



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM
CINEMA SOCIAL**

Larissa Krüger Fernandes

Brasília, maio de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM
CINEMA SOCIAL**

Larissa Krüger Fernandes

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia de Desenvolvimento e Escolar, na área de concentração Processos de Desenvolvimento e Cultura.

ORIENTADORA (UNB): PROF^a. Dr^a. Fabrícia Teixeira Borges

ORIENTADOR (UNED): PROF. Dr. Jorge Castro-Tejerina

Brasília, maio de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KK94d KRÜGER FERNANDES, LARISSA
DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM
CINEMA SOCIAL / LARISSA KRÜGER FERNANDES; orientador
FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES; co-orientador JORGE CASTRO
TEJERINA. -- Brasília, 2024.
174 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. identidade cidadã. 2. cinema social. 3. psicologia
cultural. 4. desenvolvimento humano. I. TEIXEIRA BORGES,
FABRÍCIA, orient. II. CASTRO TEJERINA, JORGE, co-orient.
III. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

TESE AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Fabrícia Teixeira Borges - Presidente
Universidade de Brasília - UnB

Prof Dr José Carlos Loredo - Membro externo
Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED

Prof^a Dr^a Andrea Cristina Versuti
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Dr^a Renata Magalhães Naves - Membro externo
Instituto Metamorfose de Saúde Integrada

Prof Dr Marcos Ribeiro de Melo - Suplente
Universidade Federal de Sergipe

Brasília, maio de 2024

Esta tese recebeu os seguintes apoios institucionais:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa de estudos pelo Programa CAPES:DS (Programa de Demanda Social - Processo CAPES nº 88882.383446/2019-01).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa de estudos para a realização de Estágio de Doutorado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madrid, Espanha, sob supervisão do Prof. Dr. Jorge Castro Tejerina (Processo CAPES-PRINT nº 88887.466411/2019-00).

Universidade de Brasília, pelo apoio financeiro às participações em eventos científicos e na condução da pesquisa, promovido mediante diferentes editais de fomento aos discentes.

AGRADECIMENTOS

Começo esta seção agradecendo profundamente à espiritualidade em sua imensidão e sabedoria. Agradeço à vovó Cambinda e à mamãe Oxum pelo imenso amor e generosidade em suas conduções e suportes espirituais.

Agradeço também às coletividades que me acolheram ao longo dessa jornada árdua que é o doutorado. Fui acolhida com muito carinho em lugares que eu nem poderia imaginar, ao mesmo tempo em que me senti desacolhida em lugares que achava que eram seguros.

A coletividade imprescindível para a feitura deste trabalho foi a Escola de Cinema Social Cine Braza. À essa coletividade, agradeço de todo meu coração. Nunca havia sido tão bem recebida em um grupo como fui desde o primeiro dia, quando ninguém me conhecia. Havia uma disponibilidade para olhar, para escutar e dialogar que há tempos não via em coletivos. A todos com quem troquei sorrisos, palavras, abraços durante as aulas e dias de filmagem, eu agradeço profundamente. Muito mesmo. Permaneceu e permanecerá comigo um carinho muito grande por vocês.

Agradeço às minhas comadres de leitura/escrita – expressão que aprendi com Débora Diniz e que não parei mais de usar. Amigas e colegas de caminhada de doutorado que levo para vida. Agradeço em especial às amigas Cátia, Gleice, Lady e Thais. Sem essas mulheres não sei o que teria sido de mim, porque, além de todas as trocas sobre teorias e nossas pesquisas, ainda aprendi algo fundamental que é: mulheres que acolhem mulheres potencializam mulheres. Quando isso acontece é de uma grandeza tão grande (redundantemente, porque é isso mesmo) que o mundo não consegue não mudar. Minha sincera gratidão a vocês.

Agradeço aos meus orientadores que acompanharam os altos e baixos dessa caminhada nada linear que foi o doutorado. Agradeço toda a paciência e sensibilidade, principalmente no contexto da pandemia que foi muito doloroso e difícil para todos e exigiu que exercitássemos paciência, empatia e flexibilidade. Ainda mais quando a doutoranda inventa de complicar mais

as coisas e fazer um convênio de cotutela. Que loucura. Perdoem, ela não sabia o que fazia. Mas, não sabendo da dificuldade imensa, eles foram lá e fizeram.

Apesar das muitas dificuldades, espero que tenha valido a pena. Obrigada do fundo do meu coração.

Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.

A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar um contexto de formação e prática em cinema social promovido por uma escola de cinema localizada no Distrito Federal-Brasil. A escola tem como proposta institucional a democratização do audiovisual e a construção de cidadania. Como foco da pesquisa, foi investigado o processo de negociação de sentidos e significados dos estudantes com a prática institucionalizada da escola no que diz respeito às dinâmicas de identidade cidadã. Compreendendo a constituição dos sujeitos a partir das teorias em Psicologia Cultural, a cidadania como parte da expressão identitária no contexto democrático e a dimensão estética do cinema como arte, a pesquisa explora o contexto de uma escola de formação em cinema social localizada em Brasília e Regiões Administrativas do Distrito Federal e propõe centrar-se nos significados que fluem e articulam a experiência individual e coletiva nesse contexto. Em um primeiro momento, foi realizada observação participante das aulas teóricas e práticas e, posteriormente, foram conduzidas entrevistas com os participantes com o intuito de investigar suas histórias de vida e seus posicionamentos em relação ao ser cidadão. Foram conduzidas entrevistas com sete participantes, entre eles estudantes, professores e coordenadores, porém foi selecionada para análise somente a entrevista com uma das estudantes que dirigiu o longa-metragem “Escuta” – trabalho final para a conclusão do curso. Também foi conduzida a análise fílmica e temática do filme “Escuta” com o objetivo de triangulação dos resultados construídos na observação participante, na análise do filme e na entrevista. Foi conduzida Análise Temática Dialógica das informações construídas junto aos participantes. Como contribuição teórica do estudo, defendemos o entendimento da identidade cidadã como artefato cultural de significação de si que vai se constituindo em um movimento contínuo com a alteridade no jogo interlocucional de posicionamentos. Dessa forma, a identidade cidadã compreendida como artefato cultural imaterial funciona como polo aglutinador de significados e, como tal, impregnado dos

processos históricos e sociais. No contexto da escola de cinema, promove-se um espaço para apropriação e atualização desses significados por meio do letramento audiovisual e da construção de narrativas em que os temas sociais são abordados. Por meio da linguagem cinematográfica, a realidade é refratada transportando-a a um outro plano axiológico, a partir do qual é possível acessar diferentes pontos de vista, impulsionando novos processos de posicionamento e reorganização da composição de significados sobre o si mesmo.

Palavras-chave: identidade cidadã, cinema social, psicologia cultural, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate a context of learning and practice in social cinema promoted by a social cinema school located in the Federal District of Brazil. The school's institutional proposal is the democratization of audiovisual language and the construction of citizenship. The focus of the research was to investigate the process of meaning negotiation of the students with the institutionalized practice of the school with regard to the dynamics of citizen identity. Understanding the conception of the subject based on theories in Cultural Psychology, citizenship as part of identity expression in a democratic context and the aesthetic dimension of cinema as art, the research explores the context of a social cinema school located in Brasília and Administrative Regions of the Federal District and proposes to focus on the meanings that flow and articulate individual and collective experience in this context. Firstly, participant observation of theoretical and practical classes was carried out and, later, interviews were conducted with the participants in order to investigate their life stories and their positions in relation to being a citizen. Interviews were conducted with seven participants, including students, teachers and coordinators, but only the interview with the student who directed the film was selected for analysis. A thematic analysis of the film "Escuta" was also carried out in order to triangulate the results of participant observation, film analysis and the interview. Dialogical Thematic Analysis was carried out on the information constructed with the participants. As a theoretical contribution to the study, we defend the understanding of citizen identity as a cultural artifact of self-meaning that is constituted in a continuous movement with otherness in the interlocutional dynamic of positioning. In this way, citizen identity functions as an agglutinating pole of meaning and, as such, is impregnated with historical and social processes. In the context of the social cinema school, the manipulation of these meanings is experimented through audiovisual literacy and the construction of narratives about social themes. In this activity, cinematographic language refracts reality, transporting it to another

axiological plane, from which it is possible to access different points of view, promoting processes of positioning and reorganizing the composition of meanings about oneself.

Keywords: citizen identity, social cinema, cultural psychology, human development.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue investigar un contexto de formación y práctica en cine social promovido por una escuela de cine localizada en el Distrito Federal de Brasil. La propuesta institucional de la escuela es la democratización de los productos y herramientas audiovisuales, al tiempo que se promueve la construcción de ciudadanía. El foco de la investigación se centró en el proceso de negociación de sentidos y significados de alumnos a través de la práctica institucionalizada de la escuela, entendidos estos en términos de dinámicas identitarias ciudadanas. Partiendo de la constitución de los sujetos tal y como se plantean en las teorías de la Psicología Cultural, de la ciudadanía entendida como parte de la expresión de la identidad en un contexto democrático y de la dimensión estética del cine como arte, la investigación explora el contexto de una escuela de formación de cine social ubicada en Brasilia y Regiones Administrativas del Distrito Federal. El análisis se centra en los significados que fluyen y articulan la experiencia individual y colectiva en tal escuela. En primer lugar, se llevó a cabo una observación participante de las clases teóricas y prácticas y, a continuación, se realizaron entrevistas a los participantes con el fin de investigar sus historias de vida y sus posiciones en relación al ser ciudadano. Se realizaron entrevistas a siete participantes, entre ellos estudiantes, profesores y coordinadores, aunque el análisis se centró, fundamentalmente, en la entrevista con la estudiante que, como trabajo colectivo y de final de curso, dirigió el largometraje "Escuta". También se llevó a cabo un análisis temático de esta producción con el objetivo de triangular los resultados entre la observación participante, el propio análisis de la película y la entrevista con la estudiante que hizo las veces de directora. En concreto, se realizó un Análisis Temático Dialógico de la información construida con los participantes. Como contribución teórica del estudio, defendemos la comprensión de la identidad ciudadana como un artefacto cultural de auto-significación que se constituye en un movimiento continuo con la alteridad y que acontece en el juego interlocucional del

posicionamiento. De este modo, la identidad ciudadana, entendida como artefacto cultural inmaterial, funciona como polo aglutinador de significados y, como tal, está atravesada por procesos históricos y sociales. En el contexto de la escuela de cine, se promueve un espacio de apropiación y actualización de estos significados a través de la alfabetización audiovisual y la construcción de narrativas en las que se abordan cuestiones sociales. En ellas, los diversos temas son abordados mediante un lenguaje cinematográfico que refracta la realidad y la transporta a otro plano axiológico. Desde él es posible acceder a diferentes puntos de vista, impulsando nuevos procesos de posicionamiento y reorganizando la composición de significados acerca del sí mismo.

Palabras clave: identidad ciudadana, cine social, psicología cultural, desarrollo humano.

SUMÁRIO

RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
RESUMEN	XIII
LISTA DE TABELAS	XVII
LISTA DE FIGURAS	XVIII
INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DE LITERATURA	7
Apresentação e Discussão dos Artigos Incluídos na Revisão de Literatura	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
Cidadania: Uma Categoria Histórica	28
Direito à Comunicação e Direito à Comunicar: Ampliação de Direitos a partir da Comunicação Comunitária	34
Contribuições da Psicologia Cultural: Como o Sujeito se Torna Cidadão	35
O Conceito de <i>Self</i> Dialógico e a Construção Identitária	38
O Cinema: Teorias Clássicas e Outros Cinemas	41
Outros Cinemas: Práticas Alternativas do Fazer Cinema	44
Cinema como ArteFato Cultural: Cultura, Arte, Estética e Recursos Simbólicos	48
OBJETIVOS DA PESQUISA	53
Objetivo Geral	53
Objetivos Específicos	53
Tese	53
METODOLOGIA	56
Método	57

Contexto da Pesquisa	57
Aproximação do Campo	58
Procedimentos de Construção de Informações	59
Procedimentos de Análise das Informações	63
RESULTADOS	66
A Observação Participante: Não Participar não Foi uma Opção	68
Análise do Longa-metragem “Escuta”	76
Análise das Entrevistas	89
<i>Entrevista com T.</i>	91
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	126
Triangulação das Informações Construídas na Pesquisa	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	150
Anexo 1 - Questionário Socioeconômico	150
Anexo 2 - Roteiro para Entrevista Narrativa de História de Vida e Experiência na Escola de Cinema	151
Anexo 3 - Aceite Institucional	152
Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153
Anexo 5 - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa	154
Anexo 6 - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos Incluídos na Revisão de Literatura – Capes Periódicos.....	9
Tabela 2 - Artigos Incluídos na Revisão de Literatura – Dialnet.....	10
Tabela 3 - Tabela Referente ao Procedimento Metodológico Observação Participante Organizado de acordo com Data, Local e Tipo de Atividade Observada.....	61
Tabela 4 - Caracterização dos Participantes Entrevistados.....	62
Tabela 5 - Entrevistas de acordo com o Dia, Local e Duração.....	63
Tabela 6 - Caracterização da Escola, suas Potencialidades e Desafios – Análise do Diário de Campo.....	69
Tabela 7 – Ficha Técnica do Filme “Escuta”.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama do Fluxo da Busca nas Plataformas Capes Periódicos e Dialnet.....	8
Figura 2 - Esquema de Significados que Regulam as Práticas na Escola de Cinema Social Cine Braza – Análise do Diário de Campo.....	70
Figura 3 - Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga.....	74
Figura 4 - Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga.....	74
Figura 5 - Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga.....	75
Figura 6 - Cartaz do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	77
Figura 7 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	78
Figura 8 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	79
Figura 9 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	80
Figura 10 - Recortes do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	81
Figura 11 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	81
Figura 12 - Mapa Temático do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	83
Figura 13 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	84
Figura 14 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	86
Figura 15 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	86
Figura 16 - Recortes do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	86
Figura 17 - Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”.....	87
Figura 18 - Mapa Semiótico da Entrevista com T.....	94
Figura 19 - Esquema de Triangulação das Informações Construídas na Pesquisa.....	127

INTRODUÇÃO

“Silêncio na quebrada”.

T., primeiro dia de observação do *set* de filmagem do longa-metragem “Escuta”.

Foi no primeiro dia de observação do *set* de filmagem do longa-metragem “Escuta” que eu ouvi da então diretora do filme: “Silêncio na quebrada¹”. A cena ia começar a ser filmada e o silêncio no *set* era necessário. A fala me chamou a atenção e eu anotei no bloco de notas do celular (material que utilizei para fazer anotações mais rápidas para o diário de campo). A apropriação criativa da expressão “silêncio no *set*” se fazia em meio à prática do fazer cinema social, e indicava que, apesar de não estarmos fisicamente na “quebrada”, ela se fazia presente como elemento identitário. A enunciação proferida pela diretora com intuito de que os presentes fizessem silêncio provocou risos abafados de identificação e até mesmo uma fala de um dos colegas que repete a expressão e sinaliza sua aprovação: “Silêncio na quebrada. Gostei disso aí”.

Além de se fazer presente como elemento identitário no *set*, a quebrada marca o espaço de onde o próprio filme fala. É como se a diretora dissesse: “Silêncio na quebrada, que agora a quebrada vai falar”. Era a marcação do espaço de onde a narrativa estava sendo contada e esse espaço se localizava na periferia. Ali, naquele *set*, dava-se a representação da periferia em múltiplos sentidos: a periferia de Brasília onde se localizam as cidades satélites² e de onde vem a maioria dos estudantes da escola de cinema social; a periferia da produção cinematográfica da qual fazem parte o cinema social, o cinema comunitário, o cinema de borda, os filmes de

¹ Em linguagem informal, a palavra quebrada é utilizada para se referir à comunidade, bairro ou vizinhança onde se vive, mais especificamente a esses espaços localizados nas periferias das cidades.

² A expressão “cidades satélites” refere-se às Regiões Administrativas localizadas no entorno de Brasília. Adotamos tal expressão, pois ela ainda é utilizada com frequência pelos moradores da região e explicita o sentido de centro-periferia que marca esses espaços e a relação entre os habitantes desses espaços. A Lei nº 4.545/64 oficializou a divisão do Distrito Federal em Regiões Administrativas, adotando tal nomenclatura. Atualmente, o Distrito Federal conta com 33 Regiões Administrativas, as quais não têm autonomia política e, por isso, são dirigidas por administradores nomeados pelo governador local.

baixo e baixíssimo orçamento, o cinema de guerrilha³; e o Brasil como periferia do mundo, principalmente quando se pensa em produção cultural e de conhecimento.

Eu me deparava ali com o cinema social do Cine Braza em sua prática, permeada por significados e valores, suas coerências e suas contradições – características de todas as práticas. Como escola de cinema social, o Cine Braza tem como missão a democratização do audiovisual como elemento de construção de cidadania e luta por justiça social. Tal espaço provocou a (re)emergência de questões que já vinham me acompanhando há algum tempo, tais como: de que forma ser cidadão hoje inclui essa relação com as imagens e as narrativas audiovisuais? Como estabelecer sentidos outros com as narrativas audiovisuais e com a produção dessas narrativas em um cotidiano inundado por imagens? Em um contexto em que há uma proliferação de tecnologias de produção de imagens e que cada um se torna produtor, editor e diretor de si mesmo, o que a prática em uma escola de formação de cinema social propõe?

Nas sociedades democráticas atuais, muitos dos processos políticos de decisão e de mobilização se constituem imersos em uma cultura da imagem, a qual inclui os produtos audiovisuais veiculados pelos meios de comunicação. Esses meios atuam como meios de produção (Williams, 2011) de uma realidade que hoje, mais do que nunca, se sustenta em uma cultura da visibilidade e da visualidade e na força da narrativa imagética e audiovisual (Debord, 1967/2012). Não se pode ignorar a expansão dos processos imagéticos como forma de comunicação na atualidade (Borges & Linhares, 2008) e a presença de uma cultura da imagem que tem mediado as produções subjetivas, fazendo-se necessário pesquisar como os sujeitos têm se constituídos como cidadãos nesse contexto.

Os processos vivenciais da cidadania são definidos por uma rede de relações em que se encontram a família, a comunidade, os movimentos sociais, o Estado, os partidos políticos e

³ Expressão cunhada diversas vezes pelos alunos e professores da escola para se referirem ao cinema que fazem, relacionada à prática de fazer cinema apesar de tudo e apesar de todos. O cinema de guerrilha é definido como um cinema de baixo ou nenhum custo, muito comum em países onde não há apoios suficientes ao cinema.

outras instâncias, como as instituições de comunicação (Sampaio, 2012). A partir de certas perspectivas recentes no campo da comunicação (Mata, 2006; Peruzzo, 2007; Sampaio, 2012) se argumenta que o debate sobre a cidadania inclui o direito à comunicação, questão que não se restringe à recepção da informação e que também deve contemplar experiências de formação em diversas linguagens. Em uma sociedade em que as narrativas audiovisuais se fazem tão presentes como a contemporânea, o direito à comunicação deve implicar também na formação crítica para a leitura e criação de produtos audiovisuais, assegurando aos cidadãos o direito de narrar suas próprias histórias, compartilhar sentimentos e expressar suas crenças a partir de seus lugares de pertencimento (Sampaio, 2012).

Neste trabalho, entendemos a construção de si a partir das teorias da Psicologia Cultural, as quais compreendem que o desenvolvimento humano ocorre em um processo histórico entre um sujeito ativo e reflexivo e seu contexto cultural marcado pela mediação de significados (Bruner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994). Compreendemos também a cidadania como uma expressão identitária própria dos sistemas democráticos contemporâneos (Botelho & Schwarcz, 2012; Carvalho, 2001/2020; González & Rosa, 2014); uma condição da que também participam aspectos estéticos e que, por extensão, incluem dimensões artísticas próprias do âmbito cinematográfico.

Nesse sentido, parece relevante perguntar o que acontece com os procedimentos para a formação crítica para a leitura e criação de produtos audiovisuais, assim como elaborar analiticamente sobre a questão do direito a narrar histórias ao que se refere às dinâmicas de construção de identidade cidadã.

Considerando que as questões relacionadas às dinâmicas de identidade cidadã (González & Rosa, 2014) na atualidade são atravessadas pelos contextos de comunicação social (Mata, 2006; Peruzzo, 2007), perpassando a leitura e produção de materiais audiovisuais, pensar essas dinâmicas em um contexto de formação em cinema social pode auxiliar a

compreender como essas identidades se organizam em relação ao ser cidadão. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é:

- investigar um contexto de formação e prática em cinema social oferecida por uma escola de cinema social localizada no Distrito Federal (Brasil) a partir de suas relações com o processo de negociação de sentidos e significados dos estudantes com a prática institucionalizada da escola no que diz respeito às dinâmicas de identidade cidadã.

