

FACULDADE CÁSPER LÍBERO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

JÚLIA DE ANDRADE LONGO

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS JORNALÍSTICOS COMO PRÁXIS
PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES

SÃO PAULO

2021

JÚLIA DE ANDRADE LONGO

**A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS JORNALÍSTICOS COMO PRÁXIS
PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Faculdade Cásper Líbero (FCL) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação, Área de Concentração: Comunicação na Contemporaneidade, Linha de Pesquisa: Jornalismo, Imagem e Entretenimento.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marli dos Santos.

SÃO PAULO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. José Geraldo Vieira

/

Longo, Júlia de Andrade.

A produção de documentários jornalísticos como práxis para a emancipação social de adolescentes / Júlia de Andrade Longo. – São Paulo : Cásper Líbero, 2021.

112 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, 2021.

Bibliotecária responsável: Cláudia Luísa Siqueira - CRB 8/10260

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTORA: JÚLIA DE ANDRADE LONGO

**“A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS JORNALÍSTICOS COMO PRÁXIS
PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES”**

Maria Cristina Gobbi

**Profa. Dra. Maria Cristina Gobbi
Universidade Estadual Paulista - UNESP**

Cláudio Novaes Pinto Coelho

**Prof. Dr. Cláudio Novaes Pinto Coelho
Faculdade Cásper Líbero - FCL**

Marli dos Santos

**Profa. Dra. Marli dos Santos
Faculdade Cásper Líbero - FCL**

Data da Defesa: 17 de setembro de 2021.

Essa dissertação é dedicada aos adolescentes que aceitaram o convite para fazer parte da oficina de documentário jornalístico e contribuíram imensamente para que essa pesquisa conseguisse ser realizada.

AGRADECIMENTOS

No momento em que escrevo os agradecimentos dessa pesquisa, percebo claramente como não teria sido possível chegar aqui sem a ajuda de todos e todas. Desenvolver essa pesquisa em meio a uma pandemia foi, sem dúvida, o maior desafio da minha vida.

É emocionante lembrar as mensagens de carinho que recebi nessa longa caminhada. Iniciei o mestrado sabendo do desafio que seria ser aluna, professora e pesquisadora ao mesmo tempo e hoje posso dizer que admiro todos e todas que, apesar das dificuldades, seguem contribuindo para a ciência com suas pesquisas. Vida longa à ciência brasileira!

Agradeço imensamente aos colegas professores e professoras que, como eu, acreditaram nessa oficina e aceitaram o convite para dar uma das aulas. Tenho orgulho de poder citá-los aqui: Julio de Ló, Matheus Cestari, Nathalia Colsato e Heidy Vargas. Nas palavras de Paulo Freire, “a educação transforma pessoas, e pessoas transformam o mundo”. Obrigada por acreditarem na potência dessa oficina.

Aos adolescentes que participaram dessa oficina e produziram seus documentários jornalísticos, minha mais sincera gratidão, pela dedicação e seriedade com que levaram essa oficina até o final. A cada um de vocês, obrigada por darem sentido a esta pesquisa.

À Marli, diretora da Escola Estadual Cicero Barcala, e ao coordenador Anderson, mesmo à distância e sem nunca termos nos conhecido pessoalmente, agradeço o acolhimento e a receptividade de vocês e da escola. Agradeço também Gustavo Mendonça pela indicação da escola e pelo esforço em ver essa oficina sair do papel. Obrigada por acreditarem nessa oficina e no poder transformador que a educação tem no mundo.

Sete anos atrás iniciei no Crea + com a missão de contribuir para o ensino de audiovisual para adolescentes. Lá, descobri o gosto pela sala de aula e conheci meu namorado, Gustavo Gouvea, a quem agradeço a parceria, as muitas ajudas, conversas e o apoio. Obrigada por abrigar meu sonho.

Às minhas amigas da faculdade e companheiras de vida e luta Lia, Nathalia, Milla e Mariana, é um prazer ser semente ao lado de vocês.

Aos meus amigos e amigas da Cásper Líbero, com o desejo sincero de que nossos caminhos e pesquisas se cruzem novamente. Keite, Felipe, Alessandra, Daniela Moura, Ana e Josimar, foi um prazer dividir a sala de aula com vocês. Também aos funcionários da Cásper Líbero, Daniel, Cris e Andrea, que seguiram firme em seus trabalhos, arriscando suas vidas, e mesmo nos momentos mais sombrios da pandemia sempre nos trataram com muito respeito e cordialidade. Muito obrigada.

Aos professores e professoras da Cásper Líbero, pelas trocas em sala de aula e pelas muitas horas de dedicação fora da sala. Sabemos dos desafios da aula on-line e, assim, agradeço a entrega generosa de cada um de vocês. Agradeço especialmente os professores Claudio e Eugenio por acreditarem que no meio de tantos moleskines existia uma boa ideia. À professora Roberta Brandalise, com quem nunca me canso de aprender, obrigada por abrir sua sala de aula.

Aos meus grandes amigos e amigas de todas as partes que me ensinam tanto e que, mesmo de longe, sei que torceram e torcem por mim: Roberta Tasselli, Anita Hoffman, Manuela, Fernanda, Tatiane, Marcela, Silvia, Samia, Lívia, Suzan, Lolita, Imani, Telecio, Ana, Raquel Muniz, Raul Brandão, Silvia, Cris Alves, é reconfortante saber que vocês estão ao meu lado. Obrigada por cruzarem meu caminho e caminharem comigo.

À minha orientadora e professora, Marli dos Santos, que espero nunca decepcionar, obrigada por acreditar em mim e sonhar comigo essa oficina. Você é minha inspiração freireana. Obrigada por me acolher e me incentivar.

A meus pais, Teresa e José, e minhas irmãs, Amanda e Renata, obrigada por serem esse lar de amor, sem ele esse mestrado não teria florescido.

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”*

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Jornalismo, Imagem e Entretenimento, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, e busca o desenvolvimento de uma visão mais crítica de adolescentes sobre conteúdos midiáticos com a finalidade de contribuir para sua emancipação social. Para tanto, adolescentes entre 15 e 16 anos foram convidados a participar de uma oficina de documentário jornalístico e, de forma colaborativa, com seus smartphones, foram encorajados a produzir seus próprios vídeos. O objetivo, além de contribuir com o processo de emancipação social, é o de estimular a produção de conteúdo autoral. O trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação e participante, utilizando as seguintes técnicas: questionário, diário de campo, oficina e grupo de discussão. No caso da oficina de audiovisual, propusemos reflexões sobre como usar a linguagem audiovisual para ampliar o ecossistema comunicativo de cada participante. Os documentários jornalísticos produzidos foram utilizados como forma de reflexão crítica a fim de contribuir para o exercício da cidadania comunicativa. Partimos dos conceitos de Educomunicação, desenvolvido por Ismar Soares (2014), Cidadania Comunicativa, conforme Maria Cristina Mata (2006) e Cicília Peruzzo (1999), Práxis, segundo Paulo Freire (2011), e Documentário Jornalístico, a partir de Heidy Vargas (2009). Como resultado, observamos que os adolescentes conseguem se apropriar de temas pertinentes dentro de suas realidades, considerando o produto audiovisual, tanto do ponto de vista da linguagem como da narrativa e da mensagem, expressão da cidadania comunicativa.

Palavras-chave: Cidadania Comunicativa, Educação Midiática, Educomunicação, Adolescentes, Documentário Jornalístico.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Journalism, Image and Entertainment research line of the Graduate Program in Communication at Faculdade Cásper Líbero and seeks to develop a more critical view of adolescents about media content in order to contribute to their emancipation Social. Thus, teenagers between 15 and 16 years old were invited to participate in a journalistic documentary workshop and, collaboratively, with their smartphones, they were encouraged to produce their own videos. The objective is to contribute to the process of social emancipation and encourage the production of authorial content. The research was developed through action and participant research, using the following techniques: questionnaire, field diary, workshop, and discussion group. In the case of the audiovisual workshop, we proposed reflections on how to use audiovisual language to expand the communicative ecosystem of each participant. The journalistic documentaries produced were used as a form of critical reflection in order to contribute to the exercise of communicative citizenship. We start from the concepts of Educommunication, developed by Ismar Soares (2014); Communicative Citizenship, according to Maria Cristina Mata (2006) and Cicília Peruzzo (1999); Praxis, according to Paulo Freire (2011); and Journalistic Documentary, based on Heidi Vargas (2009). As a result, we observe that adolescents manage to appropriate relevant themes within their realities, considering the audiovisual product, both from the point of view of language, narrative and message, an expression of communicative citizenship.

Keywords: Communicative Citizenship, Media Education, Educommunication, Adolescents, Journalistic Documentary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cena do documentário "Um dia na vida"	83
Figura 2 - Cena do documentário "Um dia na vida"	83
Figura 3 - Cena do documentário "Pacific"	84
Figura 4 - Cena do documentário "Pacific"	84
Figura 5 - Image da página de entrada do webdocumentário "Caminhoneiras"	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceitos de Pesquisa.....	21
Tabela 2 – Planejamento da Oficina.....	33
Tabela 3 - Dinâmicas da oficina.....	35
Tabela 4 - Roteiro de perguntas.....	38
Tabela 5- Classificação de documentários	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A QUEM SIRVO COM A MINHA CIÊNCIA?	18
1.1 A PESQUISA NOS CONVIDA A PARTICIPAR.....	18
1.2 DEFININDO O TIPO DE PESQUISA	21
1.3 TÉCNICAS	25
1.3.1 Diário de campo.....	26
1.3.2 Questionário.....	29
1.3.3 Oficina	31
1.3.4 Grupo de discussão	35
2 A TEORIA QUE ACOMPANHA A PRÁTICA.....	40
2.1 CIDADANIA COMUNICATIVA, A QUEM SERÁ QUE SE DESTINA?	40
2.2 EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: DIÁLOGOS COM SUAS CORRENTES DE PENSAMENTO	51
2.2.1 Como a tecnologia participa da discussão sobre a Educomunicação	60
2.2.2 Como os educadores participam do processo de inserção da Educomunicação.....	62
2.2.3 Expressão comunicativa através das artes, atenta ao potencial criativo e emancipador.....	63
2.3 OS ELOS ENTRE EDUCOMUNICAÇÃO E CIDADANIA COMUNICATIVA	64
3 O DOCUMENTÁRIO: UMA FORMA DE EXPRESSÃO AUTORAL	71
3.1 O DOCUMENTÁRIO, O JORNALISMO E O DOCUMENTÁRIO JORNALÍSTICO.....	71
3.2 O DOCUMENTÁRIO E O JORNALISMO COMO UMA LINGUAGEM HÍBRIDA.....	79
3.3 A EXPERIÊNCIA DO FAZER E A AUTORIA NO DOCUMENTÁRIO	88
4 OS DOCUMENTÁRIOS JORNALÍSTICOS.....	93
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTÁRIOS.....	93
4.1.1 Visão geral	94
4.2 “GIGANTES INVISÍVEIS”: EDUCOMUNICAÇÃO, AUTORIA, AUTONOMIA E PRÁXIS	98
4.2.1 Protagonismo infante-juvenil	99
4.2.2 Diálogos entre comunicação e educação	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

Desenvolvemos a presente pesquisa tendo em mente quais contribuições a produção e a reflexão sobre documentários jornalísticos podem oferecer na educação não formal para a emancipação social de adolescentes. Temos como objetivo principal contribuir para o conhecimento e o desenvolvimento de documentários jornalísticos como forma de reflexão crítica sobre a mídia e o jornalismo na sociedade contemporânea. Para isso, foi preciso pensarmos soluções no campo prático e teórico.

A ideia desta pesquisa surgiu ao nos perguntarmos de que outros modos poderíamos contribuir para ampliar as formas de expressão que os adolescentes usam hoje. Assim, definimos adolescentes a partir de Gobbi (2012)

Não existe uma unanimidade sobre o que corresponde a idade da adolescência. Ela pode ser definida entre uma faixa que varia dos 12 aos 27 anos. (...) Para os psicólogos, adolescentes são todas as “pessoas” em fase de desenvolvimento, que vem desde a infância e vai até a idade adulta. Poderíamos então caracterizar esse processo de transformação por limites de idade, mudanças físicas e anatômicas, modificação na conduta social e manutenção no “eu”. (p. 31)

Partimos sempre do entendimento de que adolescentes são potências criativas que, como é normal nessa fase da vida, buscam formas de se expressar, de compreender seu próprio “eu” e como participam dos seus espaços sociais. Dessa forma, entendemos que esta pesquisa é, antes de mais nada, um esforço para colaborar com a cidadania comunicativa (PERUZZO, 1999; MATA, 2006). Nos lançamos, portanto, ao desafio de organizar uma pesquisa-ação e participante que tem como técnicas o diário de campo, o questionário estruturado, a oficina e o grupo de discussão.

A escolha da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e pesquisa participante (GIL, 2008) se deu ao percebermos que nosso estudo busca valorizar o processo e as dinâmicas resultantes das interações entre os participantes. Entendemos que se trata de uma pesquisa na área de comunicação, porém interdisciplinar, na medida que perpassa a área da educação, se utilizando principalmente dos saberes de Paulo Freire (2006; 2011; 2015; 2020). Nesse sentido, acreditamos que um dos conceitos mais importantes a serem explorados é o da Educomunicação (SOARES, 2014).

Entendemos que, assim como para a Educomunicação, o ponto central aqui é essencialmente a “práxis social, organizando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade” (SOARES, 2014, p. 13). Em outras palavras, a compreensão da comunicação e seus processos podem auxiliar sujeitos na sua própria emancipação social e no exercício de sua cidadania comunicativa. Assim, buscamos que os adolescentes participantes questionem seus papéis sociais.

Foi pensando quais contribuições a produção e a reflexão sobre documentários jornalísticos podem oferecer para a emancipação social de adolescentes que criamos a oficina de audiovisual. Por meio da pesquisa-ação e da pesquisa participante, desenvolvemos uma oficina de audiovisual para adolescentes da Escola Estadual Cicero Barcala Junior, em Carapicuíba, estado de São Paulo. Com duração de sete aulas de 1h30, os adolescentes foram apresentados a alguns conceitos da linguagem audiovisual e encorajados a produzir seus próprios documentários jornalísticos. Ao final, por meio de um grupo de discussão, observamos a quais reflexões os adolescentes chegaram a partir da experiência da oficina.

Organizamos de forma que cada aula contemplasse um conteúdo importante para o desenvolvimento e a reflexão de cada um dos documentários jornalísticos produzidos. Iniciamos as aulas com os estudos de Cidadania Comunicativa em Cicília Peruzzo (1999) e Maria Cristina Mata (2006) e Educomunicação (SOARES, 2014). Estudamos os códigos de linguagem audiovisual, em especial o conceito de documentário jornalístico com Heidy Vargas (2008) e Denis Renó (2009). Entendemos que esses conceitos explorados na pesquisa contribuem para complementar as discussões propostas na oficina, pois ambos são práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como objetivo promover a reflexão e a aplicação dos saberes em seus espaços sociais.

Por fim, nos aproximamos da dialética freireana (FREIRE, 2011), visto que nesse momento pesquisa e oficina convergem. A análise de dados é feita a partir das relações dos participantes uns com os outros, de suas visões de mundo e reflexões divididas com a pesquisadora durante a oficina. Faz parte da análise também verificar o que foi aprendido na oficina e como isso se reflete nos documentários jornalísticos produzidos. Assim, apresentamos alguns resultados que são produtos do olhar da pesquisadora para o processo e para os documentários jornalísticos produzidos ao final.

Reiteramos aqui que, por valorizarmos o processo e por entendermos que um processo é cíclico e não linear, algumas das discussões dos capítulos podem ser retomadas em outros. Isso se dá pois todos os conteúdos e reflexões foram propostos a partir da ideia de dialogar com o que foi produzido durante a oficina, e desse modo, são fluidos. Assim, uma fala da primeira aula, por exemplo, pode ser retomada por um dos participantes em outra aula. Esse tipo de exercício reflexivo é esperado e contemplado na opção de metodologia e também no uso da oficina como técnica. A ordenação dos capítulos foi pensada em função da narrativa da oficina.

O capítulo 1 se propõe a discutir a diferença entre pesquisa participante e pesquisa-ação, a fim de justificar a combinação das metodologias. Refletimos sobre as escolhas metodológicas e técnicas trazidas para o desenvolvimento da pesquisa. Observamos como os conteúdos desenvolvidos durante a oficina dialogam com a metodologia escolhida e impactam no processo das aulas e dos documentários jornalísticos produzidos ao final. Trabalhamos ora com relatos empíricos, ora com discussões teóricas a fim de contribuir com uma visão mais ampla do processo e, também, alicerçar algumas das análises que podem ser vistas nos outros capítulos.

O capítulo 2 aborda a cidadania comunicativa, sua importância na atualidade e de que forma ela pode contribuir no processo de emancipação social, especialmente de adolescentes. Apresentamos o conceito de Educação Midiática e suas duas principais vertentes no Brasil hoje, Educomunicação e Alfabetização Midiática Informacional. Tratamos de problematizá-las e justificar a escolha da Educomunicação para a presente pesquisa. Este capítulo também traz as opiniões e reflexões dos adolescentes participantes da aula 1 da oficina de audiovisual.

O capítulo 3 abrange a etapa de produção audiovisual, quando são aprofundados os conceitos de documentário e documentário jornalístico: o que são documentários, os tipos de documentário que existem e por que fazemos documentário, tudo à luz das reflexões dos participantes da oficina. Assim, debateremos o documentário jornalístico como uma linguagem audiovisual que possibilita a expressão da autoria, a importância de conhecê-la e de que forma tal conhecimento contribui para a comunicação dos adolescentes.

Por fim, o capítulo 4 apresenta a última etapa da oficina, aulas 6 e 7, onde trazemos algumas análises e reflexões observadas no grupo de discussão e da primeira

experiência com oficinas de audiovisual. Analisamos também os documentários jornalísticos produzidos pelos adolescentes e a forma como eles conseguiram se apropriar dos saberes apresentados na oficina para criar seus próprios filmes. Assim, este capítulo se reveza entre o olhar da pesquisadora para o processo e o olhar dos participantes.

Ao vermos de que forma os adolescentes conseguem se relacionar com as suas produções e que leitura fazem delas, dialogamos com os conceitos de educação midiática e cidadania comunicativa, na tentativa de responder o que mudou na relação que estabelecem com os documentários que assistem e a forma como interpretam o mundo. Assim, tentamos identificar como se colocam criticamente diante das narrativas que criaram como forma de expressão de cidadania.

1 A QUEM SIRVO COM A MINHA CIÊNCIA?¹

Esse capítulo teórico-prático começa com a discussão teórica que justifica a escolha da combinação das metodologias (pesquisa-ação e pesquisa participante) e as técnicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa. Discutimos de que formas e em quais momentos elas contribuem para a oficina. Assim, refletimos como os conteúdos mais desenvolvidos durante a oficina dialogam com a metodologia escolhida e impactam no processo das aulas e dos documentários jornalísticos produzidos. Em termos práticos, trabalhamos ora com relatos empíricos, ora com discussões teóricas, a fim de contribuir com uma visão mais ampla do processo e também alicerçar algumas das análises que podem ser vistas nos outros capítulos.

1.1 A pesquisa nos convida a participar

Entendemos que essa pesquisa se desenvolveu a partir de uma proposta dialética entre os participantes, os professores convidados e a pesquisadora. Criamos uma relação com os adolescentes e estabelecemos uma proposta de pesquisa onde existia compromisso social e empenho em conhecer as realidades dos participantes. Portanto, a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento dessa proposta vem das ciências sociais, pois aceita o pesquisador como participante.

Assim, surgiram os conceitos de observação participante, pesquisa participante, pesquisa-ação e pesquisa-ação participante. Há, entre pesquisadores do tema, muita divergência sobre o uso dos termos e até mesmo qual seria a definição mais adequada para cada um deles. “Erroneamente, no passado, tais nomenclaturas já foram vistas como sinônimos ou mesmo usadas de forma imprecisa” (PERUZZO, 2005, p. 207). Contudo, nesta dissertação optamos pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) e pela pesquisa participante (GIL, 2008), que pressupõe a participação do pesquisador/a, ou seja, a observação participante (PERUZZO, 2005).

Os autores acima reconhecem que esse tipo de pesquisa é menos convencional que outras já usadas na academia há mais tempo, e explicam que a principal diferença entre as estratégias metodológicas colocadas é a participação do pesquisador, a relação

¹ A quem sirvo com a minha ciência?” (FREIRE, 2006, p. 36).

que se estabelece entre o pesquisador, o ambiente pesquisado, os participantes e o que se deseja alcançar com a pesquisa. Os defensores de uma metodologia tradicional discutem a subjetividade nesse tipo de pesquisa, a possibilidade de manipular dados, a não neutralidade dos pesquisadores e até mesmo a possibilidade de rebaixar o nível das exigências acadêmicas, como explicam Thiolent (2003), Peruzzo (2003) e Gil (2008).

Destacamos que a importância desses tipos de pesquisa está exatamente em privilegiar as relações que se criam entre pesquisadores e sujeitos que participam da pesquisa. Como a finalidade é encontrar soluções para problemas no meio social onde a pesquisa será desenvolvida, a pesquisa participante estabelece uma relação em que analisa o processo. Portanto, é analítica sem ser estanque e, ao ser realizada, descentraliza o eixo da pesquisa tradicional.

a potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito do estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos. (FALS BORDA, 1981, p. 60).

O que não significa dizer que esse tipo de pesquisa não tem limites ou mesmo que despreza a teoria, apenas aqui são enfatizadas algumas características importantes para nossa proposta de estudo, pois seu argumento se ancora na pesquisa social. Em outras palavras, significa que estabelecemos outros níveis de análise. A pesquisa-ação, por exemplo, parte da empiria para chegar na análise teórica sem que isso traga nenhuma perda à pesquisa, pois o que se estabelece é um vaivém onde apenas se privilegia começar pela parte empírica (THIOLENT, 2003).

A crítica que mais se lança a essa metodologia de pesquisa é sobre como se dá a participação do pesquisador e como se garante a neutralidade do pesquisado. Entendemos que em nenhuma pesquisa há neutralidade, mesmo nas chamadas pesquisas tradicionais. Há de se reconhecer que a análise de qualquer fenômeno passa pela leitura que aquele/a pesquisador/a faz do fenômeno estudado. Assim como o jornalismo e o documentário, a academia também sofre frequentemente com as críticas que insistem em diminuí-los ao menor sinal de “subjetividade”.

Defendemos aqui que “todo o conhecimento científico é socialmente construído” (SANTOS, 1987, p. 10), de forma que, a título da “neutralidade”, não se pode simplesmente aceitar tratar os sujeitos envolvidos na pesquisa como objetos. Igualmente, não se pode perder de vista o compromisso com uma pesquisa objetiva, alicerçada na teoria, porém também engajada em resolver problemas sociais reais, de forma que “seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objectividade não implica a sua neutralidade” (ibidem, p. 10).

O papel do pesquisador também é criticado quando falamos da neutralidade da pesquisa, entretanto, novamente lembramos que essa metodologia de pesquisa é diferente das tradicionais, exatamente porque estamos tratando de sujeitos (pesquisador e participante), e que por sua vez não são passivos. Desse modo, tanto o pesquisador quanto as pessoas envolvidas na pesquisa têm sua importância para o desenvolvimento do estudo e trazem contribuições para pensarmos a solução. Michel Thiollent define a pesquisa-ação como sendo:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1986, p. 14)

A forma colaborativa com que pesquisador e participantes interagem também é prevista na pesquisa participante, que, como o nome diz, é “uma pesquisa que se propõe participativa, entretanto o conceito de participativo é sobretudo participação dos pesquisadores” (THIOLLENT, 2003, p. 15). Consiste, portanto, “na *inserção* do pesquisador no *ambiente natural* de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada” (PERUZZO, 2005, p. 125, grifo do autor), mas se diferencia das outras pois trabalha com maior autonomia do pesquisador frente aos participantes.

Do ponto de vista da participação do/a pesquisador/a, a observação participante é a que apresenta maior diferença em comparação com a pesquisa-ação e a pesquisa participante, pois, muito embora o pesquisador participe das atividades do grupo, ele “não ‘se confunde’ ou não se deixa passar por membro do grupo. Seu papel é de observador”. Portanto, para concluir, veremos como Cicília Peruzzo (2003) define a forma como pesquisadores e participantes se organizam nessas modalidades de pesquisa.

Tabela 1 – Conceitos de Pesquisa

	Pesquisador	Participante
Pesquisa-ação	Implica o envolvimento do pesquisador no ambiente investigado e também no engajamento das pessoas desse grupo no processo da pesquisa.	O grupo não apenas sabe que está sendo investigado como conhece os objetivos da pesquisa e participa de seu processo de realização.
Pesquisa participante	O pesquisador se insere, participa de todas as atividades do grupo pesquisado, ou seja, ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação.	O grupo pesquisado conhece os propósitos e intenções do investigador e normalmente concordou previamente com a realização da pesquisa.
Observação participante	O investigador não “se confunde”, ou não se deixa passar por membro do grupo. Seu papel é de observador.	O “grupo” ou qualquer elemento do ambiente não interfere na pesquisa, do ponto de vista da formulação dos objetivos e demais fases do projeto, nem sobre o tipo de informações registradas e interpretações dadas ao observado.

