oposto do *plongée*. A câmera capta a imagem de baixo para cima, criando inconscientemente um efeito psicológico de uma sensação de superioridade sobre o assunto filmado. Esse ângulo é muito utilizado para denotar a relação de poder de quem está sendo filmado, relação de força.

Também é possível dar movimento no momento da filmagem. Vamos explicar três movimentos mais utilizados e que podem ser realizados com pequenos recursos tecnológicos.

- *Trevelling*: esse movimento aproxima ou afasta a câmera do objeto que está sendo filmado, acompanhando ao mesmo tempo o assunto focado, ou seja, a câmera é deslocada para trás, ou para frente, sem perder o foco do assunto/objeto filmado. Pode ser deslocada em diagonal, frontal ou lateral. É

como se estivesse em cima de um carrinho, que se desloca para direção contrária ou não, mas sempre com o foco no objeto filmado.

- *Zoom in* e *zoom out*: esse é o movimento que aproxima e afasta a câmera do objeto filmado, movimentando apenas a lente da câmera. *Zoom in* aproxima, *zoom out* afasta. DICA IMPORTANTE: normalmente as câmeras utilizadas para realizar documentários, como foi o caso do *REOLON por nós mesmos*, são câmeras de celulares. Portanto, esse movimento pode ser substituído pelo *travelling* que dá essa mesma noção de movimento, sem utilizar a função da lente da câmera. No *REOLON por nós mesmos* não se utilizou o *zoom*. Entendemos que isso prejudicaria a qualidade da imagem, pois as câmeras de celulares não são profissionais, portanto, não disponibilizam lentes de qualidade para realizar o movimento do *zoom*. Assim, optamos pela mudança de enquadramentos de primeiríssimo plano e primeiro plano.

Depois de aprender os enquadramentos, ângulos e movimentos, é hora de ir a campo com a equipe para filmar. Essa é a parte mais importante em que o coletivo é colocado em prática. Para que um documentário seja produzido é preciso da colaboração de todos e a divisão de tarefas é fundamental. Além de contribuir para a relação coletiva, esse exercício desenvolve a participação da responsabilidade em cada *alun@ envolvid@*, incentivando assim, o sentimento de reconhecimento (autoestima e identidade).

5.1.2 A metodologia do documentário *REOLON por nós mesmos*

A metodologia utilizada na produção do documentário *REOLON por nós mesmos* foi inspirada no trabalho de uma equipe de reportagem de televisão, experiência vivenciada pela pesquisadora. Dividimos as tarefas da seguinte maneira:

- Produtor ou produtora: pensa nas fontes e marca as entrevistas, investiga qual a melhor história a ser contada, as possibilidades de gravação (datas) e o cenário/local possível (pensa no ambiente onde pode ser filmado, como por exemplo, a gravação do Seu João ser dentro ou fora da borracharia). Essa função foi dividida entre os alunos, porém, a data de gravação foi estabelecida pela direção da escola.
- Direção: a pessoa responsável por dirigir a equipe, resolve os problemas com

as gravações. Na produção do documentário *REOLON por nós mesmos*, não tivemos nenhum problema. A definição das tarefas de cada um foi estabelecida antes de sair da escola para filmar. Cada professor bolsista assumiu esse papel para poder organizar o momento do início da filmagem.

- Cinegrafista: nessa tarefa, cada aluno recebe qual o plano, ângulo e movimento pelo qual vai ficar responsável nas filmagens. No momento da divisão, dois ficam responsáveis por fazer a câmera principal. São duas formas que a câmera principal assume: **câmera responsável pelo áudio**, fica muito próxima ao entrevistado; e a **câmera fixa da imagem**, fica posicionada de frente para o entrevistado permanecendo no mesmo enquadramento e ângulo já estipulado pela direção. *Outr@s alun@s* podem ficar com a tarefa do contra-plano, isto é, a câmera oposta à principal. E *@s* demais assumem os enquadramentos, ângulos e movimentos, um diferente do outro, sem precisar estar no contra-plano. A divisão sobre qual plano/ ângulo/ movimento fazer é definido coletivamente com toda a equipe de produção do documentário. No momento da gravação o diretor organiza para que todas as câmeras sejam ligadas ao mesmo tempo. Contar até 3 e bater uma palma facilita nessa hora! Essa técnica facilita o momento da edição para sincronização das câmeras.

- Repórter: quem entrevista. No documentário *REOLON por nós mesmos*, cada 2 estudantes entrevistaram uma fonte. Todas as perguntas já haviam sido elaboradas e definidas no roteiro.

A dinâmica da gravação do documentário teve como objetivo a participação de todos. Cada aluno assumiu uma tarefa. Antes de ir a campo para filmar o documentário, os bolsistas repassaram todos os ensinamentos aprendidos sobre produção audiovisual para os estudantes, elaborando aulas com práticas de filmagens no pátio da escola. Essa atividade teve como objetivo o exercício da utilização da câmera e dos enquadramentos, ângulos e movimentos e da experiência de aprender e passar por todas as etapas, desde a tarefa de repórter à de cinegrafista. Isso contribui para o sentimento de alteridade, pois o indivíduo consegue se colocar no lugar do outro com facilidade por ter passado pela mesma experiência.

Após os exercícios nas aulas de Ensino de História, a turma foi dividida e cada bolsista ficou com um grupo de estudantes. A gravação do documentário foi realizada em uma tarde. Os cinco bolsistas dividiram as fontes e foram com os

alunos nas casas de cada entrevistado. Toda essa atividade ocorreu no horário de aula de História. No deslocamento até as casas dos entrevistados, cada aluno foi orientado para filmar o que mais gostava e o que menos gostava no bairro. Esse exercício corroborou com a percepção de espaço e reflexão sobre o mesmo.

Material gravado. Chegou o momento de editar. O documentário é realizado na gravação, mas principalmente na edição. A edição é o processo de escolha de imagens, a montagem das cenas, a inserção de trilhas sonoras e edição de sons, legendas, efeitos especiais. A etapa pode ser realizada por programas fáceis de edição e disponíveis nos computadores da escola, como o *Movie Maker*⁵⁰. Mas há diversos programas de edição. Para a edição do documentário *REOLON por nós mesmos* foi utilizado o programa *Adobe Premier*. Com o avanço tecnológico, hoje é possível editar filmes a partir de vídeos explicativos (tutoriais) para qualquer programa de edição disponíveis gratuitamente na internet.

5.2 O QUE OS OUTROS FALAM DO REOLON? : O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O ESTIGMA

Essa etapa da pesquisa foi realizada durante o processo de produção do documentário *REOLON por nós mesmos*, isto é, antes de finalizá-lo. Teve como propósito identificar os estereótipos presentes, seja pelo discurso de quem vive no bairro ou de quem está fora dele. Perceber isso antes, foi uma estratégia da pesquisa, para poder legitimar o papel educador e humanizador que a produção audiovisual possibilita.

A partir da imersão a campo, aplicamos a técnica de observação participante, conseguindo coletar palavras que identificam estereótipos de violência, assim, aplicando a Análise de Conteúdo. Para compreender os significados das mesmas, ampliamos para a Análise do Discurso (AD), especificamente da escola francesa (Pêcheux, 1988). Brandão (2012) lembra que para a AD, o uso da linguagem exige um saber linguístico de seus usuários e também “um saber que é exterior à língua que envolve aspectos histórico-ideológico-sociais, saberes adquiridos quer pela prática cotidiana, quer pela escolarização, saberes que o analista deve apreender em seus estudos” (p. 21).

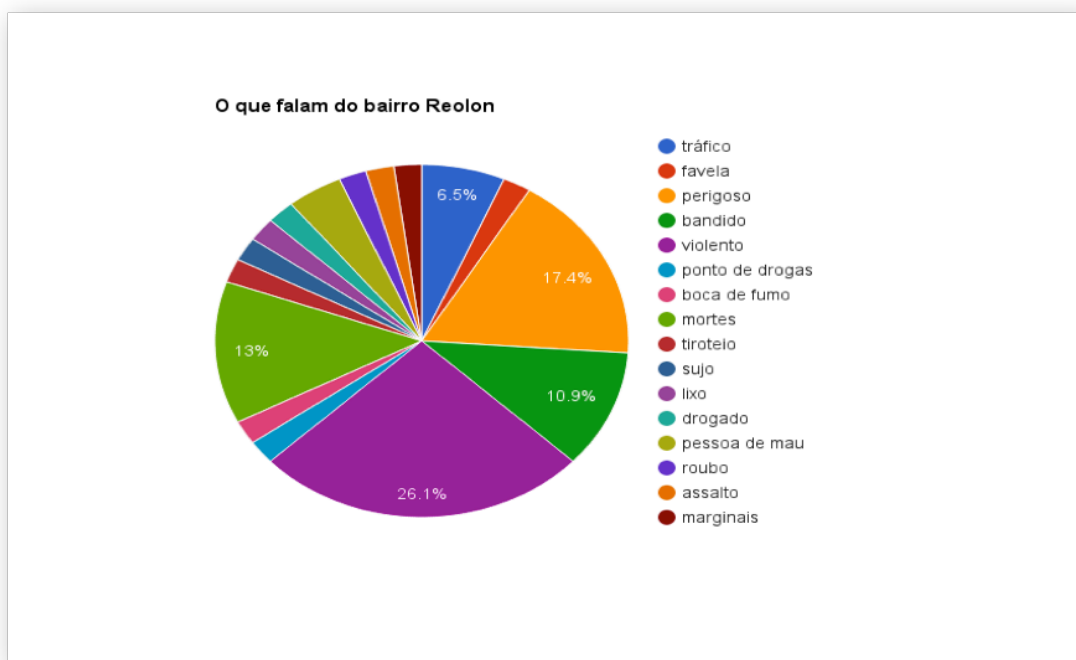
⁵⁰ Programa de edição de vídeo que vem instalado nos computadores com o sistema operacional Windows.

Nessa etapa, nos detemos na fala das 22 pessoas que foram atores/personagens do documentário (professores, moradores e alunos/adolescentes que também produziram o documentário). A pesquisa é quali-quantitativa, pois as duas demonstram fundamental importância na quantificação dos estereótipos como também nos seus significados. As análises estão relacionadas às categorias: estereótipos/ideologia; identidade/autoestima; reconhecimento/visibilidade/pertença.

Durante a produção do documentário, percebemos no discurso dos entrevistados e dos adolescentes que o bairro Reolon convive com o estigma da violência. Partimos do seguinte questionamento: “O que falam do bairro Reolon?”. (Figura 1 – O que falam do bairro Reolon, mostra palavras, adjetivos e estereótipos mais frequentes quando o bairro é mencionado).

Isso nos fundamentou para compreender o sentimento de quem vive em comunidades em situação de vulnerabilidade social e questionar como o adolescente lida com essa realidade. A partir desse cenário o indivíduo é estigmatizado? De onde surge as identidades de “bandido”, “pessoa de mal”, “marginal”?

Figura 1 – O que falam do bairro Reolon



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

Nas 22 pessoas entrevistadas, 26,1% das respostas representam que “bairro

violento” é a característica mais presente quando o Reolon é mencionado, seja por outras pessoas que não vivem ali, seja pelos moradores. O estigma de um “bairro violento” contribui com a construção do imaginário do “bandido”. Isso explica o porquê dos 10,9% da palavra “bandido” referidos ao Reolon.