A pesquisa explora o contexto de uma escola de formação em cinema social localizada em Brasília e Regiões Administrativas do Distrito Federal e propõe centrar-se nos significados que fluem e articulam a experiência individual e a interação entre estudantes, professores e outros participantes implicados nas práticas da escola. A escola oferece cursos de formação gratuitos de dois anos, dando preferência à matrícula de estudantes que estejam implicados em movimentos sociais. A formação inclui aulas teóricas e práticas e demanda a produção de um curta-metragem ao final do primeiro ano e um longa-metragem ao final do segundo. Todos os professores são voluntários e seu trabalho não implica somente abordar aspectos técnicos da linguagem audiovisual, mas também questões pessoais e sociais que aparecem durante o desenvolvimento do trabalho coletivo.

A formação audiovisual da escola de cinema social pode funcionar como uma entrada em um processo de apropriação dos meios (Williams, 2011), contemplando a compreensão dos modos de produção e, portanto, das condições sociais, políticas e econômicas a que se encontram submetidos os produtos audiovisuais e permitindo uma posição crítica tanto na recepção como na criação desses produtos. Desse modo, o contexto de democratização da formação audiovisual em cinema social propiciado pela escola de cinema social se apresenta como um terreno fértil/contexto privilegiado para abordar as dinâmicas de identidade cidadã em um entorno urbano no mundo contemporâneo.

Esperamos com este estudo contribuir para esse debate e elaboração teórica a partir da perspectiva da Psicologia Cultural, voltando nosso olhar para as dinâmicas presentes nos processos de organização subjetiva no ambiente democrático brasileiro partindo do contexto da escola de cinema social, na qual tais temas ganham relevância tanto ao longo das aulas teóricas e práticas, como durante a produção dos filmes.

Estrutura da Tese

A tese encontra-se estruturada em Introdução, Revisão de Literatura, Fundamentação Teórica, Página de Objetivos, Metodologia e Método, Resultados, Discussão dos Resultados, Considerações Finais e Referências. A Introdução tem o objetivo de apresentar o objeto de estudo e seu contexto, as questões e o objetivo geral da pesquisa, assim como uma breve exposição da perspectiva epistemológica que orientou o desenvolvimento da presente pesquisa e da tese. A seção seguinte apresenta os resultados de uma Revisão de Literatura empreendida em duas bases de dados – Capes Periódicos e Dialnet – com a utilização dos termos combinados cidadania E cinema, *ciudadanía E cine*.

A Fundamentação Teórica tem como objetivo abordar os temas pertinentes para o desenvolvimento do trabalho a partir de diferentes perspectivas. Aborda-se o tema da cidadania como fenômeno histórico em determinado espaço sociocultural recorrendo-se aos estudos sobre identidade cidadã conduzidos na perspectiva da Psicologia Cultural. Além disso, situa-se a cidadania especificamente na sociedade brasileira e suas relações com as concepções modernas - ocidentais europeias - de cidadão, suas relações com a constituição dos Estados-Nação e, por extensão, com a categoria de identidade nacional. Por fim, abordam-se brevemente as contribuições das teorias decoloniais contemporâneas para a construção de uma noção de cidadania que leve em consideração os processos históricos de colonização principalmente no contexto da América Latina.

A aproximação do cinema - enquanto fenômeno artístico, social e produto da indústria cultural - parte de uma breve apresentação das teorias clássicas sobre cinema e suas teorizações dentro de perspectivas epistemológicas específicas, para depois centrar-se em estudos recentes sobre condições alternativas de produção nessa área que apontam para concepções outras sobre o cinema. Tais como: cinema social, cinema comunitário e suas implicações com a noção de comunicação comunitária e o direito à comunicação ou direito a comunicar como parte fundamental para construção de cidadania integral.

Na Página de Objetivos, encontram-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Na seção seguinte, apresenta-se a perspectiva metodológica adotada na condução da pesquisa e, mais especificamente o Método, em que se descrevem o contexto da pesquisa, seus participantes, os procedimentos metodológicos utilizados, assim como o método de análise dos resultados. Apresentam-se também os cuidados éticos levados em consideração na realização da pesquisa.

A seção de Resultados está organizada em três partes, em que se apresentam os resultados elaborados a partir das informações de pesquisa construídas junto aos participantes ao longo dos procedimentos metodológicos, nesta ordem: A Observação Participante das aulas e dos *sets* de filmagem; Análise do Longa-metragem “Escuta”, que foi produzido pelos estudantes do segundo ano da escola de cinema; e Análise da Entrevista com uma das estudantes que dirigiu o filme. Na seção Discussão dos Resultados é feita a triangulação dos resultados construídos ao longo de toda a pesquisa com o objetivo de abordar a identidade cidadã a partir de diferentes contextos de interpretação almejando o entendimento do objeto de estudo de maneira complexa e multifacetada.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais do estudo que refletem sobre todo o processo de pesquisa, seus alcances e limitações, apresentando também a contribuição teórica da tese. Na última seção encontram-se as Referências utilizadas ao longo do trabalho.

REVISÃO DE LITERATURA

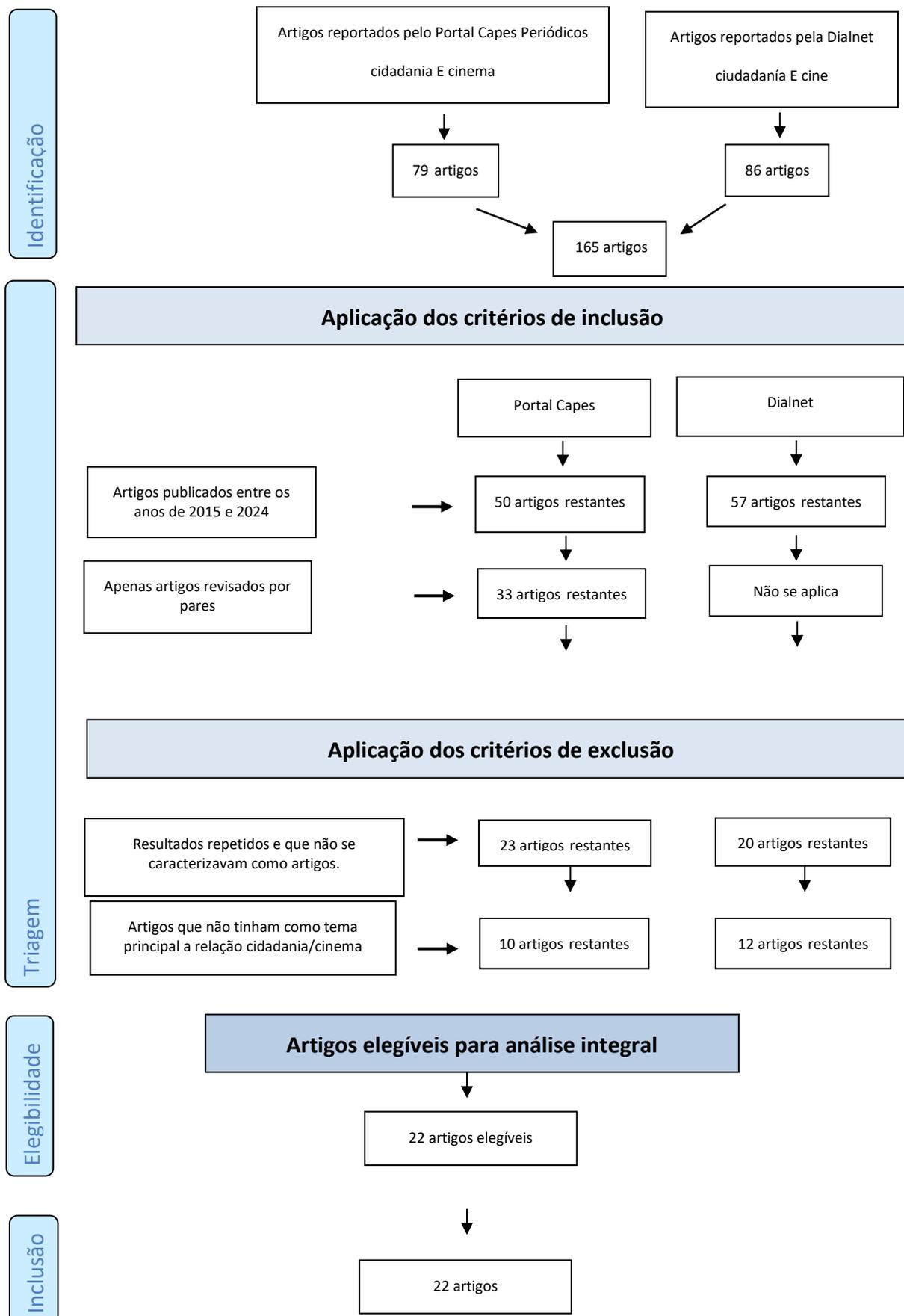
Foi conduzida uma busca utilizando-se os descritores combinados cidadania E cinema no Portal Capes Periódicos com o intuito de acessar a literatura produzida nos últimos dez anos (2015-2024). Apesar da utilização da equação de busca cidadania E cinema, foi verificado que muitos dos resultados não apresentavam qualquer relação com os termos da busca, sequer citavam um dos termos no título, resumo ou corpo do artigo. Diante disso, foi necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão. Para relatar os resultados da revisão de literatura foi seguida a diretriz Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA) proposta por Galvão et al. (2015). O fluxo da busca na plataforma pode ser visto na Figura 1, a qual segue o modelo proposto pelos autores (Galvão et al., 2015).

Dessa forma, tivemos como critérios de inclusão: (a) o tipo de publicação, somente artigos foram incluídos na revisão; (b) ano de publicação, artigos publicados entre 2015 e 2024; e (c) revisão por pares. Como critérios de exclusão, foram estabelecidos os seguintes: (a) resultados repetidos e que não se caracterizavam como artigos; e (b) não tratar diretamente dos temas cidadania e cinema combinados. Ao final do processo, restaram 10 artigos.

Para a busca na plataforma Dialnet, utilizou-se a equação *ciudadanía* E *cine* e foram aplicados os mesmos critérios de inclusão e exclusão, quando permitidos pela plataforma. Ao final, restaram 12 artigos.

Figura 1

Diagrama do Fluxo da Busca nas Plataformas Capes Periódicos e Dialnet



Após a aplicação dos critérios de inclusão, foi feita a leitura sistemática dos resumos dos artigos buscando aplicar os critérios de exclusão: (a) resultados repetidos e que não eram artigos; e (b) não tratar diretamente dos temas cidadania e cinema combinados. Dessa foram, restaram 24 artigos que foram lidos na íntegra e organizados em relação ao ano, área e tipo de publicação. Tais artigos encontram-se organizados na Tabela 1 (Capes Periódicos) e na Tabela 2 (Dialnet).

Tabela 1

Artigos Incluídos na Revisão de Literatura – Capes Periódicos

Autores/ Ano	Título	Área	Tipo de Estudo
D'Auria-Tardeli e Barros (2022)	Noções de engajamento cívico e liderança em adolescentes: Civismo, liderança e adolescência	Educação	Pesquisa empírica
Santana et al. (2022)	Movimento multicultural dos direitos humanos: Cinema brasileiro de retomada, pluralismo jurídico e os estereótipos da violência	Direito	Artigo teórico
Alves (2021)	A relevância das literacias fílmica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis	Educação	Artigo teórico
Oliveira e Gonçalves (2018)	O uso de filmes de ficção como recursos pedagógicos ou “ver por meio de uma gramática desconhecida”	Educação	Pesquisa empírica
Oliveira e Pereira (2018)	Educação, cinema e cidadania: O ensino de geografia em presídios de Imperatriz - MA	Educação	Pesquisa empírica
Pereira (2017)	Vivência de extensão em formação política pela sétima arte: O cinema como possibilidade de mobilização para aprendizagens	Educação	Pesquisa empírica
Pires (2017)	Cidadania comunicativa e midiaticização na recepção de cinema com debate	Comunicação	Pesquisa empírica
Santos e Tedesco (2017)	Iniciativas e ações feministas no audiovisual brasileiro contemporâneo	Comunicação	Pesquisa empírica
Aquino (2016)	Uma análise dos artigos sobre direito e cinema no “GT – Direito, Arte e Literatura” do CONPEDI (2009-2015)	Direito	Revisão de Literatura
Coelho et al. (2016)	Formação política pela Sétima Arte: O cinema como prática pedagógica e de cidadania na Universidade Federal de Uberlândia no período 2015-2016	Educação	Pesquisa empírica

A partir da plataforma Capes Periódicos, foram incluídos na revisão de literatura dez artigos das áreas da Educação (6), Comunicação (2), e Direito (2), sendo sete artigos baseados em pesquisa empírica, dois artigos teóricos e uma revisão de literatura.

Provenientes da plataforma Dialnet, foram incluídos na revisão de literatura 12 artigos das áreas da Comunicação (8), Educação (2), Antropologia (1) e História e Teoria da Arte (1). Seis artigos tratavam de resultados de pesquisa empírica, quatro artigos teóricos e dois artigos de relato de experiência. Os resultados encontram-se organizados na Tabela 2.

Tabela 2

Artigos Incluídos na Revisão de Literatura – Dialnet

Autores/ Ano	Título	Área	Tipo de Estudo
Botella-Martinez e López González (2023)	Intercultural cinema to foster education for sustainable development and global citizenship: A didactic case study	Educação	Relato de experiência
Mendoza Rubio e Molina Andrade (2023)	El cine comunitario como herramienta de comunicación para el desarrollo cultural en la ruralidad ecuatoriana. Caso: Recinto Tres Cerritos	Comunicação	Pesquisa empírica
Peralta García et al. (2023)	Rural film festivals: Social functions, obstacles and challenges	Comunicação	Pesquisa empírica
Girón Serrano (2021)	Alegre algarabía. Corporalidad y ciudadanía a través de la filmación de músicas danzantes en el espacio público de jerez de la frontera (Cádiz)	Antropologia	Relato de experiência
Argüello Parra et al. (2020)	Raperos y biógrafos: Narrativas biográficas y educación para la paz con menores infractores	Educação	Pesquisa empírica
Cerqueira da Conceição et al. (2020)	Our collective narrative was being constructed in the film production. A conversation at the crossroads between militants, media production and research	Comunicação	Pesquisa empírica
Mesquita e Oliveira (2020)	Alianças audiovisuais em tempos sombrios: Eduardo Coutinho, o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e os movimentos civis	Comunicação	Artigo teórico
Rodríguez (2020)	La enseñanza de la comunicación para el cambio social en la formación de estudiantes de comunicación social y audiovisual: El caso de la Universidad de Chile	Comunicação	Pesquisa empírica
Miquel Gual (2019)	Películas-voz: Estéticas de no ficción decolonial en Barcelona	História e Teoria da Arte	Artigo teórico
Olarte Triana (2017)	La infancia, una construcción desde la visualidad	Comunicação	Artigo teórico

Arnau Roselló (2016)	Cooperativas independientes y cambio social: Las raíces del cine ciudadano en las grietas de la industria	Comunicação	Pesquisa empírica
Lorente Bilbao (2016)	Ciudad, cine y comunicación: Escenarios de regeneración urbana	Comunicação	Artigo teórico

Apresentação e Discussão dos Artigos Incluídos na Revisão de Literatura

A partir das buscas nas plataformas Capes Periódicos e Dialnet, foi verificada uma prevalência de estudos nas áreas da Educação e Comunicação. Ressalta-se a inexistência de artigos provenientes da área da Psicologia.

Capes Periódicos – cidadania E cinema

O artigo mais recente incluído nesta revisão de literatura (D’Auria-Tardelli & Barros, 2022) se trata de um relato de uma pesquisa empírica conduzida com 219 adolescentes sobre engajamento cívico a partir de suas próprias concepções sobre política e liderança. Foram utilizados como instrumentos dois questionários, um sobre as percepções do cenário político e outro em que os adolescentes deveriam selecionar um único item de uma lista de personagens anti-heróis de filmes de cinema e TV, posteriormente justificando sua escolha. Os adolescentes encontravam-se na faixa etária de 10 a 13 anos na época da pesquisa e eram de ambos os sexos. A aplicação dos questionários foi feita em uma instituição de ensino particular da região da Baixada Santista do Estado de São Paulo no final do ano de 2018, durante as eleições presidenciais no país.

A partir da intersecção entre Educação e Psicologia Moral, os autores (D’Auria-Tardelli & Barros, 2022) pretendem responder à pergunta: “Como jovens pensam as lideranças políticas da sociedade atual e desenvolvem a noção de civismo?” (p. 6). Após a análise das respostas dos adolescentes aos questionários, os resultados demonstraram a ênfase nas interações recíprocas para a construção de recursos individuais, comunitários e sociais, pois, segundo as respostas dadas pelos adolescentes, a formação cívica não é uma propriedade individual, mas

um bem coletivo. Os resultados ainda apontaram que os adolescentes compreendem o engajamento cívico de várias formas, para além das atividades políticas e eleitorais, exigindo esforços dos jovens para fomentar o diálogo e mitigar a segregação e a exclusão social (D'Auria-Tardelli & Barros, 2022).

O artigo teórico publicado pelas autoras Santana et al. (2022) em uma revista da área do Direito procurou discutir a concepção multicultural dos Direitos Humanos em relação aos filmes do Cinema de Retomada no Brasil. As autoras (Santana et al., 2022) se referem aos recursos fílmicos como enunciação audiovisual e, por meio de uma análise metodológica descritiva e exploratória de três longas metragens, buscaram identificar o discurso jurídico nestas narrativas audiovisuais brasileiras: *Cidade de Deus* (2002), *Ônibus 174* (2002) e *Notícias de uma guerra particular* (1999). Os filmes selecionados fazem parte do “Cinema de Retomada”, que se refere ao cinema feito no Brasil nas décadas de 1990 a 2010, período em que se inicia uma nova fase de fomento à produção cinematográfica, após um longo intervalo de estagnação.

Segundo as autoras (Santana et al., 2022), a seleção dos filmes se deu em função de sua importância na consolidação de narrativas identitárias brasileiras, principalmente em relação à formação de discursividades sobre os sujeitos de direito nas periferias. A partir das perspectivas teóricas da análise crítica cinematográfica e do movimento multicultural dos direitos humanos e pluralismo jurídico nos espaços periféricos brasileiros, as autoras (Santana et al., 2022) destacaram em suas análises os temas: solidariedade, luta por cidadania, sociabilidade, exclusão social, estereótipos da violência e pluralismo jurídico nas periferias brasileiras. Como conclusão, as autoras (Santana et al., 2022) apontam que o discurso jurídico se faz presente nas narrativas audiovisuais brasileiras do Cinema de Retomada, principalmente quando se trata da efetivação dos direitos humanos nas periferias.

Também estruturado como artigo teórico, Alves (2021) ressalta o papel das literacias artística e digital para o alcance dos objetivos da Agenda 2030 da ONU, a qual tem como foco o desenvolvimento humano sustentável, o empoderamento individual, a cidadania ativa, a inclusão social e a coesão territorial. Alves (2021) advoga que a cultura, a arte e a educação podem estimular capacidades de comunicação, sensibilidade, empatia e pensamento crítico contribuindo para a definição de indivíduos e realidades. Dentre essas manifestações, Alves (2021) destaca o cinema, por sua relação com as tecnologias digitais e seus cruzamentos com a educação, para a promoção de estratégias na formação da consciência e da apropriação crítica do mundo pelos jovens.

A partir dessa perspectiva, Alves (2021) propõe em seu artigo analisar as formas como cinema e tecnologia podem compor processos educativos de caráter inclusivo e sustentável, visando principalmente as competências de codificação e decodificação das imagens. Para isso, o autor (Alves, 2021) destaca cinco projetos procedentes do Norte da Europa que enfatizam a utilização de ferramentas digitais em relação ao cinema no contexto educativo. Após apresentação dos projetos, o autor (Alves, 2021) expõe como as plataformas e recursos online atuam na promoção de aprendizagens e competências teóricas e práticas nas atividades de criação e fruição fílmicas, explorando possibilidades de cognição, afetividade e atuação, individuais e coletivas. Por fim, enfatiza-se a necessidade de trabalhar as literacias fílmica e digital nas escolas com o objetivo de compreensão do papel do cinema e da comunicação digital na construção de perspectivas, sensibilidades e saberes polissêmicos, prevalecendo sempre o processo e relação ao resultado. Alves (2021) conclui que o cinema na escola pode atuar na criação de “espaços de afinidade”, nos quais a comunidade escolar pode oportunizar novos horizontes de diálogo e atuação, isso sem deixar de fomentar a criação de públicos informados e sensíveis às particularidades artísticas, socioculturais e políticas do cinema.

A pesquisa relatada por Oliveira e Gonçalves (2018) apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre a relação entre professores(as) de um curso de Pedagogia e o uso de filmes como recursos didáticos no Ensino Superior. A pesquisa teve como participantes seis professores(as) de um curso de Pedagogia e, como instrumento para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário eletrônico composto de questões seis questões fechadas e quatro questões abertas. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores que utilizam filmes como recursos didáticos privilegia os filmes de ficção, utilizando-os em sala de aula com o intuito de relacionar os temas dos filmes com os conteúdos das disciplinas que ministram. Verificou-se também que os professores não têm como objetivo explorar os aspectos estéticos dos filmes em profundidade. Além disso, o conhecimento da linguagem cinematográfica não é levado em consideração no uso dos filmes como recursos didáticos.