De acordo com Cicília Peruzzo (2005) a pesquisa participante se desdobra em três principais vertentes: observação participante, pesquisa-ação e a própria pesquisa participante. Todas têm como prerrogativa a inserção do pesquisador no ambiente estudado e a finalidade de contribuir com o grupo pesquisado e aprender com ele. Entretanto, para Peruzzo (2005), Gil (2008) e Thiollent (2003), há diferenças entre as modalidades e é importante que essas diferenças sejam consideradas a fim de escolher a metodologia certa.

1.2 Definindo o tipo de pesquisa

Para definirmos o tipo de pesquisa, precisamos antes esclarecer as condições em que ela ocorreu. Iniciamos com o objetivo de trabalhar em espaços de educação não formais, como Organizações Não Governamentais (ONGs) ou coletivos, entretanto, a dificuldade de encontrar uma ONG ou um coletivo que estivesse aberto, funcionando normalmente ou disposto a colaborar com a pesquisa fez com que tivéssemos de pensar alternativas para o projeto. Frente ao cenário de pandemia que se colocava e não vendo perspectiva de melhora, optamos por desenvolver a oficina em escolas públicas. Ainda assim, enfrentamos muitas dificuldades e resistência por parte das escolas que tentamos contatar. Foram muitos os e-mails sem respostas, as ligações que nunca tiveram retorno, as mensagens no WhatsApp nunca visualizadas ou ignoradas. Conseguimos um contato com a Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, uma reunião, mas, infelizmente, o município é responsável pelo Ensino Fundamental e não o Médio. Por

fim, obtivemos a ajuda de um funcionário da Secretaria Estadual de Educação que nos indicou a Escola Estadual Cicero Barcala Junior, em Carapicuíba, cidade que faz parte da região da Grande São Paulo.

Nesse momento, em São Paulo, discutia-se a volta às aulas na sua forma presencial ou não, um grupo de professores ameaçava entrar em greve caso o retorno se confirmasse, uma vez que o governo do Estado ainda tinha muita dificuldade em conseguir vacinar a população, incluindo os docentes que estariam em uma situação de vulnerabilidade. Naquele momento enviamos muitas mensagens à diretora e, posteriormente, ao coordenador pedagógico. Ambos mostraram interesse na pesquisa e na realização da oficina e se comprometeram em ajudar. Daquele primeiro contato até o início da oficina foram dois meses.

Ao longo das muitas conversas, conseguimos explicar o objetivo da pesquisa e da oficina, informamos sobre o perfil de adolescentes que poderiam se interessar pelas oficinas e contamos com a ajuda deles na seleção. Os adolescentes que aceitassem o convite para participar deveriam ter seu próprio smartphone, acesso à internet, ter entre 15 e 17 anos e se interessar pelos temas documentário e audiovisual. Assim, com a ajuda da escola, conseguimos 12 adolescentes com esse perfil. Após essa etapa, o coordenador pedagógico solicitou que os adolescentes entrassem em contato, para que pudéssemos criar um grupo no aplicativo WhatsApp. Com muito custo, conseguimos criá-lo com os 12 adolescentes, e um mês depois demos início à oficina.

O cenário de pandemia, derivado da proliferação do vírus SARS-CoV-2, fez com que optássemos pelo ambiente virtual, de forma que não nos parece correto dizer que vivenciamos o “ambiente natural” dos participantes, pressuposto da pesquisa participante. Por outro lado, também é correto afirmar que nem o próprio conceito, quando criado, considerava a realidade de espaços virtuais como ambientes de “sala de aula”.

A presente pesquisa sofreu adaptações para conseguir se manter fiel à ideia original, de contribuir para a emancipação social de adolescentes através da oficina de audiovisual e da produção de seus próprios documentários jornalístico. Apesar das adaptações, conseguimos trabalhar colaborativamente com os participantes de forma a tentar reproduzir o “ambiente natural” onde teriam acontecido as oficinas, que seria a sala de aula.

Thiollent (2003) dirá que a pesquisa-ação tem como característica principal a empiria, e Gil (2008), que a pesquisa participante está mais ligada ao caráter emancipador.

Enquanto a PA [pesquisa-ação] supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, a PP [pesquisa participante] tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Ou seja, PA pode, dependendo de quem a prática, ter um caráter emancipatório. Já a pesquisa participante só é escolhida para quem de antemão se propõe a lutar junto com as comunidades excluídas. (GIL, 2008, p. 145)

Deste modo, faz sentido dizer que nossa pesquisa conversa com a pesquisa-ação, uma vez que trabalhamos a “ação” através da oficina e da produção de documentários jornalístico ao final. Porém, não sem perder de vista que também trabalhamos com a pesquisa participante, pois a participação e o engajamento dos adolescentes na oficina promovem não somente o fazer como também a reflexão. É através dela, a reflexão, que podemos dizer que nossa pesquisa se aproxima da pesquisa participante, pois partimos da dialética freireana para chegar na emancipação social, objetivo da pesquisa participante.

Ressaltamos, então, que é objetivo da desta dissertação que teoria e prática formem uma unidade que promova ação e reflexão, pois é no alicerce da práxis que essa pesquisa se configura. Portanto, se a ação de fazer o documentário jornalístico se configura como uma característica da pesquisa-ação, refletir sobre o que foi produzido faria com que conseguíssemos propor a emancipação social.

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática. (FREIRE, 1981, p. 88)

Apesar disso, dizer que a pesquisa-ação foca no fazer não equivale a dizer que ela não propõe reflexão, mas sim que ela estabelece que o caminho para a solução de um problema estaria no engajamento entre participantes e pesquisadores, portanto no agir. É igualmente correto afirmar que a pesquisa participante, mesmo não partindo da ação, promove uma ação. Isso se dá pois ambas só existem na relação ação-reflexão.

A pesquisa participante, de acordo com Gil (2008), tem origem no conceito de ação educativa, que possui como principal influência os trabalhos de Paulo Freire. Porém, é o próprio Freire (2011) quem dirá que a ação educativa se configura em um exercício que envolve o agir para educar, entre educandos e educadores. Há mais a se falar a respeito desse tópico, porém, para o momento, diremos que o agir está presente tanto na pesquisa participante quanto na pesquisa-ação.

Mario Kaplún, do Uruguai, Paulo Freire, do Brasil, e Orlando Fals Borda, da Colômbia, todos educadores latino-americanos, usam o conceito de ação educativa em suas metodologias pedagógicas, em que todos se inserem na comunidade a fim de solucionar um problema local, com a ajuda da própria comunidade. Portanto, arriscaríamos dizer que não é só a pesquisa participante que se aproxima da ação educativa de Freire, mas também a pesquisa-ação, pois todos os pesquisadores apresentados acima convergem ação e reflexão em seus processos metodológicos.

Para Freire (2006), uma pesquisa que se propõe libertadora deve ser construída de forma dialética para que, através desta, se estabeleça uma relação de contribuição de saberes. Assim, concluímos que a premissa de qualquer pesquisa que se propõe participante é a dialética que se dá muitas vezes no movimento de construir e devolver algo à comunidade.

Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em uma permanente dinâmica em movimento (FREIRE, 2006, p. 56)

Por fim, advertimos que é a pesquisa-ação que defende a ideia de devolver algo à comunidade a partir da lógica de engajar pesquisadores e participantes com a finalidade de solucionar de forma ativa um problema não-trivial (THIOLLENT, 2003 grifo da autora). Assim, podemos perceber como os limites da pesquisa-ação e da pesquisa participante muitas vezes se esbarram, mesmo que sejam bem delimitados na teoria. Ao fazer uso prático deles, muitas vezes não é possível usar somente um, tendo que inevitavelmente recorrer ao outro. Para esta pesquisa entendemos que se o uso for dialético não há penalidade para a pesquisa.

Apontamos aqui que as pesquisas encontradas na área da comunicação que fazem uso da metodologia da pesquisa-ação o fazem exatamente porque têm em sua proposta uma aplicação prática, seja no desenvolvimento de um jornal comunitário, de uma rádio local, de um jornal para crianças ou até de um programa de TV de educação ambiental. Dessa forma, “a partir de uma pesquisa torna-se possível produzir e fazer circular informações ou conhecimentos que são tradicionalmente excluídos ou menosprezados por parte dos meios de comunicação de massa” (THIOLLENT, 1986, p. 79).

Ressaltamos, por fim, a importância dessa metodologia para países em desenvolvimento, como os da América Latina, visto que por serem países com elevados índices de desigualdade social são os que mais podem se beneficiar desse método, pois “estas pesquisas são geralmente organizadas em pequenas escalas e não se pretendem produzir alterações ao nível da sociedade como um todo” (ibidem, p. 78). Em outros termos, a pesquisa-ação tem como proposta se desenvolver de dentro para fora, do micro para o macro, do periférico para o central. E, ao fazê-lo, promove um ensino libertador, e o faz não só pela práxis como também pela dialética. Podemos dizer, então, que a presente pesquisa se utiliza do método da pesquisa-ação e da pesquisa participante por dividirmos com elas a mesma missão e os mesmos objetivos.

1.3 Técnicas

Como já dito anteriormente, a proposta de contribuir para a construção do pensamento crítico em adolescentes se deu através da produção autoral de documentários jornalísticos em uma pesquisa-ação e participante. Assim, propusemos quatro técnicas: questionário estruturado, diário de campo, oficina, grupo de discussão. As técnicas tinham como finalidade apresentar e identificar os perfis dos participantes, apresentar e discutir conceitos como educação midiática e cidadania comunicativa, bem como as etapas de produção de documentários jornalísticos. Por fim, um grupo de discussão, realizado ao final da oficina, tinha como objetivo compreender que reflexões eles conseguiam elaborar a partir dos conteúdos apresentados para eles.

A seleção dos adolescentes foi feita pela diretora da escola e pelo coordenador, em conversa com a pesquisadora. Como não podíamos fazer parte do processo seletivo e também não conhecíamos a escola ou os educandos, optamos por contar com a ajuda da

diretora. Após conversas, entendemos que o perfil que mais se engajaria nessa oficina seriam os educandos do Ensino Médio. Porém, demos preferência aos que ainda não estivessem focados no vestibular e principalmente aos que gostavam de redes sociais, tinham acesso à internet e pelo menos um celular com câmera.

A apresentação das técnicas será feita de forma cronológica, conforme o uso. Assim, partimos do diário de campo para o questionário, para a oficina e para o grupo de discussão.

1.3.1 Diário de campo

No dia 06/04/2021 criamos um grupo no WhatsApp com a finalidade de nos servir como diário de campo. Sabíamos da impossibilidade de fazer a oficina presencialmente, então, nos utilizamos do aplicativo como ferramenta para nos auxiliar a fazer os registros de como estava sendo a experiência da oficina para os participantes e como eles estavam se sentindo no processo. Além disso, serviu também como uma estratégia para criarmos um vínculo e mantê-los engajados.

A ferramenta nos ajudava a ter contato permanente com os adolescentes e era também por onde enviávamos o material da aula, tirávamos dúvidas e conversamos sobre diferentes assuntos. Desde quando decidimos fazer a oficina on-line sabíamos que a barreira física seria um limitador de algumas experiências, a maior delas, com certeza, seria manter a experiência da oficina interessante e conseguir criar um vínculo com os adolescentes.

Consideramos que o vínculo poderia contribuir para a permanência de mais adolescentes até o final do projeto. Como estratégia de engajamento, constantemente tentávamos manter o grupo dinâmico, com o envio de links com conteúdo relacionado ao que falaríamos na aula. Funcionava como um spoiler²: antes de toda aula enviamos para eles alguns vídeos com exemplos do que seria tratado, observamos que essa estratégia tinha engajamento médio, não assistiam com regularidade, porém quando assistiam comentavam sobre o vídeo.

² Popularmente usada quando alguém revela o desfecho ou entrega uma informação importante sobre filmes, séries ou livros a outra pessoa que ainda não assistiu ou leu.

Também aplicamos um questionário pelo Google Forms para entender melhor o perfil dos participantes: do que gostavam, que plataformas e rede sociais usavam, entre outras informações que também contribuiriam para o engajamento do grupo. Nesse contexto vimos o grupo do WhatsApp como diário de campo, favorecendo um tipo de comunicação em rede, que para Castells (2000) é capaz de favorecer a criação de vínculos, uma nova forma de sociabilizar.

O diário de campo é criticado muitas vezes por ser considerado uma ferramenta produtora de experiências muito subjetivas e “não neutras” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014). Contudo, já salientamos acima que a ideia de neutralidade convém aos grupos que defendem um tipo de pesquisa mais tradicional. Faz sentido, portanto, que uma pesquisa orientada na lógica da pesquisa-ação e participante faça uso do diário de campo como uma ferramenta, uma vez que a pesquisadora, inserida na pesquisa, fazia os registros dos seus processos e de suas impressões: “inscreve-se nele [no diário] a intensidade de nossas impressões; traça-se um mapa de intensidades em um movimento sinuoso de ir e vir às anotações; e é esse processo que nomeamos de pesquisa” (MEDRADO, SPINK e MÉLLO, 2014, p. 280).

Muitas das impressões que serão divididas aqui tratam sobre a forma como os adolescentes faziam uso do grupo e como escolhiam interagir dentro e fora dele. Lembramos que esta pesquisa foi desenvolvida com a participação de adolescentes entre 15 e 16 anos, portanto, menores de idade. Assim, mesmo com os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido assinados, mantivemos o sigilo das identidades.

As impressões apresentadas a respeito do diário de campo estão organizadas de forma não cronológica, uma vez que algumas das interações que aconteceram no grupo não são pertinentes ao trabalho e poderiam expor os adolescentes envolvidos e até mesmo a pesquisadora. Entendemos, entretanto, que a fragmentação e seleção de alguns trechos do diário de campo fazem parte do processo natural de pesquisas que o usam como uma ferramenta.

o que anotamos em nossas cadernetas ou em outros aparatos é, de fato, um conjunto de fragmentos (em formato de tópicos, trechos de fala, fluxos), que posteriormente são submetidos a uma organização narrativa. Nesse processo, de modo deliberado ou não, alguns elementos são suprimidos e outros acrescentados, sob o argumento de tornar o texto mais “compreensível”, num constante e retórico processo de construção discursiva, que resulta invariavelmente na produção de efeitos de verdade. (MEDRADO, SPINK e MÉLLO, 2014, p. 282)

Percebemos como os adolescentes que faziam parte do grupo do WhatsApp iniciaram bastante tímidos, produzindo poucas interações entre eles e, embora isso tenha mudado ao longo da pesquisa, os assuntos mais sérios eram, na maior parte das vezes, tratados em mensagens privadas enviadas diretamente à pesquisadora.

No primeiro dia de contato, em 06/04/2021, pedimos a eles que enviassem vídeos ou textos se apresentando, falando sobre eles, sobre do que gostavam e do que não gostavam. Porém, com exceção do vídeo de apresentação enviado pela própria pesquisadora, nenhum outro participante enviou, e observamos certa resistência, apesar de serem participativos, interagirem e darem opinião. Houve engajamento por áudio e texto da parte de alguns participantes.

O grupo do WhatsApp havia começado com 12 convidados e apenas um saiu, após se desligar da oficina. Mesmo assim, foi possível perceber que conforme alguns dos participantes desistiam da oficina, não saíam do grupo, mas deixavam de participar. Dessa forma, com apenas uma aula para o fim das oficinas, as interações aconteciam principalmente entre os participantes, que também entravam na aula, e a própria organizadora do grupo. Apesar das desistências, os três participantes que restaram se mantiveram engajados com o grupo até o fim. Observamos que nos três casos de desistências os participantes enviavam mensagem no privado e não no grupo.

O grupo, que havia começado com muita resistência por parte dos adolescentes em fazer vídeo ou gravar áudio, caminhou para ser um grupo bem mais descontraído, com interações sobre diversos assuntos e contribuições. Como as aulas aconteciam apenas uma vez por semana, o grupo ajudava a manter vivo o assunto de outras aulas e, conseqüentemente, mantinha o interesse em continuar.

A intenção do grupo era de que eles se sentissem confortáveis em conversar livremente, tirar dúvidas do projeto e promover uma espécie de vínculo entre participantes

e pesquisadora. Porém, ao mesmo tempo que facilitou as interações, também constrangeu manifestações de dúvidas e dificuldades, e percebemos que a ideia de contribuição e colaboração coletiva não era tão evidente para o grupo, principalmente quando se tratava de uma pergunta objetiva. Um dos exemplos foi quando um dos participantes, que havia feito todas as aulas, enviou uma mensagem no modo privado dizendo que não havia conseguido editar o vídeo, pois não tinha espaço no celular para finalizar e exportar o documentário jornalístico final.

De todo modo, o que ficou mais evidente foi que o grupo seguramente contribuiu para manter o engajamento dos participantes e para a criação de vínculos entre eles e a pesquisadora, pois, embora estudassem na mesma escola, não se conheciam.

1.3.2 Questionário

Elaboramos um questionário estruturado com 10 questões, agrupadas em: 1) Perfil dos participantes; 2) Relação com as redes sociais; e 3) Tipos de conteúdo e alfabetização midiática. Apenas 6 dos 12 participantes do grupo do WhatsApp responderam (sendo 4 meninos e 2 meninas). Todos moram em Carapicuíba e estudam na Escola Estadual Cicero Barcala Junior. Dos 6 participantes que responderam, todos afirmaram poder participar das oficinas às quartas-feiras, das 10 às 11:30.

O questionário foi criado na plataforma Google Forms e aplicado no dia 14/04/2021, com o objetivo de saber um pouco mais sobre os adolescentes, quais redes sociais usavam, se gostavam de documentário e que tipo de conteúdo consumiam nas redes. Consideramos essas informações importantes para nortear o conteúdo da oficina.

Como explica Martino (2018, p. 114), “entrevistas fechadas são úteis quando a pesquisa requer informações diretas e relativamente ‘objetivas’ a respeito de um assunto”.³

³ Luís Mauro Sá Martino, em seu livro *Métodos da pesquisa em comunicação*, explica: “Há, na literatura sobre metodologia de pesquisa, autores que definam qualquer entrevista estruturada como ‘questionário’. Outros reservam esta palavra para as pesquisas quantitativas. Portanto, nenhuma surpresa se os dois termos forem usados de maneira intercambiada em alguns momentos.” (2018, p. 114)

O questionário apresentou as seguintes perguntas:

- a Dados pessoais
 - 1. Qual seu nome?
 - 2. Com quem você mora?
 - 3. Onde você estuda?
 - 4. Você vai conseguir participar das oficinas nas quartas-feiras das 10 às 11:30?
- b Relação com as redes sociais
 - 5. Você gosta de redes sociais?
 - 6. Quais redes sociais você tem?
 - 7. Você produz conteúdo para essa rede social?
 - 8. Você gostaria de produzir conteúdo para suas redes sociais?
- c Tipo de conteúdo e educação midiática
 - 9. De 1 a 5, qual dos conteúdos midiáticos (TV, publicidade, documentário, séries, filmes) você gosta mais? Sendo 1 a nota mínima e 5 a nota máxima.
 - 10. Você sabe o que é alfabetização midiática?

Todos que responderam afirmaram gostar de redes sociais. Embora o uso ou interesse pelas redes sociais não fossem pertinentes para a pesquisa, entendemos que adolescentes com perfil mais engajado nas redes teriam mais chance de acompanhar as oficinas até o fim, por se tratar de uma oficina de audiovisual, e que poderiam associar a aprendizagem na oficina com a produção de conteúdo nas redes.

Todos os respondentes têm pelo menos quatro redes sociais, sendo que alguns não consideraram o WhatsApp como rede social. As principais redes citadas são: Facebook, Instagram e Twitter, além do WhatsApp. O Tik Tok foi citado por dois adolescentes.

Apenas 2 respondentes disseram que produzem conteúdos para as redes sociais, entretanto, 4 disseram que gostariam de produzir e 2, talvez. Ou seja, todos com potencial para a produção de vídeos, embora não tivessem postado vídeos produzidos por eles no grupo do WhatsApp. Verificamos, ainda, que o termo “alfabetização midiática” era totalmente novo para eles.

Na questão sobre a preferência por produtos audiovisuais, filmes e séries aparecem como preferência dos participantes, e o documentário surge como terceira opção dos adolescentes. Avaliamos como positivo para a nossa pesquisa o documentário aparecer como opção, antes da televisão e da publicidade. Vale lembrar que a indicação dos participantes pela diretora da escola havia levado em consideração a relação com documentários.

Com o questionário, conseguimos perceber que os adolescentes que foram convidados a participar das oficinas e do grupo de discussão gostam de internet e de redes sociais, que todos consomem conteúdos dessas redes e alguns produzem conteúdo. Dos conteúdos midiáticos produzidos no momento da pesquisa, as preferências coletivas foram as séries, depois os filmes e os documentários, por fim, a TV e a publicidade.

1.3.3 Oficina

Iniciamos a oficina no dia 21/04/2021. Embora fosse feriado nessa data, não houve resistência para começar as atividades, nem sequer um comentário negativo. Naquele momento, entendemos que existia curiosidade, interesse pela plataforma que usaríamos e pelo que iriam aprender nas oficinas.

A escolha de trabalhar com oficinas se deu em duas frentes. A primeira, por entendermos que pela própria dinâmica do que estávamos propondo existia a importância de contribuir para uma formação sobre documentários jornalísticos. Logo, os participantes foram apresentados a alguns conteúdos de cunho teórico e prático da linguagem documental jornalística. A segunda se deu a partir do entendimento de que as oficinas seriam espaços mais apropriados para explorar o conceito de cidadania comunicativa, pois visam à formação dialética e libertadora. Assim, os adolescentes ficaram mais livres para criar e entrar em contato com suas subjetividades.

Acreditamos que todo sujeito é dotado de formação e conhecimento, sendo, portanto, uma potência criativa. As oficinas, por serem mais flexíveis em suas estruturas, possibilitam maiores oportunidades para um processo de ensino-aprendizagem libertário, possuindo “potencial crítico de negociação de sentido, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões” (SPINK, 2014, p. 33).

Portanto, compreendemos que a oficina tem o caráter emancipador que buscávamos. Assim, ela foi oferecida de forma a potencializar a formação dos adolescentes que dela participaram. Tínhamos como proposta a ampliação do olhar crítico para os conteúdos midiáticos a partir da possibilidade de aprimorar seus saberes técnicos. Organizamos de forma a unir os saberes formais, que lhes foram apresentados na oficina, com os seus próprios saberes tidos como “informais”, por serem provenientes de suas vivências pessoais.

Sempre entendemos os adolescentes envolvidos na oficina como sujeitos detentores de conhecimento e isso se dava majoritariamente porque adotamos uma perspectiva freireana. Elevamos os saberes tidos como informais e reconhecemos que eles têm lugar nessa pesquisa, pois é realizada pelo olhar desses adolescentes sobre os temas escolhidos para produzirem seus documentários. O que oferecemos a eles é uma aproximação técnica e um ambiente mais educomunicativo, para que essas reflexões emerjam. Através das oficinas e do grupo de discussão, procuramos contribuir para a produção dos documentários, mas também para promover a reflexão sobre essa produção.

A oficina contou com 7⁴ encontros de 1h30, realizados uma vez por semana, às quartas-feiras, pela plataforma Google Meet. Recebemos 12 inscritos, entre 15 e 16 anos. Dos 12 inscritos, 2 meninas e 4 meninos iniciaram as aulas e apenas 3⁵, sendo 1 menina e 2 meninos, ficaram até o fim. Esses 7 encontros foram ministrados por professores e professoras convidados⁶, todos especialistas na área, que contribuíram para a introdução e discussão dos conceitos teóricos e práticos para a produção de documentários jornalísticos.

A primeira aula, sobre educação midiática e cidadania comunicativa, foi ministrada pelo jornalista Matheus Cestari Cunha, mestre pela Faculdade Cásper Líbero. Além de ser pesquisador na área de Letramento Midiático, Matheus também já ministrou oficinas de jornalismo para adolescentes na Escola Dante Alighieri, em São Paulo. A

⁴ Entendemos que as aulas online são menos dinâmicas que as aulas presenciais e, portanto, não faria sentido pensar em uma oficina com muitas aulas. Assim, definimos que 7 encontros seriam suficientes para explorar alguns conceitos do audiovisual e contribuir para a escolha de temas que fossem mais pertinentes para os desenvolvimentos e produção dos documentários.

⁵ Os participantes que desistiram do curso justificaram suas ausências

⁶

segunda aula, sobre documentário jornalístico, foi ministrada pela professora e doutoranda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) Heidy Vargas, uma das referências no assunto no Brasil. A terceira aula, de roteiro, foi ministrada pela cineasta e cientista social pela Universidade de São Paulo (USP) Nathalia Colsato. A quarta aula contou com a participação de Julio de Ló, professor de audiovisual do Instituto Criar e mestrando pela Faculdade Cásper Líbero. Por fim, a aula cinco foi ministrada pela autora desta pesquisa, que também tem formação em cinema.

A seguir, apresentamos o quadro 2, em que sistematizamos os conteúdos e os objetivos de cada etapa da oficina.