O imaginário do “bandido” só é construído a partir do estereótipo que, segundo Martino (2009), não é representação equivocada, mas, sim, “uma caricatura. [...] Quando a representação toma lugar do representado o estereótipo ganha a força de dogma e se converte em preconceito.” (2009, p. 22).

O discurso dos atores/personagens do documentário está imbuído de referências que os mesmos atribuem à mídia: a propagadora da ideologia dominante.

A ideologia dominante opera por meio do poder simbólico presente nos meios de comunicação. Bourdieu (2001) explica que o poder simbólico é aquele subordinado e distinto das outras formas de poder como o político, o econômico, o das relações humanas. Ele se atualiza pela comunicação, pelo discurso ideológico. A imposição do poder está intrinsecamente no discurso que neutraliza o poder crítico dos sujeitos, que acabam integrando as classes dominadas.

Para Bourdieu (2001), existem formas de poder que asseguram a existência da cultura dominante, criando assim um sistema de opressão e sujeitos dominados.

os <<sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>> (p. 11).

O morador **H** diz: *“a mídia às vezes ela peca um pouco (pausa) **(minha intervenção: o que ela diz?)** [...] que aqui só morava marginal (pausa) o que foi um pecado muito grande.”*⁵¹

Morador **F** também percebe a construção da mídia: *“O que a mídia não fala do Reolon seria a resposta correta. (pausa) Eh, muitas coisas eles não falam do bairro (pausa) Uhm, de exemplo (pausa) eles falam muito quando sai alguém na página policial, ou coisa assim. Mas daí quando a gente tá fazendo uma atividade cultural ou alguma coisa de bom pelo bairro, isso nunca aparece.”*

⁵¹ Optamos por colocar as falas dos entrevistados em *Itálico* para diferenciar das citações dos autores.

A escolha por notícias violentas é explicada por Amaral (1987). O discurso violento sustenta a sociedade do medo, a exploração da violência atual nos meios de comunicação de massa, especificamente no jornalismo, ganham maior ênfase e frequência em grupos específicos pois, normalmente, são praticados contra pessoas simples, representantes das classes sociais menos favorecidas, “A luta desenfreada em busca de publicidade, por parte de policiais menos responsáveis, e em busca de furos e sensação, por parte dos repórteres, gera toda uma máquina de insinuações malévolas e acusações falsas contra pessoas indefesas.” (p. 92).

Marcondes Filho (1989) traz o conceito do sensacionalismo, em que as notícias apelam para a violência e acabam por se tornar mercadorias. Quanto mais sensacionalista ela for, mais ela será vendida.

[...] a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político. Ela pertence, portanto, ao jogo de forças da sociedade e só é compreensível por meio de sua lógica. (MARCONDES FILHO, 1989, p. 13).

Uma mídia que cala observada pela moradora **D**: *“Ela passa o que ela quer (pausa) Ela não vem aqui seguido ver as propostas e projetos legais que a gente tem (pausa) ela vai marcar aquele assassinato, aquele acontecimento, aquela violência.”*

A força das palavras de violência aumenta quanto maior for a credibilidade de quem as pronuncia. Quando a mídia diz que o bairro Reolon é violento, a credibilidade é maior em relação ao discurso de um morador local. Para Pêcheux (1988), quanto maior a força do emissor, maior será a força da palavra

[...] O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas ao contrário é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas [...]. Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (1988, p. 160).

O autor (1988) ainda observa que uma palavra pode mudar o sentido dependendo de quem a enuncia.

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes [...] conforme se referirem a esta ou àquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (p. 161).

O estigma do bairro Reolon é sustentado pela ideologia, que está intrínseca à sociedade. A sociedade é composta por classes em conflito. A ideologia, que nasce da combinação de comportamentos, normas e padrões culturais, cria uma percepção de mundo, uma organização de ideias que vai guiar o indivíduo, passando a fazer parte de sua personalidade. Porém, quem estipula as normas a serem seguidas é a classe dominante. Isso explica o porquê do olhar carregado de preconceito para o morador/adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social. Esse, que vive na comunidade, é estereotipado como marginal em função da ideologia dominante que define: quem vive na periferia é “bandido”. Isso é tão irrefutável que é possível perceber nas falas dos adolescentes (ver Quadro 1), quando questionados a refletir sobre: “como me veem?”

Quadro 1 – “Como me veem?”: perspectiva de um adolescente

"Como me veem?"	
adolescente P	<i>“Não tenho ideia (pausa) ...mas acho que me vê como (pausa) como uma pessoa de mal (minha intervenção: por quê?) Porque já vi falarem que ninguém gosta do Reolon”</i>
adolescente O	<i>“Nunca pensei nisso, (pausa) pensá como os outros me veem de outro bairro.”</i>
adolescente U	<i>“Pensam que (pausa), que não é ninguém.”</i>
adolescente N	<i>“Sempre olharam (pausa)... desde que eu tinha, ahm, cinco anos (pausa) já falaram bem assim: ahn, aí tu vai começar a robá porque tu é do Reolon, tu é do Mariani, não sei o quê... (pausa) vai começá a brigá , vai começá a robá coisa (pausa)... mas eu nem dava bola (pausa) gosto desse bairro, morei aqui (pausa) desde, desde que eu nasci, (pausa) então nunca vô troca daqui.”</i>
adolescente T	<i>“Acho que me vê assim, (pausa) chata. (minha intervenção: Por quê?) “Porque têm alguns que não gostam muito desse bairro.”</i>

adolescente S	<p><i>"Tem muita gente que olha diferente por causa do bairro, falam muito mal do bairro (pausa), mas não, o bairro é bom." (minha intervenção: Por que falam mal do bairro?) "Por causa que às vezes aqui acontece morte, mas todo bairro tem isso. Todo bairro acontece, então não é só o bairro Reolon. (minha intervenção: Mas você acha que olham diferente pra quem vive aqui?) Pra mim, (pausa), se olhando ou não olhando, eu tô sendo igual. (pausa) pra mim olhá ou não olhá é a mema coisa. "</i></p>
adolescente V	<p><i>"tem uns que gostam do Reolon, têm outros que acham que aqui é (pausa) é putaria. É muita safadeza, que acontece muita coisa aqui. (minha intervenção: Falam mal por quê?) "Por causa das bocas de fumo (pausa), muito lixo, muitas coisas."</i></p>
adolescente R	<p><i>"Eu acho assim (pausa) têm pessoas que sim, têm pessoas que não (pausa) que nem assim, o Mariani ali, oh Mariani, os guris tem encrenca com os daqui de baixo, dos que, dali de cima, (pausa) mas eu não tenho encrenca lá. (pausa) Mas eles falam mal do Reolon, a maioria das pessoas falam mal do Reolon."</i></p>
adolescente Q	<p><i>"Uai porque mora no Reolon vai é (pausa) usam pedra, usam droga, e tal. (pausa) É marginal, vai robá, (pausa) vai tá preso daqui alguns anos."</i></p>

Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

É importante destacar que essa pode ter sido a primeira vez que eles tenham parado para refletir sobre a questão: quem eles são, como eles são. Pode-se perceber, com o exercício, o quanto, reproduziam um estereótipo de criminalidade, violência e inferioridade que lhes fora emulado ideologicamente.

Mosquera(1977) observa que o olhar para si mesmo e o olhar dos outros contribui para a formação da autoestima, refletindo na autoimagem do adolescente.

A auto-estima parte de como a pessoa aprendeu a se ver, apreciando seus comportamentos e percebendo como os outros a vêem. O julgamento sobre si se realiza na medida em que os outros reagem ante nossa pessoa. (MOSQUERA, 1977, p. 44).

Pensar como o adolescente constitui a própria identidade é fundamental, mais ainda, quando está em questão o adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Essa adolescência assume diversos papéis. Becker (1994) observa que, por exemplo, a criança pobre "será empurrada para a vida adulta muito mais precoce e

abruptamente do que um jovem de uma classe mais privilegiada, que pode prolongar sua adolescência indefinidamente.” (p. 13).

Realidades que vão de encontro ao que o ECA prevê

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.⁵²

Quando o adolescente **U** diz: *“Pensam que (pausa), que não é ninguém.”*, traz o encadeamento da invisibilidade em que Costa (2004) analisa como um “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens, é expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação social e reificação.” (p. 63).

Essa “percepção de não aparecer para os outros é a sensação de existirmos como coisas, um esvaziamento.” (COSTA, 2004, p. 116). Passa-se a contar como um objeto, “um poste, uma árvore, uma placa de sinalização de trânsito, um orelhão, uma pessoa em uniforme de gari na atmosfera social: todos parecem valer a mesma coisa.” (p. 116).

A proposta do estudo sobre a reflexão do sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social se justifica, principalmente, por ser uma fase da vida em que a identidade é construída e, a educação que não se preocupa com as questões sociais, não é, de fato, uma educação que humaniza.

É possível legitimar que o adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social tem um desafio a mais a partir da fala do professor **M**, que diz:

Eles têm um desafio a mais para, justamente, desmistificar essa visão que tem do bairro e dos próprios moradores do bairro. E isso só vai ser conseguido a longo prazo (pausa), com essa geração nova que está vindo e, a geração que já está, transformando a realidade. Eu acho que é um peso que eles carregam em relação a esse estereótipo, que, muitas vezes vem do bairro, mas que tem dois pontos de vista pra lidar com essa

⁵² ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990), disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm . Acesso em: 17 jun. 2015.

questão: ou tu pode se vitimizar: – Ah, os outros falam isso e eu sou realmente isso, ahn, falam que aqui no bairro, que as crianças são mal educadas, aí tu pode propagar essa ideia. Ou, tu pode pegar por uma outra visão, como mostrou o documentário. Que aqui têm pessoas e crianças que usam esse estereótipo pra mostrar: – Ei! Não é assim que funciona. Aqui tem gente trabalhadora, que tem gente estudiosa, que tem gente capaz, e tem gente que vai pra frente. Usando uma fala das alunas: aqui tem gente trabalhadora, tem gente que dá certo, mas que muitas vezes não é mostrado!

Mosquera (1977) observa como processo de identidade que “cada pessoa tem uma imagem ou percepção única de si, de acordo com a qual percebe a dos outros.” (p. 43).

A autoestima está embasada na construção da imagem que o adolescente faz de si mesmo, uma depende da outra. Está dividida em dois: o indivíduo se “enxerga” física e psicologicamente.

A estrutura da auto-imagem determina, dia após dia, o comportamento do indivíduo. Esta idéia é sumamente importante porque a auto-imagem representa o núcleo de nossa individualidade, com a qual nos defrontamos com os outros indivíduos. Para o adolescente, as vivências diárias, assim como as novas situações, possibilitam uma estruturação que será o modelo de como desenvolver e adaptar sua dinâmica de comportamento. (MOSQUERA, 1977, p. 43-44).

Retomando a definição do teórico Ackerman (1966), a identidade está ligada à cultura e para que o adolescente a desenvolva é necessário que ele encontre um contexto cultural que permita esse descobrimento e esse desenvolvimento. Becker (1994) observa que a percepção de identidade está associada à ideologia, que está impressa nos pensamentos do grupo social. Para o autor (1994), o adolescente legitima sua identidade no grupo.