O papel do ensino da Geografia por um projeto de extensão universitária para processos de ressocialização em presídios é o tema do artigo de Oliveira e Pereira (2018), o qual apresenta resultados de atividades conduzidas pelo Programa de Extensão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Como atividades do projeto de extensão, foram utilizados filmes de ficção e documentários como recursos didáticos para o ensino de temas da Geografia para detentos da Unidade Prisional de Ressocialização de Imperatriz – MA. O estudo contou com 18 participantes com grau de escolaridade entre 3ª série incompleta e 8ª série completa do Ensino Fundamental.

As atividades ocorreram semanalmente de setembro de 2016 a maio de 2017 e consistiram na exibição de 16 produções audiovisuais – documentários e filmes – seguidos de reflexões, discussões e exercícios práticos. Os temas abordados foram: globalização, meio ambiente, saúde, geografia da fome, igualdade racial e políticas públicas, direitos humanos e cidadania, desigualdade social e pobreza. Ao longo do projeto, o cinema configurou-se como linguagem lúdica e atrativa para a abordagem dos temas de estudo. Os resultados do estudo

indicam um maior alcance do ensino pela utilização de instrumentos mais atraentes para o estudante, em especial para aqueles em processo de ressocialização no sistema penitenciário (Oliveira & Pereira, 2018).

Na área da Educação, abordando o cinema como possibilidade de mobilização para aprendizagens, em especial para a formação de professores, Pereira (2017) reflete em seu artigo sobre as ações de um projeto de extensão que utilizou filmes para tratar do conceito de política. O projeto, que se encontrava vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, teve a duração de dois anos (2015/2016) e contou com a participação da comunidade acadêmica e externa. O artigo aborda os conceitos de “pedagogia da imagem”, estética social de Georg Luckács e adota a perspectiva do materialismo histórico para fundamentar a proposta e a condução do projeto de extensão. Baseados na perspectiva adotada, os encontros foram guiados pelas seguintes perguntas: “(a) quais saberes seriam mobilizados e produzidos nos debates fílmicos?; (b) como as experiências formativas se configuram e se manifestam na produção dos saberes de formação dos estudantes, professores e comunidade como um todo?; (c) os sujeitos da comunidade se reconhecem como produtores do saber elaborado nas películas?”.

Pereira (2017) apresenta também no artigo três filmes que foram trabalhados nos encontros do projeto e as discussões emergentes nos encontros: o filme alemão *A onda*, de Denis Gansel; o brasileiro *Última parada: 174*, de Bruno Barreto; e o filme grego *Catastroika: Privatization goes public*, de Aris Chatzestefanou. A partir da exposição das reflexões ocorridas após a exibição dos filmes no âmbito do projeto, a autora (Pereira, 2017) argumenta que o caráter pedagógico do encontro entre realidade e ficção possibilitou o entrelaçamento das informações com as experiências de vida dos participantes do projeto, tornando possível a abordagem de temas como representações sociais, infância, feminilidade, política, democracia, economia pela perspectiva singular de cada um. Nesse sentido, a linguagem cinematográfica

desenvolveu competências nos saberes educacionais, promoveu a instrumentalização da formação, potencializando novas descobertas (Pereira, 2017). Por conclusão, a autora (Pereira, 2017) defende que o projeto de extensão teve como contribuição a promoção de um novo olhar sobre a desigualdade social educacional, sensibilizando mudanças de opiniões e posicionamentos no exercício da cidadania.

Em seu artigo “Cidadania comunicativa e midiaticização na recepção de cinema com debate”, a autora Pires (2017) aborda a interrelação das mídias com a cidadania, problematizando o processo de midiaticização do cinema e defendendo as noções de cidadania comunicativa na perspectiva do conceito de cidadania em fluxo. Partindo de pesquisa empírica realizada no contexto do mestrado, a autora (Pires, 2017) explora sessões de cinema seguidas de debate na cidade de Porto Alegre, tendo como foco a midiaticização cinematográfica e a cidadania comunicativa cinematográfica nesse contexto. Foram observadas as sessões seguidas de debate oferecidas por três salas: a Sala P. F. Gastal, a Sala Redenção e a Ocupação Pandorga, sendo que em duas salas (Sala Redenção e Sala P. F. Gastal), as sessões foram mais centradas no debate cinematográfico; e os debates promovidos na Ocupação Pandorga tiveram um cunho maior de reflexão sobre a realidade e sobre as possibilidades de ação do coletivo.

A autora (Pires, 2017) conclui que o processo de recepção do cinema nas sessões com debate é orientado pela oferta promovida por esses espaços, tanto em relação aos filmes selecionados quanto às modalidades de constituição dos debates. No caso das sessões comentadas em que foram propostos filmes pouco explorados no circuito mais comercial, foram apresentadas novas formas de narrativas, de fazer e pensar cinema, o que pode suscitar a emergência de uma consciência cidadã, expandindo as noções de cinema e de mundo. Para a autora (Pires, 2017), as experiências narradas nessas salas de exibição de cinema podem promover uma consciência de uma cidadania cultural, em que há o respeito ativo pela cultura do outro e que pode ser considerada a partir da perspectiva cinematográfica de suas

representações na tela e nos debates entre os sujeitos de culturas e identidades diversas. Nesse contexto, a autora (Pires, 2017) sugere uma aproximação teórica entre a cidadania comunicativa e o campo cinematográfico, permitindo pensar o desenvolvimento de uma cidadania cinematográfica, a qual transcende o âmbito comunicativo e engloba o contexto de assistência dos filmes e considera as negociações comunicativas promovidas.

As autoras Santos e Tedesco (2017) abordam as iniciativas e ações feministas no audiovisual brasileiro contemporâneo, apresentando oito iniciativas consideradas emblemáticas pelas autoras no contexto contemporâneo: Mulher no Cinema, Mulheres do Audiovisual Brasil, Mulheres Negras no Audiovisual Brasileiro, Cabíria Prêmio de Roteiro, Eparrêi Filmes, Academia das Musas, Cineclubes Delas e FINCAR - Festival Internacional de Cinema de Realizadoras. Partindo de um mapeamento inicial para identificar as iniciativas e de entrevistas com as idealizadoras, as autoras (Santos & Tedesco, 2017), discutem a ascensão recente de movimentos feministas - a partir de 2015 - e suas repercussões no contexto da produção audiovisual no Brasil. Como resultado, Santos e Tedesco (2017) apontam que, apesar de diagnosticarem que muitas mulheres que atuam no audiovisual demonstram-se engajadas em mudar o cenário onde atuam, percebe-se que estatisticamente o aumento de produções audiovisuais por mulheres encontra-se subrepresentado e que ainda há muito o que fazer.

Já na área do Direito, Aquino (2016) apresenta em seu artigo uma revisão de literatura sobre direito e cinema, a partir da análise dos anais publicados no âmbito do “GT – Direito, Arte e Literatura” dos encontros e congressos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - nos anos 2009-2015. O autor (Aquino, 2016) utilizou-se de metodologias quantitativas e qualitativas de análise textual, tais como: análise de conteúdo de Bardin (2011), análise de discurso de Michel de Certeau (2006) e Pierre Bourdieu (2008), e análise crítica do discurso de Norman Fairclough (2001). Depois de apresentar os títulos e trechos dos resumos que tratavam de Direito e Cinema conjuntamente dos 14 eventos (sete

anos de encontros e congressos) do CONPEDI, o autor (Aquino, 2016) aponta um aumento no número de trabalhos sobre o tema ao longo dos anos analisados (2009-2015), totalizando 51 trabalhos de 288 (17%). A diversidade, a pluralidade e a interdisciplinaridade são indicadas pelo autor (Aquino, 2016) como características dos trabalhos apresentados no GT, predominando trabalhos sobre direito constitucional, direito internacional e trabalhista, com ênfase nos direitos fundamentais.

O artigo de Coelho et al. (2016) apresenta o mesmo projeto de extensão da Universidade Federal de Uberlândia que Pereira (2017) abordou em seu texto. Apesar de ter sido publicado em ano anterior ao artigo de Pereira (2017), Coelho et al. (2016) fornecem em seu texto algumas informações adicionais sobre o projeto, tais como: o nome do projeto “Formação política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica”; o fato do projeto ter sido conduzido por docentes e discentes de graduação e pós-graduação das áreas da Educação, Ciências Sociais, Direito e Administração, ou seja, tratava-se de um projeto interdisciplinar; o projeto iniciou-se em 2008; nos anos abordados no artigo (2015/2016) ocorreram quatro encontros mediados pelos filmes e por palestrantes especialistas nos assuntos.

Coelho et al. (2016) relatam que, ao analisar as falas do público presente percebe-se um envolvimento emocional que desperta a sensibilidade para os temas dos filmes, elevando os conhecimentos prévios dos participantes a um patamar mais crítico e consciente, pois, pela exposição à narrativa fílmica, conseguem visualizar a concretude dos problemas retratados exercendo um exercício de alteridade. Os autores (Coelho et al., 2016) finalizam afirmando que o objetivo do projeto é

contribuir para a formação humanística dos discentes da UFU, sensibilizando-os para a prática efetiva da cidadania e ofertando uma nova proposta pedagógica que extrapole o ambiente da sala de aula e promova o diálogo com a comunidade externa no sentido de poder transformar efetivamente a realidade social. (p. 138)

Dialnet – cidadanía E cine

O estudo mais recente incluído nesta revisão de literatura se trata de um relato de experiência escrito por Botella-Martinez e López-González (2023), que propõe trabalhar o Eixo Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para a Cidadania Global da Agenda 2030 das Nações Unidas por meio de sessões de cinema intercultural. Baseado em uma experiência pedagógica com estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em Montcada- Espanha, as autoras (Botella-Martinez & López-González, 2023) afirmam que o cinema pode funcionar como uma ferramenta de formação em valores importantes no que diz respeito aos Direitos Humanos. Os resultados apontaram para uma maior motivação dos estudantes no aprendizado sobre diferentes culturas, idiomas, opiniões, ações e reações.

Também publicado em 2023, o artigo dos autores Mendoza Rubio e Molina Andrade tem como foco uma pesquisa conduzida em uma comunidade rural localizada no Equador que teve o objetivo de conhecer e descrever as ações de desenvolvimento artístico, comunicacional e cultural da região, com a intenção de identificar o interesse da comunidade em receber ações de projetos que trabalham com cinema comunitário. A pesquisa foi desenhada a partir de metodologia mista não experimental e contou com questionários, observação participante e um diário de campo etnográfico utilizados para identificar os espaços dedicados às atividades artísticas e culturais na comunidade.

Os resultados da pesquisa (Mendoza Rubio & Molina Andrade, 2023) demonstraram o interesse dos habitantes em construir espaços de cultura e educação para que os jovens da comunidade possam realizar atividades artísticas e culturais em seu tempo livre. Além disso, a pesquisa (Mendoza Rubio & Molina Andrade, 2023) averiguou que a comunidade avaliada se beneficiaria com a implementação de um projeto de cinema comunitário, o qual poderia servir como forma de expressão artística e promover o trabalho colaborativo entre os habitantes da região favorecendo a construção da identidade e de novas formas de expressão e comunicação.

Tal proposta se justifica porque os autores (Mendoza Rubio & Molina Andrade, 2023) compreendem o cinema comunitário como ferramenta de comunicação audiovisual que atua como elemento catalizador de fortalecimento da integração, do trabalho com a identidade cultural e com a alfabetização audiovisual.

Apesar de a pesquisa não tratar da efetiva implementação de um projeto de cinema comunitário na comunidade, os autores (Mendoza Rubio & Molina Andrade, 2023) propõem um projeto piloto com a exibição de filmes e oficinas de liderança e comunicação para verificar o potencial e o comprometimento dos habitantes em construir um projeto de cinema comunitário. Mendoza Rubio e Molina Andrade (2023) argumentam que o cinema comunitário pode atuar como ferramenta comunicativa geradora de interação e promoção de práticas culturais e artísticas que fomentem o desenvolvimento como um conceito amplo.

Abordando também o contexto rural, Peralta García et al. (2023) apresentam um estudo inicial sobre as características e impactos dos festivais de cinema que têm como tema principal a ruralidade, especialmente no que tange os movimentos de esvaziamento populacional de áreas rurais. No artigo, as autoras (Peralta García et al., 2023) enfatizam a importância da noção de “função social” derivada do conceito de rentabilidade social, o qual se refere aos princípios, valores e circunstâncias envolvidas nesses tipos de evento que podem mobilizar seus espectadores em seus âmbitos cognitivos, afetivos, políticos e axiológicos. Para as autoras (Peralta García et al., 2023), os festivais de cinema podem funcionar como espaços que fomentam a reflexão subjetiva, testemunhos, negociação e transformação, atividades classificadas pelas autoras como funções sociais performativas.

Após o mapeamento dos festivais por meio de plataformas online, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os organizadores de 20 desses eventos (Peralta García et al., 2023). Como resultados, as autoras (Peralta García et al., 2023) apresentaram dados gerais dos festivais, tais como localização, número de habitantes das comunidades e o primeiro ano de

realização do festival. Após uma análise mais descritiva desses dados, as autoras (Peralta García et al., 2023) refletem sobre os aspectos relacionados à rentabilidade social e às funções sociais desses eventos, concluindo que, apesar da vulnerabilidade desse setor, os festivais que têm como tema a ruralidade representam uma oportunidade de integração com a comunidade local, coesão social e revitalização de atividades socioculturais.

O artigo de Girón Serrano (2023) trata de um relato de experiência que parte da Antropologia do Corpo e da Antropologia Visual para refletir sobre práticas performativas e rituais no espaço público da cidade de Jerez de la Frontera-Espanha. Para isso, o autor (Girón Serrano, 2023) se refere à atividade de filmar e editar intervenções artísticas de dança flamenca no espaço público da cidade com o objetivo de analisar essas performances como formas de expressão individual e também comunitárias de celebração, que incluem a dança, a composição e a improvisação. A partir dessa reflexão, o autor (Girón Serrano, 2023) argumenta que as “músicas dançantes”, termo que ele utiliza para se referir às performances rituais do flamenco, constituem-se como uma via de manifestação do valor da heterogeneidade que conforma sentidos específicos de cidadania. Além disso, Girón Serrano (2023) considera que essas performances mobilizam uma dinâmica sensorial, emocional e social que permite experimentar vínculos exteriores a posições hierárquicas, atuando como práticas (re)generadoras das culturas nos espaços públicos e dos sentidos e significados do que é comunitário/comum.

O artigo baseado em pesquisa empírica de Argüello Parra et al. (2020), apresenta análises de narrativas vivenciais ocorridas no contexto de uma proposta de Educação para a Paz conduzida com a população do Sistema de Responsabilidade Penal do Adolescente (SRPA) do Centro Juvenil Amigoniano de Tunja, Boyacá (Colômbia). A proposta didática, chamada “Minha autobiografia”, baseou-se na abordagem socioeducativa das histórias de vida e no princípio da historicidade da aprendizagem humana com o objetivo de conduzir práticas de formação com os menores internos. As atividades foram desenvolvidas em três fases:

sensibilização mediada por sessões de cine debate e visitas de artistas urbanos; elaboração e produção de narrativas pessoais (autobiografias); e posterior articulação das autobiografias com estilos musicais do tipo Rap/Hip Hop.

O estudo foi conduzido no contexto da disciplina de Ciências Sociais cursada pelos menores como parte de sua formação (Argüello Parra et al., 2020). Participaram das atividades de escrita autobiográfica que ocorreram ao longo da disciplina 17 jovens, porém, segundo os critérios de representatividade e pertinência, somente quatro participantes foram selecionados para pesquisa. Os quatro participantes eram todos homens e tinham idades variando entre 19 e 21 anos. A primeira fase, que foi a de sensibilização, configurou-se como um período de aproximação das noções da Educação para a Paz a partir de um enfoque da narrativa pessoal com o intuito de contribuir para a articulação dos sentidos escolares com estilos artísticos musicais de interesse para cada jovem. Dessa forma, essa fase contou com sessões de cine debate e com a visita de um rapper. Os filmes apresentados eram baseados em histórias de vida reais e a atividade do cine debate teve como objetivo produzir processos de identificação para gerar um incentivo a escrita autobiográfica, na qual a expressão artística permitisse acolher distintas dimensões do projeto de vida dos menores que se encontravam marcadas pela violência e pelo delito em suas condições pessoais, sociais e culturais. A segunda fase foi constituída pela produção de “Diários autobiográficos” que posteriormente foram revisados e estruturados em canções de Rap (Argüello Parra et al., 2020).

Os resultados da pesquisa (Argüello Parra et al., 2020) se concentraram na análise das autobiografias dos quatro participantes selecionados e foram organizados em dois eixos categoriais: a escrita narrativa biográfica como reflexividade para a autoconsciência; e o sentido de emenda e reparação baseada no arrependimento pelos danos causados a si mesmos, suas famílias e às vítimas. A análise foi conduzida utilizando-se o enfoque hermenêutico-crítico que sustenta o método biográfico integrativo-experiencial. Como conclusão, os autores

(Argüello Parra et al., 2020) argumentam que o aporte autobiográfico como proposta didática na socioeducação em conjunto com a expressão na linguagem musical atuam com o potencial de reconduzir as trajetórias delinquentes a estados de integração social, cidadanias e construção ativa da paz.

O ensino da disciplina “Comunicação para a Transformação Social” na formação de estudantes de comunicação no contexto da Universidade do Chile é o objeto de estudo de Rodríguez (2020) em seu artigo baseado em um estudo de caso resultante da revisão dos currículos dos cursos e questionários respondidos por 10 docentes. Foi utilizada, para a coleta de dados, a metodologia mista, com a análise quantitativa dos currículos do curso e qualitativa dos questionários respondidos pelos professores. Os resultados da pesquisa (Rodríguez, 2020) demonstraram que a “Comunicação para a Transformação Social” está presente de forma complementar no currículo das disciplinas do curso de Comunicação da Universidade do Chile, ou seja, não aparece de forma prioritária no plano de formação dos estudantes, o que termina por ignorar a oportunidade de elaborar um currículo verdadeiramente crítico e com maior grau de vinculação social.

Mesquita e Oliveira (2020) abordam em seu artigo teórico a relação entre o trabalho de documentaristas e as lutas de movimentos sociais no Brasil, mais especificamente a colaboração entre Eduardo Coutinho e o Centro de Criação de Imagem Popular e elaboram, a partir desse estudo, os sentidos de “aliança” que configuraram essas experiências que tiveram como objetivo visibilizar as lutas por direitos e cidadania no processo de redemocratização brasileira (meados dos anos 1980 a meados dos anos 1990). Os autores (Mesquita & Oliveira, 2020) analisam ao longo do artigo diversas obras de Eduardo Coutinho produzidas no contexto de colaboração com o Centro de Criação de Imagem Popular localizado na periferia do Rio de Janeiro, partindo da seguinte questão para empreender seu estudo: de que maneira as imagens produzidas nesse contexto intervieram nas lutas sociais? Como resposta à pergunta, os autores

(Mesquita & Oliveira, 2020) argumentam que o documentarista Eduardo Coutinho para além de visibilizar os sujeitos e suas lutas por cidadania e reconhecimento social, buscou criar uma expressão documental que retratasse a esses sujeitos em suas complexidades apontando para a afirmação de que um movimento coletivo coexiste com o olhar para as vidas dos sujeitos em suas singularidades.

O artigo de Cerqueira da Conceição et al. (2020) baseia-se no processo de produção do documentário brasileiro “Chão”, uma produção que documenta os processos de ocupação das terras do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil e as lutas pelo direito à terra no estado de Goiás entre os anos de 2014 e 2018. Os autores (Cerqueira da Conceição et al., 2020) apresentam uma conversa entre os membros do Movimento dos Sem Terra, uma diretora de cinema e uma pesquisadora em comunicação para abordar a dinâmica experiencial do processo de conscientização a partir das perspectivas da pesquisa, da produção e da militância. A discussão é feita a partir da teoria de Paulo Freire e ressalta que o maior acesso às tecnologias da comunicação no contexto atual criou possibilidades de apropriação das mídias pelos coletivos populares, os quais apresentam o potencial de subverter as lógicas objetificadoras da mídia comercial com a produção de conteúdos contra hegemônicos no Brasil e na América Latina.

Na área da História e Teoria da Arte, o artigo de Miquel Gual (2019) discute, na perspectiva decolonial, a produção de filmes de não-ficção na cidade de Barcelona por coletivos locais e de migrantes como crítica encarnada e situada contra o racismo e o regime de fronteiras dentro da própria cidade, heranças de um passado colonial que ainda se mantém vigente. Para isso, o autor (Miquel Gual, 2019) analisa seis produções cinematográficas que ele classifica como *películas-voz*, pois reivindicam uma tomada de palavra com o objetivo de decolonizar o espaço público e a política ocidental, o que caminha junto com a tomada de palavra no espaço audiovisual. Nesse sentido, as *películas-voz* analisadas contribuem para a

finalidade ética e política de decolonização da subjetividade possibilitada pela circulação de produções que atuam para contra-atacar a invisibilização de coletivos humanos racializados e discursos hegemônicos criminalizadores (Miquel Gual, 2019).