Tabela 2 – Planejamento da Oficina

Aula	Conteúdo	Objetivo
Aula 1 Ministrada por Matheus Cestari	Educação midiática e Cidadania comunicativa	Refletir sobre audiovisual que “eu produzo e recebo”; “Como faço o exercício da minha cidadania através da comunicação?”
Aula 2: Ministrada por Heidy Vargas	Documentário jornalístico	Apresentação do que é documentário jornalístico, como se faz, formas de mesclar essa linguagem.
Aula 3 Ministrada por Nathalia Colsato	Roteiro	Explicação de como e por que fazer um documentário; “Qual história quero contar com meu documentário?”
Aula 4 Ministrada por Julio de Ló	Linguagem audiovisual	“De que forma a linguagem audiovisual pode contribuir para que eu consiga contar minha história?”
Aula 5 Ministrada por Julia Longo	Filmagem	Acompanhamento da produção – roda de conversa sobre como estavam ocorrendo as filmagens e a edição para o documentário.
Aula 6 Ministrada por Julia Longo	Exibição e grupo de discussão	“O que aprendi com a oficina?” Que reflexão dessa experiência eles trazem? Realização do grupo de discussão com participantes e pesquisadora.
Aula 7 Ministrada por Julia Longo, Julio de Ló e Matheus Cestari	Reapresentação dos documentários	“O que aprendemos com a oficina?” Reapresentação dos documentários. Grupo de discussão com a participação de alguns profissionais/docentes convidados que ministraram conteúdos

Os encontros tinham sempre o objetivo de serem conversas, onde os saberes de profissionais da área eram apresentados de forma a dialogar com os saberes dos participantes. Os convidados a participarem da oficina tiveram a liberdade para criar os conteúdos, apesar disso, pudemos observar que as aulas com feedback mais positivo foram as aulas cocriadas com a pesquisadora. De acordo com Spink, Menegon e Medrado,

“como o potencial de mobilização da oficina é alto, a condução dos grupos é feita em dupla: um coordenador e um observador” (2014, p. 34-35).

Assim, um dos motivos para convidar docentes e profissionais especialistas foi, sem dúvida, ampliar o potencial das oficinas e trabalhar sempre com a possibilidade de revezar a posição de “coordenador e observador”. Mesmo sabendo que isso não é uma demanda das metodologias de pesquisa-ação ou pesquisa participante, reconhecemos que dado o volume de conteúdo que cada encontro produziu, a ideia de fazer as oficinas em duplas contribuiu muito para o processo de sistematização de dados e as observações.

Os convidados para ministrar as aulas contribuíam para valorizar a oficina e prestigiar os adolescentes ali presentes, dado que todos são mestres, mestrandos ou doutorandos na área. Aqui lembramos que existe uma expectativa de dar algum tipo de retorno ao grupo quando falamos das metodologias de pesquisa participante e pesquisa-ação. Assim, entendemos que os convidados, na condição de especialistas, são uma forma de retorno ao grupo, além da participação deles em uma exibição especial ao final da oficina.

Os adolescentes que participaram da oficina demonstravam interesse pelo assunto, frequentemente faziam perguntas e era sempre possível vê-los anotando os conteúdos. As aulas com maior participação e engajamento foram as que estimularam a produção de algum tipo de conteúdo ou interação junto aos colegas e professores. No quadro 3, a seguir, apresentamos um detalhamento da dinâmica em cada encontro realizado na oficina (as análises serão apresentadas nos próximos capítulos).

Tabela 3 - Dinâmicas da oficina

Aula 1	Iniciamos com as apresentações individuais e orientações sobre o andamento da oficina. O desafio foi abordar a discussão sobre educação midiática e cidadania comunicativa. Passamos meia hora do horário, indicando que houve interesse dos participantes pelas discussões colocadas.
Aula 2	Os adolescentes pareciam mais tímidos no segundo encontro, em alguns momentos da aula, somente anotavam. Percebemos que existia muita dúvida sobre o que era documentário, jornalismo e documentário jornalístico. Muitas vezes eles perguntavam a partir de coisas que já tinham assistido. Por exemplo: “eu assisto um canal no YouTube que chama Ter.a.pia, é documentário?”. Apesar da interação ter sido menor nessa aula, muitos conteúdos dela foram lembrados em outras aulas.
Aula 3	A aula de roteiro teve muitos momentos de interação entre pesquisadora, professora e participantes. Partimos do conceito de roteiro em documentário, o que é, e para que serve, para as atividades práticas. Juntos assistimos e decupamos um pequeno documentário produzido pela pesquisadora, a título de exercício, e depois criamos juntos um roteiro a partir de uma ideia coletiva.
Aula 4	Assim como a aula 3, tivemos muitos momentos de exercícios práticos, nos quais os adolescentes puderam refletir sobre a importância da forma na produção de um documentário, a partir do fazer. Além disso, como a maioria tinha um interesse por música, falamos muito sobre como a música contribui para a narrativa das histórias, mesmo em documentários.
Aula 5	O objetivo foi conversar com eles, saber como se desenvolvia o processo de produção do documentário, contribuir com algumas ideias, ajudar em caso de alguma dificuldade e conversar sobre edição. Entretanto, os participantes dividiram muitos relatos sobre a vida deles, suas perspectivas de futuro, as frustrações da vida on-line e o desânimo com os estudos. Houve muitos relatos emocionados e desabafos sobre como não se sentiam compreendidos e/ou acolhidos no âmbito escolar.
Aula 6	Essa aula foi planejada como encerramento das atividades, portanto, teríamos a oportunidade de assistir aos documentários e refletir sobre eles, em formato de grupo de discussão. Contudo, só conseguimos assistir a dois dos três documentários porque um dos participantes não conseguiu terminar a edição, como já relatado anteriormente. Assim, assistimos aos dois vídeos produzidos e conversamos sobre a experiência da oficina, o que eles aprenderam, como eles saíram modificados e de que forma essa experiência poderia contribuir para outras formas de “ler” os produtos audiovisuais que eles produzissem ou recebessem.
Aula 7	A aula 7 ocorreu com a motivação de assistirmos ao último documentário, e como oportunidade para trazer os convidados, professores e professoras, que participaram das oficinas para assistirem aos documentários e compartilharem suas impressões com os adolescentes. Foi uma espécie de “formatura”. Ressaltamos que algumas das falas dessa reunião contribuíram para as reflexões que proporemos mais à frente.

1.3.4 Grupo de discussão

Desde que começamos a idealizar esse projeto, tivemos muito clara a importância do grupo e do processo, e o idealizamos de forma que o grupo pudesse ser autônomo e se articular de forma livre, sempre com o objetivo de que os participantes se sentissem protagonistas de seus processos. Valorizamos as rodas de conversa, os debates e a capacidade transformadora que o diálogo pode ter nas interações sociais.

Logo, não estávamos em busca de coletar informações ou avaliar transformações individuais, o que a própria lógica de uma oficina não nos permitiria, uma vez que

privilegia as reflexões que surgem no grupo e não as individuais. “O que produzimos em uma oficina escapa à mente isolada de um indivíduo ou à produção singular de um falante. São produtos da interação, portanto, parciais, situados e móveis” (SPINK, MENEGON e MEDRADO, 2014, p. 41).

Assim, buscamos com o grupo de discussão analisar como e se conseguimos contribuir para reflexões no âmbito da cidadania comunicativa e educação midiática. Com as questões do roteiro, objetivamos descobrir como se deu a evolução do processo, e o quanto contribuiu para a forma como os participantes se relacionam com produtos audiovisuais de forma geral e como enxergam o uso de seus *smartphones* para a produção de conteúdos autorais. Weller esclarece sobre grupos de discussão:

Representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, à experiência de socialização do contexto escolar e extra escolar, às experiências de discriminação e exclusão social entre outros pontos. (2013, p. 58)

Nesse caso, analisamos os epifenômenos ocasionados durante a experiência da oficina, uma vez que foram usados de forma a investigar como os adolescentes se sentiram no processo das oficinas e que reflexões conseguiram elaborar a partir da experiência.

O grupo de discussão (GD) atende à necessidade dessa modalidade de pesquisa principalmente porque conversa com as metodologias da pesquisa-ação e da pesquisa participante que orientam esta dissertação, documentando “experiências coletivas assim como características sociais desse grupo” (WELLER, 2013, p. 58). O grupo de discussão contribuiu para conseguirmos perceber que reflexões foram feitas e em que momento podemos reconhecer a existência da práxis, à luz da metodologia proposta.

Vejamos os pontos de convergência entre a pesquisa-ação e os grupos de discussão, a partir do olhar de Thiollent (1986) e Weller (2006):

- a Valorizar os espaços de discussão como uma oportunidade de reflexão;
- b Perceber as especificidades de cada um dos participantes do grupo e de que forma tais especificidades se articulam, porém, dirigindo as perguntas sempre ao grupo;
- c Convidar os adolescentes a refletirem por meio das discussões de que participam;
- d Fazer do pesquisador uma figura com quem eles se sintam confortáveis em dividir seus pensamentos, e não como um “avaliador”;
- e Compreender como o próprio grupo se organiza em tarefas de forma autônoma e cooperativa;
- f Aprender com os participantes e evitar fazer juízo de valor.

Há críticas sobre o uso do grupo de discussão como uma técnica possivelmente abrangente demais, que gera excessivos dados e ainda pode ser menos rigorosa que as outras, entretanto, não partilhamos dessa visão. Partimos do pressuposto de que nas interações participante/pesquisador e participante/participante é que surgem as soluções para os problemas.

Portanto, mantivemos o ambiente das aulas e do grupo de discussão livre a fim de deixá-los confortáveis. Como explica Weller, o objetivo maior do grupo de discussão é a “obtenção de dados que possibilita a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados assim como de sua visão de mundo ou representações coletivas” (2013, p. 56). Esse ambiente contribuiu para o bom andamento do grupo de discussão.

Todavia, o rigor é necessário para salvaguardar o bom desempenho da pesquisa e os resultados, e está na figura do pesquisador, que, amparado pelos devidos conhecimentos técnicos e metodológicos, deve se manter crítico e atento. De acordo com Weller (2006, p. 249), o pesquisador deve:

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o seu grupo? Como foi que ele surgiu?;

- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas “por quê” e priorizar aquelas que perguntam “como”. Exemplo: Como vocês veem o problema da violência no bairro?;
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

O grupo de discussão possibilitou que os participantes refletissem sobre o que produziram, compreendessem que tipo de vínculos conseguem criar com o que escolheram documentar e descobrissem as conexões que conseguem estabelecer com sua realidade social e rotina. Como já foi apresentado no tópico anterior, realizamos um grupo de discussão na aula 6, com a pesquisadora e os participantes, e uma roda de conversa para reapresentação dos documentários jornalísticos na aula 7, que contou também com a presença dos professores e professoras convidados/as. Para garantir que nenhuma informação fosse perdida, os dois momentos foram gravados e transcritos. Não vamos disponibilizá-los aqui pois poderiam revelar a identidade dos participantes. A seguir, o roteiro do grupo de discussão.

Tabela 4 - Roteiro de perguntas

Roteiro	Objetivo
Como foi a experiência de assistir ao documentário produzidos por vocês?	Pergunta geral
Como foi a experiência da oficina?	Práxis / Descobrir do que eles mais gostaram
O que vocês esperavam quando começaram essa oficina?	Práxis
Como vocês se sentiram quando estavam fazendo os documentários? E como estão se sentindo agora que ele está pronto?	Autoria/subjetividade/emancipação social
Em que essas oficinas de documentário jornalístico contribuíram para a vida de vocês?	Subjetividade/Emancipação social
Como vocês se veem nos documentários que produziram? Vocês se sentem representados?	Emancipação Social/ Educomunicação
Qual a contribuição que fazer/assistir documentários jornalísticos pode ter na vida de vocês?	Pensamento crítico
Mudou a forma como vocês pensavam em usar seus smartphones?	Acesso/ Emancipação Social/ Cidadania Comunicativa
De qual forma vocês vão olhar para os documentários agora?	Linguagem Audiovisual/ Cidadania Comunicativa/ Pensamento Crítico

A roda de conversa tinha como objetivo ser um momento mais descontraído de interação entre professores convidados, participantes e pesquisadora, oferecendo a todos a oportunidade de re-assistir aos documentários jornalísticos e dividir suas opiniões e ensinamentos. A proposta de fazer uma última aula com todos/as presentes vai ao encontro do compromisso metodológico que fizemos de devolver algo ao grupo.

Há ainda importantes reflexões a serem consideradas a partir das técnicas utilizadas e seus resultados. Portanto, organizamos a dissertação de forma que os capítulos correspondam aos momentos da oficina.

2 A TEORIA QUE ACOMPANHA A PRÁTICA

Neste capítulo, discutiremos o que é a cidadania comunicativa, como ela pode contribuir no processo de emancipação social e como ela esteve presente nos diálogos durante a aula 1 da oficina. Também apresentaremos a diferença entre Educomunicação e Alfabetização Midiática Informativa (AMI) e justificaremos a escolha da Educomunicação para a presente pesquisa. Concluiremos o primeiro capítulo com os pontos de convergências entre Educomunicação e Cidadania Comunicativa.

2.1 Cidadania comunicativa, a quem será que se destina?

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e
mal pagos:
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas
policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

*Eduardo Galeano
In: O livro dos abraços*

Começamos este capítulo com o poema “Os ninguéns”, de Eduardo Galeano, e o fizemos pois não é possível falar de cidadania sem falar das desigualdades do mundo, das lutas entre os ninguéns e os alguéns, oprimidos e opressores. Assim, falamos de cidadania a partir do entendimento de que na teoria todos somos cidadãos, mas, na prática, ainda disputamos esse status.

Pensar em cidadania e no que ela significa fatalmente nos leva a considerar a sua definição mais popular: o direito ao voto, à liberdade política ou os direitos humanos. Como cidadãos, nos lembramos da cidadania quando a associamos aos nossos direitos, entretanto, a cidadania não está somente nos direitos nem nas responsabilidades que os

acompanham. A cidadania está, principalmente, nas nossas práticas cidadãs, portanto, no exercício desses direitos conquistados.

O tema cidadania é complexo e importante, mas o intuito nesta pesquisa é o de nos aprofundarmos no conceito de cidadania comunicativa. Por isso, vamos partir dos estudos do sociólogo inglês Marshall, que define a cidadania em três elementos: civis, políticos e sociais, para posteriormente avançarmos no nosso foco. O autor define:

Elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito de justiça (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são os parlamentos e conselhos do governo local. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, pp. 63-64)

Para Marshall, a ordem dos elementos se dá pela dinâmica da história, ou seja, pela ordem em que cada um dos direitos foi conquistado. A discussão sobre o que é cidadania é, sem dúvida, de grande importância para que nenhum cidadão se acomode nos direitos já conquistados; entendemos que, para que a cidadania exista, é preciso que seja um exercício dentro das práticas sociais. Assim, a manutenção da cidadania deve ser feita por seu exercício.

Em nossa proposta de pesquisa-ação e participante, pudemos perceber como a discussão sobre o que é cidadania promove reflexão e colabora para que os participantes questionem seu significado. Na primeira aula da oficina, a primeira pergunta, “o que é cidadania?”, trouxe alguns importantes elementos de análise: sua importância na atualidade e de que forma ela pode contribuir para a emancipação social, especialmente de adolescentes. Fizemos a questão aos participantes de nossa pesquisa e, após um tempo de silêncio, alguns alunos se arriscaram a dizer:

PI: Tipo assim, eu não sei o que é, mas, se alguém falar numa frase, no contexto, eu sei entender. Cadê o Google? [risos]

P4: Quando você nasce num lugar, daí você tem todos os documentos daquele lugar. Você é cidadão de lá.

P2: Ahhh, sei lá! Seria tipo um grupo de pessoas e daí você se dá bem lá.

Os participantes dizem não conseguir apresentar especificamente uma definição, porém, observamos que na resposta do P2, por exemplo, já há um reconhecimento de que a cidadania se dá na relação social e na participação em sociedade. Já a fala do P4 responde o que é cidadania a partir do entendimento do direito internacional, “cidadania diz respeito a nacionalidade: o direito de pertencer a uma nação”, como diz Peruzzo (1999, p.207)

Pesquisadora: Vou dar alguns exemplos e vocês me dizem se é cidadania ou não: jogar lixo no lixo.

P1: Sim, porque faz parte de cuidar do ambiente onde o próximo também vive, então acho que é cidadania.

P4: Eu acho que é educação.

Pesquisadora: Votar.

P1, P2, P3 e P4: Cidadania!

Pesquisadora: Não votar!

P1 e P3: Cidadania!

P2: Eu acho que é opção!

Pesquisadora: Usar máscara.

P3: Atualmente acho que sim, porque você está se preocupando com o próximo.

P1: Proteção.

P2: Respeito!

Observamos que as respostas dos adolescentes fazem referência aos direitos de primeira e segunda geração, pois são direitos coletivos. Claramente, a cidadania aqui está sendo associada à ideia de uma ação coletiva, onde um sujeito interage pensando não somente em sua individualidade, ou cuidando somente de seus direitos, mas principalmente considera garantir o dos outros e o da comunidade onde está inserido. Assim, ainda que para eles fosse difícil definir o que é cidadania, os exemplos mostram que possuem o entendimento do que é cidadania e conseguem compreender como a

cidadania se dá na relação e no exercício dela. Em grande medida, essa é a ideia de cidadania definida por Marshall (1967) e Peruzzo (1997).

Atualmente a discussão sobre o tema cidadania está bastante ampliada, sendo os direitos civis e políticos chamados de direitos de primeira geração e os sociais de segunda geração (PERUZZO, 1999). Já os direitos da terceira geração se iniciam na segunda metade do século XX, quando os direitos coletivos são reivindicados. Tais direitos seriam:

(...) os dos 'novos movimentos sociais', como direitos relativos a interesses difusos, direito do consumidor, direito à ecologia, direito à qualidade de vida, direito da terceira idade, direito das crianças, dos jovens etc. Entre estes direitos colocamos o direito à participação popular no orçamento municipal e direitos à cidade, direitos ao pluralismo e às diferenças. (KROHLING, 1997, p. 118)

O exercício da cidadania, para Marshall, mesmo em suas formas iniciais, constituiu um princípio de igualdade (1967, p. 79). Assim, é também a partir da ideia de igualdade que queremos expandir essa discussão. Do ponto de vista dos direitos sociais, todos os indivíduos têm direito a educação, trabalho e saúde, entretanto, esses direitos na prática não alcançam toda a população. Em diálogo com Marshall, sinalizamos as noções de cidadania trazidas por Peruzzo:

1) Todo cidadão tem direitos e deveres; 2) a cidadania é história; 3) a cidadania é sempre uma conquista do povo; 4) as formas de participação decorrem do tipo de sociedade política em que se vive 5) a cidadania inclui os direitos sociais e coletivos (1999, p. 210).

Dessa forma, o que seria cidadania comunicativa e a quem será que se destina? A resposta seria a todos, visto que, vinculada ao conceito de cidadania, só poderia existir se destinada a todos. Entretanto, como já dissemos, na prática os direitos conquistados não alcançam toda a população, alguns os têm, mas a maioria não. Se a cidadania é sempre uma conquista do povo, então, trataremos a cidadania comunicativa como um campo de disputa ainda a ser conquistado em sua plenitude. Iniciamos, assim, nossa reflexão sobre o que é cidadania comunicativa com a definição de Maria Cristina Mata:

O reconhecimento da capacidade de ser sujeito de direitos e demandas no terreno da comunicação pública, e o exercício desses direitos. Trata-se de uma noção complexa, que envolve várias dimensões e que reconhece o status público da mídia que como indivíduos temos em sociedades mediadas. (2006, p. 13, tradução nossa)

A contemporaneidade nos permite olhar para a comunicação como um fenômeno muito complexo, de forma que, para esta pesquisa, a cidadania comunicativa é considerada em alguns de seus desdobramentos: o acesso, a participação social e a capacidade do sujeito de refletir frente aos conteúdos.

O acesso aos meios de comunicação hoje se estende dos meios de comunicação tradicionais (emissoras de TV, rádios, jornais e revistas, cinema) às mídias digitais na internet e seus dispositivos. Entendemos que a discussão sobre cidadania comunicativa já se fazia fundamental anteriormente, entretanto, o acesso à internet por meio de dispositivos móveis como os *smartphones* cria uma condição de desigualdade para os sujeitos. Seguramente, já enfrentamos esse mesmo debate quando os novos meios de comunicação eram o rádio, a TV ou o cinema.

A forma como os telefones celulares estão presentes em nossas vidas é inegável. Segundo o IBGE em 2019, 98,6 % da população usava o celular para acessar a internet⁷, entretanto, quando perguntamos aos adolescentes como a comunicação participa no exercício da cidadania, as respostas foram divididas, e alguns lembraram da TV:

P2: No começo da pandemia, por exemplo, quando avisaram [os jornais da tv] que não era para a gente sair. Que era para usar máscara.

P6: Tem a comunicação da televisão que avisa que fase a gente está da pandemia.

Outros lembraram da comunicação por mensagem:

P1: Às vezes tem mutirão no litoral, por exemplo, as pessoas se juntam para limpar a praia. Isso é comunicação em prol da cidadania.

⁷ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

P3: Quando a gente avisa que não vai ter aula na escola. A comunicação do celular foi muito importante nesse ano de pandemia, a gente se juntou, a escola se juntou.

Embora os adolescentes da oficina tivessem acesso à internet e um *smartphone*, a exclusão digital tem sido apontada como uma realidade em países como o Brasil. Em 2020, a grave crise de saúde deflagrada pela pandemia gerada pelo novo coronavírus escancarou não somente o despreparo de políticos para lidar com ela, como também as desigualdades sociais no acesso à saúde, ao trabalho e à educação. Apesar do elevado número de celulares no Brasil, as condições de acesso diferem de acordo com a condição financeira de cada família e a infraestrutura da telefonia móvel de cada região.

Com o agravante da pandemia, grandes empresas migraram para home-office e escolas foram autorizadas a oferecer conteúdos no formato on-line, contudo, alunos e alunas da rede pública, sem acesso à internet ou a dispositivos móveis, ficaram à espera de uma solução do governo.

Os adolescentes da oficina contaram que era a primeira vez que usavam o Google Meet (ou qualquer outra plataforma de videoconferência) para ter aula. Diferentemente, nas aulas do colégio, disseram usar o aplicativo Classroom do Google e o CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo) e que os professores postam vídeos com as atividades e eles assistem e fazem as tarefas.

Esse cenário retoma a discussão sobre cidadania comunicativa, principalmente no tocante ao acesso. Aqui relembremos a fala de Marshall ao citar as barreiras sociais que a desigualdade impõe, mesmo em países onde os direitos civis, como a igualdade política e a liberdade individual, já haviam sido alcançados:

Um direito de propriedade não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la, caso possível, e de protegê-la, se se puder obtê-la. Mas, caso se lance mão desses argumentos para explicar a um pobre que seus direitos de propriedade são os mesmos daqueles de um milionário, provavelmente o indigente nos acusará de estar sofismando. (1967, p. 80)

Esse seria o principal entrave de países como o Brasil: se de um lado temos os direitos sociais que garantem o estudo a todos, de outro temos governos que olham mas

não veem, que se elegem por meio da conquista da população pelo direito ao voto, mas que, na prática, negam a essa população seus direitos na luta por igualdade. Se a cidadania pressupõe a igualdade, podemos compreender como essa não é uma discussão superada, pois, frente às adversidades (recentes ou não), a realidade da desigualdade se lança como assunto extremamente pertinente na atualidade.

Durante a oficina, em muitos momentos o acesso à internet foi um desafio. Alguns dos participantes não tinham sinal estável de internet, perdiam a conexão, desconectavam da aula e contavam que muitas vezes tinham que reiniciar o modem ou ficar em um lugar específico da casa porque o sinal da internet não era acessível com a mesma qualidade em todos os ambientes. Além disso, os participantes frequentemente acessavam a aula pelo *smartphone* e, em uma ocasião, um participante só interagiu na aula pelo chat. Em um caso mais grave, um deles não conseguiu entregar o documentário jornalístico no prazo, porque não tinha computador e não conseguiu editar pelo celular, pois não tinha espaço. Assim, precisou contar com a ajuda de um primo para terminar.

É preciso que se ressalte aqui a importância de falar desse tema, pois comumente fala-se das habilidades dos jovens quando o assunto é tecnologia. Com frequência vemos o termo “nativos digitais” ser usado para se referir a crianças e adolescentes. Como explica Doretto, a partir de Prensky (2006), crianças (e adolescentes) que lidam com “computadores, celulares e videogames, que trocam mensagens instantâneas com os amigos e que fazem ‘download’ de músicas na internet têm características distintas das gerações anteriores. São o que ele chama de nativos digitais” (2010, p. 2).

Se podemos aceitar que parte dos jovens, crescidos nessa realidade, são “nativos digitais”, então, o que podemos dizer sobre a outra parte, que por falta de oportunidade, não alcançou tal condição? Uma pesquisa recente da Agência Brasileira indica que um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet e apenas 46% da população tem computador em casa⁸. Se podemos aceitar a ideia de que os jovens são “nativos digitais”, então devemos nos perguntar de que jovens estamos falando.

Na verdade, há grandes áreas no mundo e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico: “(...) além disso, a velocidade da

⁸ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

difusão tecnológica é seletiva tanto social quanto funcionalmente. O fato de países e regiões apresentarem diferenças quanto à oferta de condições de acesso à tecnologia representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade.” (CASTELLS, 2018, p. 90)

Falamos da falta de dispositivos móveis e do acesso à internet, mas o ponto central da discussão é a desigualdade, pois, do outro lado temos pessoas com acesso a dispositivos móveis, conectadas, com acesso a diversos conteúdos informativos e de entretenimento. No acesso, está contida a possibilidade de se expressar, de trocar saberes, de se informar e ampliar conhecimentos, e isso, então, só é possível para parcela da população.

É verdade que a desigualdade na comunicação, assim como em outros âmbitos da vida, nunca deixou de existir. Trata-se sempre de como meios hegemônicos da comunicação conseguem difundir seus programas, sua linguagem e visão de mundo de forma a manter sua hegemonia.