No grupo existe uma certa uniformidade de comportamento, de pensamentos, de hábitos. Nessa época em que a auto-imagem se modifica radicalmente, o adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias, suas atitudes. Um serve de modelo para o outro. Sofrem de angústias semelhantes, e o grupo funciona como protetor perante elas (uma espécie de substituto dos pais, segundo a psicanálise). Curtem as mesmas experiências e descobertas, e as vivenciam juntos. (BECKER, 1994, p. 43).

Uma identidade que está em formação e transformação, e que precisaria da proteção do Estado, por meio do ECA, para garantir o mínimo de segurança. O autor

Hall (2005) enfatiza que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.” (2005, p. 38).

Ortiz (1994) vai trazer a preocupação do quanto a mídia corrobora na formação dessa identidade. Por meio dela, as ideologias se disseminam, possibilitando assim, a formação cultural.

A mídia e as corporações, sobretudo (transnacionais) têm um papel que supera a dimensão exclusivamente econômica. Elas se configuram em instâncias de socialização de uma determinada cultura, desempenhando as mesmas funções pedagógicas que a escola possuía no processo de construção nacional. Mídia e empresas são agentes da constituição da memória internacional-popular, ao fornecerem aos homens referências culturais para suas identidades. (ORTIZ, 1994, p. 144).

Canclini (2015) também reforça o quanto os meios de comunicação assumem um papel “que vai mais além da simples comunicação. E afeta outras áreas da vida social, como justiça, o modo de governar, a governabilidade, o desenvolvimento da vida cotidiana”.

A ideologia – as ideias da classe dominante – se cristaliza e universaliza, fazendo com que o domínio se faça presente tanto no plano material (socioeconômico e político) quanto no plano das ideias. Sua disseminação, segundo Becker (1994) fica sob controle “da classe no poder, que usa as instituições sociais (família, escolas, meios de comunicação, etc.) para propagá-las e enraizá-las cada vez mais.” (p. 54).

Na medida que as estruturas ideológicas se difundem pela cultura de massa, elas acabam tomando corpo e sendo aceitas como lógicas e verdadeiras. É dessa maneira que surge a alienação, “os homens passam a atribuir sua vida e suas relações a forças superiores, incompreensíveis e fora do seu alcance.” (BECKER, 1994, p. 55).

Chauí (2001) explica que a ideologia dominante se estabelece nas relações sociais, principalmente, nas relações de poder de um grupo sobre outro. Assim, exerce a função de ocultar a realidade, assumindo uma forma “de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.” (p. 7).

Uma dominação que pode ser interpretada na fala do adolescente **U**, quando se refere a alguns moradores da própria comunidade:

algumas pessoas andam de boné, por exemplo, quando tá nublado. Pra que, pra que de boné?! Andam de blusão quando tá calor e de calção! (pausa) Isso é um problema também que, que dá imagem de que um monte de vagabundagem. Tem que mudar isso. Só que não dá pra mudar estilos das pessoas. Daí fica também essa imagem do bairro. Um grupinho. Gangue. A polícia tem que fica rodando o bairro, pá cuida das pessoas. [...] Uma coisa ruim também é que tem a bagunça das casas. As casa tudo bagunçada aí, isso dá uma imagem ruim para o bairro. Uma imagem de favela.

Mas, por que o indivíduo não percebe a dominação? Chauí (2001) nos alicerça na explicação afirmando que a alienação acaba por ser um processo em que as atividades humanas tornam-se independentes e autônomas dos seres humanos. Elas coexistem, transformam-se controle da própria vida dos indivíduos. A autora (2001) questiona e explica,

[...] Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia. (p. 57).

Chauí (2001) complementa afirmando que a ideologia, conjunto de ideias e valores, possui também normas ou regras que “indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.” (p. 108).

Eagleton (1997) analisa a eficiência do opressor “que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com seu poder; e qualquer prática de emancipação política envolve portanto a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-nos de nós mesmos.” (p. 13).

O fenômeno da ideologia massifica o pensamento e expressa o sentimento e o imaginário de uma realidade violenta construída. Dessa forma, os moradores aceitam e acabam por assimilar um pensamento do Reolon de violência.

Trazendo para a fala de Guareschi (2011), a compreensão sobre o poder da ideologia se torna mais claro. “[...] você começa a ver que nós somos, em grande parte, o que os outros nos dizem, ou acham que somos. E na medida em que nós vamos incorporando e aceitando o que os outros pensam e acham a nosso respeito, nós vamos formando nossa identidade.”(p. 18).

Uma identidade que os outros atribuem a quem vivem na comunidade. Morador **F** afirma que já sofreu muito preconceito por viver no Reolon:

Quem disser que não aqui (pausa), deve tá mentindo. Todo mundo que mora aqui já sofreu algum tipo de preconceito por morar aqui. (pausa) Em uma entrevista de emprego, é uma. (pausa) Muitas vezes tu fala que é do Reolon, o pessoal já fica meio assim. (pausa) Ou quando cê tá num lugar, hum, num ambiente um pouco mais social, aí todo mundo falando, e aí pah, você fala que mora no Reolon, aí as coisas começam a mudar, a pessoa já começa a te olhar com outra cara, já começa a te tratar de uma outra forma, entendeu?

A moradora **D** afirma que o preconceito pra quem vive no bairro ainda é muito grande:

Eu lembro quando eu era mais nova, eu larguei os meus currículos na (pausa) região central de Caxias do Sul, iihh, (pausa) eu pude perceber, ahn, ficou bem nítido, que, quando eu dizia que era do Reolon, eu perdia a vaga. Por que que eu sei disso? Porque teve um local que me marcou, que a mulher disse assim: - Olha, a gente tá precisando de alguém com o teu perfil. Exatamente. Mas onde tu mora?. E ficou bem claro pra mim, que quando eu disse que era o Reolon, de repente a vaga não tinha mais (pausa) ela disse que ia entrar em contato comigo no outro dia, no qual tô esperando até hoje. Então, eu vejo assim oh, (pausa) que até hoje, com toda a experiência e formação que eu tenho (pausa) e conhecimento, e eu ainda sofro de certa forma.

Mas a ideologia não é algo estático e irreversível. Retomando a fala de Becker (1994),

Através da criatividade, da conscientização, da reflexão, do questionamento crítico, o indivíduo pode passar desta posição de Objeto submisso, acomodado e manipulado para a de Sujeito ativo, que reinterpreta o Universo em que vive, que passa de simples consumidor a criador. [...] isso só pode acontecer porque existem as contradições, que exigem uma constante busca de resolução, de síntese. E as contradições sempre se resolvem dentro dos limites das ideologias vigentes. Quando as (há) (*grifo nosso*) rupturas e os conflitos são profundos, precisa haver revisão e renovação das estruturas ideológicas (p. 55).

Chauí (2001) afirma que “uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade.” (p. 24). É importante compreender a realidade para poder começar a pensar uma forma de aprendizagem que contribua para a formação humana desse adolescente, inserido nessas comunidades. E a produção audiovisual, em que os adolescentes podem contar eles próprios a história local do bairro, apresenta-se

como uma alternativa.

Trazendo Arlindo Machado (1993), para definir a imagem contemporânea/eletrônica, ele vai dizer que a imagem vai muito além do sentido de “ver” (*grifo nosso*), pois, não são mais

[...] como um atestado da existência prévia das coisas visíveis, mas explicitamente como uma produção do visível, como um efeito de mediação. A imagem se oferece agora como um "texto" para ser decifrado ou "lido" pelo espectador e não mais como paisagem a ser contemplada. (1993. Grifo do autor).

A imagem possui significados e diz algo que precisa ser dito. Retomando o capítulo 3. *Audiovisual como processo didático-pedagógico no Ensino de História*, a própria criação do cinema, no final do século XIX, período marcado pela divisão ideológica da Revolução Industrial, “burgueses x proletários”(grifo nosso), cumpriu com o papel de dizer aquilo que precisava ser dito. Nos anos de 1970, o *Cine Nuevo Latino-Americano* já contribuía para um cinema de guerrilha que trabalhava a força popular, inspirando, assim, a produção audiovisual de pequenos grupos. Essa é a fase em que o vídeo ganha força com seu caráter popular e transformador. Segundo Santoro (1989), é nesse período que ele passa a ser entendido como “instrumento da contra-informação” (SANTORO, 1989, p. 22), o qual, recebia a função de opor à informação massificada e hegemônica transmitida pelos meios de comunicação de massa.

Canclini (2015) faz uma observação importante que justifica a importância do envolvimento das comunidades em desenvolver a contrainformação.

Há uma responsabilidade dos Estados e da sociedade, dos movimentos sociais, comunitários, locais, urbanos, de criar este contrapoder com um interesse público. Se nossas sociedades estão se descompondo, se corrompendo, perdendo o sentido do comunitário, do comum, é porque em boa medida, o público foi asfixiado, reduzido. O poder onívoro do privado foi se apropriando de ações que representam o público. Devemos reconquistar este sentido do público desde o básico, local, desde cada cidade, cada comunidade, de cada pertencimento.⁵³

Trazer a produção audiovisual para dentro das aulas de História contribuí para uma educação que humaniza. Santoro (1989) salienta que nos anos 70 o

⁵³ Entrevista concedida em 15 de abril de 2015 para o *Observatório da Imprensa*, disponível em: < <http://observatoriodaimprensa.com.br/oitv/entrevista-com-nessor-garcia-canclini/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

audiovisual – filme utilizado dentro de sala de aula – já era muito utilizado como “objeto de ensino” (SANTORO, 1989, p. 28) tendo como os seguintes objetivos:

Aproximar a escola da vida das crianças, repleta de informações recebidas dos meios de comunicação de massa; sair do exagero verbalismo do ensino, pois afinal vivemos em uma sociedade repleta de imagens; melhorar a eficiência pedagógica, pela possibilidade de atrair e manter o interesse dos alunos com os audiovisuais; alterar a relação professor/aluno, onde um só fala e o outro escuta passivamente; entender o funcionamento dos meios de comunicação de massa a partir da compreensão das intenções, artifícios artísticos e pedagógicos de que faz uso o emissor para compor a mensagem. (p. 28).

Canclini (1984) compreende que a produção audiovisual popular carrega um simbolismo que, “[...] levada as suas últimas conseqüências, a arte popular é uma **arte de libertação** (grifo do autor)”. (p. 50).

Freire (1996) ressalva a importância da criticidade presente no ensinar, pois trabalha os sujeitos como seres críticos inseridos no mundo, conhecendo-o e intervindo-o.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

É importante lembrar que, o objetivo da produção audiovisual, assim como o Melodrama Latino-Americano, gênero do cinema dos anos 50, não é exigir mudanças estruturais, porém mostrar a desigualdade social, “não para modificá-la, mas para humanizá-la” (OROZ, 1999, p. 230). Essa é a missão: humanizar por meio da produção audiovisual, contribuindo assim, para o desenvolvimento do sentimento de identidade (autoestima) e de pertença (visibilidade e reconhecimento).