O ensaio teórico escrito por Olarte Triana (2017) é identificado pelo autor como trabalho exploratório sobre a relação entre as narrativas visuais, a visualidade e a construção da infância. Para isso, o autor (Olarte Triana, 2017) aborda a noção de infância por meio da cultura visual do cinema com o objetivo de articular essa questão com o campo da cidadania, enfocando nesse processo a cultura, a democracia, a política do reconhecimento, cidadanias multiculturais e cultura societal.

Arnau Roselló (2016) apresenta em seu artigo os resultados de uma pesquisa empírica sobre cooperativas culturais chamadas *cines ciudadanos* no contexto espanhol que atuam reabrindo espaços de exibição cinematográfica que se encontravam fechados por falta de recursos com o objetivo de gerir espaços na periferia da indústria cinematográfica resgatando filmes que não tiveram distribuição comercial. A partir de uma estratégia designada pelo autor (Arnau Roselló, 2016) como guerrilha da cultura, os movimentos sociais implicados nessas ações se colocam como alternativa às censuras dos sistemas de distribuição comercial do cinema.

No artigo teórico *Ciudad, cine y comunicación: Escenarios de regeneración urbana* de Lorente Bilbao (2016), a cidade se torna objeto de reflexão a partir das lentes do cinema para abordar seus processos de intervenção, transformação e os sentidos da regeneração urbana nas cidades contemporâneas. Dessa forma, o autor (Lorente Bilbao, 2016) compreende a cidade como um horizonte de sentido, como um resultado de um imaginário que os cidadãos projetam no espaço urbano, construindo a si mesmos como cidadãos na medida em que essa atribuição de sentido se torna reflexiva e se expande na relação com os outros sujeitos, com a diferença e com a alteridade.

Pode-se notar que a maioria dos artigos inseridos na revisão de literatura foram publicados na área de Comunicação com um total de dez artigos, seguido pela área da Educação, com sete artigos. Os demais artigos encontram-se vinculados às áreas do Direito com dois artigos, Antropologia e História e Teoria da Arte, com apenas um artigo de cada área. É importante apontar que não foi encontrado nenhum artigo publicado na área da Psicologia utilizando-se os descritores combinados: cinema E cidadania, *ciudadanía* E *cine*.

Apesar de ser um tema muito abordado, tanto no senso comum como na ciência, a cidadania ainda possui pouca elaboração no contexto da psicologia. Como ciência que aborda a subjetividade e a organização subjetiva do ser e estar no mundo, entende-se que a configuração subjetiva emergente em espaços ou sociedades em que a democracia é a forma de organização social e política é de extremo interesse para a ciência psicológica. Portanto, compreender como se organiza a experiência psicológica no ambiente democrático, que é a forma de governo (organização política) no contexto brasileiro, pode contribuir também para o entendimento das dinâmicas inter e intrassubjetivas emergentes dessa lógica de organização social.

Porém, deve-se tomar o cuidado para não generalizar tal forma de experiência que emerge nesse tipo de organização social, muito menos compreendê-la como única ou melhor que outros tipos de experiência e organização social. Além disso, faz-se necessário enfatizar o caráter histórico das categorias emergentes do ser cidadão que envolvem, no contexto brasileiro, processos de colonização e de subjugação de certos grupos, incluindo genocídio de parte de sua população. Como parte desses processos, é importante ressaltar o epistemicídio de valores civilizatórios e práticas culturais de povos que formaram e formam essa “nação”, incluindo as dinâmicas envolvidas na homogeneização da heterogeneidade (Bhabha, 2018).

Esperamos com este estudo contribuir para esse debate e elaboração teórica a partir da perspectiva da Psicologia Cultural, voltando nosso olhar para as dinâmicas presentes nos

processos de organização subjetiva no ambiente democrático brasileiro a partir do contexto de uma escola de cinema social, na qual tais temas ganham relevância tanto ao longo das aulas teóricas e práticas, como durante a produção dos filmes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cidadania: Uma Categoria Histórica

A definição do conceito de cidadania é tarefa árdua, pois sendo uma categoria histórica ela assumiu (e continuará a assumir) diferentes significados a depender de seu contexto, não existindo uma definição consensual e estanque de tal conceito. Porém, pode-se afirmar que seus múltiplos significados gravitam mais ou menos em torno das ideias de: fazer parte de um todo maior (uma nação ou comunidade política); ter direitos garantidos pelo Estado e cumprir com alguns deveres (Botelho & Schwarcz, 2012). É necessário dizer também que tal fenômeno existe somente como realidade discursiva e que, por isso, depende de modos de identificação intersubjetivas e de sentimentos de pertencimento estabelecidos coletivamente nos processos cotidianos de negociação, sejam eles práticos ou simbólicos (Botelho & Schwarcz, 2012). Nesse mesmo sentido, a conquista de direitos depende da organização e da mobilização da sociedade civil para forçar sua legitimação. Sendo assim, é um equívoco compreender cidadania como categoria natural proveniente do simples fato de ser sujeito em uma sociedade.

Como categoria histórica, a cidadania tem sua origem na Grécia Antiga com o estatuto de cidade-Estado e assume nesse contexto os significados de liberdade, igualdade e de virtudes republicanas, significados ainda hoje relacionados ao conceito. A primeira menção ao conceito de cidadania encontra-se na *Política* de Aristóteles (ca. 350 a.C./2006) em que o filósofo define ser cidadão como ser titular de poder público e estar apto a participar do poder de decisão coletiva. Nesse contexto, eram considerados cidadãos somente homens livres; ou seja, homens que viviam do seu próprio trabalho, estrangeiros, mulheres e escravos eram excluídos dos processos de decisão da *polis*. A concepção de cidadania nasce, portanto, como categoria excludente, servindo ao propósito de identificação de grupos humanos que possuíam direitos de participação nos processos de decisão da cidade e dos que não possuíam. Não se pode ignorar que tal categoria emerge nesse contexto e em tais condições em que mulheres e

escravos se ocupavam das tarefas cotidianas básicas liberando os homens livres para exercer seus direitos e deveres na *polis*.

No entanto, é na passagem para a modernidade – marcada pela transição do feudalismo para o capitalismo e pelo surgimento do Estado-nação - que a cidadania ganha contornos mais próximos ao que entendemos atualmente. Assumindo fundamentos filosóficos modernos de autores da tradição contratualista como John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a cidadania passa a se relacionar com a noção de exercício de convívio entre iguais abrindo caminho para a conquista dos direitos civis, ou seja, os direitos de liberdade individual, o que acaba por tornar impossível os sistemas econômicos baseados em divisões entre servos e senhores, e entre homens livres e escravos. Tal processo encontrou-se estreitamente relacionado ao surgimento do “indivíduo” como categoria jurídica e existencial, ou seja, de uma ênfase em uma identidade individual, em detrimento de uma identidade coletiva (Botelho & Schwarcz, 2012).

Foi o autor inglês Thomas Marshall, a partir do exercício interpretativo do processo histórico e social da cidadania na Inglaterra, que propôs uma distinção da cidadania em dimensões: a civil, a política e a social. Para ele (Marshall, 1967), cada uma dessas dimensões encontra-se relacionada a um espectro de direitos. Os direitos civis dizem respeito à liberdade (de ir e vir e de expressão), à propriedade e à igualdade perante a lei; os direitos políticos referem-se à participação no governo da sociedade, ou seja, o direito ao voto e à organização política e por isso estão relacionados com a noção de autogoverno; os direitos sociais que garantem a participação na riqueza coletiva e englobam o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, etc. Na Inglaterra os direitos civis foram conquistados no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX. Para o autor (Marshall, 1967), as lutas pelos direitos de cidadania estabeleceram-se em uma sequência lógica em que a conquista de certos direitos abriu caminhos para a conquista dos próximos. Assim, foi por

entenderem-se como cidadãos livres que os ingleses reivindicaram o direito de votar e de participar do governo, fato que permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, o qual foi responsável pela luta por direitos sociais (Carvalho, 2001/2020).

Os direitos civis e políticos são considerados direitos de primeira geração e os direitos sociais de segunda geração (Vieira, 2000). A partir da segunda metade do século XX, a concepção dos grupos humanos tomados em suas diferenças impulsionou uma terceira geração de direitos, contemplando assim minorias étnicas, mulheres, crianças, etc. A concepção desses direitos aponta para uma passagem da noção de pessoa genérica para a pessoa específica entendida a partir da diversidade de seu status social (Bobbio, 2004). Ainda no século XX, estabelecem-se os direitos de quarta geração que dizem respeito à bioética e têm como objetivo a regulação da criação de formas de vida em laboratório.

O processo histórico de constituição de cada Estado-nação está estreitamente relacionado com o tipo de cidadania e democracia que se desenvolve. No contexto brasileiro, a difusão de direitos cidadãos dependeu historicamente muito mais de decisões do Estado, segundo os interesses particulares dos governantes que se encontravam no poder, do que de lutas e conquistas efetivas da sociedade civil. Isso produziu controvérsias e descompassos na configuração dos direitos civis, políticos e sociais básicos, de forma que pode se considerar que no Brasil temos uma cidadania inconclusa (Carvalho, 2001/2020). Além disso, esses processos se entrelaçam com os processos históricos de colonização e escravidão que criaram brechas participativas e excludentes para certos coletivos, como indígenas e negros.

Para o historiador José Murilo de Carvalho (2001/2020), no Brasil a sequência lógica de conquista de direitos proposta por Marshall (1967) se deu de maneira invertida. Primeiramente, foram difundidos os direitos sociais, os quais foram implantados durante a ditadura popular da Era Vargas - período marcado pela supressão de direitos políticos e redução dos direitos civis. Os direitos civis somente se fortaleceram a partir de 1985. Apesar de o autor

(Carvalho, 2001/2020) afirmar que não há um só caminho para a conquista da cidadania plena, que se dá por percursos distintos (inclusive no contexto europeu), ele ressalta que caminhos diferentes afetam o tipo de cidadão e de democracia que se gera. Como características decorrentes da inversão na sequência da conquista de direitos no caso brasileiro estão: a valorização do Executivo e desvalorização do Legislativo, assim como a visão corporativista dos interesses coletivos (Carvalho, 2001/2020).

Partindo de uma perspectiva diferente, Tavolaro e Tavolaro (2010) propõem realizar uma consideração crítica sobre a tese que permeia a sociologia política contemporânea sobre a experiência da cidadania no Brasil. Segundo os autores (Tavolaro & Tavolaro, 2010), essa tese encontra-se fundamentada na excepcionalidade normativa brasileira, em que a experiência de cidadania no Brasil é tomada sempre em relação aos países modernos centrais permanecendo marcada por traços que a tornam peculiar em relação a esses países. Para isso, eles propõem responder duas questões em seu artigo:

em primeiro lugar, haveria alguma desvantagem, do ponto de vista analítico, em manter-se orientado por essa noção de que a experiência da cidadania no Brasil é, sim, algo particular em relação ao “centro”? Em segundo lugar, é possível vislumbrar outra maneira profícua de refletir a respeito da experiência da cidadania no Brasil para além da “tese da excepcionalidade normativa?” (Tavolaro & Tavolaro, 2010, p. 332)

Os autores (Tavolaro & Tavolaro, 2010) concluem que tal tese tende a enfatizar um grau elevado de unidade e estabilidade no processo de construção de cidadania no centro, de forma que essa experiência é referenciada como padrão para avaliar o contexto brasileiro, caracterizando a construção e a vivência da cidadania moderna no Brasil como imatura ou inacabada. Ou seja, pela própria qualidade hegemônica, o discurso da cidadania nos países modernos centrais tende a apagar as discontinuidades e apresentar-se como experiência normativa de cidadania a partir de uma construção histórica e epistemológica da modernidade

européia construindo autoimagens que são utilizadas como balizadoras de outras experiências sociais contemporâneas.

Nesse sentido, o exercício de olhar e refletir sobre a experiência da cidadania no Brasil para além dessa tese envolve demonstrar as discontinuidades presentes na construção dessa cidadania hegemônica, retomando inclusive movimentos e atores sociais, estilos de vida e projetos de sociedade constitutivos no centro, mas que são obscurecidos pelo discurso hegemônico da modernidade (Tavolaro & Tavolaro, 2010). Assim como, valorizar as experiências de outras sociedades demonstrando o papel ativo de atores sociais tidos como marginais ou periféricos, ou quais moldam a ordem social à sua imagem e semelhança. Para o que, os autores concluem que “torna-se problemático atribuir a qualquer experiência societal uma única configuração de cidadania, como se ela lhe fosse algo essencial e impermeável a pressões por mudanças” (Tavolaro & Tavolaro, 2010, p. 359).

Bhabha (2018) critica os enfoques historicistas do conceito de nação e propõe um enfoque narrativo, discutindo a partir dessa perspectiva a emergência do sujeito nacional e do conceito de povo. Tal processo constitui-se em estreita relação com o Estado-Nação, o qual tenta ao máximo eliminar diferenças, promovendo um processo de homogeneização de símbolos definida por um grupo dominante que representa o povo do país, da nação. Nessa perspectiva, a ideia de nação como aglutinação hegemônica de sujeitos é problematizada e argumenta-se que a nação, na realidade, é dividida em seu interior pela heterogeneidade de sua população. O outro, nesse sentido, não se encontra fora, mas dentro: nos discursos das minorias, nas histórias heterogêneas dos povos em disputa, ou seja, a alteridade localiza-se dentro do próprio povo (Bhabha, 2018).

Ao analisar o conceito de povo, Bhabha (2018) identifica duas instâncias: o pedagógico (povo como objeto histórico) e o performativo (povo como sujeito de significados). Na instância pedagógica encontra-se a ideia de nação autogerada de si mesma. É na instância

performativa que se torna possível conceber o entre-lugar, ou o lugar de fronteira, afirmando a individualidade da nação e interrompendo o tempo autogerador da produção nacional, desestabilizando o significado do povo como homogêneo. De acordo com esse pensamento, a noção de povo encontra-se na cisão da ambivalência discursiva emergente das inúmeras disputas pela autoridade narrativa entre o pedagógico e o performativo. Instaure-se assim uma temporalidade dupla: por parte do pedagógico ocorrem os processos de identificação pela sedimentação histórica; e por parte do performativo ocorre a perda da identidade no processo de significação da identidade cultural.

Outro conceito explorado por Bhabha (2018) é o de diferença cultural, a qual se estabelece a partir das estratégias do discurso minoritário, alterando a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior. Nessa perspectiva, importa não somente o que é falado, mas de onde é falado, implicando em novas formas de sentido e estratégias de identificação. É desse movimento liminar da cultura da nação que o discurso da minoria emerge, sendo este o objetivo da diferença cultural: a rearticulação da soma do conhecimento a partir da posição de significação da minoria, ou seja, é a repetição que não retorna como o mesmo, que resiste à totalização e “serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna” (Bhabha, 2018, p. 228).

As teorias decoloniais (Bello, 2015; Dias et al., 2019; Pinto & Mignolo, 2015; Quijano, 2005) compreendem que a noção de cidadania parte de uma epistemologia eurocêntrica assim como a modernidade, a democracia, as concepções de estado e de nação. Essas categorias não existem enquanto realidades objetivas, mas como realidades discursivas constituídas e validadas no curso das interações simbólicas (Pinto & Mignolo, 2015). A perspectiva decolonial propõe uma noção de cidadania para além da formal e da substantiva, marcada por uma orientação emancipatória do paradigma moderno-colonial-capitalista e baseado no respeito e na valorização de todas as culturas (Bello, 2015). Parte desse processo inclui o

reconhecimento de ontologias e epistemologias indígenas e africanas e sua importância para a formação do povo brasileiro. Como exemplos, temos os projetos de ações afirmativas de inclusão que tem o objetivo de corrigir desigualdades ocasionadas pela visão de raças e abrir espaços para a participação e visibilidade das minorias na política social e econômica (Dias et al, 2019).

Direito à Comunicação e Direito à Comunicar: Ampliação de Direitos a partir da Comunicação Comunitária

Elaborações teóricas recentes na área da comunicação têm discutido a noção de comunicação como direito e como instrumento de ampliação da cidadania (Mata, 2006; Peruzzo, 2009; Sartoretto, 2014). Tal noção encontra-se relacionada não somente com o acesso à informação, mas também com o acesso aos meios de comunicação entendidos como instrumentos de exercício de cidadania que se dá por meio da capacidade de produzir mensagens (Peruzzo, 2009). Ou seja, o direito à comunicação inclui o acesso ao poder de comunicar e pretende “assegurar o direito de acesso do cidadão e de suas organizações coletivas aos meios de comunicação social na condição de emissores-produtores e difusores” (Peruzzo, 2007, p. 12).

O direito de comunicar encontra-se relacionado aos direitos de primeira e segunda geração, pois dizem respeito à liberdade de expressão e ao acesso ao legado do patrimônio histórico e cultural da sociedade. Peruzzo (2009) aponta para um avanço na concepção de cidadania incluindo os direitos comunicacionais como requisitos para o desenvolvimento de uma cidadania plena, principalmente no contexto atual em que as Tecnologias de Informação e Comunicação ocupam um papel central nas dimensões econômicas, políticas e sociais (Castells, 2016). Por isso, a autora (Peruzzo, 2009) defende a dimensão comunicacional da cidadania como central para a luta pelo reconhecimento de direitos, e mais além, para a consciência do “direito a ter direitos” contribuindo para a ampliação do status da cidadania.

Além disso, defende-se que os meios de comunicação cumprem uma função para além da difusão de conteúdos, da mobilização e da conscientização, atuando também como processo educativo, pois possibilitam que a pessoa se sinta sujeito e se desenvolva intelectualmente, compreendendo melhor o mundo em que vive e sendo capaz de interferir em sua comunidade modificando sua realidade social (Peruzzo, 2009). A comunicação comunitária encontra aí o seu lugar, configurando-se como forma de exercer o direito a comunicar e estabelecendo-se como um tipo de comunicação feito pela e para a comunidade.

Contribuições da Psicologia Cultural: Como o Sujeito se Torna Cidadão

Ser sujeito não é ser cidadão. Ser cidadão pressupõe alguns posicionamentos específicos que incluem senso de pertencimento a uma comunidade, consciência dos impactos das próprias ações na comunidade, noções de direitos e deveres. Tornar-se cidadão é resultado de um longo processo que ocorre em um ambiente cultural em contínua relação com as instituições e com as normas, com os discursos e com os rituais (González & Rosa, 2014). Sendo assim, ser cidadão pode ser definido como uma forma específica de ser sujeito de direitos e deveres em certo espaço sociopolítico.

Cidadania implica em processos de pertencimento e identificação com o grupo ou comunidade de que se faz parte e por isso relaciona-se com uma forma de identidade: a identidade cidadã (González & Rosa, 2014). Ao configurar-se como uma forma de identidade, a condição cidadã implica em uma forma de sentir, de pensar e de atuar, de posicionar-se no espaço sociopolítico, ou seja, ser cidadão não pode ser entendido como um status passivo (Rosa & González, 2014). Pelo contrário, ser cidadão constitui-se em um exercício contínuo para a defesa dos direitos da cidadania, o que acaba por configurar-se como recurso para a sustentação e o desenvolvimento da democracia (Rosa & González, 2014). Isso porque a democracia depende de que os valores culturais democráticos estejam encarnados nos indivíduos, não existindo democracia sem cidadãos (González & Rosa, 2014).

Como status jurídico, a condição de cidadania reconhece direitos e estabelece obrigações, porém tal estatuto jurídico não é garantia de que o cidadão possa exercer seus direitos ou que esses sejam minimamente garantidos, nem que tenha acesso às condições necessárias para cumprir seus deveres (Rosa & González, 2014). Para que isso ocorra, é necessário que as instituições disponham sobre os procedimentos para o exercício de direitos e que existam as condições para que as obrigações possam ser cumpridas, assim como é necessário que o indivíduo tenha desenvolvido certas habilidades para atuar como cidadão (Rosa & González, 2014).

Sobre essa questão, Rosa & González (2014) argumentam que o surgimento de uma psique cidadã depende de diversos processos psicológicos que envolvem o desenvolvimento da comunicação e da função simbólica, assim como da construção da identidade, entendida em relação com as noções de Eu e de *Self*. Nesse processo, um ponto chave é a apropriação de materiais culturais que vão sendo internalizados e utilizados como ferramentas mediacionais (Vygotsky, 2014) tais como normas e valores sociais. Para que o sujeito possa atuar em seu meio social em relação a esses sistemas de normas e de valores é imprescindível a aparição da identidade, ou seja, o sujeito deve pertencer a determinada classe e se perceber pertencente a essa classe de eu social vinculada a certos grupos que estabelecem formas de sentir, de pensar de atuar e de regular o comportamento.