Nesse sentido, Mata (2006) define, a partir do entendimento de que a sociedade é desigual, que o exercício da cidadania comunicativa pode se dar em níveis. Ela os classifica em:

1. Cidadania comunicativa formal: representada pelo conjunto de indivíduos depositários de direitos legalmente consagrados no campo comunicativo
 2. Cidadania comunicativa reconhecida: a condição de quem conhece tais direitos tão inerentes à sua condição de membros de uma determinada comunidade
 3. Cidadania comunicativa ideal: aquela que, a partir de postulações teórico-políticas e expectativas de transformação social, se coloca como uma utopia ou meta alcançável em conexão com os processos de democratização das sociedades
 4. Cidadania comunicativa exercida: reconhecível em quem desenvolve práticas sociais que reivindicam esses direitos, em busca de sua validade e /ou extensão.
- (p. 14, tradução nossa)

Retomamos aqui uma das problemáticas citadas acima, quando questionamos se garantir o acesso seria suficiente para o exercício da cidadania comunicativa. Partimos do pressuposto de que os meios de comunicação social participam do desenvolvimento de uma sociedade e do entendimento dos indivíduos como sujeitos. Assim, entendemos que o acesso permite ao indivíduo mais possibilidades, entretanto, a participação social e a

capacidade de fazer a crítica aos meios de comunicação são igualmente pertinentes para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os participantes da pesquisa se expressaram de diferentes formas sobre a cidadania comunicativa. Assim, um sujeito consciente de seu papel social é capaz de perceber os perigos de compartilhar notícias sem saber se é verdade não. Nos exemplos abaixo, podemos perceber a cidadania comunicativa em ação, quando a pesquisadora pergunta qual a importância de se refletir sobre os conteúdos recebidos pelos aplicativos, pelo celular.

P1: Acredito que hoje o que mais pega é a questão das fake news, acho que muita gente já sofreu com isso hoje em dia. Até mesmo fotos expostas ou várias outras coisas, acusações sobre pessoas que às vezes não tinha nada a ver. Acho que ver se isso é verdade é muito importante, mesmo se a gente gosta ou não gosta da pessoa, algum político ou alguma coisa.

P2: Para você não compartilhar.

P3: Geralmente eu pesquiso e depois eu só absorvo. Eu vejo se a notícia se encaixa nos meus padrões, eu não compartilho à toa.

É dessa tomada de consciência, da condição de sujeito, e da importância dessa consciência para a construção da cidadania comunicativa que trataremos agora. Mata (2006) elabora sobre as formas como podemos ser sujeitos nos meios. Para ela, existe o sujeito de necessidade, que, indefeso frente ao poder, praticamente “teria perdido seu direito de ter direitos” (p. 9). Os de demanda seriam os que conseguem reclamar seus direitos, “por meio de organizações específicas ou em amplas mobilizações” (ibidem, p. 9). Por fim, os sujeitos de decisão, que se constituem no exercício de sua cidadania pelo “modelo midiático de democracia”.

Guardadas as devidas proporções, poderíamos propor uma aproximação dos conceitos, onde a condição de sujeitos de necessidade é o que seria para Freire (2011) o oprimido, já o sujeito de direitos seria o que Freire chamará apenas de sujeito. Assim, assumiremos esse conceito, entendendo que ambos trabalham a ideia de que este se constitui das dinâmicas da sociedade e da liberdade como elemento influenciador da tomada de consciência para a construção de um sujeito crítico.

Assim, “a pedagogia [do oprimido] que faça da opressão e das suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, resultará no seu engajamento necessário na luta para a sua

libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2011, p. 48). Sendo a liberdade a conquista do sujeito, a partir da tomada de consciência da sua condição de oprimido, pressupomos que o próximo passo é a reflexão.

A necessidade de refletirmos sobre o sujeito e a complexidade desse tema frente às desigualdades e diferenças sociais que nós, brasileiros, enfrentamos, exige que, para o desenvolvimento desta pesquisa, possamos pensar em um sujeito que é livre porque é crítico da sua realidade. É igualmente por isso que a participação social será o último tópico a ser discutido, pois somente consciente da sua capacidade crítica é que um sujeito pode agir socialmente.

É a partir do entendimento das desigualdades estruturais impostas a eles que surge a importância de falarem sobre si, e é por isso que os adolescentes que participaram desta pesquisa foram estimulados a produzir seus próprios documentários: porque entendemos que são sujeitos de suas narrativas, portanto, capazes de refletir sobre elas. Assim, as oficinas partem da cidadania comunicativa e da importância de considerarmos o pensamento crítico como um elemento para a emancipação social do sujeito.

A oficina realizada para este estudo articula os conceitos apresentados até o momento, pois, ao possibilitar a participação social, possibilita também espaço de trocas de conhecimento, que tem como objetivo a emancipação desse sujeito. Conhecer novas formas de apropriação de seus aparelhos, formas que os representem melhor, contribui para que esses adolescentes possam fazer uso da práxis nos processos de construção de seus papéis sociais.

A participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens, nos mecanismos de planejamento e na gestão do veículo de comunicação comunitária contribui para que elas se tornem sujeitos, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto, se fazem protagonistas da comunicação e não somente receptores. (PERUZZO, 1999, pp. 218 -19)

A cidadania comunicativa é, do ponto de vista da comunicação, a capacidade de transformar sujeitos a partir da leitura crítica que estes fazem dos meios de comunicação e de como eles são capazes de exercer tal crítica em seus espaços sociais. É nesse movimento constante que ora reflete, ora age, que está a práxis social capaz de emancipar os sujeitos.

Freire, ao se referir à importância da educação libertadora para a vida humana, elabora: “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que essa afirmação se objective, é uma farsa.” (FREIRE, 2011, p. 50) Assim, se nada contribuimos para a liberdade de uma mulher ou homem ao dizer que são livres, o agir em prol da liberdade dele e dela deveria ser obrigação de todos e todas. É nesse sentido que entendemos que cidadania comunicativa possibilita um caminho (um agir) para a emancipação do sujeito.

Partimos então do pressuposto de que educação e comunicação estão imbricadas, pois os meios de comunicação participam do processo de formação do sujeito. De forma que, quanto mais imbricadas comunicação e educação estiverem, tanto melhor para os sujeitos, pois mais caminhos se abrem para as contribuições comunicativas-educativas em seu processo emancipatório.

Educação significa educar para a sociedade. É a socialização do patrimônio do conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter conhecimento e as formas de convivência social. É também educar para a convivência social e a cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão. (PERUZZO, 1999, p. 211)

Possibilitar pessoas a aprenderem sobre os meios de comunicação, fazer com que reflitam sobre o que vão disponibilizar nas suas próprias redes, bem como o que consomem, é o que buscamos avançar. Aqui abordamos especificamente adolescentes, mas reiteramos que cidadania comunicativa é direito de todos e todas.

Assim, espaços democráticos em que outras formas de comunicação não hegemônicas possam florescer seriam espaços de resistência e, por consequência, de liberdade para uma comunidade ou bairro, uma vez que, produzidos e organizados pela própria comunidade, responderiam aos interesses locais. Para Peruzzo, essa comunicação pode ser denominada como popular, alternativa e comunitária, e se caracteriza como um processo de comunicação que emerge da ação dos grupos populares (2008, p. 368).

É a cidadania comunicativa, através de práticas sociais, que possibilita ações concretas às práticas comunicativas. É nesse sentido que tais ações são libertadoras, pois possibilitam a reflexão. Peruzzo trabalha alguns dos conceitos explorados aqui, porém sob a perspectiva de como eles podem ser aplicados na comunicação popular, alternativa

e comunitária. Para ela, a dialética freireana impulsiona os estudos e práticas da cidadania comunicativa no campo dos movimentos populares. Tais comunicações são, segundo a autora, um “instrumento político das classes subalternas para externar sua concepção de mundo, seu anseio e compromisso na construção de uma sociedade igualitária e socialmente justa” (2008, p. 370).

Embora nosso trabalho não seja de comunicação comunitária, alternativa e popular, entendemos que, na contemporaneidade, sujeitos que têm consciência da importância da comunicação como instrumento político e que têm acesso a dispositivos móveis já se manifestam de forma on-line. Nesse sentido, entende-se que a esses sujeitos ainda pode faltar a capacidade de se articular como grupo, ou de refletir criticamente frente ao uso que fazem de seus aparelhos.

Acreditamos que a oficina de educomunicação ministrada nesta pesquisa tem potencial de incentivar a criação de espaços de comunicação alternativa e popular, pois os adolescentes são estimulados a darem continuidade ao projeto, bem como serem multiplicadores em suas comunidades. Ao não responderem à lógica dos meios de comunicação de massa, e sim às suas próprias subjetividades, eles estariam explorando uma nova forma de se comunicar, de pensar sua realidade e também de ler criticamente os conteúdos que são expostos. Na comunicação comunitária, assim como na educação freireana, o que temos é a busca por sujeitos dialógicos que, emancipados, se organizam na luta por seus direitos coletivos.

A educação libertadora e a práxis comunicativa são temas que inspiram os estudos no campo comunicacional. Os autores e autoras trabalhados aqui até o momento reconhecem a participação social como a condição básica na luta pela cidadania comunicativa, seja ela desenvolvida no exercício emancipador do sujeito livre (FREIRE, 2011), de forma popular, alternativa ou comunitária (PERUZZO, 2008), ou na luta pelo direito de exercer a cidadania comunicativa (MATA, 2006).

2.2 Educação midiática: diálogos com suas correntes de pensamento

É na relação comunicação-educação (pilar da educação midiática) que estão o desenvolvimento do pensamento crítico, o agir social em prol da cidadania e a dialética freireana. Alinhada a esses conceitos está a importância de falar em educação para os

meios. A educação midiática cresce com o surgimento das tecnologias digitais e os usos que fazemos delas, mas vem da discussão sobre educação e comunicação.

As relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática. (PERUZZO, 1999, p. 219)

Existe então uma relação entre educação e comunicação antes mesmo que pudéssemos falar em internet. Sem dúvida, na atualidade, os usos de aparelhos tecnológicos, a internet, a interatividade e a mobilidade trazem novas camadas importantes para a discussão da educação midiática.

A necessidade de mencionarmos a tecnologia quando falamos em comunicação e educação vem do crescimento das tecnologias e da forma como elas vêm adentrando outros campos. É dentro desse constante crescimento que surge a importância de discutirmos a educação para os meios. Durante a primeira aula da oficina, fomos questionados se as pessoas têm direito de registrar as abordagens policiais com seus celulares ou se os repórteres têm direito de filmar as pessoas caminhando pelas ruas.

Ainda que a educação para os meios seja um campo mais amplo, sem dúvida um de seus desdobramentos iniciais é o direito que uma pessoa tem sobre sua própria imagem, embora não seja o ponto central da presente pesquisa. A educação para os meios surge como uma nova frente interseccional entre a comunicação, a educação e a tecnologia, porém, se amplia na importância de discutirmos criticamente as mídias, a fim de contribuir para a emancipação social do sujeito.

Assim, antes de adentrarmos nos aspectos da educação midiática, um dos temas da nossa oficina, e das interações ocorridas a respeito do assunto, destacamos que a complexidade dos campos e a amplitude da discussão são trazidas por muitos estudiosos da área (PÉREZ-TORNERO, 2018; SOARES, 2014a; CITELI, 2010; ARAGÃO; CURY, 2017; CAPRINO; SANTOS, 2012). Assim como todo novo campo, o da Educação Midiática, ao se consolidar, também criou vários subcampos. Atualmente, existe uma

vasta discussão epistemológica que tenta definir esses subcampos, suas funções e diferenças. No Brasil, em especial, existe ainda uma segunda discussão, pois há diferentes traduções para um mesmo subcampo. É o caso da “Media Literacy”, traduzida para o português como Alfabetização Midiática ou Letramento Midiático.

Para a presente pesquisa, nos referiremos a duas das frentes da Educação Midiática: Alfabetização Midiática Informacional (AMI) e Educomunicação (Educom). Mundialmente, a AMI e a Media Literacy ganharam espaço na Europa, enquanto a Educomunicação avançou na América Latina. Entretanto, ressaltamos que a Media Literacy é uma terceira frente de estudo do tema, e muito embora não seja o foco da presente pesquisa, é, sem dúvida, de grande valor para o campo, sendo definida por Pérez-Tornero como:

O termo usado para descrever as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento independente e consciente do cidadão no novo entorno comunicacional – digital, global e multimídia – da sociedade da informação. A Media Literacy é considerada o resultado do processo da media education. (2008, p. 103)

É válido dizer que cada uma dessas vertentes, Media Literacy, AMI e Educomunicação, mesmo tendo suas próprias características, faz parte da educação midiática, e, portanto, se estruturam na mesma base. Assim, mesmo com maior ou menor enfoque, todas essas vertentes trabalham a “compreensão crítica das mídias, a promoção da expressão criativa, a potencialidade democrática dos dispositivos móveis, a apropriação e uso das mídias como ferramenta de ensino, expressão pessoal e participação política do cidadão” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087).

Alfabetização Midiática Informacional, denominação criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é uma das principais vertentes quando discutimos a educação para os meios. Em meados da década de 1990, o conceito emergiu da união de dois outros: Alfabetização Informacional (AI) e a Alfabetização Midiática (AM).

A alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro lado, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções

são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão (WILSON, 2013, p. 18).

Assim, a necessidade de unir a AI e a AM se dava precisamente pela observação de como as tecnologias já alteravam a forma como as pessoas se comunicavam no mundo. Os avanços tecnológicos, e principalmente a internet, trouxeram para a educação midiática um elemento importante, porém é na AMI que a internet vira um dos pontos centrais da discussão. Em uma análise mais contemporânea do mundo, é inegável que o que vem sendo elaborado pela AMI é combinação de habilidades que, desenvolvidas individualmente, não têm o mesmo potencial que se desenvolvidas juntas.

O Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional, escrito e publicado em 2016 pela UNESCO, define AMI como:

um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais. (UNESCO, 2016, p. 29)

É a combinação dessas diferentes habilidades que a AMI chamará de competências. Em outros termos, a combinação de conhecimento técnico e o acesso à informação pode se converter na capacidade de avaliar criticamente suas fontes de informação, por exemplo. Tal capacidade é uma das competências da AMI. A forma contributiva com que essas habilidades dialogam na formação de cidadãos mais empoderados é de suma importância para a AMI, entretanto, é na busca pela melhor forma de fazê-lo que AMI e EDUCOM se diferenciam.

Ambas objetivam o sujeito empoderado e reconhecem o ensino como o caminho para alcançá-lo. Entretanto, para a AMI, o caminho para chegar nesse objetivo é o ensino formal e o desenvolvimento dessas competências primeiro em professores, para que esses possam habilitar seus alunos. Já na Educomunicação o caminho seria pelos ecossistemas comunicativos. A estratégia da AMI é a construção de um currículo que “contará com a colaboração entre professores, bibliotecários e outros grupos envolvidos, além de seus conhecimentos e habilidades para o planejamento da aprendizagem” (GRIZZEL, 2016, p. 114).

A AMI se constrói pautada na lógica dos recursos de primeiro e segundo nível. “Os recursos do primeiro nível incluem infraestrutura de telecomunicações, informação e mídia” (ibidem, p. 111), já os do segundo nível abarcam os “recursos humanos, as despesas administrativas, os orçamentos operacionais, os materiais educativos (verbais, visuais, impressos e digitais) e pagamentos pelos serviços de consultores” (ibidem, p. 112). Assim, os chamados recursos de primeiro nível, combinados aos recursos humanos, de segundo nível, é que fazem possível a aplicação da AMI.

Destacamos que a UNESCO, em seus relatórios, considera as diferenças sociais e tecnológicas de cada país e elabora possíveis caminhos para que a AMI ainda possa se fazer presente.

Alguns programas podem colocar mais ênfase no uso da mídia e da informação como um recurso cultural de auto expressão, enquanto outros podem enfatizar a reflexão crítica sobre a mídia e a informação e seu papel na sociedade. Haverá muitas variações e combinações nesse meio. No contexto destas diretrizes, a AMI incorpora as duas abordagens. Assim, a sua implementação deve ser flexível, considerando as várias maneiras apropriadas conforme as circunstâncias locais. (GRIZZEL, 2016, p. 106)

Para a UNESCO, o que deve haver é um consenso que una a AMI como parte do processo de ensino em escolas, para que quando, por exemplo, falarmos em investimentos ou em políticas públicas para a educação, a visão não seja de deslocar recurso da educação formal para colocar na AMI, mas sim entender que no investimento para a educação formal já estaria contemplado o investimento para a AMI, visto que a mesma já faria parte das políticas de educação. Assim, “o consenso sobre a provisão de fundos para desenvolvimento e oferta de programas eficazes para a AMI será fundamental para garantir seu desenvolvimento sustentado como uma prioridade” (ibidem, p. 107).

Assim, entendemos que a AMI exige sempre, em algum grau, recurso do nível primário. Países em desenvolvimento como o Brasil e muitos outros da América Latina, África e Ásia muitas vezes não são capazes de oferecer recursos tecnológicos para as escolas, apresentando um alto nível de desigualdade entre escolas públicas e privadas. A solução apresentada pela UNESCO para que, em parceria com o governo, as escolas possam conseguir os recursos necessários é, sem dúvida, o melhor cenário no combate às desigualdades educacionais. Entretanto, a escassez de recursos faz com que muitas vezes

seja necessário pensar outras alternativas, como a parceria com movimentos populares, espaços culturais, comunidades e ONGs.

Portanto, ainda que a AMI tenha muito a oferecer para os estudos da mídia-educação, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho aqui desenvolvido encontra as dificuldades de ser produzido no Brasil. Assim, foram as desigualdades sociais e educacionais que fizeram com que escolhêssemos trabalhar com a Educomunicação, pois, criada no Brasil, a Educomunicação visualiza as soluções a partir das desigualdades estruturais.

Não é exagero lembrar que, muito embora tenhamos conseguido contato com uma escola para desenvolver a oficina de documentário jornalístico, ficamos dois meses em busca de uma ONG ou coletivo que estivesse funcionando e conseguisse sediar nossa oficina. Considerando isso, temos ainda o fato de que mesmo se tivéssemos conseguido viabilizar a participação de uma ONG ou se tivéssemos ministrado a oficina presencialmente em uma escola pública, seria inevitável dispor de algum material próprio para que a pesquisa se desenvolvesse, visto que muitas escolas públicas no Brasil não têm sala de computação nem internet Wi-Fi⁹.

Como fazem parte da educação midiática, tanto AMI quanto Educomunicação têm objetivos em comum, como a garantia do direito à comunicação, o empoderamento do sujeito e o desenvolvimento da capacidade crítica sobre as mídias. Sendo assim, ambas guardam suas maiores diferenças em como desenvolver seus objetivos e como mensurar resultados do que no objetivo em si. Para a AMI, deve-se medir o desenvolvimento das competências em escolas parceiras como uma das formas de alcançar melhores resultados; para a Educomunicação, privilegia-se o processo, de modo que o resultado está no próprio processo.

Se a AMI defende a necessidade de recursos tecnológicos, o desenvolvimento de competências e a medição delas, a Educomunicação defende que a “tecnologia tem papel mediador na ampliação dos diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2014, p. 18). Com mais ênfase no processo, a Educomunicação não trabalha com medidores de competências, pois o processo, como organismo vivo, já é capaz de indicar as

⁹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>

transformações. Entretanto, ressaltamos que, para ambos, o papel do professor é de suma importância, assim, trabalham a formação de professores como o caminho mais eficaz para a aplicação da educação midiática, sendo a educação formal espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma educação para os meios. Porém, é na Educomunicação que existe a possibilidade de dialogar com a educação não formal, a parceria com ONGs e outros espaços de ensino, e é precisamente este o motivo que nos fez escolher a Educomunicação.

De acordo com Ismar Soares, criador do conceito no Brasil, a Educomunicação “emergiu das práticas de agentes comunitários que, nos meados do século XX, buscavam soluções para seus problemas de comunicação” (2014b, p. 136). Ele completa dizendo que somente depois que esses problemas foram identificados e sistematizados é que “foi possível à academia propor a prática educacional a diferentes âmbitos sociais, entre os quais o midiático e o educativo” (ibidem, p. 136).

A origem da Educomunicação está na América Latina dos anos 60 e 70, quando vivíamos sob a opressão de regimes ditatoriais. É nesse período que a educação freireana, a arte de Augusto Boal e a comunicação alternativa de Mario Kaplún surgem como um movimento integrado de resistência (SOARES, 2014b). Ressaltamos que, mesmo sendo essa a raiz histórica da Educomunicação, atualmente, ao falarmos da educação midiática há a necessidade de incrementar o conceito considerando a forma imbricada em que comunicação, educação e tecnologia se encontram hoje.

Assim, a Educomunicação atualmente é definida como:

conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) criar e fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil; e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático. (SOARES, 2014c, p. 17)

Ressaltamos que a Educomunicação pressupõe uma relação que transversaliza os muros da escola, uma vez que não se sustenta exclusivamente na sala de aula, mas nos prolongamentos das relações humanas, que inevitavelmente se dão em diferentes ciclos sociais. Há um “sistema complexo, dinâmico e aberto” (SOARES, 2014a, p. 44) que objetiva o fortalecimento dessas relações e que contribui para a manutenção das ações educacionais. Chamamos esse sistema de “ecossistemas comunicativos”, como define Ismar Soares:

uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2014a, p. 44)

É nesse sentido que o termo “ecossistema comunicativo” se destaca, por ser um termo muito caro à Educomunicação e, por que não dizer, dos estudos latino-americanos. Um país com graves desigualdades de acesso à comunicação e à educação deve considerar que existe potencial educacional em espaços não formais de ensino. Isso equivale a dizer que, em países onde o ensino não chega para todos, soluções educacionais não podem se restringir aos espaços formais de ensino.

É, portanto, um dos conceitos mais importantes desta dissertação, pois sua definição centraliza alguns dos temas que desenvolvemos aqui. As técnicas da pesquisa foram pensadas de forma a culminarem em um processo educacional, a começar pela primeira e pela segunda técnica usadas – o diário de campo e o questionário estruturado –, que contribuem para a manutenção dos “ecossistemas comunicativos”. Já a oficina e o grupo de discussão são técnicas mais dialógicas, onde a intenção é promover trocas de saberes.

Se partirmos da definição de Educomunicação citada acima, vemos como todas as técnicas usadas tinham como objetivo culminarem em produtos educacionais, pois ressaltam “um conjunto de ações” essenciais para a Educomunicação. Assim, a pesquisa dialoga com a Educomunicação principalmente por ter essas características:

- a) privilegiar as relações humanas;
- b) fortalecer o “ecossistema comunicativo”;

c) focar no protagonismo infanto-juvenil;

d) objetivar a expressão dos sujeitos mediados pela tecnologia.

Assim, durante toda a pesquisa, caminhamos lado a lado com os processos da Educomunicação, fosse tendo como objetivo criar vínculos com os adolescentes que participaram da pesquisa ou mesmo contribuindo para reflexões e trocas de saberes favorecidos por um ambiente democrático.

Conforme Soares, não há como falar de “ecossistemas comunicativos” sem falar de “áreas de intervenção”, definidas por serem “as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação” (2014a, p. 47). Isso equivale a dizer que, por causa das “áreas de intervenção”, um sujeito é capaz de fortalecer ou construir novos ecossistemas comunicativos, pois são as “áreas de intervenção” que possibilitam reflexões e ações sociais. São descritas como seis áreas principais, com objetivo de ampliar a discussão da Educomunicação, levando a espaços que não compreendem exclusivamente a sala de aula. Apresentamos, assim, uma resumida descrição do que seriam essas “áreas de intervenção”, de acordo com Soares (2014a, p. 47-8):

1. Educação para a comunicação, voltada para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e no seu impacto.
2. Expressão comunicativa através das artes, atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos.
3. Mediação tecnológica dos espaços educativos – essa área se aproxima das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.
4. Pedagogia da comunicação, mantendo-se atenta ao cotidiano didático, prevendo a multiplicação de ações de agentes comunicativos.
5. Gestão da comunicação nos espaços educativos, voltada para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicativos.
6. Reflexão epistemológica – dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno.

Das áreas de intervenção citadas acima, destacamos o papel das tecnologias como mediadoras do processo educativo proposto nesta pesquisa. Observamos como a tecnologia foi usada de forma a aproximar pesquisadora e participantes. A tecnologia, como ferramenta, possibilitou que mantivéssemos contato com os adolescentes fora do

horário das aulas. Permitiu também que a própria oficina acontecesse de forma on-line, através de aplicativos de vídeo conferência. Entretanto, o valor está na apropriação que fizemos desses aparelhos e na forma como eles proporcionaram um ambiente para que as reflexões e os diálogos florescessem.

Aqui, destacamos que as reflexões anteriormente propostas tangenciavam o conceito e o impacto das áreas de intervenção, acima citadas. Assim, embora não tenhamos feito menção ao termo até o presente momento, algumas das reflexões desenvolvidas até aqui, como o acesso a tecnologias, a importância de espaços não formais de ensino, a participação dos sujeitos no exercício da cidadania, já eram basilares para a discussão das “áreas de intervenção”.

Focaremos nas áreas de intervenção que entendemos conversar melhor com as técnicas propostas para o desenvolvimento desta dissertação: 2 (Expressão comunicativa através das artes, atenta ao potencial criativo e emancipador), 3 (Como a tecnologia participa da discussão sobre a Educomunicação) e 4 (Como os educadores participam do processo de inserção da Educomunicação).