5.3 CÂMERA NA MÃO: A AUTONOMIA DO ADOLESCENTE DE ESCREVER A PRÓPRIA HISTÓRIA

Após o documentário finalizado, o nosso estudo se propôs a analisar as mudanças da percepção do adolescente sobre a própria realidade a partir da participação na produção do documentário *REOLON por nós mesmos*.

Para isso, a técnica metodológica utilizada foi a Análise do Discurso nas entrevistas em profundidade com os 15 adolescentes/produtores e o professor responsável. Descrevemos aqui as falas relacionando-as com as categorias: reconhecimento/visibilidade/pertença e, Aprender História a partir dos conceitos dos PCNs/ Ensino de História.

No percurso do estudo, a partir da observação participante, assimilamos que os adolescentes, enquanto moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social, desejam ter visibilidade de viver em uma comunidade como qualquer outra. Essa constante busca pela visibilidade se dá pelo reconhecimento.

A luta por reconhecimento pode ser compreendida a partir da fala da adolescente **V** quando afirma o quanto é importante que outras pessoas assistam o documentário: *“Não é tão violento, mas têm umas coisas ruins também. (pausa) mas eu gosto daqui. Eu acho que é lugar bom. [...] assim eles vão vê as coisas que (pausa) passam despercebido. Eles vão vê o que antes não olhavam e vão enxergar de outra forma.”*

Uma busca por reconhecimento também presente na fala da adolescente **b**: *“Por que eu acho que é muito importante pra (pausa) todo mundo vê que não é ahn, (pausa) aquilo que pensam. Que o bairro mudou, não tem mais aquilo que (pausa) que era perigoso.”*

O adolescente **U** também compartilha o mesmo desejo de mostrar o documentário para as outras pessoas que não vivem no bairro:

porque daí a gente conhece o bairro de verdade. Só essa criminalidade que grudou no bairro... ela veio de outro lugar. (pausa) o bairro sem essa criminalidade é bom. [...] o bairro tem... a maioria das pessoas são boas, são... respeitam (pausa) as outras.

A adolescente **Y** diz conhecer e “enxergar” a História do Reolon de um jeito diferente dos ensinamentos tradicionais do Ensino de História (livros didáticos,

conteúdos no quadro) altera o olhar para o bairro:

Tem gente que vê só a maldade do bairro, eu não gosto de vê só a maldade. Porque, tipo... isso... as pessoas já vêm, entendeu?! Então, (pausa), assim... (pausa) eu acho assim, que tem que procurá as melhores coisas que tem no bairro. E o documentário (pausa), procuramos isso.

Para a adolescente **N**, a partir do conhecimento sobre o próprio local onde vive, sua visão se transformou:

conheci o bairro melhor. [...] Aprendi que o bairro não é... como as pessoas sempre dizem que (pausa) cheio de violência, drogas, essas coisas. É bem diferente (pausa) tipo se tu... para pra conhecê o bairro tu vê que não é as coisas que as pessoas falam. [...] Eu não conhecia, eu (pausa) eu nasci em 2001, eu não conhecia. Eu achei que fosse, mas depois que a gente foi entrevista os outros... a gente que tem 14, 15 anos acha que o bairro é... coisa mais horrível, então começa a vê com outros olhos, com outra visão o bairro é melhor.

A fala da adolescente **X** traduz o quanto à ideologia pode ser quebrada a partir de ações, como por exemplo, a produção de um documentário:

Ahn, pra mim, (pausa) é que tem muita gente que fala mal do bairro. Daí a gente mostrou, quis mostrar assim, não é só maldade que tem no bairro. No bairro, a gente tentô mostrar um pouco o que que é. Eu aprendi, bastante. [...] Muita coisa que eu não sabia. Nós tamo tentando passá alguma coisa pras outras pessoa também aprendê o que é o bairro.

Isso coloca em prática o que Guareschi (2011) afirma sobre a ideologia, que pode se fazer presente por meio de manifestações da linguagem e da comunicação, em que “são transmitidos significados, representações e valores existentes em determinados grupos: é a ideologia do grupo.” (p. 21).

A reprodução ideológica se manifesta através de representações que a pessoa elabora de si mesma, sobre outras pessoas, a sociedade, a realidade, enfim, sobre tudo aquilo a que implícita ou explicitamente são atribuídos valores: certo-errado, bom-mau, verdadeiro-falso. (p. 21-22).

Representações da própria realidade a partir de um outro olhar. O discurso da adolescente **Z** nos faz refletir e compreender que muito do que se diz sobre o bairro Reolon parte de uma ideologia dominante que preserva o pensamento massificado de um bairro perigoso. O “conhecer” e “compreender” a própria realidade rompe o pensamento opressor. “A gente não conhece muitas coisas que

têm no bairro. Muitas pessoas falam mal do bairro (pausa), que muita gente que mora aqui, (pausa) por que não presta... mas, não é assim. Muitas pessoas são muito legais, são muito diferentes do que eles falam.”

A adolescente **c** também traz um olhar diferente a partir da produção do documentário:

Todo mundo fala, até os meus avós falam que, (pausa) tem meio que um preconceito sabe, falando que Reolon é isso sabe? Só tem bandido, não sei o quê. (pausa) eu nunca entrei nas pilhas sabe, porque que, pra mim (pausa) na minha visão eu não via isso entendeu? Eu nunca vi esse tipo de coisa. Sim, tem bastante drogas aqui né, mas, qual o... qual é o lugar que não tem, né?! Então, pra mim... sabe. Só me ajudou a olhá, até olhar diferente, mas só que, pra melhor.

Quando a classe tem consciência de sua própria realidade, a ideologia perde sua força.

Nenhum radical que examine friamente a tenacidade e a penetração das ideologias dominantes pode sentir-se esperançoso quanto ao que seria necessário para afrouxar seu domínio letal. Mas há um lugar, acima de todos, em que tais formas de consciência podem ser transformadas, quase literalmente, da noite para o dia, e esse é a luta política. Isso não é carolice de esquerda, mas um fato empírico. Quando homens e mulheres, engajados em formas locais, inteiramente modestas de resistência política, veem-se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder do Estado, é possível que sua consciência política seja definitiva e irreversivelmente alterada. (EAGLETON, 1997, p. 195).

Alcançar a consciência da própria realidade. A produção audiovisual com adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social se faz necessária para romper a ideologia dominante das classes, evidenciado por Chauí (2001), “quem e o que pode dismantelar a ideologia? Somente uma prática política nascida dos explorados e dominados dirigida por eles próprios.”(p. 118). A autora (2001, p. 108) enfatiza que para isso é preciso da prática política denominada “crítica da ideologia”, em que consiste

Preencher as lacunas e os silêncios do pensamento e discurso ideológicos, obrigando-os a dizer tudo que não está dito, pois dessa maneira a lógica da ideologia se desfaz e se desmancha, deixando ver o que estava escondido e assegurava a exploração econômica, a desigualdade social, a dominação política e a exclusão cultural. (p. 118).

É fundamental que escola estimule o aluno a pensar de forma crítica sobre os fatos e vivências e os ressignificar. Compreendemos que, a partir da reflexão adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, especificamente do

ensino fundamental, de 5º a 9º ano, aprender História não é algo restrito apenas ao ambiente escolar. Trabalhar o ensino de História a partir das vivências locais dos adolescentes contribui para a aprendizagem e estimula a compreensão da História da própria comunidade. Para os PCNs (1998)

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação. (p. 38).

O adolescente **S** analisa que a produção do documentário sobre o bairro é uma forma de aprender História de um jeito que muda a percepção do olhar de quem conta e de quem escuta essa história:

É, diferente. Porque tu corre atrás da história e não a história que vem atrás de ti. Tem às vezes que a história vem atrás de ti, e vezes que tu vai atrás dela. Mas é melhor quando tu vai atrás da história, porque daí tu tá fazendo muito esforço pra ir atrás dela.

Quando perguntado ao adolescente **S** sobre a autonomia de contar a própria história, o mesmo disse: *“É bom. É bom mesmo o cara sabê o quê que aconteceu aqui, como aconteceu, tu podê conta sua versão e tal.”*

Um aprendizado que une a criatividade, o esforço e a autonomia do adolescente. A adolescente **c** afirma que o ensino a partir da produção de um documentário faz a aprendizagem e o sentido de conhecimento percorrerem por outro caminho:

Foi um jeito de aprender História diferente. História do Reolon né! O passado do Reolon. Então foi. É melhor, tu tem mais contato com as pessoas que viveram isso sabe! Tipo assim, eu não vou, ahn, ... a maioria dos textos de história, de guerras, eu não vou... ahn, poder falar com aquelas pessoas porque já tão morta né! Foi séculos atrás, sabe. Mas aqui, ahn, falando com pessoas, (pausa) uma pessoa passa pra outra, pra outra, pra outra. Tipo assim, fica uma corrente entendeu?! Aí sabe melhor do que um livro, né!

Para a adolescente **Q** aprender História produzindo um documentário: *“foi mais divertido. Aprende mais. Todo mundo participando. Foi bem legal. Todo mundo se aproxima mais também.”*

O envolvimento com a produção audiovisual ensina História que você nunca mais esquece, segundo a adolescente **V**: *“É bem melhor (risos). Do que ficar copiando do quadro (risos). É bem melhor. Que a gente vai tá se divertindo, tá saindo um pouco, vai tá ao ar livre, e aprendendo mais e se divertindo. Eu acho. É mais difícil de esquecer.”*

Para o adolescente **O**, percorrer o bairro possibilitou o conhecimento local:

Bah, foi bom que, nois saímos da escola, tudo nois colegas. É poucas vezes que nois tinha saído da escola. E, bah, aprendi (pausa) muitas coisa. Tipo, bah, (pausa), hum, a história do bairro, a história dos moradores também, o que que eles acham do bairro assim. Foi legal também, os colegas assim, o que eles vê né, no bairro além de mim.

A adolescente **c** compreende que é um formato de desvendar a História, mas apenas uma parte dela: *“um bairro não é só uma historinha aí de 5 linha né?!. Tem uma história assim (pausa) um livro né! Se deixasse, procurasse, pesquisa bastante, tem uma história e tanto.”*

O professor **M** faz uma análise mais profunda sobre o ensinar e aprender História.

Eu enxergo História em tudo. Principalmente naquela construção de, (pausa) não somente estudar História mas, também, de fazer História. O que eles fizeram foi fazer História. E registrar aqueles fatos da sua redondeza, da sua realidade e transformaram em um documentário, em uma versão de como eles veem o Reolon e, das pessoas que participaram do vídeo puderam mostrar pra eles as diferentes versões da História que eles puderam aprender, principalmente, que não existe só uma visão da História, mas, sim, várias visões dependendo do ponto de vista de cada um.

Essa aproximação do aprender História – o que se aprende fora da sala de aula – aos conteúdos do ensino de História, trabalha na contribuição de uma socialização do conhecimento e da compreensão efetiva do conhecimento histórico. Fazer a conexão da História (apreendida na relação com a comunidade, com a família e com as circunstâncias do cotidiano do adolescente) com os conteúdos escolares é ressignificar o aprendizado e estimular a autonomia desse indivíduo no desenvolvimento da responsabilidade, contribuindo inclusive para o sentimento de identidade e reconhecimento.