Entendido como um agente moral autônomo, o cidadão necessita que apareça um eu convertido para a atuação moral, ou seja, é necessário que o sujeito gere uma crença sobre sua própria capacidade de agência - uma crença sobre Si mesmo -, o que acaba por configurar-se como uma ferramenta para o autogoverno. Esse espaço para atuação consigo mesmo é definido como *Self* e se configura pela capacidade de dirigir-se a si mesmo como se fosse um outro para mim o que possibilita a orientação dos próprios atos e a direção dos próprios comportamentos. Como definem Rosa & González (2014), o *self* é uma crença resultante de um conjunto de atos

de fala e de esquemas de conhecimento sobre um objeto virtual construído a partir de atuações e experiências. Os autores (Rosa & González, 2014) argumentam ainda que:

Sin *self* (una forma de concebir las propias capacidades agenticas) el agente no podría dirigir a nadie los argumentos que constituyen sus pensamientos, ni tampoco podría imponerse nada a sí mismo. Sin el *self*, el lenguaje y el pensamiento serían inútiles para la dirección de nuestras propias acciones; no podrían originar-se ni metas conscientes, ni valores o ideales y tampoco sería posible ninguna responsabilidad moral. (p. 62)

Nesse sentido, Rosa e González (2014) argumentam que a cidadania surge como uma forma de identidade resultante de demandas de atuação em espaços sociopolíticos específicos em que são estabelecidos limites e recursos com o objetivo de gerenciar a vida social e individual. Sendo assim, a cidadania seria uma forma concreta de negociar a vida social continuamente atravessada por conflitos e justamente na maneira em que cada um aborda essa negociação se faz a identidade cidadã (Rosa e González, 2014).

Em um estudo com um coletivo de mulheres, González (2020) aborda as noções de: ativismo como parte da biografia; e a participação e a identidade em coletivos como mútua construção de um sentido de si e de nós. Segundo a autora (González, 2020), é na participação nos coletivos que os significados de si mesmo se entrelaçam com novos significados e que a identidade vai se construindo na própria ação, entre as experiências pessoais e as ações coletivas. Nessa perspectiva, a participação em coletivos de movimento sociais e a identidade são entendidos como processos dinâmicos e mutuamente relacionados. A constituição dos movimentos sociais é compreendida a partir da criação de espaços de significados pessoais e coletivos, em que a identidade coletiva agrega as experiências das ativistas, a ideologia e as emoções, sendo ao mesmo tempo histórica, material e localizada.

A partir da análise de entrevistas narrativas de história de vida, a autora (González, 2020) argumenta que nas narrativas se entrelaçam elementos pessoais-biográficos e elementos

sociais-políticos, em que se enfatizam o papel das emoções e dos valores em relação à participação ativista e aos processos de transformação social.

O Conceito de *Self* Dialógico e a Construção Identitária

A Teoria do *Self* Dialógico foi elaborada a partir da intersecção entre os conceitos de *self*, elaborado por Willian James, e dialogismo, concebido por Mikhail Bakhtin. Conforme essa teoria, o *self* é compreendido como um espaço onde coexiste uma multiplicidade de posições, tendo, cada uma delas, sua voz singular apinhada de valores específicos. Nesse sentido, o *self* tem um caráter social, porém não no sentido de um indivíduo que interage socialmente com outras pessoas, mas no sentido de que alteridades ocupam posições em um *self* multivocal (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993).

A proposta de Hermans e seus colaboradores (1992) é a de que existe um caráter espacial do *self* no qual uma multiplicidade descentralizada de posições do eu interage de maneira relativamente independente, diferentemente do que propõe James quando estipula um eu geral que administre os vários constituintes do mim. A partir dessa concepção do *self* como uma metáfora de uma novela polifônica, Hermans e seus colaboradores (1992) o supõem como narrativamente estruturado e descentralizado no qual a multiplicidade de posições do “eu” funcionam como vários autores relativamente independentes, narrando a história de seu respectivo ponto de vista. Isso porque, em um mesmo indivíduo, coexistem diferentes posições do “eu”, espacialmente situadas, que dialogam e negociam entre si, constituindo o *self*.

Essas negociações ocorrem nos campos dinâmicos que são produzidos a partir das mobilizações contextuais, situacionais e temporais e dos reposicionamentos do “eu”, nos quais os múltiplos sentidos são construídos. Essas diferentes posições ocupadas pelo “eu” habitam a dimensão interativa entre o que é concebido como interno e externo e funcionam de maneira relativamente autônoma em uma dinâmica de continuidade e descontinuidade do *self* (Moreno & Branco, 2014).

Assentimos, assim, que todas as vivências do sujeito com as mais diversas alteridades exigem dele um movimento de posicionamento e reposicionamento e uma tomada de decisão, potencializando a expansão de seus processos de significação, uma vez que a negociação de significados emergentes nas relações dialógicas lhe possibilita a fruição de oportunidades de avaliação, contradição, concordância e cooperação, o que culmina em seu desenvolvimento.

Essa dinâmica de posicionamento e reposicionamento evidencia, ainda, uma agencialidade do sujeito sobre sua identidade e sobre os significados produzidos em suas narrativas (Brockmeier, 2009; Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011). Assim, as narrativas elaboradas por uma pessoa sinalizam que as suas noções de si mesmo não se desenvolvem a partir do seu “interior”, mas da sua experiência em um mundo de significados no qual as suas interações ocorreram e ocorrem (Bruner, 1997). É na tensão dialética e dialógica entre os significados advindos da cultura e aqueles emergentes das suas experiências idiossincráticas que o sujeito administra os embates e os conflitos e desenvolve sua habilidade de atuar sobre o mundo (Bruner, 2001), construindo a agencialidade sobre sua constituição.

Além da multiplicidade de vozes e da negociação de posições do eu, a Teoria do *Self* Dialógico dá ênfase, ainda, à capacidade imaginativa do self de dotar cada posição com uma voz para que as relações dialógicas entre posições possam ser estabelecidas, uma vez que somente por meio da imaginação é viável a formação de diferentes histórias para cada posição em que circula o “eu” (Hermans, 2001). Conforme Hermans (2001), “mesmo em diálogos puramente imaginários, o *self* funciona como um ‘*self*-espaço’ com uma variedade de posições” (p. 259), o que possibilita a experiência humana tanto nos múltiplos mundos sociais habitados, quanto nos outros tantos reais ou imaginários acessados.

Assim, compreende-se que as pessoas constroem seu *self* a partir de vários elementos culturais que têm à disposição entre os quais estão também diversos tipos de histórias e de figuras imaginárias (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993). Do mesmo modo, as

vozes de outras gerações também reverberam no discurso do sujeito, possibilitando-lhe a construção e reconstrução de si mesmo a partir do ato de contar a sua história de vida, sendo, cada nova construção, atualizada em novos significados.

O Cinema: Teorias Clássicas e Outros Cinemas

A gênese do cinema abriga um paradoxo. O cinema nasce ao mesmo tempo como arte e como produto dentro da lógica da indústria cultural. O cinema-negócio que tem como objetivo lotar salas e faturar nas bilheterias vai se estruturando na lógica do mercado e se constituindo como modo de produção. O consumo como fim último da produção cinematográfica vai levando a uma pasteurização dos elementos que compõem a narrativa cinematográfica com o objetivo de alcançar públicos diversos – por processos de identificação – e acaba por produzir uma realidade baseada em estereótipos e clichês que nada questiona ou faz pensar (Adorno, 2006). O consumidor da indústria cultural é visto como sujeito passivo que relega a atividade criativa aos diretores e produtores, os quais entregam um produto que não exige nada além de contemplação passiva. Tudo o que é necessário saber sobre a história está explícito no filme, os momentos de sentir alegria e tristeza também são indicados (Adorno, 2006). Não há tempo, nem espaço, nem silêncio para reflexão, pois a fixação da atenção se dá pelo choque tolhendo a experiência, ou seja, a transformação do sujeito em contato com o artefato cultural (Benjamin, 1989).

Paralelamente, o cinema se constitui também como arte e, como tal, como espaço para a desestabilização do senso comum, resistindo e criando alternativas às representações dominantes, aos estereótipos e aos clichês (Deleuze, 1990). Dessa forma, o cinema promove um tensionamento com a realidade e provoca o espectador a ter outras sensações, pensamentos, a questionar o mundo em que vive. Para Morin (1956/2014), pensar o cinema nos provoca a interpelar a realidade a partir de um paradigma que permita conceber de forma complexa a unidade e a complementaridade do que é heterogêneo ou antagonista. Isso se revela na própria originalidade do cinema que se constitui, ao mesmo tempo, como arte e indústria, como fenômeno social e fenômeno estético. Por isso, é falsa a ideia de que o cinema, por ser indústria, exclui a arte. Pelo contrário, no caso do cinema, indústria e arte estão conjugadas em uma

relação que é antagonista, concorrente e complementar. Sobre isso, Morin (1956/2014) complementa:

O cinema, como a cultura de massa, vive no paradoxo de que a produção (industrial, capitalista, estatal) tem necessidade ao mesmo tempo de excluir a criação (que é desvio, marginalidade, anomia, despadronização), mas também de incluí-la (porque ela é invenção, inovação, originalidade, e toda obra precisa de um mínimo de singularidade), e tudo se faz de forma humana, aleatória, estatística e cultural no jogo criação/produção. (p. 16)

A partir da construção de uma linguagem própria, o cinema constitui-se como área de conhecimento na arte e como segmento de atuação para todos os tipos de trabalhadores do campo da arte. Pelos altos custos de produção, o cinema depende da formação de grandes públicos para sua própria sobrevivência e acaba por se constituir como arte destinada às massas (Silva Júnior, 2013). A própria origem do cinema tensiona o lugar da arte como criação autônoma do artista, pois expõe os processos de produção dentro da indústria cultural que funciona na lógica do capitalismo. O que interessa nessa perspectiva não é a essência do que se entende como fenômeno artístico, mas como se dão as mediações entre a obra de arte e o campo autônomo da arte entendidos dentro de um processo de autonomia relativa. Autonomia relativa, pois a arte como prática encontra-se sempre condicionada por questões econômicas, sociais, morais, éticas e políticas. No caso do cinema isso não se dá de maneira diferente (Adorno, 2006; Guilbaut, 2009; Williams, 2011).

Como arte, o cinema possibilita ao homem do século XX o confronto com sua própria realidade provocando um distanciamento e posicionando-o como observador de uma realidade criada por meio de novas técnicas de expressão artística. Como entretenimento, a contemplação da tela iluminada em uma sala escura dispensa a concentração demandada por outras formas de arte (Silva Júnior, 2013). Nesse sentido, o cinema se constitui também em relação com os

valores e significados da sociedade do espetáculo, tema abordado por Debord em seu manifesto de 1967. O autor (Debord, 1967/2012) argumenta que nas sociedades modernas, a vida se apresenta como uma acumulação de espetáculos, tornando-se representação tudo o que era anteriormente vivido de forma direta. Apesar disso, não se pode entender o espetáculo como uma ênfase no mundo da visão resultante de técnicas de difusão de imagens, mas sim como uma visão de mundo que se objetivou por meio das relações sociais mediadas por imagens.

Dessa forma, podemos pensar em um espetáculo que alimenta a realidade e uma realidade que alimenta o espetáculo, cada vez mais difundida pela crescente multiplicação das telas na sociedade contemporânea. No entanto, a crítica ao espetáculo não pode ser entendida como uma desconfiança da imagem enquanto tal, mas de uma crítica à alienação descrita acima que ocorre em um mecanismo espetacular de contemplação passiva (Jappe, 2014).

Ismail Xavier (1983/2018) chama a atenção para a necessidade de perguntar-se de que cinema se está falando ao ler os diferentes teóricos, pois em geral os textos clássicos referem-se ao cinema assumindo que o tipo de filme de que se está falando expressa a própria natureza do veículo. Esse fato deve-se principalmente a existência de um cinema dominante que se desenvolveu a partir do cinema narrativo clássico americano (produto da indústria) e que tem como retórica de base a impressão de realidade (Xavier, 1983/2018). Trata-se de um tipo de filme que tem como estrutura uma organização de imagem e som para causar essa impressão de realidade e que ainda hoje tem um papel nuclear na organização da indústria cinematográfica e na sociedade (Xavier, 1983/2018).

É sobre esse cinema – ou, sobre esse tipo de filme - que escreveram Münsterberg (1863-1916), Pudovkin (1893-1953) e Balázs (1884-1949) em seus textos considerados clássicos. No geral, os textos clássicos abordam a experiência do espectador com o cinema, as noções de audiência de um meio e os modos de produção do cinema em sua faceta como produto da indústria cinematográfica hollywoodiana/cultural. Analisando os primórdios do cinema ainda

em sua versão sem som direto (cinema mudo), o primeiro psicólogo a escrever sobre o cinema, Münsterberg (1916), ressalta a interação entre a experiência na sala escura e os processos psicológicos envolvidos nessa atividade, principalmente os processos de atenção, memória, imaginação e emoção. Comparando a experiência espectador no cinema com a experiência no teatro, o autor (Münsterberg, 1916) argumenta que as técnicas aplicadas na linguagem cinematográfica (*close-up*, *cutback*, *flashforward* e outros) transpõem para o plano da percepção imagens antes somente possíveis como atos mentais.

As teorias clássicas certamente adquirem relevância para compreender como a linguagem do cinema vai se consolidando a partir de uma gramática (Griffith, 1875-1948) que passa a ser dominante e que, portanto, configura-se como referente de linguagens alternativas no cinema consideradas normalmente como “outros cinemas”. Os movimentos do surrealismo, do cine-poesia e do cinema novo, por exemplo, se estabelecem com suas estéticas próprias e, em alguns casos, com modos de produção que se diferenciam do cinema *mainstream* comercial. No contexto brasileiro e latino-americano, o cinema novo consolidou-se como movimento estético, social e político nos anos 60. Um de seus representantes no contexto brasileiro, o cineasta Glauber Rocha, apresenta-se como porta-voz do movimento expressando-se em suas obras cinematográficas e em textos como o manifesto *Uma estética da fome* (Rocha, 1965) lido pelo autor no congresso Resenha do Cinema Latino-Americano em Gênova (Itália), em janeiro de 1965.

Outros Cinemas: Práticas Alternativas do Fazer Cinema

As práticas alternativas do fazer cinema passam a estabelecer-se na América Latina principalmente a partir dos movimentos do Cinema Novo nessa região (décadas de 1960 e 1970), assim como a partir do avanço das noções de cidadania em relação ao direito à comunicação. Influenciado pelo cinema de autor da *nouvelle vague* francesa, pelo cinema socialista soviético e pelo neorealismo italiano, o Cinema Novo Latinoamericano configurou-

se como um dos fatores de gênese do cinema social e do cinema comunitário, impulsionando o desenvolvimento de um cinema pautado pelo compromisso social e preocupado com a realidade social e política de seus países. Além de assumirem tal compromisso, os cineastas integrantes do movimento refletiram sobre a própria prática do fazer cinema tratando de práticas de difusão alternativas que terminaram por impulsionar o surgimento do cinema comunitário.

Além de seu fundamento no movimento do Cinema Novo Latinoamericano, do qual deriva seu compromisso com o social, o cinema comunitário tem como referente principal o direito à comunicação como reivindicação dos excluídos e silenciados (Gumucio Dagron, 2014). Dessa forma, esse tipo de cinema tem a intenção de cumprir a função de representação política de coletivos marginalizados e pouco representados, ou até mesmo ignorados, utilizando-se de uma linguagem própria e sem intermediários, configurando-se assim como forma de expressão comunicacional, artística e política (Gumucio Dagron, 2014).

Segundo o autor (Gumucio Dagron, 2014):

La ausencia de una información veraz y la invisibilización de la problemática que afecta a grandes sectores de la sociedad que son marginados y discriminados por la desinformación y por las políticas sociales de los Estados, hace que las propias comunidades, además de exigir transparencia a los medios masivos, reivindiquen su derecho a la comunicación y lo ejerciten a través de múltiples medios, incluido el audiovisual. (p. 18)

Apesar de não haver contornos rígidos entre as noções de cinema social e de cinema comunitário, entende-se que no cinema social os cineastas e produtores não são necessariamente integrantes da comunidade em que estão filmando ou sobre a qual estão abordando. No cinema comunitário ocorre necessariamente a apropriação dos processos de produção e difusão pela comunidade e justamente por isso aparece relatado primeiramente na

América Latina nas formas do vídeo alternativo, o qual teve seu auge na década de 1980 (Gumucio-Dagron, 2014).

Ainda se apresentando como forma alternativa de produção cinematográfica vinculada ao cinema social, identificamos no contexto europeu a iniciativa do coletivo Cine Sin Autor que defende a prática de um cinema colaborativo baseado na renúncia ao reconhecimento e propriedade das obras que atuam como armas para luta política (Sedeño Valdellós, 2012). O coletivo desenvolve suas atividades nas cidades de Madrid (Espanha) e Toulouse (França) e lançou um manifesto que contém suas teses iniciais em 2008 pelo Centro de Documentação Crítica (Madrid) intitulado *Realismo social extremo para el siglo XXI* (Tudurí, 2008). A partir da concepção de ativismo audiovisual, o coletivo emprega a tecnologia audiovisual com o objetivo de transformar realidades adotando uma metodologia participativa e construindo processos audiovisuais abertos com comunidades e coletivos desfavorecidos (Sedeño Valdellós, 2015).

Outro tipo de cinema que se encaixa nesse espectro é o cinema de guerrilha, o qual se caracteriza pela prática de fazer cinema com pouco ou nenhum recurso, ou seja, com o que se tem disponível no momento. Por ser uma prática de cinema marginal, é difícil encontrar fontes científicas que se definam o que caracteriza o cinema de guerrilha. Quando mencionado por cineastas, coletivos que trabalham com audiovisual e escolas de cinema, o cinema de guerrilha se vincula a formas de cinema independente, ao movimento do Cinema Novo Latinoamericano e às práticas de produção audiovisual de denúncia em contextos de cerceamento de direitos. Seu nome faz referência às práticas de grupos armados de liberação nacional principalmente no contexto Latinoamericano.

Esse traço define também as táticas e estratégias utilizadas no cinema de guerrilha com o intuito de evitar as burocracias e os formalismos do cinema comercial, tais como: encontrar locações que não exijam permissão para filmar, ou filmar sem permissão oficial; buscar

imagens, fotos e músicas que possam ser utilizadas de forma gratuita; e, quanto a distribuição, divulgar o filme em festivais regionais e locais que geralmente não se encontram vinculados a grandes produtoras e por isso ainda recebem títulos do cinema independente. Na maioria das vezes, o cinema de guerrilha opera com equipamentos baratos ou emprestados e com uma equipe técnica pequena geralmente composta por pessoas que tem mais paixão do que dinheiro e que, apesar de muitas vezes terem pouca experiência em fazer cinema, apresentam uma atitude voltada a resolver os obstáculos que se apresentam para a produção de um filme (Escola de cinema Cinearte). Segundo informações do site da escola de cinema Cinearte localizada no México:

El cineasta guerrillero se maneja con total libertad, con coraje y creatividad. No solo se trata de romper las reglas sino de trabajar en equipo de forma creativa. No solo tiene que ver con pasar por encima de los límites de lo que se considera el status quo en el cine con el fin de crear algo fresco, nuevo y único. (<https://cinearte.net/index.php/recursos/comunidad/blog/78-el-cine-de-guerrilla>)

Para Leroux (2017), a prática vai ainda além e se relaciona com a fabricação de um repertório de táticas que potencializem esses poucos recursos. Como exemplo no contexto brasileiro a autora (Leroux, 2017) menciona o Cinema de Guerrilha da Baixada, coletivo localizado na Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Inaugurando o termo “fazedores de cinema”, a pesquisadora Alice Fátima Martins (2009; 2013; 2019) tem como objeto de estudo o que ela chama de “outros cinemas”, cinemas que não se configuram nem como centro, nem como borda – impulsionados pela vontade de contar uma história – cinema artesanal (artífices do cinema). A autora contesta o binômio que opõe centro e periferia nos estudos culturais sobre esse tipo de cinema que estuda centradas nos dois eixos: Estética da periferia e o Cinema de borda. Segundo ela (Martins, 2009; 2013; 2019), a caracterização desse tipo de cinema como de periferia ou de borda está baseada em

uma falsa relação centro – periferia, pois o centro pode se deslocar quando em relação a contextos mais amplos. Nessa linha de raciocínio, Martins (2009; 2013; 2019) argumenta que a relação centro periferia não dá conta da produção dos realizadores e elege o termo “outros fazedores” como alternativa, no qual salienta o pronome “outro” como relação de outridade (alteridade) na produção de narrativas e “fazedor” como um cinema marcado pela artesanania de seu processo.

Cinema como ArteFato Cultural: Cultura, Arte, Estética e Recursos Simbólicos

O cinema - enquanto produção cultural humana - reverbera como objeto de interesse para o campo do Desenvolvimento Humano, pensado principalmente pela perspectiva da Psicologia Cultural. As teorias em Psicologia Cultural entendem que o desenvolvimento humano ocorre em um processo histórico, entre um sujeito ativo e reflexivo e seu ambiente cultural (Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 2010). Por isso, nessa perspectiva o foco está no contexto interacional, no qual o outro e os artefatos culturais se configuram como polos de produção e negociação de sentidos e significados.