2.2.1 Como a tecnologia participa da discussão sobre a Educomunicação

Quando falamos em Educomunicação, inevitavelmente refletimos sobre as tecnologias, entretanto, para Soares (2014a), ela não é sinônimo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), nem de Tecnologia de Educação (TE). Ao analisar o papel das tecnologias da Educomunicação, o autor elabora: “o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”. (SOARES, 2014, p.18) Isso quer dizer que a tecnologia não é protagonista no processo educacional do sujeito, de forma que ela pode contribuir como mediadora do processo, mas não é determinada nem determinante para ele.

As tecnologias são, antes de qualquer coisa, máquinas, de modo que, ao falarmos em tecnologia e educação, é preciso que o lugar da educação não seja reduzido ao de ensinar a usar as máquinas, pois há o risco de “ao se encontrar com as máquinas perder a dimensão dos significados sociais, culturais, históricos, nelas embutidos” (CITELLI, 2010, p. 80). Sendo assim, na medida em que as tecnologias passam a integrar nossos espaços educacionais, sejam eles formais ou não, é preciso que acompanhem “projetos

pedagógicos consistentes e um tratamento desreificado dos próprios equipamentos, suportes, dispositivos a serem postos à disposição dos discentes” (ibidem, p. 80).

Em nossa pesquisa, as tecnologias tinham papel facilitador dos processos educacionais. Embora em alguns momentos tenham ganhado mais enfoque, isso ocorreu por razões conjunturais, que exigiram que trabalhássemos considerando o isolamento e distanciamento social. Apesar dos nossos esforços em manter a oficina o mais acessível possível, não podemos deixar de observar que existia a necessidade de se ter pelo menos acesso à internet para poder participar das atividades.

Abordamos acima como a Educomunicação se diferencia da AMI em muitos momentos, porém, a relação que elas estabelecem com a implementações das tecnologias é, sem dúvida, uma das principais diferenças. Embora para ambas a tecnologia seja parte do processo de uma educação midiática, há por parte da AMI um discurso mais orientado para o uso de tecnologias como algo fundamental dentro do processo de educação midiática. Podemos ver isso no próprio relatório da UNESCO, onde a tecnologia é colocada no mesmo grau de importância que outros recursos (GRIZZLE, 2016; WILSON, 2012).

Vale ressaltar que embora em alguns momentos a tecnologia tenha ganhado importância para a presente pesquisa nunca perdemos de vista que ela tinha papel mediador e não o protagonismo. Deste modo, entendemos que a tecnologia estava sempre imbricada em um processo pedagógico de forma a ser apropriada pelos participantes: “propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta” (SOARES, 2014a, p. 19).

Portanto, durante toda a pesquisa, o papel da tecnologia foi o de contribuir para a aprendizagem e a apropriação do uso das tecnologias de forma empoderadora, a fim de promover a reflexão. Portanto, seguimos alinhados com a proposta da Educomunicação, de manter o protagonismo dos participantes e valorizar seus saberes. Para a presente pesquisa, assim como para a Educomunicação, o profissional que se destaca com habilidade para contribuir para o processo educacional é o educador, que é ao mesmo tempo docente, pesquisador e consultor (Soares, 2014a).

Por fim, concluímos que, para a AMI, professores, educandos e escolas trabalham juntos com a finalidade de “equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação” (WILSON, 2012, p. 16). Assim, a AMI privilegia a ideia de “capacitação” pois se organiza na lógica de capacitar professores para que eles repassem seus conhecimentos.

Não cabe aqui fazer juízo de valor da AMI, entretanto, a ideia de “transferência de conhecimento” pautada na relação verticalizada de professor-aluno não é condizente com a presente pesquisa, pois faz referência à educação bancária (FREIRE, 2014). Assim também a ideia de “equipar cidadão com habilidades de raciocínio crítico” (WILSON, 2012, p. 16), ou mesmo o uso do termo “recurso” (WILSON, 2012) para se referir aos professores não nos convém, pois não trabalham na lógica desta pesquisa. Portanto, nos parece mais coerente o uso de termos que se aproximem dos ensinamentos freireanos e educacionais, visto que estamos tratando de sujeitos e de trocas de saberes.

2.2.2 Como os educadores participam do processo de inserção da Educomunicação

Com uma formação que intersecciona comunicação, tecnologia e educação, o educador trabalha na área da educação alcançando postos de trabalho em escolas, ONGs, cargos administrativos em organizações públicas ou privadas, possibilitando assim uma frente ampla que impulsiona a discussão e a reflexão sobre educação midiática.

Observamos que o educador se faz indispensável, pois está envolvido com os processos de educação de ponta a ponta, a começar pela relação criada com a comunidade, passando pelo ensino dentro das escolas e podendo alcançar cargos públicos. É nesse sentido que o educador é capaz de fortalecer o ecossistema comunicativo, pois consegue dialogar com todas as áreas de intervenção citadas acima.

Desse modo, poderíamos dizer que, se o educador se dedica mais à pesquisa, ele participa das áreas de intervenção mais voltadas aos assuntos epistemológicos, que por sua vez fomentam o campo acadêmico. Já ao se dedicar à consultoria o educador fomentaria as áreas de gestão e pedagogia. Por fim, é na docência que estimularia o estudo das artes, da comunicação, bem como o uso das

tecnologias como mediação dentro dos espaços educacionais com o objetivo de empoderar os sujeitos daquela comunidade.

Considerando tudo que foi colocado acima, podemos dizer que os educadores da oficina, bem como a pesquisadora, exerciam um papel muito mais próximo ao perfil do educador na condição de docente. Pois, mediados pela tecnologia, buscamos envolver os participantes da oficina em um exercício que os engajava no estudo do audiovisual ao mesmo tempo em que objetivava contribuir para ampliar as reflexões.

Por fim, vale observar que o educador é, antes de mais nada, um profissional capaz de exercer múltiplas tarefas e, assim, faz-se mais presente nas comunidades, escolas e espaços públicos. Aos termos isso em vista, podemos dizer que a Educação é menos concentrada nas escolas, e, por não se restringir a elas, consegue criar uma rede facilitadora da educação midiática.

2.2.3 Expressão comunicativa através das artes, atenta ao potencial criativo e emancipador

As áreas de intervenção permitem que a Educação se estruture de forma a não se restringir às escolas. E isso dá porque ela consegue alcançar diferentes agentes e em diferentes níveis. Assim, elas facilitam a conversão de áreas que não necessariamente seriam vistas como áreas possíveis de serem trabalhadas simultaneamente.

Em nosso caso, observamos como as áreas de intervenção 3 (Como a tecnologia participa da discussão sobre a Educação) e 4 (Como os educadores participam do processo de inserção da Educação) convergem em contribuições muito sólidas para a área 2 (Expressão comunicativa através das artes, atenta ao potencial criativo e emancipador). A mediação da tecnologia e as aulas ministradas pelos educadores proporcionaram aos participantes caminhos para que eles descobrissem outras formas de se expressar.

As áreas de intervenção acontecem de forma simultânea, o que significa dizer que cada área não existe de forma isolada no processo, mas sim interligada. O impacto de cada área vai depender do papel de cada sujeito nesse processo. Assim, quando um jovem

participa do processo educacional, ele ou ela é impactado/a por algumas das áreas de intervenção de forma diferente da que o educador ou o pesquisador serão.

2.3 Os elos entre Educação e Cidadania Comunicativa

Falamos acima do elo que a Educação é capaz de criar com a comunidade, e é neste sentido que podemos relacioná-la com a Cidadania Comunicativa. Embora a comunidade não esteja no centro da discussão da Educação (nem desta pesquisa), ela é necessária, pois Cidadania Comunicativa e Educação dividem a emancipação social como objetivo final, impossível de ser obtida sem a participação em comunidade. Entendemos que a comunidade proporciona o pensamento coletivo e colaborativo, ambos focos da presente pesquisa.

As relações entre comunicação e educação inegavelmente estão ligadas a espaços comunitários, pois, se a comunicação só ocorre na interlocução com o outro, a educação também. É nesse espaço de troca com esse “outro” que está a comunicação comunitária. Assim, a cidadania comunicativa contribui para que juntos pensemos a realidade daquela comunidade, seja falando do acesso, do conteúdo ou da reflexão que se faz dele – é exatamente nesse eixo que está a contribuição da Educação. Paulo Freire afirma que “é na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar que está a comunicação” (2020, p. 85). Assim, podemos dizer que os lugares onde há coparticipação comunicativa são espaços onde os sujeitos participam cooperativamente, atuando muito mais em parceria e a favor da troca de ideias em benefício de um grupo.

Atualmente, como consequência do constante crescimento da internet, passou-se a discutir se a “coparticipação comunicativa” pode acontecer virtualmente. Castells, em seu livro “A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade”, fala em “comunidades virtuais” (2003, p. 105). Embora a discussão sobre elas seja pertinente para o campo da comunicação, ressaltamos que, nesta pesquisa, a comunidade a que nos referimos não é de ordem virtual, mas sim física. Portanto, entendemos que ao falar de comunidade falamos de relações sociais das quais os sujeitos são protagonistas e, assim como Castells, concordamos que “o papel mais importante da internet na estruturação de relações sociais é sua contribuição para o novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo” (2003, p. 109).

Acreditamos que, para a presente pesquisa, é mais importante discutirmos o conceito de comunidade aproximando-o do que seria a ideia de senso de coletividade, pois o centro da discussão aqui é o entendimento de que a cidadania comunicativa e a Educomunicação se identificam por se oporem ao individualismo. Desse modo, a discussão sobre comunidade é importante na medida em que ela é o lugar onde essas trocas acontecem, porém mais importante que isso é que ela é capaz de criar entre os sujeitos um senso de coletividade.

A discussão sobre o individualismo e sobre como ele pode contribuir para organizar ou desorganizar movimentos sociais frente aos constantes avanços tecnológicos não cabe aqui, pois o que levantamos como importante para a pesquisa é o senso de coletividade que, por sua vez, não se reduz a movimentos sociais. O tema, entretanto, não é um consenso, nem mesmo entre os pesquisadores da cidadania comunicativa, e o que cabe ressaltar aqui é que a discussão sobre o individualismo somente se faz necessária para esta pesquisa ao questionarmos se as novas tecnologias podem influenciar o uso massificado e não reflexivo dos aparelhos, visto que objetivamos exatamente o contrário. Nesse caso, podemos dizer que mesmo pesquisadores que se colocam mais a favor das tecnologias ponderam.

pode-se inferir que ao incorporar o espírito da cibercultur@, os movimentos sociais, ONGs e associações comunitárias poderiam melhorar sua performance no sentido de não se contentarem com as ações tópicas. Há que se mirar um projeto de sociedade, ou seja, discutir o tipo de sociedade que se deseja construir. Caso contrário, apesar da boa vontade, pode-se incorrer em processos de formação, de educação não-formal e informal e de mobilização que mais ajudam na reprodução da sociedade capitalista do que na sua transformação. (PERUZZO, 2011, p. 18)

Assim, para esse momento, vale dizer que acompanhamos a visão de Paulo Freire, que acredita ser mais importante para a construção do sujeito livre tratar de discutir “subjetividade e objetividade em permanente dialética” (2011, p. 51). Ainda que Freire não use o termo individualismo, a opção pelo uso de subjetividade e o sempre presente argumento de que “não há homem sem mundo, ou mundo sem homem” (FREIRE, 2011, p.99) já se prova suficiente para entendermos o perigoso uso do termo individualismo.

Reiteramos, por fim, que a Educomunicação também se opõe ao individualismo, pois ao contribuir com a capacidade do sujeito de se apropriar das tecnologias postas e se colocar como autor de suas próprias narrativas, objetiva as relações humanas.

A educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil. Posiciona-se, de forma crítica, ante o individualismo, a manipulação e a competição. A cidadania vencendo a ditadura do mercado: é o que ela busca, transformando as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo. (SOARES, 2014a, p. 95)

Assim como Peruzzo (2011), Soares (2014a) e Freire (2011), esperar que a tecnologia sozinha seja capaz de contribuir para a transformação social ou emancipação do sujeito é uma conexão perigosa. Cidadania Comunicativa e Educomunicação precisam, portanto, trabalhar juntas e organizadas a fim de responder não à lógica do mercado, mas à do **empoderamento** dos sujeitos, objetivo que dividem.

Para Paulo Freire (2011), o conhecimento é o que liberta o homem da sua condição de oprimido e é livre que esse homem será capaz de transformar sua realidade. Há de se ressaltar, no entanto, que o sujeito livre não o é porque assim o dizem ser, mas porque condiciona a sua liberdade à sua práxis, e é na práxis que Educomunicação e Cidadania Comunicativa se encontram. Freire define a práxis como sendo “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da condição opressor-oprimido” (FREIRE, 2011, p. 52).

No fundo, esta pesquisa é, antes de mais nada, um compromisso com o exercício da práxis. Ao propormos que jovens se engajem na produção de seus próprios documentários jornalísticos, temos como objetivo que o conhecimento dessas ferramentas e linguagens possibilitem o exercício dialógico de refletir sobre o fazer a fim de alcançar a emancipação social. O que seria isso senão o exercício da própria cidadania?

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas. (FREIRE, 2020, p. 29)

Mario Kaplún, em seu artigo “Uma pedagogia da comunicação” (2010), descreve sua experiência em uma oficina de Educomunicação onde o rádio foi usado no processo de educação midiática. Kaplún, entretanto, não foi o único. No final dos anos 80 e durante os anos 90, muitas experiências educacionais emergiram, o que reforça a ideia de que a práxis é indispensável na convergência entre Cidadania Comunicativa e Educomunicação. Não confundindo prática com práxis, mas entendendo que há prática na práxis, reiteremos o conceito de práxis de Freire, onde a prática deve ser colocada a serviço da reflexão.

Assim, essas seriam algumas das características que Educomunicação e Cidadania Comunicativa têm em comum dentro da perspectiva desta pesquisa:

- Reconhecem a importância de elaborar um processo comunicativo que caminhe no sentido contrário do que seria essa comunicação tradicional, de forma a promover a reflexão e a emancipação social.
- Têm como objetivo o empoderamento do sujeito através da comunicação e da educação.
- Acreditam que o conhecimento deve servir para atender à própria comunidade.
- Reconhecem a importância da comunidade no processo de identidade daquele sujeito e acreditam no fortalecimento da identidade, respeitando subjetividades.
- Reconhecem a práxis como central no processo de transformação social.

Acima, destacamos as convergências entre Educomunicação e Cidadania Comunicativa. Esses elos estão apoiados em três pilares: conhecimento, práxis e emancipação social do sujeito, todos eles fundamentais para a presente pesquisa.

Destacamos a relevância do conhecimento entre os pilares. Como Kaplún, podemos dizer que “conhecer é comunicar” (2014, p. 69). O autor ressalta a importância do conhecimento para que o sujeito possa se expressar “por ele mesmo” e chama atenção para como a comunicação pode participar do processo de ensino-aprendizagem. Em um método criado por ele, chamado “cassete-forum”, grupos de diferentes classes sociais gravavam suas opiniões sobre diversos temas e tinham suas opiniões ouvidas por pessoas de outros grupos. Para o pesquisador, o exercício significou uma “forte interação entre

apropriação do conhecimento e processo de comunicação” (2014, p. 69), que, de acordo com ele, não teria sido possível não fosse a comunicação.

Sem essa instância de comunicação o pensamento do grupo teria se encerrado nessa fase inicial, difusa e informe, de ideias soltas, não elaboradas e pouco consistentes.(...)Resultado evidente que a comunicação de algo pressupõe o conhecimento do que se comunica. (KAPLÚN, 2014, pp. 70-71)

Há de se ressaltar, por fim, que a relação traçada entre conhecer e comunicar só é possível porque existe o compromisso de estimular os participantes a se expressarem, pois ao “romper com essa cultura dilatada do silêncio que lhe foi imposta, passa a ‘dizer sua palavra’ e a constituir sua própria mensagem” (KAPLUN, 2014, p. 69). Do mesmo modo, entendemos que a oficina de documentários jornalísticos proposta nesta pesquisa compartilham dessa visão, pois a relação que se estabelece entre comunicação e educação é de diálogo, de troca de saberes para que possamos contribuir com o processo de formação dos sujeitos envolvidos na oficina.

Não há caminho certo ou único na contribuição para o processo de emancipação social, há, no entanto, a certeza de que as práticas devem estar sempre acompanhadas de reflexões, e que estar no mundo deve significar agir sobre ele, pois, sujeitos que somos, devemos “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2015, p. 61).

A lógica de um ensino formal é, muitas vezes, e em muitas escolas, entendida como o que Freire (2011, 2015) chama de educação bancária¹⁰, que corresponde à ideia de que existe ensino na “transferência de conhecimento”¹¹. Na perspectiva da educação bancária, quanto mais conhecimento um sujeito for capaz de acumular ao longo de sua vida, melhor esse sujeito se sairá em exames como o vestibular, que, por sua vez, também testa o acúmulo de conhecimento formal.

¹⁰ De acordo com Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constrói o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (2011, p. 81)

¹¹ Em *Pedagogia da autonomia*, diz Freire: “O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficiência da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.” (2015 p. 56)

Relembramos que quando conversamos sobre cidadania com os adolescentes eles afirmaram não saber definir, entretanto, demonstraram saber o que era quando colocamos os exemplos. Possivelmente, caberia dizer que, ao se colocarem na condição de não saberem definir cidadania, esses adolescentes estariam pensando na definição a partir do que Freire define como educação bancária. Quando uma das participantes pergunta “cadê o Google?”, é a essa educação bancária que ela está fazendo referência.

Ao tratarmos os chamados “saberes informais” e “saberes formais”, não o fazemos no sentido de colocá-los em oposição, entendemos que ambos contribuem para o processo de formação de um sujeito e que uma estrutura formal de ensino pode sim dialogar com saberes informais. Entretanto, não podemos deixar de apontar que a lógica da educação brasileira, pautada pela obrigação de passar no vestibular, muitas vezes hierarquiza o conhecimento e o relaciona à lógica da educação bancária. Ao fazê-lo, diminui a importância dos saberes acumulados em espaços informais.

Os saberes convivem e as trocas provenientes do ensino-aprendizagem acontecem em ambientes formais e/ou informais de ensino. Portanto, não se trata de reduzir a aprendizagem a um ou outro espaço de educação. Freire diz: “O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficiência da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. (2011, p. 56)

Quando educadores só respondem à lógica bancária, não conseguem enxergar em seus educandos sujeitos para além da sua capacidade de armazenamento de informação e reduzem a experiência de ensino-aprendizagem à educação bancária. É possível dizer que tal tipo de experiência está mais presente no ensino formal, pois é onde há cobranças, como provas e notas.

Como destacado pelos próprios participantes da oficina, a escola muitas vezes não leva em consideração os sentimentos dos educandos ou situações pelas quais estão passando em suas vidas, mantendo-se um espaço formal, hierarquizado de educação bancária. Claro, não podemos deixar de levar em consideração que as instituições de ensino propõem interações entre os educandos e oportunidades de socialização, de forma que mesmo naquelas pautadas pela lógica do vestibular há socialização e possibilidade de trocas de saberes. Na abordagem desse tema na oficina, os participantes contaram que mesmo durante a pandemia e estudando em casa, alguns professores mandavam

mensagem para eles, perguntavam se tinham dúvida e se estavam bem, como explica o participante 2: *“Eles se importam com a gente, sabe?”* (...) *“mandam mensagem, querem saber como a gente está”*.

Como já dissemos em outros momentos, ao mencionarmos os conceitos de ecossistemas comunicativos e áreas de intervenção, o ensino pode hoje estar em espaços que inicialmente não tinham essa proposta, principalmente com as novas tecnologias e a crescente facilidade de acesso à internet. Portanto, há de fazer sentido que cada vez mais se fortaleçam esses espaços onde diferentes saberes possam interagir. Conforme menciona Martín-Barbero:

A educação já não é concebida a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporariamente por processos de formação correspondentes a uma era informacional na qual “a idade para aprender são todas”, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios, e especialmente a internet. Estamos passando de uma sociedade com os sistemas educativos para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua, isso é, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo: o trabalho e o lazer, o escritório e a casa, a saúde e a velhice. (2014, p. 121)

A mudança no ecossistema comunicativo significa que é chegada a hora de convergir esses saberes. Foi por acreditarmos no potencial dessa convergência que desenvolvemos esta dissertação.

3 O DOCUMENTÁRIO: UMA FORMA DE EXPRESSÃO AUTORAL

A partir das discussões sobre Cidadania Comunicativa e Educomunicação, partimos, neste capítulo, para discutir o que são documentários, os tipos de documentário que existem e por que fazemos documentário. Tratamos também de abordar como os dispositivos móveis (*smartphones*) podem participar da construção das narrativas, e suas características como mobilidade, ubiquidade, personalização. Assim, apresentamos o documentário jornalístico como uma linguagem audiovisual que possibilita a expressão da autoria, a importância de conhecê-la e de que forma tal conhecimento contribui para a comunicação dos adolescentes.

3.1 O documentário, o jornalismo e o documentário jornalístico

O documentário talvez seja uma das formas mais antigas de se filmar alguém ou algo. Desde quando as câmeras foram inventadas até hoje, a história do audiovisual caminha lado a lado com o desejo de alguns cineastas de registrarem o cotidiano da vida humana pelas lentes das câmeras. Muito antes de ganhar o nome de documentário, o cinema dos irmãos Lumière já era precursor desse gênero.

Entre 1894 e 1908, a produção de cinema é chamada de “Early Cinema”, traduzido pela pesquisadora Flávia Cesariono como “primeiro cinema”. Caracterizados por serem não narrativos, os pequenos filmes de menos de 3 minutos registravam inúmeros momentos da vida cotidiana: a saída de operários da fábrica, homens jogando cartas, o trem chegando à estação. No início da história do cinema (1880 a 1930) era nos *vaudevilles* que os pequeno-burgueses assistiam às transmissões desses filmes, que hoje podemos comparar ao gênero documentário.

Entre 1908 e 1915, a narrativa, a linearidade e algumas outras características da gramática audiovisual começam a fazer parte das produções cinematográficas. E é somente com o filme “O Nascimento de uma nação”, de D. W. Griffith, em 1915, que é consolidada a possibilidade de se falar em linguagem audiovisual. Vale lembrar que, embora a contribuição de Griffith seja inegável, o cineasta francês George Méliès, anterior a Griffith, já produzia filmes com narrativa, como em “Viagem à Lua”, de 1902. Embora Méliès, Griffith e os irmãos Lumière tenham seus nomes no mais alto posto da historiografia do cinema, cabe aqui lembrar a cineasta francesa Alice Guy-Blaché. Pouco

mencionada, porém muito relevante, Alice é uma das precursoras do cinema no mundo e a primeira mulher a dirigir um filme. “A Fada do Repolho”, de 1896, é, sem dúvida, um dos primeiros filmes de ficção, produzido no período do “primeiro cinema”.

Tudo que foi feito antes de 1908, mas principalmente antes de Griffith, era considerado uma espécie de experimentação cinematográfica, e como tal não tinha como intenção criar uma linguagem. É importante ressaltar que entre os pesquisadores da área não há consenso sobre o tema. Há quem classifique as produções anteriores como um cinema “primitivo” – é o caso de Noel Brurch –, e há quem entenda que no primeiro cinema já existia valor historiográfico, contribuições para¹² a linguagem audiovisual e para as produções cinematográficas, como Flavia Cesarino (2005) e Tom Gunning (1991), e para a presente pesquisa compartilhamos dessa opinião.

A importância da narrativa e da linguagem audiovisual é indiscutível quando pensamos o cinema hoje, entretanto, o cinema, assim como qualquer arte que depende de uma tecnologia para ser realizada, está em constante transformação. Se faz sentido entendermos que a evolução da tecnologia contribuiu para que a linguagem siga se transformando, então, por essa mesma lógica, ao olharmos para trás, podemos dizer que vimos o começo dessa linguagem sendo criada.

É dentro dessa perspectiva que podemos entender os irmãos Lumière como precursores do estilo filmico que hoje é chamado documentário. Entretanto, é somente depois de produções como “Nanook, o esquimó”, de Robert Flaherty (1922), e, posteriormente, “O homem da câmara”, de Dziga Vertov (1929), que se começa a falar fortemente do tema. Do ponto de vista da linguagem documental, os filmes citados acima são muito opostos: de um lado temos o cinema do norte-americano Flaherty, realista e, em alguma medida, semelhante ao que era feito pelos Lumière, de outro, temos Vertov, o cineasta soviético responsável por criar o cinema *directo*. A tecnologia contribuiu para a criação de novas possibilidades filmicas para o gênero e é por isso que, já naquele momento, se iniciou a discussão sobre o que é documentário.

Partiremos então da definição do pesquisador Fernão Ramos, para quem documentário:

¹² De acordo com Flavia Cesarino em livro: “O primeiro cinema” (2005)

é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p. 22)

Acima lembramos como os documentários de Robert Flaherty e Dziga Vertov, mesmo sendo muito diferentes, ainda são consagrados como documentários – isso porque afirmar que um produto audiovisual é um documentário não significa dizer que o outro não é. Entretanto, é importante dizer que na medida em que aumentam as possibilidades de experimentação da linguagem, mais necessário se torna estabelecer definições e limites para o que podemos chamar de documentário. Não se trata de cercear a linguagem, mas de estabelecer limites para esse gênero.