O Audiovisual tem a função de exercitar a autonomia do adolescente de contar e recontar a própria história, ser escutado e reconhecido, características presentes na *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996). Freire (1996) salienta

que o ensinar está atrelado ao aprender. Escutar e reconhecer que o sujeito – formando – tem muito para ensinar é se afastar e recusar o ensino “bancário” (p. 25). Embora haja esse sistema imerso na educação é preciso que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’” (FREIRE, 1996, p. 25).

Perguntamos para o adolescente **Y**, se fica triste quando alguém olha com preconceito para o bairro. Respondeu da seguinte forma: *“Ah, eu fico assim, ... porque assim, a pessoa não mora aqui pra saber como é que é. Porque, se a pessoa mora aqui, vai vê que não é tudo isso que falam. Porque, essas coisas, droga... tem em tudo, em tudo que é lugar.”*

A adolescente **X** quer que muitas outras pessoas assistam o documentário, principalmente quem é de fora do bairro: *“Eu quero muito. Assim, tem muita gente que não gosta do bairro mas, assim, não tem nada a vê. É bom.”*

Para a adolescente **T** o reconhecimento também está no trabalho desenvolvido: *“Pra elas verem (pausa) como a gente fez nosso trabalho.”* Quando questionada sobre o que vai mudar nas pessoas quando assistirem o documentário, respondeu: *“Vai mudar mais a convivência entre as pessoas.”*

Essa luta por reconhecimento é intersubjetivo, como observado por Honneth (2003). Para ele há uma distinção de “três formas de reconhecimento (amor, direito e estima).” (p. 24). Dessa forma, a luta pelo reconhecimento tem origem na experiência do desrespeito das maneiras apresentadas de reconhecimento; a autorrealização do indivíduo se dá quando há, no ensaio de amor, a contingência de autoconfiança; na experiência de direito, o autorespeito; e, no ensaio de solidariedade, a autoestima. Honneth (2003) afirma que para os indivíduos e os grupos sociais poderem formar a sua identidade é preciso que sejam reconhecidos intersubjetivamente. Há diferentes espaços na vida para que isso ocorra: no campo privado do amor, nas relações jurídicas e no ambiente da solidariedade social. O reconhecimento por meio do domínio das relações de solidariedade provoca um respeito universal, segundo o autor.

A autoconfiança é firmada no amor. Possibilita aos indivíduos a preservação da identidade e o desenvolvimento de uma autoconfiança, imprescindível à autorrealização. O amor é o molde mais essencial de reconhecimento, segundo Honneth (2003).

Honneth (2003) salienta que o reconhecimento se dá apenas nas relações de conflitos sociais. É nesse momento que o indivíduo lutará para garantir o reconhecimento.

Conflitos aqui, presentes, nas comunidades em situação de vulnerabilidade social, em que o indivíduo tem que lutar e provar para dizer quem ele é.

O adolescente **S** compreende que cada um tem o direito de pensar o que quiser, mas adoraria que muitas outras pessoas vissem o bairro pelo documentário. *“Por mim, cada um tem seu pensamento. Por mim eu mostraria (pausa) para mostrar que o bairro é diferente. (pausa) não é tudo que os outros falam, às vezes é mentira. Aí não tem como fala.”*

Sentimento compartilhado pela adolescente **c**: *“Tenho muita vontade que outros vejam o documentário, pra deixar de tá falando (pausa) essas bobagens sobre o bairro sabe, esse preconceito bobo sabe! Porque é bobo mesmo. Nada a vê, entendeu?”*

O professor **M** fala sobre a luta por reconhecimento e de que maneira escola, os moradores, os adolescentes podem mudar a imagem da comunidade:

Falando para essas pessoas e mostrando (pausa) as coisas positivas que há no bairro. Seja a escola, eu que trabalho aqui e em outras escolas sei que aqui tem uma estrutura ótima, um pátio maravilhoso. E com visões positivas a respeito do bairro. Acho que este seja o principal. Porém, dependendo da ênfase que se dá nas histórias. Aqui vai continuar existindo coisas ruins, aqui vai continuar existindo violência, acredito eu, porém (pausa), há esse lado, que às vezes é aumentado um pouco, e também há o outro lado que precisa ser demonstrado as coisas positivas, como foi por exemplo o documentário. De que os alunos são capazes, que os alunos quando querem eles conseguem fazer uma produção de um vídeo, que eles conseguem aprender. E pra aquelas crianças que a gente trabalhou, principalmente, aquilo ali já modificou a realidade delas pelo menos. Eu sou bem cético em relação a atingir todo mundo, acho que não vai atingir todo mundo, acho que atinge apenas um determinado público, porque a gente tem que trabalhar com o livre arbítrio das pessoas e, sempre haverá gente que usará o livre arbítrio pra poder propagar a violência, e propagar coisas ruins. Mas a grande questão é as coisas positivas se sobressaírem sobre as coisas negativas.

Por isso que a aprendizagem é uma descoberta que ultrapassa os limites das paredes de uma sala de aula. O ensinar história convive com as infinitas dúvidas que chegam com o aluno em um ritmo acelerado da vida urbana. Os PCNs orientam para essa nova realidade e legitimam o desenvolvimento da aprendizagem a partir dos vários saberes, presentes nas experiências de cada aluno. “Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos,

crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.” (PCNs, 1998, p. 38).

O entrevistado **U** conheceu a História do bairro a partir do envolvimento com a produção do documentário *Reolon por nós mesmos: “Uma vez aqui... aqui não era (pausa) pelo que eu entendi... , não era um monte de rua, aqui era um monte de barro, não tinha escola. Era tudo barro pelo que falaram.”*

Já o adolescente **Y** reconhece a importância de aprender história de um jeito diferente: *“Foi uma experiência muito boa. Eu nunca tinha feito um documentário e, (pausa) conheci pessoas novas né?! Té do bairro, que eu não conhecia.”* E pela primeira vez, conseguiu compreender o desenvolvimento da própria comunidade. *“Eu, assim, nunca, tipo, (pausa) nunca conversei com muita gente, tipo, sobre a história do bairro. Fui descobrindo assim, quando fui crescendo mais assim. Daí... com o documentário né, descobri muito mais coisa né?!”*

O audiovisual corrobora na produção de saber; trabalha a criticidade e a conscientização do indivíduo; instiga o adolescente a descobrir e compreender a própria história através das histórias dos outros, assim como um espelho. É um compartilhar de saberes e de sentidos, inclusive, de sentimentos de pertença a uma comunidade .

No Quadro 2 é possível identificar pistas que nos levam ao sentimento de pertença e de reconhecimento dos adolescentes após o envolvimento com a produção audiovisual. Temos a consciência que essa metodologia, com a utilização da produção audiovisual, assim como qualquer outro processo de aprendizagem, nunca será totalizadora. Lidamos com o livre arbítrio das pessoas e com a formação cultural das mesmas, além de partir da subjetividade de como cada adolescente percebe-se a si e aos outros. Por isso, quando analisamos a fala do adolescente **U**, que mesmo após todo o trabalho desenvolvido, respondeu: *“Não tenho orgulho de morar aqui”*, é algo que a educação, em sua profundidade e competência, admite e compreende. Da mesma forma que, quando o adolescente **S** responde: *“Não, não mudou. Continua o mesmo olhar. Nunca mudei o olhar porque o bairro é sempre é bom, todo bairro tem violência, tem suas complicações, todo bairro tem (pausa) ponto de droga. Nunca mudou meu olhar”* mostra o quanto o discernimento de compreender e humanizar a própria realidade é algo, após a insistência pedagógica trabalhada pelos educadores e pela própria relação com a comunidade, passa a ser intrínseco ao indivíduo.

Quadro 2 – O orgulho de pertencer à comunidade

"Você tem mais orgulho do bairro depois do documentário?"	
adolescente N	"Nossa, agora eu tenho muito, muito mais do que (pausa), não tenho outra palavra pra falar de tanto orgulho. Por causa que antes eu achava que esse bairro era, era horrível, sempre queria morar em outro bairro mas, vendo (pausa), vendo esse documentário ficou bem melhor."
adolescente X	"Eu tenho. Minha mãe qué trocá de bairro mas eu não quero. (pausa) O bairro não é só violência. Muitas pessoa falam, aii o bairro Reolon é violência. Não é só violência!!!"
adolescente Z	(minha intervenção: Tem orgulho do bairro?) "Tenho!" (minha intervenção: E agora, depois do documentário?) "Mais ainda!"
adolescente a	"Aham. Porque a gente tem coisa boa e não dá valor."(minha intervenção: Antes tu não tinha orgulho de morar aqui?) "Não. Porque tu só ouvia mau boatos." (minha intervenção: E agora?) "Melhorou. Eu ganhei um orgulho que eu não tinha antes"
adolescente b	"Não é que não tinha (pausa). É que, a gente saia assim, (pausa) daí a gente ouvia muito assim, muito preconceito com o bairro assim, ficavam falando mal do bairro."
adolescente O	(minha intervenção: Tem Orgulho de morar aqui?) "Eu tenho né. Morei aqui desde de pequeno. Só aqui no Reolon." (minha intervenção: Tem mais orgulho agora, depois do documentário?) "Tenho mais orgulho. Porque todos que vejam o Reolon de fora assim, que não convive aqui dentro do Reolon falam: ah não, o Reolon é ruim, é isso, é aquilo, bem no fim não é, o Reolon é bem calmo, bem legal, têm pessoas bem legais também que moram aqui no Reolon, pessoas simpáticas."
adolescente U	"Não muito. Não tenho orgulho de morar aqui."
adolescente Y	"Sim, eu já tinha orgulho, mas (pausa) agora parece que, dá mais vontade de fica no bairro, sabe?! Mais vontade. Por que, quem vê o documentário, não olha mais a gente com aquele olhar, que ahn, tu é diferente entendeu?!"
adolescente W	"Sim, um pouco. (pausa) Antes eu achava que... (pausa) era violento, que tinha bastante morte o tempo todo, mas eu vi que não é assim."
adolescente S	"Não, não mudou. Continua o mesmo olhar. Nunca mudei o olhar porque o bairro é sempre é bom, todo bairro tem violência, tem suas complicações, todo bairro tem (pausa) ponto de droga. Nunca mudou meu olhar."
adolescente Q	(minha intervenção: tinha orgulho de morar aqui?) "Hum, um pouco." (minha intervenção: E agora?) "Agora eu tenho." (minha intervenção: O que mudou?) "Não sei." (minha intervenção: Você acha que tens mais orgulho de morar aqui depois do documentário?) "Sim. Porque começaram a dar valor. Mostraram onde nós vivemos e, ... começaram a dar valor para o que nós temos."

Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

É substancial o adolescente discernir a própria realidade. Para o professor

M:

Eu sempre ressalto que, a partir do ponto que você conhece sua própria história, tu constrói uma identidade. Você sabe de onde veio, pra onde vai e, o que fazer também, aprendendo com o que foi feito de errado e de certo no passado, pra poder fazer uma análise e poder ter mais fundamentação. Não é que vai transformar a história, mas vai ter mais fundamentação pra fazer uma realidade e um futuro melhor.