Como expressão artística, o cinema possibilita que o sujeito se depare com sua própria realidade de maneira distanciada, o que o coloca como observador de uma realidade criada a partir de técnicas de expressão artística. Assim como afirma Vigotski (1999) em *Psicologia da Arte*, a arte permite a objetivação dos sentimentos e de outras capacidades mentais humanas em um objeto cultural, possibilitando a apreensão e registro das experiências e das relações humanas de forma criativa (Vigotski, 1999).

A arte é fruto de uma ação criativa que se transforma em produto cultural (Vigotski, 1999). Na obra, aparecem cristalizadas as atividades mentais complexas do artista (ou dos artistas no caso do cinema), as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. Dessa forma, na perspectiva vigotskiana, a arte é entendida como “produto cultural mediador, entre o indivíduo e o gênero humano” (Barroco & Superti, 2014). Por meio da arte é possível entrar

em contato com as experiências alheias que nos concernem, possibilitando a apreensão e o registro das experiências e das relações humanas de uma forma criativa (Vigotski, 1999).

Na perspectiva de Bakhtin (1979/2020), o estético retira seus sentidos e valores da história e da cultura transpondo-as para um outro plano valorativo: o plano do objeto estético, o qual se configura como uma realidade relacional que se cristaliza em um artefato. Essa composição é concretizada como resultado de um processo artístico, o que vai conferir outros valores que fazem sentido naquela realidade criada pelo artista, ou pelos artistas. Destacados de sua eventicidade por quem ocupa uma posição externa a eles (o autor-criador), os aspectos do plano da vida são organizados em uma nova forma, sendo subordinados a uma nova unidade e cristalizando-se em uma imagem autocontida e acabada (Bakhtin, 1979/2020).

Como explica Faraco (2011) sobre os aspectos do pensamento estético de Bakhtin:

No ato artístico especificamente, a realidade vivida (já em si atravessada sempre por diferentes valorações sociais porque a vida se dá numa complexa atmosfera axiológica) é transposta para um outro plano axiológico (o plano da obra) – o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores. (p. 23)

Essa perspectiva sobre o ato estético (Bakhtin, 1979/2020) se revela interessante para pensar o cinema e a própria produção de um filme, o qual tem como ponto de partida realidade e que a apresenta organizada em uma outra unidade de sentidos e valores. Isso sim, pode provocar tensões em relação à realidade vivida, podendo levar a um questionamento da própria realidade, tanto em suas dimensões pessoais das emoções, da identidade, por exemplo, quanto sociais, ou seja, suas condições econômicas e políticas.

Em sua condição de artefatos culturais, os objetos artísticos podem funcionar como recursos simbólicos, possibilitando um distanciamento da experiência imediata por meio da imaginação (Zittoun, 2007). Nesse sentido, filmes, músicas, pinturas e livros podem atuar como recursos simbólicos, catalisando a expansão de processos imaginativos e participando dos

nossos processos de significação, nos ajudando a dar sentido aos acontecimentos e possibilitando a criação de categorias sobre si e sobre o mundo (Zittoun et al., 2011).

Segundo Zittoun et al. (2011), os objetos artísticos quando atuam como recursos simbólicos operam a partir de configurações semióticas (musical, gráfica, verbal) e sempre transmitem significados sociais compartilhados. Além disso, esses objetos exigem que a pessoa se engaje a partir de afetos e memórias, assim como em interações que geram experiências imaginárias criando uma esfera de experiência intermediária ou transicional para além da experiência imediata. Nesse sentido, a experiência cultural de assistir a um filme é de qualidade transicional, ou seja, ocorre em uma esfera entre a vida interna do sujeito e a realidade objetiva.

Zittoun et al. (2011) ainda define três dimensões de uso dos recursos simbólicos: (a) o conteúdo do elemento cultural, que pode ser usado para entender a si mesmo, o outro e o mundo; (b) a perspectiva temporal do recurso simbólico, que pode ser usada para manter uma conexão com o passado, para manter uma noção de continuidade de si mesmo no presente, assim como explorar possibilidades futuras; (c) e o distanciamento do aqui e agora por meio da abstração permitindo a criação de categorias sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Portanto, os recursos simbólicos participam dos nossos processos de significação, nos ajudando a dar sentido aos acontecimentos.

No contexto brasileiro, o termo alfabetização audiovisual vem sendo utilizado com o intuito de referir-se a experiências formativas, principalmente em âmbito escolar, que se utilizam de produções audiovisuais para promover a compreensão do processo de concepção e elaboração desses produtos (Costa & Barbosa, 2015; Bess & Reis, 2017; Alvarado et al., 2010). Essas atividades, que focam tanto na recepção dos produtos audiovisuais como em seus processos de criação, utilizando o cinema, a fotografia, a televisão, as tecnologias digitais de comunicação para abordar aspectos relacionados ao audiovisual, tais como suas linguagens, ideologias, gramáticas, ritmos e formas (Barbosa, 2014).

As ações no âmbito da alfabetização audiovisual têm tido como base a obra de Alain Bergala (2008) *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* e o aporte da Pedagogia das Imagens, a qual pretende possibilitar um diálogo entre imagens, em que se pergunta com imagens e se responde com imagens. Para isso, a seleção deve ter a intenção de que os filmes falem por si mesmos de forma que o professor interfira o mínimo possível na experiência dos estudantes com a obra (Costa & Barbosa, 2015). Além disso, são selecionados filmes que se coloquem como um contraponto aos produtos audiovisuais de maior circulação comercial, pois se entende que esses filmes podem ensinar o espectador a resistir à estética dominante e auxiliar na construção de um pensamento crítico em relação aos produtos audiovisuais em geral. Para Anita Leandro, “pensar com imagens e sons é fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência” (2001, p.34).

Nesse sentido, as oficinas de cinema se constituem como uma das formas de trabalhar os aspectos do audiovisual, não somente por meio de exercícios de recepção com exibição de trechos de filmes, como também pela experiência de criação/produção de uma narrativa audiovisual que congregue os aspectos formais e as características sensíveis desse tipo de arte estudados ao longo da oficina, e os conteúdos (posicionamento, opinião) que podem ser explorados nas narrativas.

Raymond Williams (2011) argumenta que a arte deve ser entendida como prática e sua análise deve priorizar a busca de uma prática efetiva que foi alienada em um objeto. A análise deve ser orientada pela intenção de desvelar a natureza de uma prática e suas condições. Somente assim as contradições históricas e sociais podem ser reveladas, as questionam a concepção de uma arte transcendental e desconectada da materialidade, apontando para um campo de autonomia relativa da arte.

Logo, a alfabetização audiovisual pode funcionar como entrada em um processo que é de apropriação dos meios de comunicação (Williams, 2011). Esse entendimento dos modos de

produção e, portanto, das condições sociais, políticas, econômicas às quais estão submetidos os produtos audiovisuais permite um posicionamento crítico tanto na recepção quanto na criação/produção desses produtos conduzindo à problematização da inscrição social e histórica dos mesmos. Por isso, a aproximação desse tema não pode ser feita sem a compreensão da evolução histórica do cinema enquanto prática que se estabelece em uma materialidade social e que como qualquer forma de arte se encontra submetida a condicionamentos sociais e históricos.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral

- Investigar um contexto de formação e prática em cinema social como proposta de democratização do audiovisual e construção de cidadania e suas relações com o processo de negociação de sentidos e significados dos estudantes com a prática institucionalizada da escola no que diz respeito às dinâmicas de identidade cidadã.

Objetivos Específicos

- Observar as dinâmicas de interação e de posicionamentos entre dos estudantes durante as aulas teóricas e práticas conduzidas no âmbito da escola de cinema social.
- Identificar e analisar temas e posicionamentos presentes nas entrevistas relacionados à cidadania, à experiência na escola de cinema social e sobre a atividade de fazer um filme.
- Identificar e analisar os temas presentes no longa-metragem produzido pelos estudantes da escola de cinema social como trabalho de final de curso.
- Estabelecer relações entre os temas e posicionamentos identificados nas observações, nas entrevistas e no filme produzido pelos estudantes.

Tese

A partir do entendimento de cidadania como expressão identitária própria dos sistemas democráticos contemporâneos (Botelho & Schwarcz, 2012; Carvalho, 2001/2020; González & Rosa, 2014) e do desenvolvimento humano como um processo histórico que ocorre entre um sujeito ativo e reflexivo e seu contexto cultural marcado pela mediação de significados (Bruner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994), sustentamos que a experiência proposta pelas práticas envolvidas no contexto de formação em cinema social proporcionada pela escola de cinema social promove inúmeros encontros de visões de mundo que fomentam

a negociação de significados relativos às dinâmicas de identidade cidadã entre os estudantes, professores, comunidades e com o si mesmo (Bakhtin, 1979/2020; Bruner, 1997; Rosa & González, 2014) atualizado/cristalizado nas produções audiovisuais. Os temas sociais e de lutas por direitos de minorias se fazem presentes mobilizando posicionamentos políticos e envolvendo dinâmicas de identidade cidadã que passam a ser representadas nos produtos audiovisuais criados pelos estudantes e professores da escola de cinema social.

Por configurar-se como uma forma de identidade, a identidade cidadã se relaciona com processos de pertencimento e identificação com o grupo ou comunidade de que se faz parte e implica em uma forma de sentir, de pensar, de atuar e de posicionar-se no espaço sociopolítico. Nesse sentido, as pautas promovidas pela escola envolvendo uma diversidade de sujeitos que se identificam com movimentos sociais provoca tensionamentos que colocam em evidência as dinâmicas de identidade cidadã desses coletivos. Nesse processo, é defendida a humanização de certos grupos identitários historicamente marcados por processos de desumanização como indígenas, negros, mulheres e pobres (Dias et al., 2019; Pinto & Mignolo, 2015). A identidade cidadã dos coletivos representados nos filmes e a identidade cidadã dos estudantes que tem que entrar em contato com as histórias dessas pessoas (para gravar um documentário ou a história de um personagem ficcional, sua realidade subjetiva, seus pensamentos e sentimentos, sua visão de mundo) promovem o encontro com vários outros (Bakhtin, 1979/2020), com várias visões de mundo e realidades subjetivas e objetivas. Esses encontros acontecem entre os estudantes da escola, os depoentes, os personagens dos filmes, os atores e os não-atores, o próprio filme como um outro, as pessoas da comunidade que contribuem com o filme muitas vezes cedendo sua casa e seu tempo, assim como os espaços da cidade e suas memórias.

Compreende-se ainda que o direito à comunicação se relaciona com a construção de cidadania (Mata, 2006; Peruzzo, 2009; Sartoretto, 2014), na medida em que configura-se como ferramenta de luta por direitos civis, políticos e sociais, principalmente de grupos minoritários.

A própria posição de produtor de conteúdos pode permitir que o sujeito compreenda melhor o mundo em que vive e perceba-se capaz de interferir em sua comunidade e modificar sua realidade social (Peruzzo, 2009).

Por fim, nas práticas e nos produtos audiovisuais produzidos pela escola de cinema social se faz presente a dimensão estética do cinema como arte. Entendida como produto cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano, a arte abre campos de contato com as experiências alheias por meio da objetivação de sentimento e outras capacidades humanas em um objeto cultural (Vigotski, 1999). Além disso, ao tomar como ponto de partida os elementos da realidade social e apresentá-los organizados em uma unidade de sentidos e valores própria (Bakhtin, 1979/2020), os filmes produzidos pelos estudantes e professores no contexto da escola de cinema social podem levar a um questionamento da própria realidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa estruturou-se como estudo de caso e foi orientada pelos pressupostos do paradigma qualitativo e da perspectiva dialógica (Amorim, 2004; Bakhtin, 1979/2020), a qual compreende a construção de conhecimento como fruto da interação dialógica entre todos os envolvidos na pesquisa. Definida como uma atividade situada que localiza o observador no mundo por Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa envolve uma série de práticas materiais e interpretativas que transformam o mundo em uma série de representações, tais como: notas em um diário de campo, entrevistas, conversas, fotografias. A busca por interpretar os fenômenos nos termos dos significados que os sujeitos atribuem a eles faz com que a pesquisa qualitativa aborde contextos naturais de interação, geralmente utilizando uma variada gama de práticas interpretativas, as quais dão visibilidade ao mundo de maneiras diferentes, mas que no contexto da pesquisa se apresentam de forma interconectada (Denzin & Lincoln, 2018).

Inspirou-se também em pressupostos básicos da Teoria Fundamentada (Bryant & Charmaz, 2019), como a consideração da reflexividade da pesquisadora e o processo iterativo entre as análises das informações e o campo, orientando tanto o posicionamento da pesquisadora em campo e o desenho dos procedimentos metodológicos, com a busca ativa da fundamentação teórica a partir dos temas emergentes no campo de pesquisa (Bryant & Charmaz, 2019). Segundo Bryant e Charmaz (2007), a metodologia da Teoria Fundamentada é mais baseada em diretrizes e heurísticas que em regras e prescrições. Sendo compreendido como um método emergente (Charmaz, 2008), advoga-se que o desenho da pesquisa – o método propriamente dito – seja desenvolvido durante o processo, levando em consideração as condições do campo que está sendo estudado e, por isso, trata-se mais de refletir a pesquisa e o campo nesse processo, do que da definição de um método estabelecido na preparação do projeto e posteriormente aplicado ao campo (Flick, 2019).

Método

Contexto da Pesquisa

O campo de pesquisa foi realizado no espaço-tempo/cronotopo da Escola de Cinema Social Cine Braza. Vários locais físicos foram habitados no percurso da pesquisa, dentre eles: a sede da escola (que mudou de endereço no meio do semestre); o Museu Vivo da Memória Candanga em que ocorriam algumas aulas práticas e onde ocorreu o festival de encerramento do curso ao final do ano; os vários espaços em que aconteceram as reuniões de planejamento da produção do longa-metragem e os diversos outros espaços em que aconteceram os *sets* de filmagem. O que definia o espaço-tempo/cronotopo da pesquisa eram as pessoas: os estudantes, professores, coordenadores e eu (a pesquisadora), movidos pela vontade de fazer cinema.

A escola foi fundada em 2014 e se encontra vinculada a ONG Evolução Projetos Sociais. Segundo informações acessíveis no website da Cine Braza (<http://www.cinesocialbraza.com.br/>), a escola nasce dos movimentos sociais e acredita no poder transformador do audiovisual. Tem como missão a democratização do audiovisual como elemento de construção de cidadania e luta por justiça social. Os objetivos da escola são: democratizar o acesso ao ensino do cinema por meio de curso gratuito de cinema e promover a discussão das questões sociais por meio das produções audiovisuais da escola (<http://www.cinesocialbraza.com.br/>). Em seu compromisso, a escola afirma de maneira clara que não é uma escola tradicional e que o objetivo do projeto não é formar profissionais do audiovisual. Seu compromisso é social e construído em comunidade com a contribuição dos estudantes, dos professores, coordenadores, amigos, parceiros e convidados que se reúnem para a produção dos filmes.

A escola oferece um curso de formação gratuito de dois anos, dando preferência à matrícula de estudantes que atuam em movimentos sociais. A formação inclui aulas teóricas e práticas e requer a produção de uma curta-metragem no final do primeiro ano e de uma longa-

metragem no final do segundo. O primeiro ano é chamado de Módulo Básico (aulas aos sábados pela manhã) e o segundo ano se chama Produção Dirigida (atividades aos sábados à tarde). Para a produção dos trabalhos finais, os estudantes ficam livres para se encontrar nos dias e horários mais convenientes para todos e para a produção dos filmes.

Todos os professores são voluntários e seu trabalho envolve não só a abordagem de aspectos técnicos da linguagem audiovisual, mas também questões pessoais e sociais que surgem durante o desenvolvimento do trabalho coletivo. O cronograma das aulas é definido ao longo do ano letivo de acordo com a disponibilidade dos professores, os quais são livres para construir suas disciplinas e propor atividades educativas. A escola conta com uma equipe de professores e convidados formada por profissionais das áreas do audiovisual e afins, cineastas e ex-estudantes, assim como especialistas em temas sociais que eventualmente são convidados para rodas de conversa.

O objetivo principal das produções realizadas pelos estudantes, sob supervisão dos professores, é a promoção do debate sobre as questões sociais. Nesse sentido, para além de um compromisso social, as produções se estabelecem como um compromisso entre os estudantes, a escola, os atores e entrevistados, e também com o público em geral.

Aproximação do Campo

O primeiro contato com a escola foi feito em agosto de 2019 por e-mail institucional que se encontra em sua página virtual. Na ocasião, um dos professores-coordenadores respondeu à mensagem com um convite para que a pesquisadora comparecesse à escola no sábado seguinte para conversarmos sobre o funcionamento da escola e sobre a pesquisa. Compareci no sábado e fui prontamente convidada a observar a aula prática do primeiro ano que estava sendo conduzida por uma professora-coordenadora. Após a aula, conversei com os três professores-coordenadores que se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa, sendo combinado que nos comunicaríamos por e-mail para combinarmos um próximo encontro

para que eu entregasse o projeto de pesquisa impresso e para que o aceite institucional fosse assinado.

Por motivo de algumas falhas de comunicação, o segundo encontro se deu somente três semanas depois em um *set* de filmagem dos estudantes do segundo ano onde foi entregue o projeto de pesquisa impresso e o aceite institucional ao professor-coordenador e idealizador da escola. A partir desse momento, eu fui incluída como parte do grupo, sendo avisada dos locais e horários das aulas do primeiro ano e dos locais e horários dos *sets* de filmagem no segundo ano. Após a resposta do Comitê de Ética aprovando o projeto, acompanhei cinco aulas do primeiro ano e dez dias de *sets* de filmagem do segundo ano conforme se encontra designado na Tabela 3.

Procedimentos de Construção de Informações

Primeiramente, como forma de aproximação dos sujeitos da pesquisa e com o objetivo de identificar os significados que orientam as práticas da escola de cinema social, foi conduzida observação livre das aulas teóricas e práticas, o que incluiu a observação participante nos *sets* de filmagem do longa-metragem produzido pelos estudantes do segundo ano. Após esse primeiro momento, foram conduzidas entrevistas narrativas de história de vida individuais com os participantes em que foram tratados os temas relacionados à cidadania, à experiência na escola de cinema social e sobre a atividade de fazer um filme.

A Observação Participante

Após a inserção da pesquisadora no grupo com sua devida apresentação aos estudantes do primeiro módulo (1º ano) e do segundo módulo (2º ano), assim como aos professores e coordenadores, foi conduzida observação participante das aulas teóricas e práticas. A pesquisadora esteve presente em 15 encontros (quatro aulas do 1º ano, nove aulas do 2º ano, um encontro em que 1º ano e 2º ano estavam fazendo atividades paralelas e o último encontro do curso: o encerramento com o Festival de Cinema, no qual são exibidos os filmes produzidos

pelos estudantes da escola como trabalho final dos módulos). A descrição mais detalhada dos dias observados encontra-se na Tabela 3.

Material. Bloco de notas do celular para anotações rápidas no momento da observação e diário de campo para escrita e reflexão utilizado em momento posterior à observação participante.

Tabela 3

Tabela Referente ao Procedimento Metodológico Observação Participante Organizado de acordo com Data, Local e Tipo de Atividade Observada.

17/08/19	08/09/19	20/09/19	21/09/19	22/09/19	05/10/19	06/10/19	12/10/19	13/10/19	19/10/19	09/11/19	23/11/19	07/12/19	08/12/19	14/12/19
Sábado	Domingo	Sexta	Sábado	Domingo	Sábado	Domingo	Sábado	Domingo	Sábado	Sábado	Sábado	Sábado	Domingo	Sábado
Primeira entrada em campo. Aula teórico-prática. 1º ano. Local: Sede da Escola (Asa norte). Sede da Escola (Asa norte).	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: NESP (Asa norte).	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: parada de ônibus 207 norte.	Aula teórico-prática. 1º ano. Local: Sede da Escola (Asa norte).	Produção dirigida Filme Escuta. Reunião de equipe. 2º ano. Local: casa do coordenador (Ceilândia).	Primeira aula na sede nova. Aula teórico-prática. 1º ano. Local: casa do coordenador (Ceilândia). Sede da Escola – Guará.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: casa do coordenador (Ceilândia). Sede da Escola – Guará.	Aula teórico-prática Filme Escuta. Reunião de equipe - Escola Guará. Local: Sede da Escola – Guará.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: Escola Guará. Local: Sede da Escola – Guará.	Aula teórico-prática Filme Escuta. no modelo de Oficinas. 1º ano. Local: Museu Vivo da Memória Canda.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: Parque da Cidade – Asa sul.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: Sede da Escola – Guará.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: Sede da Escola – Guará. *penúltimo dia de gravação.	Produção dirigida Filme Escuta. 2º ano. Local: Sede da Escola – Guará. *último dia de gravação.	Festival Cine Braza. Entrega de diplomas. Local: Museu Vivo da Memória Canda.