Ao reconhecer a diversidade narrativa e de linguagem que os documentários ganharam ao longo dos anos, Bill Nichols (2010) classificou os documentários em seis modos de representação: poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performático. Para Nichols, todo documentário tem sua intencionalidade documental e é partindo dessa ideia que o autor cria a classificação, a fim de sintetizar características que cada documentário pode ter.

Tabela 5- Classificação de documentários

Modo poético	“Sacrifica as convenções da montagem em continuidade, e a ideia de localização muito específica no tempo e no espaço derivada dela, para explorar associações e padrões que envolvem ritmos temporais e justaposições espaciais.” (p. 138)
Modo expositivo	“Agrupa fragmentos do mundo histórico numa estrutura mais retórica ou argumentativa do que estética ou poética. Dirige-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a história.” (p. 142)
Modo observativo	“Reduz a importância da persuasão, para dar a sensação de como é <i>estar</i> em uma determinada situação, mas sem a noção do que é, para o cineasta, estar lá também.” (p. 153)
Modo participativo	“Podemos ver e ouvir o cineasta agir e reagir imediatamente, na mesma arena histórica em que estão aqueles que representam o tema do filme. Surgem as possibilidades de servir de mentor, crítico, interrogador, colaborador ou provocador.” (p. 155)

Modo reflexivo	“São os processos de negociação entre cineasta e espectador que se tornam o foco de atenção (...) nós agora acompanhamos o relacionamento do cineasta conosco, falando não só do mundo histórico como também dos problemas e questões de representação.” (p. 162)
Modo performático	“Sublinha a complexidade de nosso conhecimento do mundo ao enfatizar suas dimensões subjetivas e afetivas.” (p. 169)

Fonte: resumo extraído do livro de Bill Nichols (2010).

É importante ressaltar que a classificação de Nichols não levou em consideração as produções que aconteciam fora dos grandes centros comerciais, como na América Latina, Ásia, África e Índia. Assim, muitos documentários brasileiros não se encaixam perfeitamente na definição proposta por ele.

Entre os anos de 1980 e 2001, ano de lançamento do livro de Nichols, no Brasil, por exemplo, já havia uma produção muito ampla de documentários, cujo conteúdo fugia ou, pelo menos, se mesclava aos modos de classificação sugeridos pelo autor. Podemos lembrar “Passaporte húngaro” (Sandra Kogut, 2001), “Cabra marcado para morrer” (Eduardo Coutinho, 1964-1984), “ABC da greve” (Leon Hirzman, 1990), “A Ilha das Flores” (Jorge Furtado, 1989), “Notícias de uma guerra particular” (Katia Lund e João Moreira Salles, 1999).

Os modos de fazer documentário seguem se flexibilizando frente às novas possibilidades de mescla de diferentes códigos do audiovisual. Alguns desses documentários misturam entrevistas com imagens de cobertura, outros seguem um estilo voz *off*, outros ainda são “documentários de busca” (BERNARDET, 2005)¹³, em que seus diretores participam da trama. Somente pelas características mencionadas já seria impossível classificar qualquer uma das obras em um único tipo.

Entretanto, lembramos que na época em que os documentários citados acima foram produzidos, a realidade da produção de um documentário era próxima à da de um filme de ficção, exigindo uma produtora, investimento, distribuidora, público e todas as outras etapas envolvidas na cadeia produtiva (captação de recursos, pré-produção, filmagem, pós-produção e distribuição) de qualquer produto audiovisual. Ainda hoje

¹³ Como define Jean-Claude Bernardet quando analisa os documentários “33”, de Kiko Goifman, e “Passaporte húngaro”, de Sandra Kogut.

muitos documentários seguem esse caminho, é verdade, porém há inegavelmente outras possibilidades para se fazer documentário hoje.

A forma como os códigos da linguagem audiovisual vêm se misturando faz com que muitas vezes o documentário e o jornalismo televisivo emprestem esses códigos mutuamente. O principal exemplo dessa convergência de linguagem está no programa Globo Repórter (1973 – 1983). Inicialmente intitulado como Globo Shell Especial (1971-1973), tinha o objetivo de trazer mais sofisticação à televisão brasileira, dado que programas de auditório como “Chacrinha” eram considerados de “baixo nível” (VARGAS, 2018). Dirigido por cineastas consagrados do cinema novo, do teatro engajado e de outros movimentos culturais¹⁴, o Globo Shell Especial combinava matérias jornalísticas, chamadas de reportagens especiais, com uma estética de documentários.

Nos anos de 1964 a 1985, com o Brasil vivendo sob a ditadura militar, muitos cineastas, documentaristas e artistas dos Centros Populares de Cultura (CPC) passaram a trabalhar para a TV. Essa experiência singular do encontro entre a televisão e o documentário (VARGAS, 2008) marca o início da convergência entre linguagem documental e jornalística. Dos documentários televisivos produzidos na época, destacamos “Theodorico, imperador do sertão”, de 1978, dirigido por Eduardo Coutinho. É narrado pelo próprio Theodorico Bezerra, que conta como é a sua vida e a das outras pessoas que moram em sua propriedade.

“Theodorico, imperador do sertão” tem cenas e falas longas. Ao assistirmos, temos tempo de conhecê-lo. O documentário, enquanto conceito, está sempre associado à relação que se estabelece entre o autor, seu olhar sobre o mundo, e a forma como o espectador percebe essa narrativa singular. Nesse sentido, “Theodorico, imperador do sertão” poderia ser visto como um documentário produzido para televisão. Entretanto, ao assistirmos, observamos como Coutinho se utiliza da linguagem documental e da televisiva. A forma como as cenas e as falas são escolhidas mostram essa combinação de linguagens.

Portanto, “Theodorico, imperador do sertão” é uma reportagem especial transmitida na televisão? Ou um documentário transmitido na televisão? A resposta talvez

¹⁴ Cineastas Antonio Calmon, Domingos Oliveira, Guga Oliveira, Gustavo Dahl, Maurice Capovilla, Paulo Gil Soares, Fernando Amaral, Rui Santos, Sylvio Back e Walter Lima Júnior e pelos jornalistas Anderson Campos, Luiz Lobo, Maurício Azedo e Zuenir Ventura. (SACRAMENTO, 2008, p. 5)

seja nem um nem outro, mas um pouco dos dois. Assim como Vargas, partimos do entendimento de que documentário jornalístico e documentário cinematográfico têm características em comum:

o documentário é um produto autoral, em que o processo de realização é determinado pelo embate entre o olhar do realizador, o assunto e as condições de produção, além da busca por um equilíbrio entre os conceitos e métodos pré-estabelecidos e aqueles estruturados diretamente na prática. O que se convencionou denominar documentário jornalístico pode ser incluído nessa definição.¹⁵ (VARGAS, 2009 p 160)

Há sempre questionamentos quando falamos das diferenças entre documentário e jornalismo. Acreditamos que uma das principais delas é que o documentário valoriza a experiência, o encontro. Já o jornalismo estaria mais concentrado em buscar o fato. Em conversa durante a oficina, a pesquisadora Heidy Vargas (2021) também destacou essa diferença.

Dentro desse cenário, entendemos que “Theodorico, imperador do sertão” se trata de um híbrido¹⁶, pois empresta códigos da linguagem documental e jornalística. Da perspectiva desta pesquisa, entendemos que o “documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo” (RAMOS, 2008, p. 22). Assim como Vargas (2021), consideramos que documentários cinematográficos tratam de temas singulares, do nosso dia a dia, para falar do todo.

No caso de “Theodorico, imperador do sertão”, o tema é singular, mas busca explorar assuntos abrangentes como o coronelismo e sua força opressora sobre os trabalhadores do sertão nordestino. É por esse olhar que se torna jornalístico e, portanto, um documentário jornalístico. Como um híbrido, podemos dizer que o fato narrado é o

¹⁵ De acordo com Heidy Vargas em sua dissertação de mestrado: “Conceito que tem por base debates realizados nos encontros de pesquisadores do Aruanda: laboratório de pesquisas e análises sobre métodos de produção audiovisual de não-ficção, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, do qual faço (Heidy Vargas) parte.

¹⁶ O conceito de híbrido é bastante discutido entre pesquisadores, como os adventos tecnológicos e o crescimento do ciberespaço a discussão ficou ainda maior. Para este momento da pesquisa vale entender o híbrido como a convergência de linguagens emprestadas de diversos campos.

coronelismo, porém, Coutinho conduz a narrativa ora a privilegiar o jornalismo, ora o documentário. Há momentos em que o protagonista é evidenciado, ganha destaque na narrativa, em outros, somos apresentados a Theodorico pelos vários personagens entrevistados: o vereador, e homens e mulheres que trabalham para Theodorico.

Essas várias vozes não apresentam somente o protagonista, mas principalmente o fato – o coronelismo. Negrini e Brandalise (2017, p. 182) destacam que “mediar a pluralidade de vozes que constituem a realidade social e cultural, vigiando a hierarquização dessas vozes no discurso jornalístico” é um dos aspectos que merece a atenção de todo jornalista.

Em muitos momentos quando falamos de jornalismo televisivo tendemos a pensar somente em reportagens curtas, gênero que normalmente “tem por objetivo — transportar o leitor, o telespectador ou o ouvinte para o acontecimento, respondendo as questões essenciais: quem, o quê, quando, onde, como e por quê” (PENAFRIA, 1999, p. 22). O documentário jornalístico, na condição de gênero híbrido, se permite fazer mais do que responder a essas perguntas.

As diferenças e semelhanças que unem e separam produtos audiovisuais como documentário, telejornalismo e documentário jornalístico merecem aprofundamento, mas não é nossa intenção esgotar o assunto. Porém, não é exagero dizer que sempre que se fala em documentário jornalístico no Brasil se relembra a experiência do Globo Shell Especial. As razões para isso são muitas, embora nem entre os próprios produtores do programa haja consenso. Em entrevista a Igor Sacramento (2008)¹⁷, Eduardo Coutinho diz: *“No meu caso em alguns momentos era possível fazer alguma coisa que parecia documentário, mas eram raros os momentos”*. Maurice Capovilla, também em entrevista a Sacramento, diz: *“O que a gente fazia era diferente de jornalismo. No jornalismo, você tem uma pauta um conhecimento prévio do real e da situação nele. O fato é temporal e não atemporal como no documentário.”*

Portanto, iniciamos a oficina sabendo que seria importante destacar as diferenças desses tópicos para os participantes da nossa pesquisa, não somente pela falta de consenso

¹⁷ Dissertação de mestrado defendida em 2008 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada “Depois da revolução, a televisão: cineastas de esquerda no jornalismo televisivo dos anos 1970.”

sobre o assunto, mas também por serem contribuições necessárias para se pensar como as linguagens podem se hibridizar e compor novos formatos.

Quando abordamos na oficina o tema documentário jornalístico, mencionamos as diferenças entre os gêneros documentário cinematográfico e documentário jornalístico produzido para televisão. Assim, tendo em vista a complexidade do tema e a necessidade de apresentá-lo em pouco tempo, a docente Heidy Vargas apresentou aos participantes, a título de contribuir com a pesquisa, uma explicação mais abrangente do tema: “*O documentário cinematográfico é mais plástico, tem texturas de emoção. Já no documentário jornalístico o que guia é a razão*”¹⁸.

Durante a oficina houve muito questionamento sobre o que seria documentário e o que seria jornalismo, qual deles trabalharia com a verdade (ou com o fato) e qual era o formato mais aprofundado. As ideias que mais se repetiam eram as de que um documentário contribuía com diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento e de que normalmente documentários eram mais aprofundados.

P1: eu acho que documentário é literalmente a explicação do que realmente aconteceu. A íntegra do que aconteceu.

P2: Documentário é mais informativo.

P3: Documentário dá uma outra perspectiva do que passa no jornal.

P4: Documentário tem mais verdade e escutam todos e não só um lado da História.

Frente a essas falas, a docente convidada respondeu:

A verdade não existe, são pontos de vistas. A verdade é relativa. O jornalismo dá conta do fato. o documentário não é a verdade. O documentário é um recorte da realidade representada pelo documentarista.

Podemos dizer, a partir de Vargas (2021) e Ramos (2008), que um documentário se produz na relação entre imagens-câmera e a intencionalidade autoral de quem captura essas imagens. É nessa teia que o autor ou autora lança seu olhar sobre o mundo e,

¹⁸ Em conversa para a oficina de documentário jornalístico em 2021.

mediado por uma câmera, faz escolhas narrativas e linguísticas sobre qual recorte deseja mostrar aos espectadores.

Percebemos que em muitos momentos a referência que os participantes da pesquisa tinham de documentário jornalístico era apenas informativa, como “Oceanos de plástico”, de Craig Leeson (2016), veiculado no Netflix, ou a investigação, como “Tiros em Columbine”, do diretor Michael Moore, de 2002. Por isso, houve certa dificuldade em entender o que seria um documentário jornalístico, porque a referência de documentário para os participantes são os que trabalham com a lógica da informação ou investigação. Conforme diálogo abaixo:

P1: não tem algo certo então...o documentário informa mais ou o jornalismo informa mais

Professora: Não, o jornalismo dá conta do fato

Portanto, havia a ideia de que documentário informa, pois trabalha com a verdade e a diversidade de vozes, enquanto o jornalismo era pensado na perspectiva do interesse das empresas.

P4: documentário tem mais verdade, eles escutam todos e não só um lado da história.

P5: o jornalismo mostra mais o que a emissora quer mostrar.

Em diversos momentos a ideia de que o documentário jornalístico era orientado pela razão precisou ser reiterada. Entretanto, percebemos que quando as características da linguagem do documentário jornalístico foram apresentadas isso contribuiu para esclarecer as diferenças. De acordo com Vargas (2021) os documentários jornalísticos, em especial os televisivos, normalmente se caracterizam por terem voz *off*, reportagem, entrevistas ou sonoras (no jornalismo) e o olhar do repórter.

3.2 O documentário e o jornalismo como uma linguagem híbrida

Dissemos anteriormente que esses códigos de linguagem vêm se misturando e, invariavelmente, criando linguagens híbridas para o documentário e também para o jornalismo. Essas transformações fazem parte do processo natural de evolução tecnológica, entretanto, destacamos principalmente a mobilidade. Lemos (2005, p.3)

define mobilidade como “o movimento do corpo entre espaços, entre localidades, entre espaços privados e públicos”, muito embora a mobilidade de que tratamos aqui não diga respeito exclusivamente ao trânsito dos corpos, mas sim como as novas práticas do espaço urbano “que surgem com a interface entre mobilidade, espaço físico e ciberespaço” (ibidem, p. 3)

Partimos aqui do pressuposto de que vivemos em uma sociedade midiaticizada e de territórios não mais exclusivamente determinados geograficamente (LEMOS, 2007; CANAVILHAS, 2014). Assim, na contemporaneidade, as tecnologias móveis se espalham velozmente e, embora não tenham atingido a totalidade do planeta, caminham a passos largos para tal. É somente dentro desse cenário que é possível falar de produções como documentário transmídia e documentário interativo¹⁹ (RENÓ, 2014) ou webdocumentário (PENAFINA, 2013)²⁰ e webjornalismo (CANAVILHAS, 2014).

Hoje em dia, há espaço para produção e divulgação de documentários mesmo que eles não percorram os circuitos tradicionais do gênero, além de haver webdocumentários e séries documentais disponibilizadas em plataformas streaming. Entretanto, a ideia do documentário como gênero híbrido é anterior aos grandes avanços tecnológicos: o próprio “Nanook, o esquimó”, que teoricamente dá origem ao gênero, já estaria envolvido nessa discussão, uma vez que, embora retrate a vida dos esquimós, boa parte de suas imagens foram ensaiadas devido às condições climáticas, nas quais as películas e câmeras congelavam (NICHOLS, 2010).

A mistura entre ficção e realidade, a possibilidade de se filmar uma ficção usando os códigos de linguagem do documentário, o uso desses mesmos códigos dentro do jornalismo televisivo e, mais atualmente, no formato reportagem *longform*²¹, cada vez

¹⁹ Em 2006, Renó usou o termo “ciberdocumentário”. Entendemos se tratar da mesma coisa, visto que em 2006 era mais comum o uso do termo “ciber”, inspirado nas contribuições de Pierre Levy, de onde surgiu o termo “ciberespaço”. Vale lembrar que, assim como Renó, Canavilhas também reconhece como igual o uso dos termos ciberjornalismo ou webjornalismo. Assim, demos preferência pelo uso de “web” ao invés de “ciber”, mesmo entendendo que Renó, ao falar de web documentário, faz uso do termo “documentário interativo”.

²⁰ “como uma obra disponibilizada na Internet que opera e representa um recorte poético do mundo da vida, sendo composta por uma interface que integra e relaciona elementos multimídia interativos” (PENAFINA, 2013, 152).

²¹ Uma das experiências de reportagem *longform* de maior repercussão internacional é “Snow Fall”, do jornal The New York Times. Disponível em: <https://www.nytimes.com/projects/2012/snow-fall/index.html/#/?part=tunnel-creek>. Acessado em Julho de 2021.

mais comum no webjornalismo, trouxe ao gênero muitos novos questionamentos e também possibilidades. Esse novo estilo de reportagem *longform* pode ser definido como: “1) um nível mais aprofundado de relato, que vai além do padrão cotidiano da produção (jornalística) e 2) narrativas atraentes, frequentemente com elementos multimídia, que realçam o artigo”. (FISCHER, 2013²², apud LONGHI; WINQUES, 2015, p. 112)

À medida que a tecnologia avançou também a condição para realizar documentários se transformou, e passamos a questionar se sujeitos com câmeras não estariam fazendo documentário. Se podemos perceber como jornalistas e documentaristas estão incorporando essas linguagens em suas produções, se pessoas que nunca estudaram formalmente audiovisual ou jornalismo são capazes de reconhecer e replicar essa linguagem em suas narrativas, então, não é possível dizer que tal linguagem permaneceu estante.

Essa combinação de linguagens emprestadas de diferentes campos, como o jornalístico e o audiovisual, com o uso de aparelhos celulares e de formas interativas para a produção de conteúdo é característica da contemporaneidade, e é chamada de narrativa transmídia. Como analisam Renó e Flores (2012) em Renó (2013):

A narrativa transmídia é uma linguagem contemporânea desenvolvida pela sociedade a partir dos processos e ambientes interativos e que tem como característica a difusão de mensagens distintas, a partir de plataformas diversas, por redes sociais e ambientes facilitadores de retroalimentação e em dispositivos móveis. (RENÓ, 2013, p. 215)

Podemos perceber como há diálogos entre o que se caracteriza como narrativa transmídia e o que se produz hoje. Na maior parte dos casos, o uso de tal linguagem está vinculado às tecnologias digitais, em especial às plataformas de distribuição de conteúdo. A apropriação da tecnologia possibilita novas formas de produzir não somente documentários, como produtos audiovisuais e jornalísticos.

É inegável que o acesso a aparelhos trouxe a possibilidade de fazer audiovisual mesmo aos que nunca estudaram a linguagem. Assim, se podemos pensar que novos

²² Em LONGHI; WINQUES 2015 “No original: 1) a level of in-depth reporting that goes beyond the everyday standard of production and/or 2) narrative storytelling that’s presented in an appealing way, often with multimedia elements to enhance the piece” (FISCHER, 2013)”.

gêneros podem surgir como resultados das práticas sociais de determinado momento histórico, então, no caso do documentário, estamos presenciando novas formas de explorar esse gênero. Isso não significa dizer que qualquer produção tenha como objetivo a construção de um novo gênero ou mesmo a intenção de se colocar no campo como um gênero híbrido. Aqui, chamamos atenção para o fato de que “a nova ecologia midiática sugere tais produções por parte dos cidadãos comuns, cada vez mais engajados nos processos comunicacionais alternativos” (RENÓ, 2016, p. 9).

Ao iniciarmos este capítulo, falamos que os irmãos Lumière foram precursores do gênero documentário, ainda que, a rigor, não tivessem a intenção de criar o gênero. Desse modo também podemos pensar as produções atuais: reconhecer a facilidade com que um conteúdo é produzido e publicado não significa dizer que um novo gênero está sendo criado. Entretanto, vale lembrar que quando falamos em linguagem audiovisual estabelecemos uma relação em que se emprestam os códigos tanto por quem já estudou formalmente a linguagem como para quem nunca o fez.

Documentários como “Um dia na vida”²³ (2010), de Eduardo Coutinho, e “Pacific” (2009), de Marcelo Pedroso, embora não se qualifiquem em sentido estrito como narrativa transmídia, já carregam características que nos fazem pensar como os gêneros se modificam na medida em que novas formas de produzir conteúdo surgem. Ambos os documentários aqui destacados surgem como ideias narrativas semelhantes, sendo, porém, diferentes no modo de produção. Ainda que não sejam transmídia, são, sem dúvida, híbridos do gênero documentário.

“Um dia na vida” seria um exemplo de como essas discussões se misturam. O documentário usa imagens de diferentes canais de televisão aberta, formando uma narrativa a partir da compilação dessas imagens, em um movimento narrativo que respeita a cronologia dos eventos.

²³ O documentário de Eduardo Coutinho ganhou fama após ser considerado clandestino. Mostra o que há de pior na televisão brasileira, durante 24 horas, e faz uso de imagens da televisão aberta sem autorização para tal. Assim, quando transmitido em cinemas e festivais, não era anunciado oficialmente. Após a morte de Coutinho, o filme passou a estar disponível no YouTube.

Figura 1 - Cena do documentário "Um dia na vida"



Fonte: Youtube

Figura 2 - Cena do documentário "Um dia na vida"



Fonte: Youtube

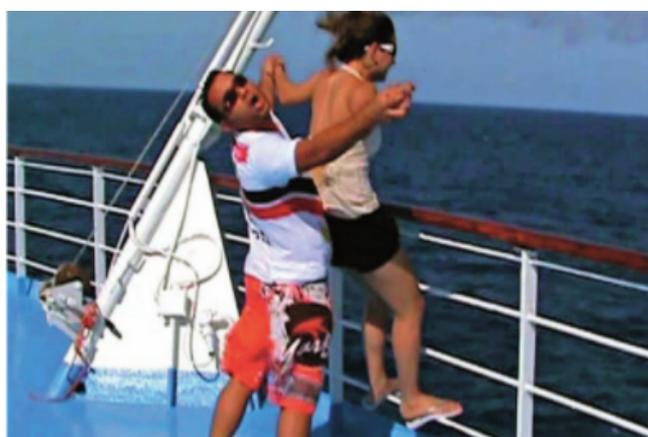
Já “Pacific”, de Marcelo Pedroso, conta a história de alguns passageiros em um cruzeiro para Fernando de Noronha. O diretor produz o documentário sem nunca ter sequer pisado no mesmo cruzeiro que os passageiros. A captura de imagens é feita pelos próprios protagonistas e enviadas ao diretor após a viagem. Assim, Marcelo combina o conhecimento técnico da linguagem audiovisual, necessário para conseguir conduzir o documentário de forma narrativa e linear, com a suposta “inabilidade” de pessoas que nunca estudaram o audiovisual, tendo apenas o acesso a aparelhos de uso pessoal, como câmeras filmadoras portáteis.

Figura 3 - Cena do documentário "Pacific"



Fonte: Youtube

Figura 4 - Cena do documentário "Pacific"



Fonte: Youtube

No caso da oficina realizada em nossa pesquisa, apesar de a pandemia ter provocado muitas adaptações ao projeto original, prevendo que nem todas as imagens seriam captadas pelos participantes, os adolescentes mesclaram de forma bastante criativa imagens de diferentes fontes da internet com as capturadas por eles. Alguns pediram para seus próprios amigos gravarem vídeos individuais, outros fizeram sua própria voz para narrar, realizaram entrevistas, e ainda houve quem gravasse seus depoimentos. Um dos documentários jornalísticos apresentados, inclusive, se assemelha ao documentário “Um dia na vida” e “Pacific”, pois usa imagens de outras fontes a fim de criar sua própria narrativa.

A afinidade de adolescentes com tecnologias é uma questão muito presente nos dias de hoje. Quando criamos a oficina, sabíamos que a mobilidade seria uma questão que permearia a pesquisa e por isso desenvolvemos uma oficina em que eles pudessem realizar seus documentários usando seus próprios *smartphones*.

Acima destacamos dois exemplos de documentário que, 21 anos atrás, já faziam uso de uma mistura de linguagens audiovisuais. Esses documentários não só arriscavam fugir das classificações já convencionadas, como também ensaiavam passos para uma nova forma de produção do gênero, mais híbrida, livre, autoral e até subjetiva.

Há uma vasta nomenclatura sendo criada e usada ao longo dos anos, mas o que aqui vale dizer é que qualquer diferenciação que se faça entre webdocumentário e documentário interativo é puro preciosismo teórico, embora para Renó haja diferença entre documentário interativo e documentário transmídia, como ele explica:

O primeiro, interativo, propõe a oferta de conteúdos expansíveis e navegáveis, assim como uma participação – ainda que limitada - na reconstrução narrativa. O segundo, transmídia, tem as mesmas propostas, mas também apresenta a multiplicidade de plataformas de linguagem e uma diversidade de mensagens independentes entre si, mas relacionadas uma com a outra. Nesse aspecto, também entram estruturas narrativas que proporcionam uma melhor circulação da obra por redes sociais. Trata-se de um documentário composto por diversos micro-documentários. (RENÓ, 2013, p. 94)

A apropriação das tecnologias digitais e a mobilidade propiciam que, hoje, possamos assistir a conteúdos *on demand*, ao jornal do nosso próprio aparelho celular, que famílias se comuniquem todos os dias mesmo em um cenário de pandemia e que adolescentes queiram ser “youtubers”. Essas “tendências” ocupam o nosso cotidiano.