Uma transformação que ultrapassa um preceito de educação formal e escolar, pois vai além, perpassa e valida a educação social, legitima uma educação que idealiza ações humanizadoras, seja na relação do professor X aluno, aluno X aluno, aluno X comunidade, e principalmente, aluno X a própria realidade.

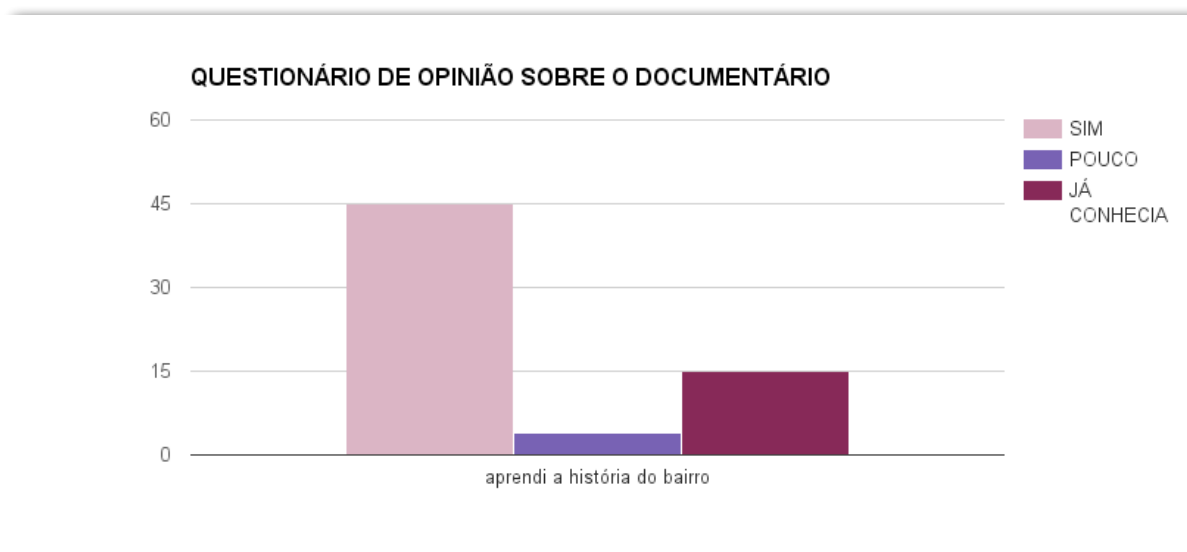
5.4 EU SOU REOLON: A VOZ DA COMUNIDADE A PARTIR DE UM DOCUMENTÁRIO.

A última etapa é o fechamento da pesquisa, quando o documentário *REOLON por nós mesmos* é visualizado pela comunidade em um evento escolar, no próprio bairro. Aplicamos questionários de pesquisa de opinião⁵⁴ para os moradores, no início de 2015, juntamente com a atividade em homenagem ao dia das mães. Elaboramos o lançamento oficial do documentário. Essa atividade teve como objetivo criar o sentimento de responsabilidade e de reconhecimento nos adolescentes/produtores do documentário, e aplicar a função do audiovisual: humanizar a consciência dos moradores sobre a própria realidade. Em um universo de 150 pessoas, conseguimos uma amostra de 65 formulários de pesquisa de opinião sobre o bairro a partir do documentário *REOLON por nós mesmos*.

Obtemos um número significativamente positivo em relação às respostas dos questionários. A produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico, contribuiu para o fazer História, como mostra a Figura 2.

⁵⁴ O modelo de questionário e o convite de lançamento do documentário estão em anexo a essa dissertação.

Figura 2 – Aprendi a História do bairro



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

Conhecer a História local a partir das falas dos próprios moradores legitima o papel que a produção audiovisual exerce. A História local exercita a formação de identidade.

Formação do olhar crítico do mundo que nos cerca; formação da consciência histórica; processo de construção das identidades. O documentário *REOLON por nós mesmos* ratifica os objetivos que o Ensino de História desempenha. Retomando os PCNs (1998) - já mencionados no subtítulo 4.2.3 *Identidades: qual o papel da História?* - o objetivo do Ensino de História é eficaz quando os alunos sejam capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e

descontinuidades, conflitos e contradições sociais;

- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

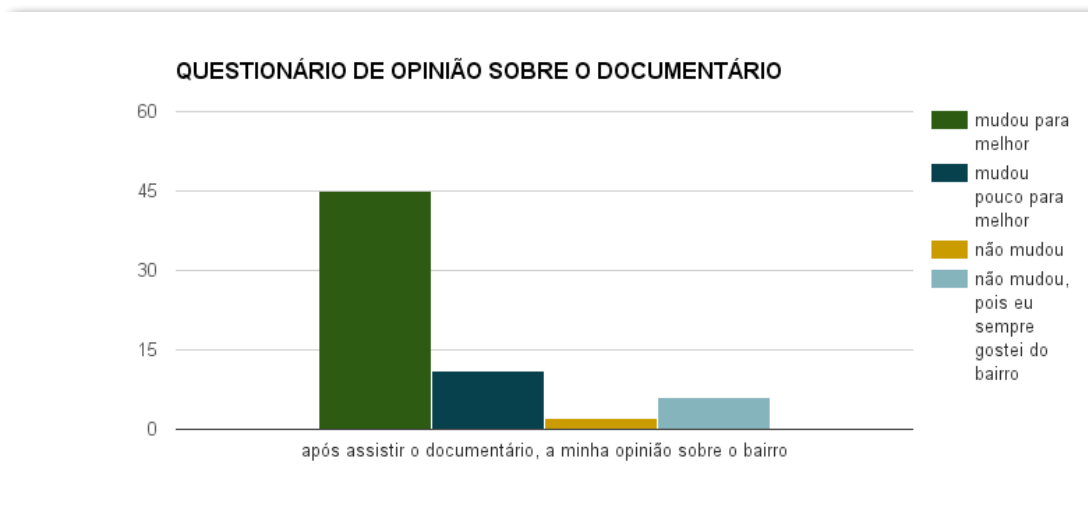
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (1998, p. 43).

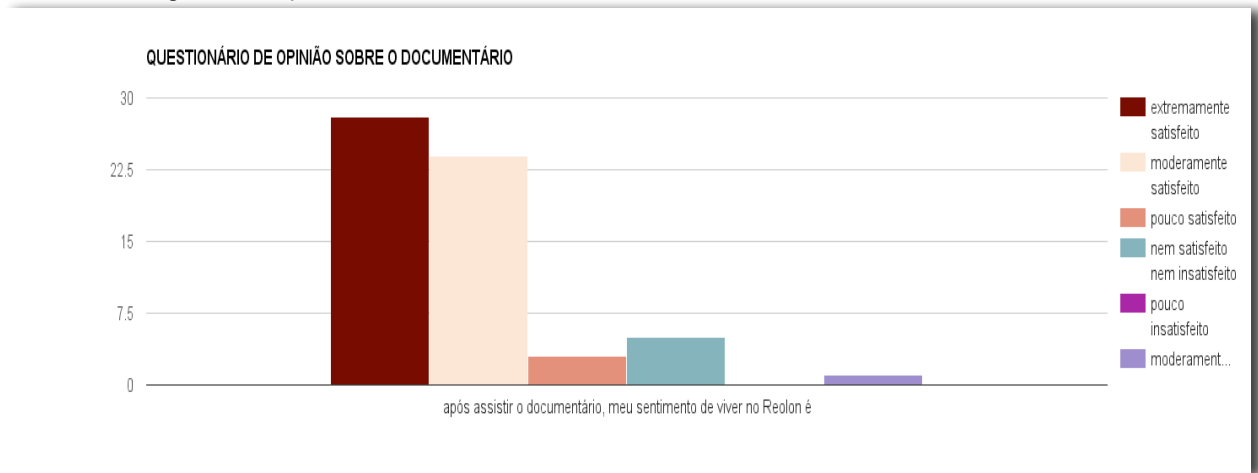
Quando se questiona sobre a própria realidade, cria-se uma consciência que procura humanizar a própria realidade. Isso pode ser identificado nas figuras a seguir:

Figura 3 – Após assistir o documentário, a minha opinião mudou



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

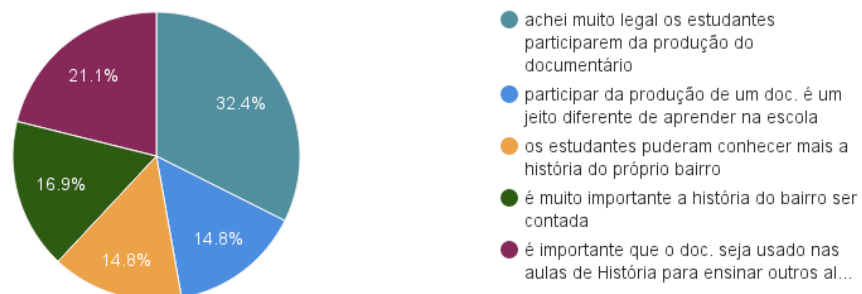
Figura 4 – Após assistir o documentário, o sentimento de viver no bairro se transforma



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

Figura 5 – A importância do documentário *REOLON por nós mesmos*

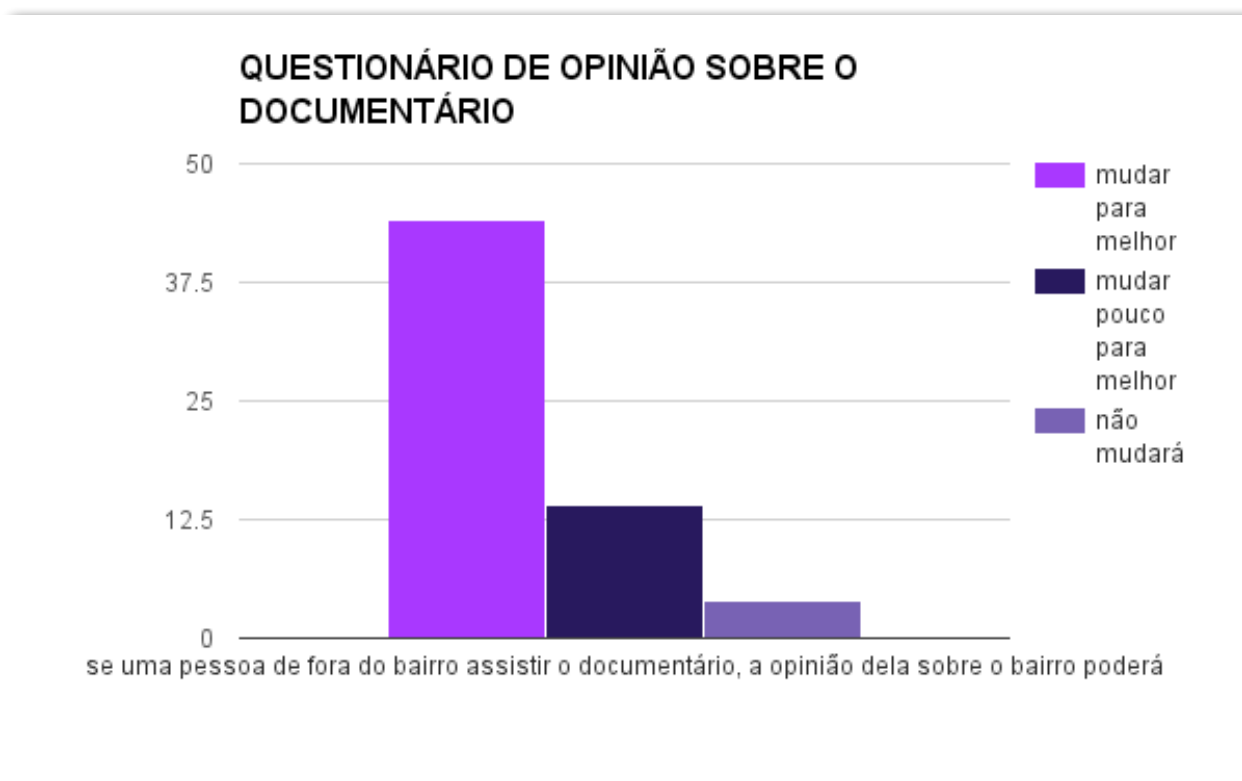
QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

Humanizar a própria realidade também perpassa pelo sentimento de busca por reconhecimento, a qual a visibilidade está atrelada. O desejo que os outros “enxerguem” essa realidade é perceptível nas respostas presentes na Figura 6.