Entrevistas

Participantes. Foram convidadas para as entrevistas as pessoas que demonstraram maior abertura ao longo da observação participante, sendo entrevistados sete participantes no total. Devido à grande quantidade de material proveniente das entrevistas, foi selecionada para análise somente a entrevista com a estudante que dirigiu o longa-metragem – trabalho final para a conclusão do curso. Essa seleção teve o objetivo de manter a coerência para a triangulação das informações. Na Tabela 4 pode-se observar a caracterização dos participantes.

Tabela 4

Caracterização dos Participantes Entrevistados

Parti- ci- pante	Sexo e idad e	Identi- ficação racial	Local de nas- cimento e mo- radia	Escolaridade / Formação	Profissão	Faixa sala- rial familiar
TRS 2º ano	F 27	Preta	Brasília – DF Samambaia	Superior com- pleto / Saúde co- letiva	Sanitarista	2 a 4 salários- mínimos

Instrumentos. Questionário socioeconômico e roteiro temático para entrevista.

Material. Câmeras filmadoras para videogravação das entrevistas.

Na Tabela 5 pode-se observar os dias das entrevistas, assim como a duração e o local onde foram conduzidas.

Tabela 5

Entrevistas de acordo com o Dia, Local e Duração

Participante	Dia da entrevista	Local	Duração da entrevista
TRS	Entrevista1: 25.11.2019	NESP – Núcleo de	Entrevista1: 1h07min57seg
(2º ano)	Entrevista2: 28.01.2020	Estudos em Saúde Pública (Asa Norte)	Entrevista2: 55min52seg
TEMPO TOTAL DAS ENTREVISTAS:			2h02 min (aproximado)

Procedimentos de Análise das Informações

Observação Participante

O diário de campo atuou como instrumento de registro e de reflexão sobre as informações construídas durante o processo da observação participante. Após a organização e revisão do diário, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que se deu de acordo com as seguintes etapas: leitura intensiva do material; utilização de software de contagem de palavras com a posterior criação de nuvens de palavras; categorização guiada pelo objetivo de caracterizar a escola e suas práticas, o que incluiu a identificação de pontos de tensão; e análise de episódios específicos narrados no diário de campo para a interpretação dos significados que regulam as práticas na escola. As categorias identificadas em relação à caracterização da escola foram organizadas em uma tabela e os significados que regulam as práticas da escola foram apresentados em uma figura. Além disso, notou-se a necessidade de pontuar eixos de análise decorrentes de reflexões da pesquisadora que se encontravam no diário de campo como parte importante para o entendimento das relações entre as práticas da escola, suas características e

seus pontos de tensão, nos quais ficam aparentes aspectos ideológicos, seus embates e a intensa negociação de significados entre os participantes.

Longa-metragem “Escuta”

Foi empreendida análise fílmica e temática do longa-metragem “Escuta”, utilizando-se o software ATLAS.ti versão 23 para a divisão do filme em cenas e a criação de códigos com os temas presentes em cada cena.

Entrevistas

Para a análise foram considerados os temas emergentes, as posições de Eu adotadas ao longo da entrevista e os outros significativos que compuseram a narrativa da história de vida e da experiência na escola de cinema social, assim como as concepções de cidadania referidas de maneira direta e indireta. As informações construídas nas entrevistas junto aos participantes foram analisadas com o uso da Análise Temática Dialógica (Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017), a qual é realizada a partir da leitura intensiva do material transcrito, a identificação de temas e subtemas e, finalmente, a elaboração e análise de mapas semióticos. Esse tipo de análise é fundamentado nas concepções sobre linguagem elaboradas e discutidas no âmbito do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1979/2020; Volóchinov, 2017), em especial no caráter dialógico da linguagem, no conceito de endereçamento dos enunciados e na concepção de tema, o qual emerge a partir das condições materiais da situação dialógica e compreende elementos verbais e extraverbais.

No processo de análise são identificados temas e subtemas emergentes e as relações entre eles, considerando-se os turnos de falas como uma construção dialógica das informações e a indissociável presença da pesquisadora em interação constante com os participantes no processo de construção das informações da pesquisa. Nesse sentido, o foco da Análise Temática Dialógica está na descrição dos processos dialógicos, ou seja, do jogo interlocucional que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa e por isso a aproximação da videogravação da

entrevista e do material transcrito se faz com um olhar criterioso que prioriza o encadeamento dos diálogos, das expressões verbais e corporais.

O primeiro passo para a análise das informações é a transcrição das entrevistas, a qual leva em consideração as falas literais dos participantes, características gestuais, entonação, silenciamentos e aspectos da interação entre participante e pesquisadora que ocorriam no momento da fala. A transcrição foi organizada em turnos de fala e foram indicadas pausas, falas sobrepostas, ênfases e inaudibilidade de falas por meio de símbolos. Posteriormente, realizou-se a leitura intensiva do material transcrito e assistência dos vídeos das entrevistas para a identificação de temas e subtemas que foram organizados sequencialmente em um momento inicial. A leitura do material transcrito e a assistência das entrevistas foi repetida diversas vezes junto ao processo interpretativo de organização e reorganização dos temas e subtemas, buscando traçar suas relações e desenhar sua configuração visual. Por fim, foram organizados em mapas semióticos os temas emergentes na entrevista, assim como as posições de Eu e os outros significativos que compuseram a narrativa sobre a história de vida e sobre a experiência na escola de cinema social.

Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília CEP – IH e aprovado sendo registrado no processo de número: CAAE 22758619.8.0000.5540. Foram entregues aos participantes os termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som para Fins de Pesquisa, os quais foram preenchidos e assinados em momento anterior à produção de informações.

RESULTADOS

Apresentamos nesta seção a análise das informações da pesquisa referentes à observação participante, ao filme longa-metragem produzidos pelos estudantes do 2º módulo de 2019 da Escola de Cinema Social Cine Braza, e às entrevistas de dois estudantes que participaram das filmagens – nesta ordem.

Algumas Considerações

O encontro com a escola de cinema social me fez repensar muito do que eu conhecia como método de pesquisa. Nada do que eu propusesse *a priori*, como procedimento metodológico, poderia ser bem-sucedido. Eu não conhecia o campo que estava adentrando, as relações, os significados que perpassavam aquela experiência na escola. A única coisa que eu podia fazer era me agarrar aos pressupostos da metodologia qualitativa e propor uma pesquisa colaborativa em que o método fosse sendo desenhado no caminho. Partir do que eles me oferecessem de informação e me propusessem de ações. Como pesquisadora, tive que lidar com as ilusões de controle e me abrir para o que pudesse acontecer. Coloquei-me à disposição e esperei esperançosamente que eles me mostrassem o que acontecia na escola, nas relações entre eles (estudantes, professores, comunidade), nas relações que eles estabeleciam com os *sets* de filmagem, os curtas e os longas que produziam.

Isso me permitiu entender algumas coisas. A forma como o grupo estabeleceu que eu participasse, como eles me inseriram no campo, foi uma delas. Não me foi dada a opção de observar sem participar. Minha presença implicava necessariamente a minha participação, tanto nas aulas práticas, como nas aulas teóricas. Foi estabelecido assim o primeiro procedimento metodológico: a observação participante.

Fiz dupla com estudantes em aulas teóricas; compartilhei meu conhecimento sobre programas de edição de vídeo com os estudantes; transportei estudantes, atrizes e atores no meu carro para o set de filmagem; participei de reuniões de planejamento de filmagem seguidas

de almoços de confraternização; brinquei com as crianças no set de filmagem; dialoguei muito com estudantes da escola, atrizes e atores dos filmes; e no último dia de filmagem, atuei como figurante e filmei uma cena, depois de uma das professoras me perguntar rapidamente se eu sabia filmar e ignorar minha resposta insegura - “mais ou menos” - colocando a câmera em minhas mãos e me dirigindo para que eu fizesse a segunda câmera da cena.

A abertura que nos permitimos desde o início das interações com os integrantes da escola foi responsável por desvelar valores e significados que orientam as práticas da escola. A partir do meu lugar de pesquisadora/participante eu também fui polo de negociações de sentidos e significados possibilitados pelas interações nas aulas teóricas e práticas e durante os sets de filmagem. Além disso, esse primeiro momento de aproximação (que durou aproximadamente três meses), facilitou o estabelecimento de vínculos com estudantes, professores e colaboradores da escola criando uma predisposição de certos participantes para o momento da entrevista. Pôde-se perceber que durante as entrevistas já havia um espaço compartilhado de troca de significados vinculados às experiências vividas juntos ao longo da observação participante.

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre como os estudantes e professores experienciam a formação na escola de cinema social e suas possíveis articulações com a noção de identidade cidadã, foram conduzidas entrevistas com sete participantes. Em um primeiro momento a entrevista focalizou a história de vida dos participantes e logo após explorou a experiência na escola de cinema.

A pesquisa de campo foi marcada por intensa interação entre pesquisadora e participantes. Os procedimentos metodológicos foram sendo propostos a partir da interação com o campo, o qual exigiu que a pesquisadora fosse refletindo e adequando o método da pesquisa. Como exemplo, podemos citar a tentativa de conduzir uma observação não-participante em um primeiro momento que se revelou contraproducente e impossível, pois

estudantes e professores da escola incluíam a pesquisadora em todas as atividades. Tal fato revelou um dos significados/valores mais presentes nas práticas da escola: em um contexto de escassez de recursos, cada pessoa que se faz presente representa um vetor de possibilidades de atuação nas variadas atividades envolvidas no fazer cinema social.

A Observação Participante: Não Participar não Foi uma Opção

A proposta de um método flexível que fosse se estabelecendo a partir das relações com a escola de cinema e seus participantes, permitiu encontrar na observação participante o procedimento metodológico mais adequado para a entrada em campo. Pode-se dizer que o próprio campo estabeleceu que minha observação tinha que ser participante, não foi possível somente observar, pois minha presença era constantemente reconhecida e interpelada: eu era chamada a me posicionar sobre algum tema; a participar em alguma atividade com os estudantes; a fazer o café no *set* de filmagem; entre as muitas outras atividades que exerci. É possível observar essa reflexão sobre a minha presença e o procedimento metodológico no trecho retirado do diário de campo no segundo dia de ida a campo:

Percebi, naquele momento, que deveria estar completa, interagindo com as pessoas. Mais que observar. Eu tinha que ter minha atenção toda voltada para a interação. Eles exigiam isso. Eles foram impondo isso. Minha participação ativa. Observar só, não. Atuar, junto. T: “Muito teórico. E a prática?”
Eles foram me mostrando como tinha que ser feito. Como eu poderia estar ali. De que forma. E era participando. Ativamente.

No início, essa interpelação para que eu participasse das aulas e dos *sets* de filmagem me causou um receio sobre meu posicionamento como pesquisadora, porém logo fui entendendo que aquele movimento de me incluir nas atividades estava relacionado com os valores que orientam as práticas da escola. A partir dessa negociação foram emergindo dois temas relacionados entre si e que orientam as práticas na escola de cinema social: a **Escassez de recursos**; e a **Valorização de cada sujeito para o projeto**.

Como a escola conta com professores voluntários e poucos equipamentos, que muitas vezes são emprestados, cada pessoa que se une é valorizada como um sujeito ativo que pode somar forças para executar o projeto. Conhecimentos específicos e recursos próprios são valorizados enquanto potenciais para o andamento da escola e trabalhos desenvolvidos nesse contexto. Por exemplo, se o participante sabe algo sobre edição de vídeo; teatro e formação de atores; dança; ou tem uma rede de contatos em um contexto de um documentário; são conhecimentos específicos que podem contribuir para as múltiplas demandas no processo de execução de um projeto cinematográfico. Até mesmo o simples fato de ter um carro pode ser compreendido como um fator importante, no caso de buscar e levar o elenco até as locações de filmagem. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos no contexto da escola de cinema - tanto nas aulas, quanto na produção dos filmes – mobilizam uma rede de relações em que está presente a motivação intrínseca para a execução das atividades, ou seja, em que as trocas relacionais são permeadas pelos interesses em comum em relação ao projeto.

A Tabela 6 descreve as características da escola de cinema identificadas ao longo da observação participante. A partir das características foram elaborados potencialidades e desafios também observados durante as atividades.

Tabela 6

Caracterização da Escola, suas Potencialidades e Desafios – Análise do Diário de Campo

POTENCIALIDADES	Características da escola	DESAFIOS
Múltiplas visões de mundo. Encontro com a alteridade.	Os estudantes e seus pertencimentos DIVERSIDADE	Negociação de significados. (conflitos)
Espaço muito rico de interação. Resgate e atualização de memórias.	Interações intergeracionais	Práticas distantes no tempo. Suposição de conhecimentos que para alguns são óbvios, mas que para o outro não são.
Motivação para a ação, atenção, participação.	Implicação afetiva	Emoções mobilizadas. Processo criativo pessoal X Processo criativo do grupo.

Autonomia, implicação nos processos (a decisão do grupo é a decisão de cada um).	Horizontalização dos processos de decisão como objetivo	Alinhamento – significados que regulam as práticas na escola (missão, visão, objetivos). DIÁLOGO.
Motivação intrínseca.	Professores voluntários	Conciliação com atividades principais. Estruturação do calendário de aulas da escola.
Rede de talentos que vai se solidificando. Fortalecimento de vínculos.	Reconhecimento de habilidades para agregar à escola	Histórico da relação. Dificuldade de se colocar em outro papel/função ou de enxergar o outro em um papel diferente.

A Figura 2 expõe um esquema dos significados que regulam as práticas da escola de cinema social que foram identificados durante a observação participante. Foram eles: a diversidade no *set*; a frase “Tem que seguir o roteiro!”; a frase “O(A) diretor(a) é que manda!”; a inspiração na prática do patrono da escola Afonso Brazza; o cinema de guerrilha; e o social.

Figura 2

Esquema de Significados que Regulam as Práticas na Escola de Cinema Social – Análise do Diário de Campo



Sobre a regulação que cada um desses significados exerce sobre as práticas da escola, identificamos: (a) a Diversidade no *set* como fator regulador das práticas de seleção dos estudantes tanto para a matrícula na escola como nos momentos de filmagem, com o objetivo de representação dessa diversidade imagética e de visões de mundo que acabam por se materializar nas produções audiovisuais da escola de cinema; (b) a frase “Tem que seguir o roteiro!” como reguladora de processos de decisão no *set* de filmagem; (c) a frase “O(A) diretor(a) é que manda!” como reguladora dos processos de decisão no *set* de filmagem, o que

reforça a hierarquização de funções característica de um cinema de âmbito comercial e que é problematizada em diversas situações, ao mesmo tempo que se faz presente nas práticas da escola de cinema social; (d) o cineasta Afonso Brazza, patrono da Escola de Cinema, que se consagrou por suas produções cinematográficas na região de Brasília e Regiões Administrativas e que representa, para os idealizadores e estudantes da escola, a vontade de fazer cinema; (e) o Cinema de Guerrilha como representante de um cinema marginal que se faz com poucos recursos financeiros; e por fim, (f) o Social que orienta as temáticas das produções audiovisuais da escola, mas também se faz presente na prática e no compromisso adotado pelos idealizadores de democratização do audiovisual e o impacto no desenvolvimento dos estudantes e das comunidades.

Para além dos significados identificados como reguladores das práticas na escola de cinema, elencamos quatro eixos reflexivos a partir da análise do diário de campo: (a) Os estudantes e seus pertencimentos; (b) A cidade como cenário; (c) Funções e papéis no cinema social; e (d) O tratamento estético dos temas sociais pela linguagem cinematográfica.

Os Estudantes e seus Pertencimentos

A composição dos grupos de estudantes da escola é caracterizada pela diversidade racial, de gênero e de pertencimento a lugares e comunidades da cidade. O processo seletivo da escola busca integrar representantes de diversos movimentos sociais, como o movimento feminista, antirracista, a luta pelos direitos indígenas e pela diversidade de gênero. Também busca integrar sujeitos das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal que trazem consigo o sentimento de pertencimento às suas comunidades. Essas características servem de inspiração para os temas das produções audiovisuais, proporcionando múltiplas dimensões às narrativas da periferia. Mas também implicam na necessidade de intensa negociação de significados, que muitas vezes geram tensões e conflitos.

A Cidade como Cenário

Este tópico trata da relação espacial e da mobilidade com a cidade e os conflitos gerados pelos deslocamentos para participar das aulas e para a produção dos trabalhos finais (curta-metragem do 1º ano e longa-metragem do 2º ano). Os deslocamentos implicaram na identificação dos estudantes com os espaços da cidade e das comunidades onde ocorreram as filmagens. Essa relação com os significados do lugar gerou diálogos entre os estudantes sobre seus sentimentos de pertencimento. Mas também envolveu conflitos causados pela dificuldade de locomoção devido às longas distâncias e ao transporte público ineficiente. Durante um dos conflitos, uma das alunas (T.) refletiu sobre o próprio significado do cinema social. Ela disse:

O cinema social vale mais a pena, quando o social transcende o tema do filme e todo o processo de produção é considerado e respeitado: voluntariado, logística, energia, imprevistos e a vida pessoal de cada pessoa que se inscreve na missão.

Funções e Papéis no Cinema Social

Esse ponto se refere às ambiguidades e tensões derivadas da distribuição e cumprimento de funções e papéis no contexto do cinema social. As tensões relacionadas ao cumprimento de funções e papéis estão relacionadas, em parte, com as próprias condições de funcionamento da escola. O fato de a escola contar somente com voluntários e a escassez de recursos financeiros tornam os recursos humanos os mais importantes no processo. Desta forma, cada pessoa é convidada a contribuir com o que for possível.

Embora os estudantes assumam as diferentes funções para a produção de um filme (Direção, Fotografia, Produção, Direção de Arte, Captação de Som), esses papéis devem ser adaptados ao que é possível no momento. Devido aos fatores mencionados acima e muitas vezes à dificuldade de percorrer as longas distâncias devido a um transporte público ineficiente, alguns estudantes não podem estar presentes e os demais devem assumir outras funções. De certa forma, isso obriga os estudantes a experimentarem os diferentes papéis e funções,

alternando as relações de poder que são estabelecidas a partir da hierarquia da cinematografia. Nesse contexto, o papel do diretor se configura como um polo de tensão que muitas vezes serve como ponto de partida para a reflexão, inclusive sobre questões de autoria no cinema social e o entendimento de que todo o processo é colaborativo. Isso requer muita negociação e também está relacionado a uma tensão que os estudantes têm de enfrentar entre um processo criativo pessoal e um processo criativo grupal.

O Tratamento Estético dos Temas Sociais pela Linguagem Cinematográfica

A diversidade e o pertencimento dos estudantes da escola de cinema aparecem nos filmes que eles produzem e acabam contribuindo para a representação dos espaços periféricos da cidade e das histórias das pessoas que habitam esses espaços. As imagens periféricas tratadas pela linguagem do filme são carregadas de sentido, significado e afetos devido à composição estética intencional elaborada pelos estudantes. Dessa forma, a periferia torna-se o local de múltiplas narrativas de histórias que merecem ser contadas por meio de um processo que implica a produção de imagens, narrativas audiovisuais que compõem o mosaico de significados sobre a cidade e sobre questões sociais.

O Festival de Encerramento da Escola Cine Braza

O festival foi um momento muito importante de socialização dos filmes produzidos pelos estudantes da escola de cinema. Além dos estudantes e professores da escola, estavam presentes familiares e amigos dos estudantes, depoentes dos documentários e atrizes/não-atrizes atores/não-atores dos filmes de ficção, ex-estudantes da escola de cinema e convidados que atuaram como júri votando nas categorias dos melhores. Eu, pesquisadora, fui uma das convidadas para compor o júri. Juntos assistimos a quatro curtas-metragens e um longa-metragem (o filme “Escuta”), almoçamos juntos e ao final da tarde foi feita a cerimônia de entrega dos prêmios. Também foi possibilitado que os estudantes e os depoentes falassem sobre essa experiência de participar de um filme e de assistir à sua exibição em uma tela de cinema.

O festival funciona como um ritual de encerramento de ciclo para os estudantes que estão se formando e permite diálogos múltiplos entre eles sobre a experiência na escola de cinema, assim como sobre os filmes finalizados que acabaram de assistir.

Figura 3

Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga



Um dos pontos que me chamou a atenção foi o fato de o festival acontecer em um auditório do Museu Vivo da Memória Candanga que se localiza entre as Regiões Administrativas da Candangolândia e do Núcleo Bandeirante. O museu é descrito como: “um espaço com ares da história da construção de Brasília” em que “o espaço convida a uma verdadeira viagem ao passado representando o suor dos trabalhadores que começaram essa nova cidade”. Tal espaço funciona como preservação de uma memória coletiva sobre a história de construção de Brasília e o processo de migração para essa região. O local é repleto de significados e remete ao papel das pessoas responsáveis pela construção da cidade.

Figura 4

Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga



O fato de o festival da escola de cinema acontecer nesse espaço se torna muito significativo ao promover um encontro entre novos artefatos culturais que preservam a memória da cidade, como os filmes produzidos pela escola, e as memórias de cronotopos (Bakhtin, 2018) anteriores. Os estudantes e convidados para o festival puderam passear pelo museu e entrar em contato com esses objetos, cruzando informações e abrindo espaços para significados novos que possam surgir desses encontros e diálogos.