No caso do jornalismo ou do documentário, o uso das mídias para a produção e/ou reprodução de conteúdo é evidente, e vem ganhando muito espaço. No contexto das mídias é a ubiquidade que permite a “todos não apenas acessar notícias e entretenimento, mas participar e fornecer sua própria contribuição com conteúdos para compartilhamento e distribuição global” (PAVLIK, 2014, p.160). O documentário interativo, assim como o webjornalismo, é produto desse tempo, e só faz sentido quando pensamos nele a partir de algumas das noções apresentadas aqui.

O webjornalismo faz recorrentemente uso de imagens e textos publicados em redes sociais. Nessa mesma lógica, mas se utilizando de outros produtos midiáticos, um documentário interativo como “Caminhoneiras”²⁴, por exemplo, consegue contar suas

²⁴ “Caminhoneiras” é o projeto de TCC de Ailime Kamaia e Luzimary Cavalheiro desenvolvido na Universidade Positivo, em Curitiba. O site que hospedava o documentário interativo não está mais

histórias sobre a rotina e a vida de mulheres que dirigem caminhões recorrendo ao uso de mini-documentários de 3 ou 4 minutos e uma plataforma interativa.

Figura 5 - Imagem da página de entrada do webdocumentário "Caminhoneiras"



Fonte: Youtube

Embora nunca tivéssemos pretendido fazer webdocumentários, é interessante observar o potencial que esse tipo de narrativa pode alcançar. Por exemplo, a forma híbrida como “Caminhoneiras” trabalha o uso de texto, imagens, vídeo, entrevista e interatividade e parece ser uma excelente ideia para um projeto multidisciplinar em uma escola. Durante a oficina, os próprios participantes reconheceram que gostariam de produzir mais documentários como projetos escolares.

Para Denis Renó (2006), fazer documentário interativo significa se guiar por novas regras, pois há nesse espectador outras expectativas:

Para atender às expectativas do ciberespectador, propõe-se uma fragmentação da obra em mini-documentários de no máximo dois minutos cada um. Cada um deverá abrir com um fade in e finalizando com fade out, evitando rupturas na sequência. [...] A continuidade não é uma prioridade, muito pelo contrário, o que se procura é reinventar o traçado, redefinir as direções e interpretar a mensagem de forma personalizada. E essa leitura é pertinente também para o audiovisual. Navegando no ciberespaço, podemos encontrar o leitor-espectador, que espera imagens em movimento, tanto na televisão quanto no cinema. (2006, p. 132)

disponível, entretanto há registros no Webdocs, e no YouTube ainda podemos ver todas as entrevistas. <http://webdocumentario.com.br/webdocumentarios/as-donas-da-estrada/> Acessado em 1 de julho de 2021.

Assim, “Caminhoneiras” corresponde a essas características uma vez que é interativo, fragmentado, narrado de forma não linear e possível de assistir respeitando a preferência do usuário. Renó (2014) defende que o documentário transmídia pode estar caminhado para ser um subgênero do documentário, híbrido ao documentário e ao jornalismo, produto da narrativa transmídia, capaz de desafiar o gênero, seus espectadores e produtores.

Acreditamos que no horizonte dos subgêneros do documentário ainda há novos e mais desafios por vir. Poderíamos dizer que estamos frente a dois desafios principais: se de um lado é preciso reconhecer que como espectadores somos capazes de refletir sobre os documentários a que assistimos, e por consequência aprender com eles, contribuindo para uma visão crítica, de outro, não podemos deixar de dizer que apenas a reflexão não basta, é preciso o exercício da cidadania comunicativa.

Para Lemos, o desafio é “criar maneiras efetivas de comunicação e de reapropriação do espaço físico, que reaquece o espaço público, favorecer a apropriação social das novas tecnologias de comunicação e informação e fortalecer a democracia contemporânea” (2007, p. 123).

Há sim um desafio para que a comunicação não seja feita somente dentro de casa, e isso se dá nos inúmeros cenários onde são discutidos os desafios da comunicação e não é contabilizada a práxis. Não há emancipação social sem exercício da cidadania e não há cidadania sem reflexão. Já alertávamos sobre isso no primeiro capítulo.

No caso dos adolescentes participantes desta pesquisa, devemos levar em consideração que esses desafios são ainda maiores, pelas dificuldades enfrentadas pela geração Z, cada vez mais *screenager*, acostumada à realidade das telas e multitelas (GOBBI, 2012). Os nativos digitais (PRENSKY, 2006) e todo esse grupo de jovens, mesmo com diferentes juventudes viverão um cenário onde as tecnologias estarão quase que totalmente incorporadas ao cotidiano. Assim, faz sentido provocá-los a se apropriarem dessas ferramentas e fazerem uso delas como exercício de sua cidadania comunicativa, pois assim estaremos mais próximos de solucionar esse desafio.

É a geração em que as tecnologias são realidade e não conquista. Fazem parte do seu cotidiano; é comum para essa geração utilizar alguma tecnologia digital nas ações mais corriqueiras do dia. Poucos pais, na verdade, sabem o que eles realmente estão fazendo na web. Eles formam o exército para a transformação social. Portanto, não existe questão mais importante para os pais, professores, legisladores, comerciantes, líderes empresariais e ativistas sociais do que compreender essa geração e suas formas e suportes comunicativos. (GOBBI, 2012, p. 113)

O que esta dissertação se propõe a fazer é justamente contribuir para que esses desafios não sejam vistos em sua individualidade, mas se juntem, para que a solução de um seja também a do outro.

3.3 A experiência do fazer e a autoria no documentário

Os adolescentes convidados para a oficina trouxeram contribuições e exemplos que já mostravam um conhecimento informal do que estávamos aprendendo ali. O diálogo abaixo ocorreu na aula 3, quando propusemos a produção de um roteiro coletivo, antes de os participantes terem noções de produção de linguagem audiovisual. As sugestões trazidas exemplificam a experiência/conhecimento dos participantes em relação ao gênero e também o quanto o conteúdo trazido na aula 2, sobre documentários jornalísticos, contribuiu para a elaboração que apresentamos a seguir:

P4: Vamos fazer sobre o seu hobby, Julia! Plantar.

P2, P1: Ahhh! Legal!

Professora: Qual seria a primeira cena?

P1: A gravação da plantação dela.

*P2: Poderia começar mostrando a plantação com um fundo em off a voz dela...Meu nome é Julia... Eu quase matei muitas plantas de uma vez.
[risos]*

Professora: Certo... Então aqui a gente tem duas imagens e um som. Qual seria a segunda cena?

P1: O processo dela. Como ela vai plantar essas plantas. Imagens da Julia explicando como ela planta por exemplo um cacto.

P2: Um tutorial.

Professora: Ouvimos e vemos a Julia explicando como ela planta os cactos. A voz dela sai daquela imagem, certo?

P2: Sim! Eu acho que no vídeo poderia ir para uma cena onde ela está sentada no chão, atrás de uma plantação e ela contanto como chegou naquele hobby.

P1: Legal saber a motivação dela.

P4: Ela podia estrar tomando um chá de hortelã que veio da plantação dela.

Professora: Esse som é em off ou ela vai estar falando enquanto toma o chá?

P1, P4: Vai tá falando.

P2: Isso! O som não é em off.

Professora: E qual vai ser o desfecho dessa história?

P4: A Julia toda feliz morando num jardim botânico.

P1: Ou então... Eu acho que na parte que ela fala da motivação dela, ela deveria falar que ela não se dá muito bem com isso, por enquanto. Daí, no final, a gente coloca a evolução da Julia! Aí coloca as imagens de todas as plantas que ela conseguiu salvar. A gente confia em você!!!! [risos]

Professora: Imagens da Julia tentando até que no final tem a imagem dela num jardim lindo e grande e ela feliz. O que ela vai falar nessa hora? Que imagens vai ter? Não precisa necessariamente ela estar falando alguma coisa...

P2: O barulho dela regando as plantas.

P3: Só o som ambiente.

Professora: Daí você vai com esse pré-roteiro pronto para gravar, chega lá e a Julia odeia tomar chá.

P1: Ou então ela não conseguiu o jardim botânico que ela queria. Daí, vamos ter que mudar o final.

Podemos perceber como eles articulam som e imagem, escolhem suas preferências narrativas, os momentos com *off* e sem *off*, e entendem, inclusive, que talvez precisem de outro final, dependendo de como estaria o jardim da protagonista do documentário. O exercício do roteiro nos ajuda a perceber como os participantes

conseguem até imaginar a cena, a partir da descrição que fazem dela e, também, como cada um teria feito um documentário diferente do outro.

Para Nichols (2010), assim como para Ramos (2008), os documentários “representam o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de algum aspecto do mundo de uma perspectiva ou ponto de vista diferente. Como representação tornam-se uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social” (NICHOLS, 2010, p. 73).

No trecho da aula 3 descrito acima, vemos como a autoria já é um expoente presente na visão de cada um deles. De acordo com o documentarista João Moreira Salles²⁵ em entrevista à Folha de S. Paulo em 2001, “um documentário, ou é autoral ou não é nada”²⁶. A ideia de que um documentário carrega em si uma autoria é lembrada também por Nichols quando explica o conceito de “voz”:

O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são uma representação do mundo, e essa representação significa uma visão singular do mundo. A voz do documentário é, portanto, o meio pelo qual esse ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer. (2010, p. 73, grifo nosso)

Para Nichols, o documentário surge porque os filmes que esses cineastas fizeram encontram “voz”. Assim, a “voz” do documentário é o mesmo que Salles (2001) chama de autoria. Nessa mesma entrevista para a Folha de S. Paulo, o documentarista diz: “Ninguém pode confundir um filme de Flaherty com um filme de Joris Ivens. Isso acontece porque Flaherty vê a realidade de forma inteiramente diferente de Ivens. A autoria é uma construção singular da realidade” (grifo nosso). Já para Nichols a “voz” se define como:

²⁵ João Moreira Salles é documentarista, produtor de cinema brasileiro e fundador da Revista piauí.

²⁶<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0403200102.htm#:~:text=Um%20document%C3%A1rio%20ou%20%C3%A9%20autoral,uma%20constru%C3%A7%C3%A3o%20singular%20da%20realidade.>

A voz do documentário pode defender uma causa, apresentar um argumento, bem como transmitir um ponto de vista. Os documentários procuram nos persuadir ou convencer, pela força de seu argumento, ou ponto de vista, e pelo atrativo, ou poder, de sua voz. A voz do documentário é a maneira especial de expressar um argumento ou perspectiva. Assim como a trama, o argumento pode ser apresentado de maneiras diferentes. (2010, p. 73)

A partir dessa perspectiva, poderíamos discutir como os dois documentaristas apresentam ideias diferente do que entendem por “realidade” e como esse conceito participa das definições de autoria e voz para documentários. Porém, não há dúvida de que a “voz” (Nichols) e a “autoria” (Salles) se referem à mesma coisa.

Assim como a modalidade documentário jornalístico, a autoria era um dos tópicos que sabíamos que dialogaria com a pesquisa do começo ao fim. Quando pensamos na oficina de documentário jornalístico consideramos exatamente a “voz” que cada um desses adolescentes tem e como conseguiriam fazer seus próprios documentários ao entrar em contato com essa subjetividade. Durante as aulas perguntávamos constantemente aos participantes: “que história você quer contar?” e “se vocês pudessem fazer um documentário sobre Carapicuíba (cidade onde vivem), o que você mostraria?”

P2: Eu acho que eu ia te levar nos pontos turísticos, nos lugares bem bonitos nos parques, no shopping.

P4: Eu ia te levar na casa rotatória. [risos]

Pesquisadora: O que é isso?

P1: Tem uma mulher aqui de Carapicuíba que mora na rotatória do shopping. Quando estavam construindo o shopping tentaram comprar a casa dela, mas ela não quis vender. Daí agora ela mora na rotatória.

É no mínimo curioso observar como duas pessoas que moram na mesma cidade, são do mesmo gênero, estudam na mesma escola, escolhem formas tão diferentes de mostrar Carapicuíba com imagens e som. Suas escolhas são exemplos claros de que a autoria é imprescindível ao falarmos de documentário.

Nichols explica: “a voz está claramente ligada ao estilo” (2010, p. 73). Assim, mesmo se não se refere especificamente à estética dos filmes, seria possível dizer que dentro da “voz” de Nichols há preocupação de ordem estética, narrativa e também poética.

É dentro dessa lógica que podemos dizer que documentários como “Nanook, o esquimó”, “O homem da câmara”, “Chuva”, “Cabra marcado para morrer”, “33” e tantos outros são documentários, ainda que não tenham nada em comum.

Mesmo fazendo parte da mesma categoria, ninguém conseguiria confundir um com o outro. Podemos dizer que o que os difere é a “voz”. Assim, seria a “voz” do documentário o caráter autoral que todo documentário tem? Diferente dos filmes de ficção, nos documentários normalmente é possível observar como a linguagem a ser usada está muitas vezes a serviço da história que se quer contar. Os documentários citados acima são exemplos disso, pois não há semelhança estéticas ou narrativas entre eles, é a “voz” de cada um que dará a eles seu estilo próprio, e por que não, único.

Há, entretanto, de se ressaltar que documentários, por mais variados que sejam, partem de um lugar comum, a saber, seu engajamento com o mundo histórico. Fernão Ramos (2008), Bill Nichols (2010) e Silvio Da-Rin (2006) usam termos parecidos a fim de expressar essa ideia. Para Ramos (2008, p. 22), “o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico”, enquanto Nichols (2010, p. 47) e Da-Rin (2006, p. 134) afirmam que o documentário “é uma representação do mundo que vivemos”. A interlocução que se cria entre documentários e representação social do mundo é o que faz de todo documentário uma expressão particular da visão daquele documentarista.

Assim, assinalamos a subjetividade, na condição de expressão autoral, como uma característica do documentário, e ressaltamos que a discussão sobre a subjetividade nos documentários carrega junto a discussão sobre a ética. Um sujeito não pode sob a justificativa da autoria ou da subjetividade desprezar as liberdades de outros sujeitos. No jornalismo, discute-se a importância de apurar os fatos como compromisso ético, no documentário ressaltamos também esse aspecto. Há de se lembrar sempre o compromisso ético de ambas as profissões com a história e os sujeitos donos dessa história.

4 OS DOCUMENTÁRIOS JORNALÍSTICOS

Neste capítulo, nos aproximamos da dialética freireana, visto que a análise de dados é feita a partir do que foi aprendido na oficina, das relações dos participantes uns com os outros, das suas visões de mundo e reflexões divididas durante a oficina, o grupo de discussão e a roda de conversa realizados nas aulas 6 e 7. Também será feita análise de como tudo isso se reflete nos documentários jornalísticos produzidos, considerando o olhar da pesquisadora para o processo e para os documentários finais. O conteúdo está dividido em dois tópicos: análise dos documentários e análise do grupo de discussão.

4.1 Análise dos documentários

Como já mencionado anteriormente, o resultado final da oficina foi a produção de documentários jornalísticos pelos participantes. Os documentários são analisados a partir de alguns dos conceitos explorados ao longo da oficina e desta dissertação, especialmente no capítulo 3. Os três documentários analisados são:

a) Documentário 1 - Ansiedade

O documentário foi desenvolvido pela participante 1 e tem como objetivo contar de que forma a ansiedade se manifesta entre jovens e como eles lidam com ela. A narrativa se constrói a partir dos depoimentos concedidos em entrevista e do uso de voz *off*.

b) Documentário 2 - A vida na pandemia

O documentário foi desenvolvido pelo participante 2 e tem como objetivo contar o cotidiano de algumas pessoas na pandemia. Mostra o contraponto entre moradores de regiões privilegiadas e os que moram em comunidades da periferia de São Paulo. O participante se utilizou de voz *off*, entrevistas e imagens produzidas por outros canais de comunicação.

c) Documentário 3 - Silêncio

O documentário foi desenvolvido pelo participante 3 e tem como objetivo refletir sobre a importância do silêncio de cada um. O mais subjetivo dos três, “Silêncio” conta com o depoimento do próprio participante que, depois da pandemia, passou a perceber como o barulho atrapalhava seus pensamentos. O documentário não usa voz *off*, porém

conta com o relato de outras pessoas na tentativa de compreender o que são o silêncio e o barulho de cada um.

4.1.1 Visão geral

Procuramos estimular os participantes a encontrarem um tema que fosse pertinente para eles. Como já vimos, todo documentário é autoral, desse modo, durante as aulas da oficina reforçamos a importância de fazerem escolhas que dialogassem com eles. Incentivamos que buscassem temas dentro de sua realidade, suas relações pessoais e reflexões sobre o mundo. Verificamos que esse objetivo foi alcançado pelos adolescentes que escolheram temas importantes para eles e conseguiram trazer reflexões sobre a realidade.

Tanto “Ansiedade” quanto “Silêncio” foram escolhidos por serem problemas com os quais os adolescentes que os escolheram convivem, como eles mesmos explicaram: *“Eu escolhi falar sobre o silêncio porque minha casa é muito barulhenta, sabe, tem muita gente, eu sinto falta do silêncio”*. Já no documentário sobre ansiedade a participante declara: *“Eu escolhi a ansiedade porque eu também sou muito ansiosa”*. Enquanto “Ansiedade” parte de uma problemática de ordem pessoal para entender como o tema afeta outras pessoas e também o Brasil, “Silêncio” é mais introspectivo e busca compreender “o que é o silêncio para ele” e para os outros que ele entrevista.

Já o documentário “A vida na pandemia” não é diretamente conectado com um problema pessoal, uma vez que a pandemia é um problema coletivo e o filme retrata como a pandemia vem afetando a vida de outras pessoas. Entretanto, sua subjetividade se revela no documentário pela forma como ele escolhe abordar o tema: contando como moradores de bairros privilegiados e moradores da favela vêm levando a vida durante a pandemia. Ele diz: *“eu já sei como é a minha vida na pandemia, eu queria saber como é a dos outros”*.

A voz *off* é um recurso usado em dois dos três documentários. Em ambos os casos, quem faz a voz *off* são os próprios participantes. Em “Ansiedade” e “A vida na pandemia” o recurso é combinado com imagens de cobertura. No documentário jornalístico “Ansiedade”, a participante capturou imagens de movimentos comumente associados à ansiedade, como tremor de pernas e inquietação das mãos, e as usou

enquanto narrava como a ansiedade afeta as pessoas e explicava quando ela pode ser considerada uma doença.

No documentário “A vida na pandemia”, são apresentadas imagens de diversas cidades, e a voz em *off* conta como surgiu a Covid-19, apresentando dados científicos de como a pandemia surgiu e se espalhou pelo mundo. Após isso, passeamos por ruas e avenidas de bairros nobres de São Paulo, percebendo que estão vazias, e o narrador menciona dados referentes ao Brasil: fala sobre as mortes no país e sobre como a pandemia tem afetado os pequenos empreendimentos e comércios. As pessoas entrevistadas respondem às questões “como essa pandemia afetou a vida das pessoas?”, “como o afastamento social prejudicou a vida das pessoas?” e “o que as pessoas fazem para substituir as perdas que a pandemia provocou?”.

O recurso da voz *off* participa ao final de “A vida na pandemia”, ao dizer “*precisamos seguir fortes, o coronavírus não pode vencer*”, e também em “Ansiedade”, quando diz: “só porque é pequeno para o outro não significa que sua ansiedade ou seu problema não sejam válidos”. Aparentemente, ambos tentam aconselhar o espectador e instigar uma reflexão. Já no caso do documentário “Silêncio”, mesmo não usando voz *off*, o participante se dirige diretamente ao espectador e diz: “*obrigado por terem assistido, espero que você tenha se identificado um pouco*”. Assim, os três documentários mostram de forma evidente o uso do roteiro. Podemos afirmar isso porque as imagens e a voz *off* são usadas de forma convergente, o que quer dizer que as imagens que foram escolhidas acompanham a fala, sendo organizadas de forma a produzir narrativa.

Na aula de roteiro, falamos sobre a importância da pesquisa para desenvolver um bom roteiro de documentário jornalístico. No caso dos dois documentários (“A vida na pandemia” e “Ansiedade”), a voz *off* demonstra que houve pesquisa. O recurso é usado quando os adolescentes escolhem apresentar os fatos, como quantas pessoas no mundo sofrem de ansiedade, quantas são brasileiras ou que lugar o Brasil ocupa no ranking.

O documentário “Silêncio” não apresenta voz *off* pois o participante fez uso de outro recurso. Ele mesmo faz seu depoimento para a câmera, ainda assim, o uso do roteiro para esse tipo de documentário é bastante perceptível.

A ideia de contar uma história a partir da sua própria perspectiva, na qual o autor se coloca como personagem da narrativa é comum tanto em documentários, como

“Passaporte húngaro”, de Sandra Kogut, como em documentários jornalísticos – é o exemplo do Globo Repórter dos anos 70²⁷. Entretanto, a escolha desse recurso associada à escolha do tema deixa o documentário “Silêncio” mais intimista, em comparação aos outros.

É comum vermos a combinação imagem de cobertura e voz *off* no jornalismo televisivo. Em muitas reportagens, por exemplo, vemos um jornalista falando como as temperaturas baixaram enquanto o câmara filma as pessoas agasalhadas andando pela Av. Paulista, na cidade de São Paulo. No gênero cinematográfico e no jornalístico as “imagens de cobertura” dizem mais a respeito do personagem entrevistado, dando ao espectador mais informações sobre ele, respondendo ao que não lhe foi perguntado, falando no que ele acredita e que livros lê, mostrando fotos de sua família. Portanto, o uso desse recurso não tem a intenção de ilustrar o que o repórter fala, mas de adicionar informação a respeito daquele sujeito ou situação.

Observamos como os documentários jornalísticos produzidos pelos participantes mostram o uso desses recursos. “A vida na pandemia” e “Ansiedade” são guiados pela voz *off*, já “Silêncio” utiliza o próprio autor como parte do processo – talvez pudéssemos considerá-lo um documentário jornalístico “auto-guiado”, pois a razão que carrega o documentário é a busca do próprio personagem pelo silêncio.

Conceitos como informação, verdade, fato e realidade estavam muito misturados para eles, entretanto, os documentários jornalísticos produzidos ao final conseguem estabelecer um equilíbrio entre esses conceitos. Todos tentaram trabalhar a ideia de como o fato (a ansiedade, a pandemia ou o silêncio) impacta a vida de outras pessoas, a partir do entendimento de como impactam as suas próprias vidas.

Assim, o fato é apresentado usando diferentes estratégias: no documentário 2, “A vida na pandemia”, o fato é apresentado pelo contraponto, explorando diferentes realidades pelos depoimentos de pessoas com condições sociais discrepantes. “Silêncio” e “Ansiedade” não trabalham o contraponto, porém, usam depoimentos com a mesma finalidade, para investigar como o fato impacta a vida dos entrevistados.

²⁷ Na TV Globo, pode-se lembrar o Globo Repórter, que estreou em 1971, com o nome de "Globo Shell Especial", e que nos anos 70, contou com a colaboração de vários cineastas brasileiros, como Eduardo Coutinho, Maurice Capovilla, Walter Lima Júnior, Vladimir Carvalho, entre outros.

Na aula de linguagem audiovisual falamos sobre como a música preenche, dá ritmo, mas, também como pode distrair o espectador e tirar o foco do que está sendo falado. Claramente, podemos perceber como a trilha sonora foi bem utilizada nos documentários, pois entra em momentos bem específicos e dá ritmo a algumas cenas. Nas imagens capturadas por drones sobrevoando as favelas de São Paulo em “A vida na pandemia”, a música que compõe a cena é um rap, já quando acompanhamos as entrevistas nos bairros mais nobres da cidade a música tem um estilo mais clássico. Novamente, vemos o contraponto narrativo proposto pelo participante.

O documentário “Silêncio” apresenta o contraponto pelo próprio som, propondo nos guiar entre as experiências que trazem paz ao participante e alguns de seus depoimentos. Assim, há algumas cenas gravadas sem áudio, somente imagens, fazendo referência aos momentos em que o personagem encontra seu silêncio e, portanto, o autor descarta o áudio para evidenciar o “som” do silêncio. O som foi um dos tópicos mais estudados da aula de linguagem audiovisual, pelo gosto dos participantes por música e porque alguns sabiam tocar instrumentos musicais.

Durante a oficina, houve também a preocupação em apresentar outras formas de se expressar. Além da captação de imagens, recurso limitado por causa da pandemia, foram utilizados efeitos de corte e uso de imagens já disponíveis na internet. Embora a maior parte das imagens não tenha sido capturada por eles mesmos, reconhecemos que organizá-las em uma narrativa e selecionar os trechos que comporiam o documentário são conhecimentos compreendidos no estudo da linguagem. Os adolescentes fizeram uso de efeitos que suavizavam os cortes e faziam uma transição melhor entre as imagens, pois não eram cortes secos, que, segundo Noël Burch (1969), acontecem quando a passagem de um frame de um plano para o outro não tem intermediário.

O autor do documentário jornalístico “Silêncio” optou por fazer a captura das imagens, pois o viés mais intimista exigia isso. Assim, observamos o uso de close nos depoimentos e de planos gerais quando são mostrados os hobbies do autor durante a pandemia, como cuidar do jardim ou desenhar. Já “Ansiedade” usa algumas imagens de autoria própria como imagens de cobertura, enquanto a adolescente, em voz *off*, descreve os sintomas da ansiedade. As opções de enquadramento de imagens foram tratadas na aula de linguagem, e percebemos como, de forma geral, houve um cuidado em combinar o enquadramento com a narrativa que se queria criar.