Figura 6 – A opinião dos outros.



Fonte: Dados coletados a partir de entrevistas

A produção audiovisual, assim como o ensino de História, cumpre seu real papel quando consegue idear uma Educação libertadora e humanizadora.

Ter a noção de reconhecimento possibilita estabelecer relações entre identidades individuais e sociais. A partir do sentimento de pertença do local, é possível criar no adolescente, assim como, no morador que não reconhece e compreende a própria realidade, a ideia de participação social e política, tendo como consequência estímulos de atitudes críticas diante à realidade que o cerca, além da possibilidade de aproximação à transformação histórica e sociocultural da realidade e do próprio indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que falar de adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social? Nossa preocupação, desde o início, foi de compreender como o adolescente lida com os estereótipos ao seu redor. Será que percebe a ideologia de dominação e de exclusão? Consegue olhar com criticidade para a própria realidade? Esse estudo se propôs trabalhar uma educação humanizadora e libertadora, inspirada nos preceitos de Paulo Freire (1996; 2004; 2007), a fim de humanizar essas comunidades. Partimos então, dos questionamentos – “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” – técnicas metodológicas para a produção audiovisual. Isso permitiu a reflexão e deu pistas para a investigação de como tal adolescente percebe o espaço ao seu redor, e como lida com os estigmas. O que os “outros” falam da comunidade? (**Como me veem?**) Como o adolescente desenvolve o sentimento de identidade e de pertença? (**Como eu me vejo?**).

Desenvolver uma metodologia, com a utilização da produção audiovisual no Ensino de História, com o propósito de trabalhar os conceitos de identidade e pertença de adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social era o nosso objetivo geral.

Partimos para a pesquisa em busca de uma resposta para o nosso problema: a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, pode desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social?

Para dar prosseguimento, definimos objetivos específicos: – Desenvolver um histórico sobre o papel do audiovisual como instrumento didático-pedagógico; – Estudar os conceitos de identidade e pertença relacionando-os a comunidades em situação de vulnerabilidade social; – Analisar os conceitos de juventude e adolescência buscando especificidades relacionadas a comunidades em situação de vulnerabilidade social e a situações de ensino/aprendizagem.

Primeiramente resolvemos fazer uma pesquisa bibliográfica a fim de embasar os conceitos de Identidade, Visibilidade/Reconhecimento, Adolescência, Audiovisual, Poder, Estereótipos, Ideologia, Ensino de História e as Aprendizagens do Fazer História e Aprender História.

O objetivo proposto foi fundamentado em conceitos de teóricos como Honneth (2003), Freire (1996; 2004; 2007), Martín-Barbero (2001), Pêcheux (1999),

Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Canclini (1984; 1999), Hall (2005) e Goffman (1988).

Optamos por realizar a pesquisa quali-quantitativa, pois as duas demonstram fundamental importância, tanto para a quantificação dos estereótipos como também para seus significados e para a análise da percepção do sentimento de identidade e de pertença dos adolescentes.

Nosso método-guia foi o Fenomenológico-hermenêutico, partindo de uma Observação Participante com apoio de 4 técnicas metodológicas: Estudo de Caso, Entrevistas em Profundidade, Análise de Conteúdo e Análise do Discurso.

Nossos objetivos – específicos e geral – foram alcançados. Desenvolvemos a metodologia do estudo a partir da divisão em 4 módulos. Essa técnica nos possibilitou captar as informações durante o processo de gravação do documentário *REOLON por nós mesmos* (2014), e posterior a sua conclusão (2015).

A primeira fase, *O passo a passo* de como fazer um audiovisual, aproximou o universo acadêmico do cotidiano dos professores da Escola Municipal Machado de Assis. Capacitar os professores (bolsistas do Pibid), explicando as possibilidades da produção audiovisual e, principalmente, o papel social e libertador que exerce, legitimou a viabilidade do uso dessa ferramenta como recurso didático-pedagógico no Ensino História. Ambos – Ensino de História e Audiovisual – possuem capacidades primordiais para formação humana. Ainda nesse módulo, explicitamos uma metodologia de como os professores podem ensinar produção audiovisual para os alunos. A opção de criar uma metodologia se deu, justamente, por haver muitos manuais didáticos que explicam os enquadramentos, os ângulos, os movimentos, isto é, a parte teórica e técnica mas, não desenvolvem de maneira didática um forma para sua aplicabilidade. A metodologia desenvolvida mostra um caminho para envolver os alunos no processo de aprendizagem, a partir do audiovisual, trabalhando a parte teórica e prática e criando significância, além de permitir a visibilidade de como as relações de autonomia, reconhecimento, identidade, pertença, respeito se desenvolvem a partir do recurso didático-pedagógico: produção audiovisual. Em apêndice (CD) a essa dissertação segue o manual/passos a passo, material em animação disponível em endereço eletrônico, assim como o produto derivado do guia: o documentário *REOLON por nós mesmos*.

Para compreender o antes e o depois da produção audiovisual, ratificando a potencialidade de formação no desenvolvimento do sentimento de identidade e

pertença, optamos, na primeira parte da análise, realizar uma observação participante para coletar os estereótipos presentes no discurso dos moradores, professores e adolescentes/produtores quando a comunidade Reolon é mencionada. A resposta de que 26,1% caracterizam o bairro como Violento, certifica o poder e a disseminação da ideologia dominante.

Também foi possível descrever como os adolescentes percebem o olhar dos outros (*“Como me veem?”*). A fala de uma das adolescentes traz no discurso a representação das marcas causadas pela opressão: *“Sempre olharam (pausa)... desde que eu tinha, ahm, cinco anos (pausa) já falaram bem assim: ahn, aí tu vai começar a robá porque tu é do Reolon, tu é do Mariani, não sei o quê... (pausa) vai começá a brigá , vai começá a robá coisa (pausa)... mas eu nem dava bola (pausa) gosto desse bairro, morei aqui (pausa) desde, desde que eu nasci, (pausa) então nunca vô troca daqui.”* O exercício de refletir sobre *“como os outros me veem”*, viabilizou que o adolescente pensasse sobre a representação do estereótipo de criminalidade, violência e inferioridade que lhes fora emulado ideologicamente, conseguindo assim, que o mesmo crie um pensamento crítico a respeito da própria realidade, como pudemos identificar no processo de Análise do Discurso.

Na segunda parte da análise, após o documentário ter sido concluído, realizamos entrevistas em profundidade com 15 adolescentes/produtores do documentário e o professor responsável. A partir da Análise do Discurso, foi possível identificar o sentimento de orgulho dos adolescentes em morar no bairro Reolon, após o envolvimento com a produção do documentário. Eles puderam conhecer a História Local da comunidade, e fizeram a leitura do documentário, que funcionou como um espelhamento, construindo subjetivamente a percepção de pertença, corroborando com o sentimento de autoestima (identidade).

Temos consciência de que essa metodologia, com a utilização da produção audiovisual, assim como qualquer outro processo de aprendizagem, nunca será totalizadora. Mesmo que saibamos a potencialidade de formação humana que o audiovisual possibilita, lidamos com o livre arbítrio das pessoas e com a formação cultural das mesmas, além da subjetividade de percepção de cada indivíduo. Portanto, não buscamos uma transformação nos adolescentes, pois o processo a partir do audiovisual não se resume na transformação da realidade, mas sim, na humanização sobre ela e sobre o próprio adolescente.

A transformação que idealizamos ultrapassa um preceito da educação formal e escolar. Ela é validada em uma educação social, legítima e que trabalha na perspectiva de ações humanizadoras, seja pela relação do professor X aluno, aluno X aluno, aluno X comunidade, e principalmente, aluno X realidade ao seu redor.

A partir da fundamentação e de todo o processo percorrido, conseguimos identificar e responder ao nosso problema de pesquisa, em a produção audiovisual, como recurso didático-pedagógico no ensino de História, pode trabalhar o sentimento de identidade e de pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade.

A combinação e a cumplicidade entre o Ensino de História e o Audiovisual corrobora para uma Educação libertadora e humanizadora. O sentimento de pertença a comunidade possibilita criar no adolescente, assim como, no morador que não reconhece e compreende a própria realidade, a ideia de participação social e política, tendo como consequência estímulos de atitudes críticas diante à realidade que o cerca. Permite a aproximação à transformação histórica e sociocultural da realidade e do próprio indivíduo. Os conceitos estudados nessa pesquisa viabilizaram a possibilidade de construção de novas relações sociais e culturais, humanizando o cotidiano do adolescente de comunidade em situação de vulnerabilidade social.

É sabido que as forças de dominação e exclusão estão presentes nos contextos desiguais, em que corroboram na formação da identidade, na potencialidade de reconhecimento negado. Permitir-se pesquisar alternativas que humanizem essas relações vem ao encontro do rompimento da ideologia, destacado por Chauí (2001), “uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade.” (p. 24). A reflexão dos apontamentos identificados na relação ideológica possibilita a construção de um caminho em que a educação humanizadora e libertadora é possível. Paulo Freire (2004) já apontava que é preciso trilhar caminhos em que a libertação do oprimido seja verdadeira, e que só é possível quando ele consegue libertar-se de si e daquele que lhe oprime. Assim cumprimos com o nosso papel, a

aproximação de uma educação que de fato humanize. Isso representa o verdadeiro sentimento de “atravessar a rua de si mesmo”.⁵⁵

⁵⁵ Ver prólogo da Introdução.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, Nathan. *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Editora Hormé, 1966.

ALVES, Fernando Alberto Pinho. *Educação para os media: As Imagens como Pedagogia Socialmente Integradora*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Universidade de Lisboa, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Belas Artes, Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/646>>. Acesso em: 13 maio. 2014.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ADORNO, Theodor W. [et.al] ZIZEK, Slavoj (org.), tradução de Vera Ribeiro. *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AMARAL, Luiz. *Técnicas de Jornal e periódico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

BAVA. Silvio Caccia. Violência e Controle Social. Le Monde Diplomatique Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/editorial.php?edicao=71>>. Acesso em: 10 jan. 2014. Editorial.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BARROS, José d'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In.: NÓVOA. Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 55-105.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade Pessoal. *Fronteiras do Pensamento*. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sMaWuh6nw3g>>. Acesso em: 8 jan. 2014. Entrevista.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Conceitos e Fundamentos: enunciação e construção do sentido. In: FIGARO, Roseli. *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 19-43.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência?*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos, 59.

BIRRI, Fernando. Cinema e Subdesenvolvimento. *ARUANDA: Laboratório de pesquisa e análises sobre métodos de produção audiovisual de não-ficção*. 1962. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/80anosdebirri.htm>> .

Acesso em: 26 abr. 2015. Poesia.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a Televisão: seguido de a influência do Jornalismo e os Jogos Olímpicos*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BÜHLER, Charlotte. *La vida psíquica del Adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Editora Espasa-Calpe, 1950.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos muticulturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

_____. Dezessete anos do Observatório da Imprensa. *Observatório da Imprensa*. 2015. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/oitv/entrevista-com-nestor-garcia-canclini/>>. Acesso em: 17 jun. 2015. Entrevista.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, 13).

COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

COSTA, Rovílio. Apresentação. In: MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Adolescência e provocação: a auto-estima no adolescente*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* 7. ed. São Paulo: Centauro, [199-].

D'ANDREA, Tiaraju. Dificuldades geraram identidade periférica. *Periferia em Movimento*. 2014. Disponível em:

<<http://periferiaemmovimento.com.br/2014/01/dificuldades-geraram-identidade->

periferica/>. Acesso em: 25 abr. 2015. Entrevista.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraopondo, 1997.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Boitempo, 1997.

FEIJÓ, Martin Cezar. *O que é política cultural*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

FESTA, Regina; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (orgs.). *Comunicação Popular e Alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

_____. Le sujet et Le pouvoir. In: Dreyfus, H. e Rabinow. *P. Michel Foucault: Beyond structuralism na Hermeutics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. [Tradução brasileira: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995].

_____. La vérité et lês formes juridiques. In: Conferências na universidade do Rio de Janeiro, maio, 1973. Retomado em: *Dits et Écrits*, vol. 2, texto nº 139. [Tradução brasileira: *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999].

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln C.P.. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigma, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 158p.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Prefácio: A invisibilidade Pública. In: COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. 63 ed. rev. e ampl. . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LEITE, Camila Rodrigues. *O grupo "Nós na fita": análise de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro Preventório*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0310218_05_Indice.html%3E> . Acesso em: 13 maio. 2014.

MACHADO, Arlindo. Fotografia em mutação. *Revista Nicolau*. VI (n° 49) : 14, 15, jul., ago. 93. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downloads-uteis-fotografia-em-mutacao.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2015.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria da comunicação: idéias, conceitos e métodos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORETZSOHN, Sylvia. *Jornalismo em “tempo real”*: o fetiche da velocidade. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MODRO, Nielson Ribeiro. *Nas entrelinhas do cinema*. Joinville, SC: Univille, 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Adolescência e provocação*: a auto-estima no adolescente. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In.: _____.; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-história*: teoria e representações sociais no cinema. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 19-53.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

OROZ, Sílvia. *Melodrama, o cinema de lágrimas da América Latina*. Rio de Janeiro: Funarte, 1999.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PARANAGUÁ, Paulo. *O cinema na América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia Prática*: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp – Faculdade de Educação, 1998.

PEREIRA, Josias. ; JANHKE, Giovana. *Produção de Vídeo nas Escolas*: Educar com Prazer. Pelotas, RS: Erdfilmes, 2012. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/114192784/Producao-de-video-nas-escola-Educar-com-prazer>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PEREIRA, Marcos Emanuel. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: E.P.U., 2002.

PIETTE, Jacques. *Education aux Médias et fonction critique*. Paris: L'Harmattan, 1996.

PINTO, Manuel. (coord.); PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago Dias. *Educação para os Media em Portugal*; experiências, actors e contextos. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho: Entidade Reguladora para Comunicação Social, 2011. Disponível em:<

<http://migre.me/qXuts>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, Djalma. *Criação audiovisual na convivência dialógica em um grupo de Dança de Rua como processo de educação humanizadora*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, SP, 2009.

RODRÍGUEZ, Jorge; BUSSO, Gustavo. *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1890 y 2005: un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Naciones Unidas, Santiago de Chile: CEPAL, 2009.

ROSA, Isabel Santos da Silva. *Educação Para os Media, Pensamento Crítico e Produção de Video*. 2000. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional) — Universidade Aberta, Portugal, 2000. Disponível em:<
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/646/2/18090__18089_pdf_index.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SADER, Emir. País sem miséria é país sem pessoas abandonadas. *Carta Maior*. 2011. Disponível em:
<http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=715>. Acesso em: 13 maio. 2015.

SALVADORI, Mateus. Luta por reconhecimento, Axel Honnet. *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v.16, n. 1, jan./abr. 2011 189.

SANTORO, Luiz Fernando. *A imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil*. Vol. 33. São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, Milton. *O espaço Dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

SANJINÉS, Jorege. La herencia, las coincidencias y las diferencias. In: *CINEMAIS: Revista de Cinema e outras questões audiovisuais*. Rio de Janeiro, n. 34, p. 57-72, abr/jul, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 20, 2002.

SIERRA, F. Función y sentido de La entrevista cualitativa em investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (Coord.) *Técnicas d investigación em sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.

SILVA, Anielson Barbosa da. A Fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: _____. ; GODOI, Christiane Kleinübing, MELLO, Rodrigo

Bandeira de. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigma, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 267-298.

SÓLIO, Marlene Branca. *Violência: um discurso que a mídia cala*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

SOUZA, Jessé. (org.). *A invisibilidade da Desigualdade Brasileira*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALLES, M. S. *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: human science for na action sensitive pedagogy*. London, Ontário: The Althouse Press, State University of New York Press, 1990.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. *Violência e Desigualdade Social: o tamanho do problema*. *Carta Maior*. 2006. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Violencia-e-desigualdade-social-o-tamanho-do-problema/4/10608>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

Sites

CINEDUCAÇÃO – MODRO, Nielson. Disponível em: <<http://www.modro.com.br/cinema/projeto.htm>> . Acesso em: 21 jun. 2015.

CRAS – *Centro de Referência da Assistência Social – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Brasil. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-especial-basica/cras-centro-de-referencias-de-assistencia-social/cras-institucional>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente* (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm> . Acesso em: 17 jun. 2015.

INSTITUTO CLARO – *Miniguia de Produção e vídeos de curtíssima metragem*. Disponível em:

<ocs.google.com/a/ucs.br/document/d/1Oy8wAILA7XNvSVQN_NgMKv7hD_eRLZwi

STYRhh0HUZ4/edit >. Acesso em: 2 jul. 2014.

MAPA DA VIOLÊNCIA – WASELFSZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil*. Disponível em:<
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf
 >. Acesso em: 30 maio. 2015.

MÍDIA NINJA, *Histórico*. Disponível em:
 <<https://ninja.oximity.com/partner/ninja/history>>. Acesso em: 14 maio. 2015.

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais : *história* /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

TV Escola. Canal de Educação. *Oficina de Produção de Vídeo*. BRASIL, Ministério da Educação, Disponível em:<http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SDH/PR – Secretaria dos direitos humanos da presidência da república. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/abril/pepe-vargas-defende-abordagem-mais-sistematica-e-integral-em-debate-sobre-aumento-no-tempo-de-internacao-para-adolescentes-infratores>> .Acesso em: 30 maio. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL, SERGIPE, *Manual Básico de Vídeo, Mídia Jovem*. Disponível em:
 <http://www.midiajovem.se.gov.br/arquivos/94/manual_de_video_final_web.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

OUTRAS LEITURAS

BARRETO, Diva Rodrigues. *Luta por invisibilidade ou reconhecimento? Um estudo sobre a história de vida de acompanhantes de luxo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em:
 <<http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/7743/1/2014-DIS-DRDBARRETO.pdf>> .Acesso em: 2 dez. 2014.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ver, olhar, observar. In: _____. ; MOTTA, Luiz Gonzaga. *Observatórios de Mídia: Olhares de cidadania*. São Paulo: Paulus, 2008.

GAUER, Ruth M. Chittó. Alguns aspectos da fenomenologia da violência. In: _____.; GAUER, Gabriel J. Chittó. (Orgs.). *A Fenomenologia da Violência*. Curitiba: Editora Juruá, 1999. p. 13-34.

LONGHI, Marcia Reis. 'AQUI, TODO MUNDO CONSIDERA!' Reflexões sobre consideração e reconhecimento a partir de trajetórias de repazes Recife. *Revista de*

Ciências Sociais. n. 31 Set. 2009, p. 91-106.

Disponível: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/6823/4258>> . Acesso em: 7 dez. 2014

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2001.

SEDA, Daniele Mariano. *"POR QUE VOCÊ NÃO OLHA PRA MIM?": Invisibilidade social de jovens em situação de vulnerabilidade e o futebol como luta por reconhecimento*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5547>. Acesso em: 3 out. 2014.

ANEXO



REOLON

“Cinema é História”
Marc Ferro

Os produtores do documentário *REOLON por nós mesmos* e a direção da Escola Municipal Machado de Assis têm o grande prazer em convidar para:

LANÇAMENTO DO DOCUMENTÁRIO
9 de maio de 2015, às 9h da manhã
Local: Escola Machado de Assis

por NOS mesmos

ANEXO

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de opinião para verificar a importância do documentário *REOLON por nós mesmos*. Sua participação é fundamental para nós, produtores do documentário.

Profissão: _____

Idade: _____

Sexo; () feminino () masculino

Há quanto tempo mora no Reolon? _____

1) Marque a alternativa que representa sua opinião a respeito do documentário.

- o documentário conseguiu mostrar o Reolon como ele é

- () Sim
 () Pouco
 () Não

- aprendi a história do bairro:

- () Sim
 () Pouco
 () Já conhecia

- após assistir o documentário, a minha opinião sobre o bairro:

- () Mudou para melhor
 () Mudou Pouco para melhor
 () Não mudou

- após assistir o documentário, meu sentimento de viver no Reolon é:

- () Extremamente satisfeito
 () Moderadamente satisfeito
 () Pouco satisfeito
 () Nem satisfeito nem insatisfeito
 () Pouco insatisfeito
 () Moderadamente insatisfeito

- se uma pessoa de fora do bairro assistir o documentário, a opinião dela sobre o bairro poderá:

- () Mudar para melhor
 () Mudar Pouco para melhor
 () Não mudará

2) Marque as alternativas que representam a sua opinião sobre a produção do documentário por estudantes da escola Machado de Assis:

- () achei muito legal os estudantes participarem da produção do documentário *Reolon por nós mesmos*;
 () participar da produção de um documentário é um jeito diferente de aprender na escola;
 () eu acredito que os estudantes puderam conhecer mais a história do próprio bairro em que vivem;
 () eu acho muito importante que a história do bairro seja contada;
 () acho importante que o documentário seja usado nas aulas de História para ensinar outros alunos sobre a história do bairro.