Ao propor a produção de documentários jornalísticos em meio a uma pandemia, optamos por permitir o uso de imagens capturadas por terceiros. Notamos que essa questão também fez com que eles tivessem que alterar seus planos iniciais e, por consequência, seus roteiros. Em “Silêncio”, por exemplo, o autor inicialmente mostraria como a casa em que mora é barulhenta e, como contraponto, para provar sua busca por silêncio, traria as imagens das atividades que proporcionam momentos de paz. Já o documentário “A vida na pandemia” tinha como roteiro imagens de cobertura de uma das entrevistadas fazendo coisas do seu dia a dia, como ler, limpar a casa e outras atividades como forma de preencher o tempo. Por fim, o documentário “Ansiedade” contaria com o depoimento de uma psicóloga ou a voz *off* dela. Porém, alternativas foram criadas para superar o que antes havia sido planejado.

Todas as experiências mostram como os documentários jornalísticos produzidos pelos adolescentes conseguiram trazer momentos vividos durante a oficina, ao mesmo tempo em que são muito diferentes se comparados uns aos outros. As escolhas de imagem, de tema e de forma mostram que cada documentário tem suas próprias características e forma de narrar histórias, que estão relacionadas com o conhecimento técnico, condições de produção e autoria.

4.2 “Gigantes invisíveis”: Educomunicação, autoria, autonomia e práxis

P2: A gente passa por tantos problemas e a gente não vê o maior deles (...) que nem ela [uma das participantes dos documentários] disse que a amiga dela não sabia que tinha era um gigante dentro dela, só que ela não conhecia, ela não via, era um gigante invisível, sabe? Mas tava ali, entendeu? Então eu me senti muito representado assistindo esses documentários e fez despertar na gente os nossos gigantes invisíveis, entende? Acho que é isso.

Um das reflexões mais marcantes do grupo de discussão foi quando, ao falarmos sobre os temas escolhidos para os documentários, o participante 2 trouxe a ideia de como todos eram “gigantes invisíveis”. Trazendo sua experiência pessoal de se sentir representado nos documentários, falou sobre esses sentimentos que muitas vezes não sabemos ao certo como interpretar, mas que são fortemente despertados quando algo nos faz entrar em contato com eles.

Nesta segunda metade do capítulo, vamos observar a Educomunicação no processo da pesquisa-ação e participante. Relembramos que a Educomunicação se define como:

Conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil; e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático. (SOARES, 2014c, p. 17)

Assim, veremos com a oficina contribuiu para cada um dos seguintes pontos:

- Protagonismo infanto-juvenil (autoria e autonomia)
- Diálogos entre comunicação e educação
- Relacionamento, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático

4.2.1 Protagonismo infanto-juvenil

Iniciamos esta seção mencionando “gigantes invisíveis”, ideia trazida por um dos participantes da oficina durante reflexão proposta no grupo de discussão. Os gigantes invisíveis são sentimentos que vivem escondidos dentro de nós e que, às vezes, ao entrarmos em contato com eles, conseguimos interpretá-los ou expressá-los. A discussão que emerge é a de que os adolescentes que participaram da oficina conseguiram entrar em contato com esses gigantes e refletir sobre eles a partir da experiência das oficinas.

Sempre que falamos de adolescentes inevitavelmente pensamos no processo de amadurecimento dessa fase da vida (GOBBI, 2012). É evidente nesse período as mudanças físicas e psicológicas, e muitas vezes essas transformações são reduzidas a generalizações como “isso é fase” ou “isso passa”. Entretanto, entendemos que adolescentes são sujeitos de muita potência criativa, social e reflexiva, considerando,

desde o começo dessa pesquisa, que adolescentes estão em busca de se compreender e compreender o mundo.

Durante a fase da adolescência, ocorre no indivíduo uma notável série de mudanças físicas, psicológicas e sociais. Novas descobertas aparecem. É um momento no qual o adolescente se descobre progressivamente e começa a desenhar seus próprios contornos sociais, por exemplo, identificando quais são suas habilidades, que tipo de pessoa é em relação aos outros, o que fazer da vida. (GOBBI, 2012, p. 32)

Assim, identificar seus gigantes invisíveis e refletir sobre si possibilita aos sujeitos descobrirem a si mesmos. É como uma das participantes menciona no grupo de discussão:

P1: A ansiedade é algo que tá presente na minha vida de todas as formas, tanto comigo mesma quanto nas pessoas ao meu redor, e eu não entendia direito o que era a ansiedade. No início, eu tinha crises e eu falava "meu Deus, eu tô ficando louca, o que é isso?". O processo de apresentar o que é a ansiedade pra outras pessoas é muito importante pra mim, porque, como eu disse na aula passada, ter a consciência de que o outro não tá bem, de que talvez... "ah, é frescura!", não é, sabe? Que nem eu falei no documentário, o Brasil é o primeiro no ranking mundial do transtorno de ansiedade, então, não é só uma mania. É ansiedade, é um problema sério. Então, como eu também pretendo trabalhar com psicologia e essas coisas assim são muito.... tipo, o cérebro humano. Eu acho que isso, de me sentir representada tanto por ser uma pessoa ansiosa quanto por ter amigos muito ansiosos e por me importar com a ansiedade nos outros, porque [quero] trabalhar com isso, entendeu?

Assim, quando a participante 1 escolheu o tema ansiedade, ela buscava entender um pouco melhor sobre sua própria ansiedade, descobrindo com a produção do documentário que não estava sozinha. Ao falar de ansiedade, a adolescente não está somente se propondo a compreender melhor a sua ansiedade, mas contribuir com a reflexão de todos e todas que podem se identificar com o tema ao assistir ao documentário.

Paulo Freire definirá esse processo como conscientização: “a conscientização é isto; tomar posse da realidade” (1980, p. 16). O autor elabora:

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1980, p. 16)

Produzir o documentário permitiu que a participante tivesse a consciência de que a ansiedade é um problema que afeta muitos, não se tratando de “frescura”. Por causa da pesquisa, descobriu que o Brasil é o primeiro no *ranking* de transtornos psicológicos, que seria, portanto, o processo libertador da desmitologização.

Embora Freire não fale especificamente de adolescentes, é inevitável pensarmos como esse processo se dá na adolescência. É o que Gobbi analisa sobre essa fase de descobertas: “coisas referentes ao seu eu, faz de si certo tipo de pessoa; por isso, a adolescência pode se caracterizar como uma época de conquista de identidade e autonomia pessoal. É intensa a necessidade de começar a fazer parte do mundo.” (2012, p. 32)

A questão da autonomia foi muito pertinente para a pesquisa, pois está contemplada na ideia freireana de ação libertadora. Um sujeito que se permite criar é um sujeito que se entende na condição de sujeito e não de oprimido: “o homem é um corpo consciente” (FREIRE, 2011, p. 74)

4.2.2 Diálogos entre comunicação e educação

A Educomunicação busca caminhos que dialogam com a educação e a comunicação (SOARES, 2014c) e, muito embora ela procure ampliar seus horizontes, de forma a não ficar presa somente à escola, é indiscutível que um dos caminhos é a instituição escolar.

Em maio de 2016 foi divulgada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁸, proposta pelo Ministério da Educação. O objetivo é a criação de uma educação mais integrada e mais humana, na qual o estudo da língua portuguesa, por exemplo, possa ser integrado ao estudo de arte. Assim, como consta na BNCC, pode-se estimular crianças do 5º ano do Ensino Fundamental a “escrever roteiros para simulação de programas de rádio e TV que tratem de temáticas próprias do universo infantil, utilizando recursos variados (escrita, gravações em áudio e vídeo) e considerando a estrutura do gênero.” (BNCC, 2016, p. 215)

A convergência dos saberes é bastante condizente com os conceitos explorados na Educomunicação, uma vez que ela se fortalece na interdisciplinaridade. Faz sentido, portanto, que ela seja lembrada quando a BNCC propõe um ensino integrado. Porém, Soares adverte que é preciso que documentos como esse tratem de esclarecer não somente a importância dessas transformações na educação, mas, principalmente, de que forma essas mudanças serão feitas:

Sob nosso ponto de vista, faltou, tanto à primeira quanto à segunda edição da proposta do BNCC, nomear, de uma forma adequada, uma realidade evidenciada no decorrer das 500 páginas do documento: para além do tema transversal denominado “Culturas digitais e computação”, aparece fortemente presente no texto o fenômeno da ação comunicativa articuladora da cidadania comunicacional, convertida, na prática, em autêntico “tema integrador”. (SOARES, 2016, p. 46)

Referindo-nos ao documento BNCC e também a partir da fala de Soares (2016), sabemos que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (FREIRE, 2015, p. 61). Mas sabemos também que há muitos desafios ao tentarmos “encurtar” essas distâncias e, embora a presente pesquisa se proponha a esse esforço, é importante destacar que o caminho para a resolução desse problema não está em soluções individuais, e sim em ações coletivas amparadas em uma proposta pedagógica a ser desenvolvida pelo próprio poder público.

Voltando aos participantes de nossa pesquisa que se propuseram a seguir até o final da oficina, destacamos que demonstraram interesse em ver a ideia de oficinas de

²⁸ Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf Acessado em julho de 2021.

documentário jornalístico ganhando corpo em salas de aula. Os três afirmaram que gostariam de fazer novos documentários como projetos escolares: “*provavelmente sim. Mas com algum motivo mais, assim, escolar. Só que eu não sei qual outro tema eu faria*”, disse um dos participantes.

Já quando perguntamos de que forma a oficina contribuiu para suas vidas, os adolescentes participantes destacaram o conhecimento obtido sobre audiovisual e mencionaram o tema da oficina até mesmo como ferramenta ou opção profissional.

P1: Então, eu acho que acrescentou muito na nossa vida em questão da gente entender que independente do que a gente pretendia fazer nossos conhecimentos não são demais, sabe? Por exemplo: eu quero cursar psicologia, pra que eu antes do audiovisual iria querer saber o que é um roteiro? Que assim, não tem nada a ver com o que eu quero seguir. Mas agora eu entendo que o roteiro não é eu tenho que organizar isso aqui ou eu tenho que gravar isso aqui, não! Eu tenho que organizar o que eu tenho que falar, então eu vou por partes. Primeiro parágrafo vou falar sobre tal assunto, depois... Então, assim, vai acrescentar não só tipo no audiovisual, hoje acabou o curso, não vai parar aqui, até mesmo pra produzir um trabalho a gente pode criar um roteiro, tipo, eu tenho que fazer isso, isso e isso, pra poder entregar o trabalho assim, assim, assim, então eu acho que acrescentou muito nesse lado. E eu também, quando eu era pequena eu também queria ser youtuber, eu tinha um canal de minecraft [risos] e então, que nem o P2 falou, experiências que a gente tinha antes talvez a gente use hoje, então as experiências que a gente teve no audiovisual talvez a gente use amanhã e assim por diante. E talvez a gente, na hora de escolher uma faculdade, acabe escolhendo uma faculdade que tenha a ver com o audiovisual.

P2: Assim, o que me animou em fazer o documentário aqui, foi mostrar pra vocês e também pro conhecimento meu, eu quis aprender, eu quis evoluir com esse documentário, eu fiquei bastante animado e foi isso, mas se eu criar um outro documentário eu não sei quem vai ver, eu não sei quem vai [se] interessar, onde eu vou postar: no YouTube, no Instagram, no Twitter... Então é isso, falta de acesso de onde eu vou postar e quem

vai assistir e tal, e quem vai gostar, não sei... Mas se caso vier uma oportunidade, por exemplo, que nem o P3 disse, em trabalho de escola, de fazer um documentário, aí beleza, eu vou fazer porque eu tive o curso de audiovisual.

O que observamos é que mesmo frente a todas as adversidades para fazer uma oficina de documentário jornalístico em meio a uma pandemia e com adolescentes da rede pública, é inegável que houve engajamento. Durante as oficinas tivemos três desistências, e apenas um afirmou não estar interessado na atividade, os outros dois saíram porque começaram a trabalhar. Mesmo sabendo que não há caminho perfeito, há de se considerar sempre que onde há adolescentes há potência criativa. Assim, toda comunicação é uma “ação educativa”. (SOARES, 2014)

Durante o grupo de discussão, eles falaram sobre como os temas escolhidos se complementavam: “*porque a pandemia gera muita ansiedade, o que faz com que a gente busque o silêncio*”, disse um dos participantes. Mario Kaplún diz que “comunicar é conhecer” (2015, p. 182). Entendemos que comunicar é também um exercício de autoconhecimento. Os adolescentes que participaram da oficina não refletiram sobre suas próprias realidades apenas enquanto produziam seus filmes, mas também enquanto assistiam aos outros documentários.

Kaplún explica:

Não basta receber (ler ou ouvir) uma palavra para incorporá-la ao repertório pessoal; para que ocorra sua efetiva apropriação é preciso que o sujeito a use e a exercite, que a pronuncie, escreva, aplique. Esse exercício só pode dar-se na comunicação com outros sujeitos, escutando e lendo outros, falando e escrevendo para outros. (ibidem, p. 182)

Embora no trecho acima Kaplún esteja falando sobre a linguagem, é evidente que em um processo em que se valoriza educação e comunicação, como o desta pesquisa, a relação que se cria é a mesma descrita acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu inspirada em muitos autores que, assim como a pesquisadora, pensam a academia de dentro para fora. Entendemos que o conhecimento na sua unidade mais básica é potência e, como tal, deve, nos bailes da vida, “ir onde o povo está”²⁹. Buscamos com esta dissertação dar apenas início ao que se espera caminhar para ser uma pesquisa de doutorado, sem perder de vista nem as contribuições que a academia pode oferecer nem as que o povo oferece. Pois, se há uma conclusão possível, é a de que não se deve pensar academia e povo como duas frentes diferentes, e sim como movimento dialético.

Dialogamos, nesta pesquisa, de forma dialética com os participantes, discutimos as técnicas audiovisuais e a forma como contribuem para a construção de uma narrativa, elaboramos sobre o conceito de autoria e principalmente caminhamos sem perder de vista o processo educacional ali colocado. Acompanhamos os participantes na busca por suas narrativas e suas escolhas subjetivas e técnicas, incentivamos que buscassem, a partir de suas realidades objetivas e subjetivas, uma história que quisessem contar.

Um dos principais objetivos dessa pesquisa era que a produção de documentários jornalísticos pudesse contribuir para ampliar o entendimento de cidadania comunicativa. Consideramos que esse objetivo foi alcançado: os adolescentes conseguiram, através dos documentários jornalísticos, entrar em contato com sua subjetividade, se colocar como autores, justificar suas reflexões e escolhas de temáticas.

Durante o período que durou a oficina, observamos como cada participante se identificou com uma parte diferente das aulas ministradas e entendemos que o motivo principal para isso é a emancipação social. Cada adolescente é no mundo, ao mesmo tempo em que é com o mundo (FREIRE, 1980), desse modo, faz sentido que cada aula tenha ressoado diferentemente em cada um deles.

Entendemos que educar significa acreditar no processo emancipatório de cada um. Acreditamos que cada adolescente da oficina aprendeu algo e deixou algo, e o processo emancipatório desejado aqui é processo e não conclusão. Se “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde”, (FREIRE, 2015, p.91 nos

²⁹ Parafraseando Milton Nascimento e Fernando Brant.

arriscamos a dizer que também os educandos não se conscientizam de seus papéis assim tão ao acaso.

Desde o começo, desejávamos que a pesquisa se consolidasse como um exercício educacional e, deste modo, buscamos sempre o protagonismo dos adolescentes. Foi pensando na contribuição imprescindível que eles têm para essa pesquisa que a estrutura desta dissertação se concebeu. Nunca buscamos falar por eles, mas sim ouvi-los, e, portanto, suas falas e reflexões também mereciam ganhar aqui seu destaque. Novamente, optamos por privilegiar o processo e estruturar a dissertação dando ênfase às aulas e às reflexões que nelas surgiram, de forma que, assim organizada, a dissertação ela mesma pudesse apresentar e representar a experiência dessa pesquisa. Esperamos que ela encontre caminhos para ecoar na vida de muitos adolescentes e que eles mesmo consigam, parafraseando Glauber Rocha, “ser um germe vivo”³⁰ de seus próprios processos emancipatórios.

Observamos como as relações entre eles e as conversas em aula contribuíram para que eles buscassem não apenas temas que dialogavam com suas próprias realidades, individuais, mas, também como grupo. Ao analisarmos as temáticas de cada documentário jornalístico, percebemos como as escolas de cada uma encontravam ressonância no grupo. A busca pelo silêncio, por exemplo, conversa com a ansiedade que a pandemia causa. A proximidade dos temas, mostra que apesar de termos feito as aulas de forma remota o grupo conseguiu se conectar não somente com as aulas, mas, um com os outros, num exercício que valoriza as subjetividades sem ser individualista.

Compreendemos que esta pesquisa conseguiu alcançar um equilíbrio entre a valorização do coletivo, sem que as individualidades fossem suprimidas. Entendemos que isso se deu pois estimulamos a colaboratividade e o engajamento entre os participantes. Acreditamos que através das roldas de conversa e das trocas de saberes aprendemos juntos que a emancipação social é processo e a cidadania exercício.

Acreditamos que os participantes que chegaram até o fim e realizaram seus documentários jornalísticos conseguiram refletir sobre sua condição enquanto sujeitos no

³⁰ Glauber Rocha, em *Uma estética da fome*: “onde houver um cineasta disposto a filmar a verdade e a enfrentar os padrões hipócritas e policialescos da censura, aí haverá um germe vivo do Cinema Novo.”

mundo, bem como refletiram sobre novas formas de se comunicar a partir de seus aparelhos.

Por fim, percebemos como a linguagem audiovisual apresentada a eles durante a oficina contribuiu para que eles explorassem as técnicas em favor das narrativas que queriam construir. Deste modo, técnica e narrativa se complementam de forma a narrar os documentários a partir dos temas escolhidos por eles.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, C. M. L.; CURY, L. Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia”. *In: SOARES, I. O. Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.
- BECKER, B. Mídia e Jornalismo Como Formas de Conhecimento: Uma Metodologia Para Leitura Crítica das Narrativas Jornalísticas Audiovisuais. *Matrizes*, São Paulo, v. 5, n. 2, 2012.
- BÉVORT, E, BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Conceitos. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- BRANDALISE, R. NEGRINI, M. Fundamentos para a realização de uma cobertura telejornalística. CRUZ, F.; HERMES, G. *In: Jornalismo: teoria e prática – abordagens culturais, interfaces e meios [recurso eletrônico]*. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.
- CANAVILHAS, João (Org). *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença*. Covilhã: LABCOM, 2014.
- CANAVILHAS, J. Jornalismo para dispositivos móveis: informação hipermultimidiática e personalizada. Actas do IV CILCS - **Congreso Internacional Latina de Comunicación**, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-para-dispositivos-moveis.pdf>>. Acesso em: 20 out. 20.
- CAPRINO, M.P. **Projetos de mídia-educação nas ONGs brasileiras**. Orientadora: Dra. Cecília Peruzzo. Curso de comunicação social, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CAPRINO, M. P.; SANTOS, M. Alfabetização midiática e conteúdo gerado pelo usuário no jornalismo. *C&S*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2012.
- CASTELLS, M. *Galáxia da internet: reflexões sobre a internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 98-111.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 87-90.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: convergências educacionais. *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, v. 7, n. 19, p. 67-85, 2010.
- DORETTO, J. Jornalismo infantil e os nativos digitais. 11f. **Anais do 6º Interprogramas de Mestrado da Faculdade Casper Libero**. São Paulo, 2010.
- FALS BORDA, O. (1981). “Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular”. *In: Brandão, C.R. (Org.). Pesquisa participante*, São Paulo: Brasiliense, 42-62.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 22 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GIL, A.C. NOVAES, M.B.C. R. AMR. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1. jan./fev. 2009.
- GOBBI. M.C. *Na trilha juvenil da mídia: dos suplementos teen para as tecnologias digitais*. São Paulo: Cultura acadêmica. 2012.
- GRIZZLE, A. *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.
- KAPLUN, M. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, R. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- KROHLING, B. S. M. *Conselho comunitário de Vila Velha - ES: um sujeito coletivo político em movimento*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.
- LEMOS, A. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **matrizes** N. 1 outubro 2007. <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/Media1AndreLemos.pdf>
- LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005**. <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf>
- LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: no 40, dezembro de 2009.
- LONGHI; WINQUES, Kérley. O Lugar do Longform no Jornalismo Online: Qualidade versus Quantidade e algumas Considerações sobre o Consumo. SBPjor / Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. 2015.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTÍN-BARBERO, J. A comunicação na educação. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p.119-132.
- MATA. M.C. Comunicación, Ciudadanía y Poder. Pistas para pensar su articulación: dialogos de la comunicación, **Revista Fronteiras**. n. 64, p.65-76, 2002.
- MATA. M.C. Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa. **Centro de Competencia en Comunicación para América Latina**. 2005.
- MATA. M.C. Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteira**, v. 8(1), p. 5-15, 2006.

MEDRADO; SPINK; MÉLLO; Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas Ficcionalizadas Implicadas. *In*: SPINK; BRIGAGÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO (Org.) A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas: Papyrus, 2005 [2001].

PÉREZ-TORNERO. Media literacy: new conceptualization, new approach. *In*: CARLSSON, U.; TAYIE, S.; JACQUINOT-DELAUNAY, G.; PÉREZ TORNERO, J. M. (Eds.). **Empowerment through media education: an intercultural dialogue**. Göteborg: Nordicom/Göteborgs Universitet, 2008. p. 103-116.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. **Comunicação e Informação**. v. 2, n. 2, p.205-228, jul/dez. 1999.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. Educação e sociedade. **Caderno do nordeste**, v. 14(1-2), p. 651-668, 2000.

PERUZZO, C. M. K. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. **INTERCOM, XXVI Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação**, set. 2006.

PERUZZO, C. M. K. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaboração no setor. **Palavra Clave**, v. 11, n. 2, 2008

PERUZZO, C. M. K. Desafios da comunicação popular e comunitária na cibercultur@: aproximação à proposta de comunidade emergente de conhecimento local. **Ofícios Terrestres**, v. 1, n. 27, 2011.

PRENSKY, M. *Don't bother me mom, I'm learning*. Nova York: Penguin, 2006.

PAVLIK, J.V. Capítulo. 7: Ubiquidade: O 7.o princípio do jornalismo na era digital *In*: CANAVILHAS, J. **WebJornalismo: 7 Características que marcam a diferença**. 2014

PENAFRIA, Manuela. *Webdocumentário – Interatividade, Abordagem e Navegação. Comunicação Digital – 10 Anos de Investigação*. Lisboa, Portugal, Editora Minerva/Labcom, 2013.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 No 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 No 6.

PÉREZ.M. A.; DELGADO. A. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39. Séc. XX, 2012.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2014a.

SOARES, I. O. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.135-142, 2014b.

SOARES, I. O. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014c.

SOARES, I. O. A educomunicação na segunda versão da BNCC: Caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo. *In: Ismar de Oliveira Soares; Claudemir Edison Viana; Jurema Brasil Xavier. (Org.). Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2016, v. 1, p. 35-49

SOARES, I. O. *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo: ABPEducon, 2016.

SOARES, I. O. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducon, 2017.

SPINK, MJ.; MENEGON, V.M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégias de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e sociedade**, v. 26(1), n.1, p. 32 -43, 2014.

RAMOS, F. Mas afinal... O que é documentário? São Paulo: Senac, 2008.

RENÓ, D. RENÓ, L. “mídia e desenvolvimento social no documentário transmídia.” **REBEJ. Revista brasileira de ensino de jornalismo**, Brasília v.4, n. 14, p. 65 - 84, janeiro./junho.2014.

RENÓ, D. A descoberta da cidadania pela extensão universitária: A reunião entre a academia e a sociedade. **Leituras do jornalismo**. Ano 03 v.01 n. 05 janeiro - junho de 2016.

RENO, D. CIBERDOCUMENTARISMO: Tópicos Para Uma Nova Produção Audiovisual. **Ciência e cognição** 2006; VOL 7: 128-134. Publicado online em 31 de março de 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v7n1/v7a12.pdf>

RENO, D. Narrativa audiovisual: uma possibilidade de interatividade na Internet. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007** <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0183-1.pdf>

RENÓ, D. Diversidade de modelos narrativos para documentários transmídia. **Doc Online**, n. 14, agosto de 2013, p. 93- 112.

SACRAMENTO, Igor. *Depois da revolução, a televisão: cineastas de esquerda no jornalismo televisivo nos anos 1970*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Orientadora: Ana Paula Goulart Ribeiro

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editoras, 1947.

VARGAS, H. *Globo-Shell Especial E Globo Repórter (1971-1983): As Imagens Documentárias Na Televisão Brasileira*. Dissertação apresentada ao departamento de Multimeios, do Instituto de Artes. São Paulo: UNICAMP, 2009.

VARGAS, H. Documentário: um desafio na aprendizagem do jornalismo. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**. Ponta Grossa, v1., n.7, p.107-131.

VARGAS, H.; KURTZ, A. S. *Jornalismo é documentário: diálogos possíveis*. 1. ed. Curitiba: Apperis, 2018.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país**. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 138 p.

WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WILSON, C.; GRIZZLE, A., TUAZON R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG. C. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acessado em set. 2020.