Figura 5

Registro Fotográfico do Festival de Encerramento no Museu Vivo da Memória Candanga



Análise do Longa-metragem “Escuta”

O filme “Escuta” é um longa-metragem de ficção produzido e realizado pelas alunas e estudantes da Escola de Cinema Social Cine Braza. Trata-se do primeiro longa-metragem finalizado na história da escola. A seguir, pode-se observar a sinopse do filme que se encontra na descrição do vídeo no *Youtube*:

Fernanda precisa contar à filha Maria os segredos que a envolvem, antes que seja tarde demais. Um filme narrado pela própria Maria, de maneira poética e amorosa, que expõe seus medos, suas alegrias e sua forte conexão com a mãe Fernanda. Uma vida difícil, um estupro, a perda de quem Maria mais amava. Durante esse processo de exposição de sua vida mais profunda, Maria transforma a si - e encontra a superação e a cura. Um filme que aborda o sentido do feminino, os preconceitos, sofrimentos - mas também o acolhimento, a reflexão, a luta e o amor.

(<https://www.youtube.com/watch?v=1crS8jvi25w&t=1720s>)

Na Tabela 7 está organizada a Ficha Técnica do filme.

Tabela 7

Ficha Técnica do Filme “Escuta”

Ficha Técnica	
Título:	Escuta
Ano:	2019
País:	Brasil
Formato:	Longa-metragem Ficção
Gênero:	Drama
Duração:	1h08min
Produção Geral:	Escola de Cinema Social Cine Braza

Na Figura 6, podemos observar o cartaz de divulgação do filme “Escuta”.

Figura 6

Cartaz do Filme Longa-metragem “Escuta”

PRODUZIDO PELA
ESCOLA SOCIAL DE CINEMA CINE BRAZA



ESCUTA

Direção
Tâmara Rios
André Gregory

Fotografia Milenne K Marcelo Prateano Raíssa Tuany	Com Letícia Farias Ana Carolina Davidiana Cadete Renata Canto Martha Marques
Som direto Marisa Ribeiro Jackson Souza	Crianças Letícia Lacerda Sophie Lacerda Isabela Lacerda Yonan Lacerda Lídia Lima
Arte Jeorgenet Monfort	






Link de acesso ao filme no Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=1crS8jvi25w&t=1720s>

Análise Fílmica do Longa-metragem “Escuta”

Em sua simplicidade de palavra única, o título faz pensar. Usado no imperativo, o verbo convida a prestar atenção, pois uma história vai ser contada. Uma história que pode ser que nunca tenha sido ouvida, mas que agora se faz filme e escancara na tela o “sentido do feminino, os preconceitos, sofrimentos - mas também o acolhimento, a reflexão, a luta e o amor” (Cine Braza, 2019). Será o cinema operando como ferramenta/instrumento de fala e escuta como diz T. em sua entrevista?

O próprio título do filme é um chamamento. O imperativo do verbo escutar é utilizado como um convite/chamamento a conhecer a história dessa mulher, ela precisa contar e precisa ser escutada/ouvida, ter um interlocutor válido, pois o diálogo só é possível no movimento em que os sujeitos se reconhecem como legítimos. O título também pode ser interpretado a partir de sua forma substantiva: “a escuta”. A escuta que é um ato de interesse legítimo sobre o outro. Na psicologia, a escuta, ou escuta terapêutica, é uma categoria trabalhada exaustivamente pode atuar como um instrumento de cuidado. Ao final do filme, Fernanda diz que precisa contar toda a verdade para a filha para poder se curar. A noção de que a cura pode vir de contar essa história.

Figura 7

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



Dessa forma, acompanhamos a história de vida de Fernanda desde que ela é assediada pelo padrasto e mandada embora de casa, separada da mãe. O filme adota uma perspectiva longitudinal percorrendo várias fases da vida das protagonistas (mãe e filha; Fernanda e Maria). Vemos as personagens em anos diferentes – 1989, 1994, 2000, 2004 – o que representou um desafio para a seleção de atores/atrizes(não-atores/não-atrizes) e para a Direção de Arte que cuidava para que objetos de cena estivessem condizentes com a marcação temporal de cada cena. Nós passeávamos pelo tempo e pelo espaço.

A narração da filha Maria chega como um alento, indicando que para dar sentido aos fatos tão violentos que presenciamos é necessário narrar esses fatos. Também nos faz reconhecer o acolhimento sentido por aquelas mulheres. É interessante notar que a narração da Maria (filha) “entra em cena” justamente no momento em que sua mãe anuncia que está grávida: “E é a partir daqui que eu entro nessa história. Uma vida que estava nascendo numa noite de alegria e acolhimento.”

Por meio do tratamento estético pela linguagem cinematográfica é possível identificar-se com os personagens e as complexidades dessas personagens, utilizando-se de técnicas para sensibilizar o espectador. Dessa forma, as nuances e contradições da vivência subjetiva das personagens se fazem presentes estabelecendo pontes entre os estados emocionais das personagens e dos espectadores (Vigotski, 1999).

Figura 8

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



O início do filme tem uma construção de narrativa complexa e intimista, em que vamos descobrindo aos poucos o que aconteceu com a personagem. O silêncio do primeiro *take* é muito bem utilizado para criar uma tensão no espectador. Sentimos medo e solidão como a personagem principal. Ela se mostra perdida e sem saber para onde ir, desamparada. Essas cenas são de um colorido desbotado e é dado ênfase a certos detalhes por meio do recurso do *close-up*, evidenciando elementos que caracterizam a infância presentes em um contexto de vulnerabilidade e ausência de direitos básicos.

Figura 9

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



O recurso do *flashback* é utilizado para explicar a narrativa, como se fosse uma lembrança da própria personagem que "acorda" com essa memória. A sequência de cenas trata de temas sociais como o machismo e o patriarcado que fica explícito na interação do pai com a mãe e a filha e a maneira com que ele posiciona as duas com suas falas: "Some daqui. Vadia!" e "Cala a boca a senhora também. Quem manda nessa casa sou eu".

Figura 10

Recortes do Filme Longa-metragem "Escuta"



Ao mesmo tempo, o filme conta as trajetórias dessas mulheres e principalmente da Maria no processo de construção de sentidos nesse contexto violento e traumático. Maria busca a compreensão e acolhimento de suas próprias dores resgatando a vida e a morte da mãe Fernanda. Não por acaso, após as primeiras cenas que são de uma violência imensa contra a menina Fernanda (tentativa de estupro pelo padrasto, expulsão de casa e afastamento da mãe), inicia a narração em *off* do filme que é feita pela própria Maria (filha, ainda na barriga de sua mãe) e que aparece quase como um alento ao espectador dando sentido aos fatos.

Figura 11

Recorte do Filme Longa-metragem "Escuta"



A dinâmica da narrativa assume tomadas mais longas e cortes mais macios (*fades*), sugerindo que a temporalidade mais lenta é necessária para a elaboração sobre dinâmicas e vivências de violência. Ou seja, no filme “Escuta” é preservado o tempo para a reflexão sobre contextos sociais e dinâmicas de violência e de negação de direitos. Por meio da dramaticidade dos planos fechados também são acessíveis as emoções das personagens criando uma identificação essas vivências e escancarando a realidade violenta a qual as mulheres e meninas, principalmente negras, encontram-se submetidas no Brasil.

Análise Temática do Longa-metragem “Escuta”

Foi utilizado o *software* de análise Atlas TI para a identificação de temas relacionados a cada cena do filme. Os temas com maior recorrência foram: **Racismo**, **Machismo/Patriarcado** e **Pobreza**. Esses são temas gerais que formam o pano de fundo de toda a narrativa contada no filme.

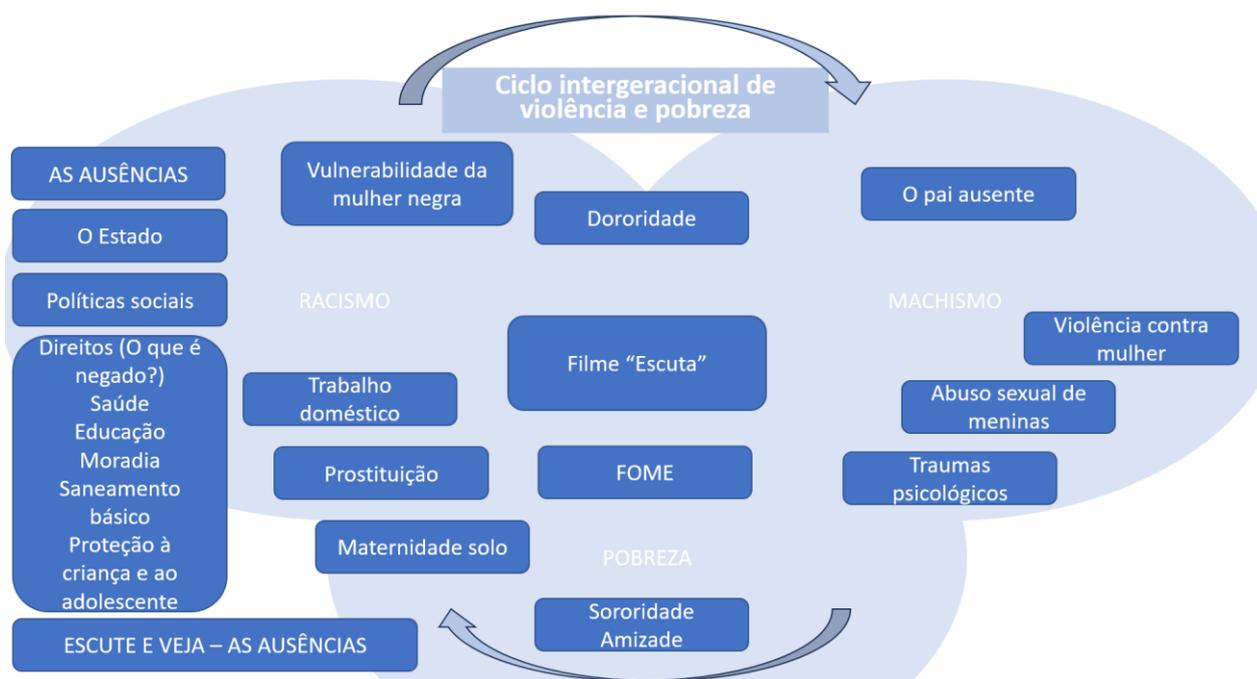
Além dos temas identificados em relação às cenas, percebe-se um grande tema relacionado à perspectiva longitudinal adotada na abordagem do filme que é um **Ciclo intergeracional de pobreza e violência** que somente é modificado na história de vida de Maria, filha de Fernanda. No filme, Maria é a personagem que narra o filme, de forma que ela se apropria da história da mãe e da própria história de vida, conferindo sentido a essa sequência de eventos e acontecimentos. A atividade de narrar a história de vida da mãe, assim como a

própria história de vida, é entendida no filme como uma forma de romper com esse ciclo de violência e pobreza, abrindo espaço para novos posicionamentos de si (Harré & Van Langenhove, 2003), que são vistos no final do filme com a atuação de Maria como professora.

A partir de uma primeira análise de recorrência de temas, foi elaborado um mapa temático em que se pode notar os grandes temas abordados na narrativa do filme “Escuta” e que se colocam como pano de fundo formando uma intersecção: **Racismo, Machismo e Pobreza**. Notam-se outros temas que se relacionam a esse pano de fundo e que também se fazem presentes ao longo do filme: **A vulnerabilidade da mulher negra; Dororidade; O pai ausente; Violência contra mulher; Abuso sexual de meninas; Traumas psicológicos; FOME; Trabalho doméstico; Prostituição; Maternidade solo; Sororidade/Amizade**. Além desses, observou-se que se fazem presentes no filme como tema **AS AUSÊNCIAS: do Estado e de Políticas Sociais; Ausência de Direitos (O que é negado?) Saúde, Educação, Moradia, Saneamento básico, Proteção à Criança e ao Adolescente**. Ou seja, o filme também tem como tema **A Presença das Ausências**, denunciando essa situação de vulnerabilidade e de violação de direitos básicos, tendo no título “Escuta” um chamamento para que o espectador escute e veja essas ausências tão presentes.

Figura 12

Mapa Temático do Filme Longa-metragem “Escuta”



O mapa semiótico das relações entre os temas identificados na narrativa do filme “Escuta” foi organizado a partir de três grandes temas que criam o pano de fundo em que a narrativa do filme se desenrola: **Racismo, Machismo e Pobreza**. A intenção de representar esses temas ao fundo e em cor branca quase imperceptível é justamente para ressaltar como esses significados compõem os mecanismos estruturais da organização social e, por mais que não sejam abordados diretamente no filme, eles aparecem em cada cena entranhados nas interações sociais. A presença do machismo e da estrutura patriarcal aparece já na primeira cena em que o padrasto de Fernanda a expulsa de casa após a tentativa de abusar sexualmente. O diálogo do filme, em que identificamos esse tema, pode ser lido a seguir:

Padrasto: Suma daqui. Vadia!

Mãe: Como é que você faz isso?

Padrasto: Cala a boca a senhora também. Quem manda nessa casa sou eu.

Figura 13

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



Além do machismo, observamos também ao longo do filme a presença da pobreza e do racismo estrutural caracterizando a interseccionalidade de condições que compõem o lugar social designado à mulher negra no Brasil. Segundo Crenshaw, o conceito de interseccionalidade é definido como:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (2002, p. 177)

É também em relação a essa interseccionalidade de condições discriminatórias que compõe o lugar estrutural das personagens do filme, mulheres negras, que identificamos o grande tema do filme que é: **O ciclo intergeracional de violência e pobreza**. Esse ciclo caracteriza-se como contexto de desenvolvimento das personagens que se repete na vida da mãe de Fernanda, na vida de Fernanda e na vida de sua filha Maria. Porém, o filme dá um

acabamento diferente ao desenvolvimento da vida de Maria, apontando para o papel da educação como um fator de rompimento desse ciclo, o qual é representado pela personagem se tornando professora.

Figura 14

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



Faz parte também do rompimento desse ciclo, a narrativa de Maria sobre a história da mãe e sobre sua própria experiência. A importância da narrativa como forma de dar sentido à experiência pode ser observada na fala de Maria ao final do filme:

Maria(filha-narração): Roubaram a infância da minha mãe e mesmo assim ela teve imaginação e criatividade para fazer algo novo para nós. Para ser árvore forte, no chão forte, com raízes fortes. E me fazer forte. Nós fomos o porto seguro uma das outras. Minha mãe, minha madrinha, minha avozinha. Minha mãe não foi santa, nem puta. Ela foi uma guerreira. Uma guerreira que até o último momento lutou por nós. O maior orgulho da minha vida. E é só por isso que hoje eu posso contar a minha história para vocês.

Nesse trecho podemos observar que em um contexto de adversidades, Maria menciona as relações entre mulheres como parte do acolhimento e segurança entre as personagens: mãe, madrinha, avozinha.

Figura 15

Recortes do Filme Longa-metragem “Escuta”



Essa relação de cuidado entre mulheres vem sendo tratada na academia a partir do conceito de sororidade, e, no caso de mulheres negras, como Dororidade (Piedade, 2017). Ao longo do filme, podemos observar que as relações de cuidado são protagonizadas pelas mulheres, as quais se encontram nesse contexto de vulnerabilidade e se conectam pela experiência de dor e sofrimento.

Figura 16

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



O conceito Dororidade cunhado pela intelectual feminista negra brasileira Vilma Piedade (2017) parte do termo sororidade já desenvolvido nas teorias feministas enfocando a experiência de mulheres negras em que são contempladas “as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (p. 16). Para a autora (Piedade, 2017), há uma dependência entre sororidade e dororidade, porque a sororidade defendida pelo

feminismo é ancorada na irmandade entre as mulheres, mas isso não basta para as mulheres negras. Nesse sentido, emerge o conceito de dororidade que pretende considerar a especificidade da dor da mulher negra.

Figura 17

Recorte do Filme Longa-metragem “Escuta”



No filme, o tratamento estético das cenas em que são retratadas a vivência da dororidade, esse acolhimento entre as mulheres negras, é sempre marcado pelas cores vivas presentes no cenário, apontando para uma potência nessas relações.

Análise das Entrevistas

Ao todo foram entrevistados sete participantes, sendo quatro estudantes do 2º ano, um aluno do 1º ano, um professor/coordenador e uma ex-aluna formada em 2016 que iria integrar as atividades da escola a partir de 2020 (o que não ocorreu porque, com a pandemia, as atividades da escola foram suspensas). Foi selecionada para a análise na tese a entrevista com a diretora do filme “Escuta”, com o objetivo de preservar a coerência do trabalho em relação à triangulação das informações construídas a partir da observação participante, a análise do filme e a entrevista.

Ao longo da análise das entrevistas, foram identificados temas emergentes, posições do Eu e os outros significativos, os quais foram organizados visualmente em mapas semióticos. Os mapas são um esforço interpretativo da narrativa dos participantes, que fornecem indícios sobre como o sujeito vivenciou suas experiências, ou seja, como o sujeito organiza e dá sentido a essas experiências. Os mapas refletem temas e posições mais ou menos estáveis que estão abertas à negociação em momentos posteriores, sendo um retrato do momento do encontro com a pesquisadora nessas condições. Nesse sentido, os mapas propõem uma visão não-essencialista, inacabada do Eu, em que o sujeito se dá o acabamento a si próprio na atividade de organizar a narrativa sobre si mesmo e em que a alteridade da pesquisadora se coloca como um outro significativo, assim como os outros que povoam a narrativa do sujeito.

As posições do Eu, os outros significativos na narrativa e os temas emergentes são compreendidos como centros aglutinadores de significados que compõem a narrativa dos participantes sobre si mesmos e sobre a experiência na escola de cinema. Dessa forma, compreende-se que o sujeito, ao ser convidado a falar de si e de sua experiência, convoca esses centros aglutinadores de significados para organizar a experiência e o si mesmo em um esforço que tende a preservar a coerência e a continuidade do Eu (Zittoun et al., 2011). Esse processo é entendido sempre de forma dinâmica e inacabada (Bakhtin, 1979/2020; Bakhtin, 1920-

1924/2020), em constante movimento em relação à alteridade que participa do processo de acabamento de si do sujeito. Ao analisar os movimentos dialógicos de organização do si mesmo, é necessário levar em consideração as forças que atuam no sentido de preservar a coerência e a continuidade do Eu – que provém também do próprio formato da narrativa – que tende a deixar de fora o que escapa da coerência ou encaixar a ambivalência.

A organização do mapa semiótico configura-se como uma tentativa de representar a dinamicidade das posições do Eu e dos outros significativos mencionados ao longo da entrevista, assim como a emergência dos temas (Krüger-Fernandes et al., 2021; Volóchinov, 2017). No mapa, foi utilizada a forma circular verde para representar as posições de Eu, formas circulares de cor azul claro para representar os outros significativos presentes na narrativa e elipses de cor azul escura para representar os temas que emergiram durante a entrevista. Foram destacados em círculos maiores e em cor rosada os temas relacionados à cidadania e em verde escuro as posições de “Eu” também relacionadas à cidadania. No centro do mapa, foram destacadas falas significativas dos participantes que se relacionam às suas histórias de vida e percepções sobre ser cidadão.

Entrevista com T.

“A minha história de vida é as políticas sociais”.

T. é do sexo feminino, autodeclarada preta, natural de Brasília (Distrito Federal, região Centro-Oeste do Brasil), moradora da Samambaia (Região Administrativa do Distrito Federal). A participante tem curso superior em Saúde Coletiva, sendo sanitarista de profissão e declarou faixa salarial familiar de 2 a 4 salários-mínimos. T. tinha 27 anos e estava cursando o mestrado em Saúde Coletiva na ocasião da observação na escola de cinema e entrevista. Ela já se encontrava no segundo módulo de formação da escola de cinema social e inicialmente atuou como Assistente de Direção de Arte. A partir do segundo *set* de filmagem, passou a atuar como Diretora do filme “Escuta”. Apesar de estar na função de Diretora durante a maioria dos *sets* de filmagem, ela propôs, a partir do quarto *set*, que a direção fosse compartilhada, pois não poderia estar presente em todos os encontros.

Os temas emergentes durante a entrevista com T. foram: **História de T., História de Brasília; Políticas Sociais de Acesso à Educação como Acesso à Cidadania; Plano Piloto Distante e Impossível; Saúde como Conceito Ampliado; Audiovisual como Instrumento para Pensar Saúde; O Audiovisual e os Encontros - Cronotopos de Encontros; A Prática do Cinema é Gestão de Pessoas; Construir o que Eu Entendo como Cinema Social; O Cinema Social como Instrumento para se Pensar Saúde; A Ficção e o Potencial de Reunir Várias Situações de Vida; A Cidade e a Representação de seus Espaços no Cinema; e O Cinema como Instrumento de Fala e Escuta.** Em relação a perspectiva sobre cidadania especificamente, emergiram os temas: **Cidade e o Cinema Social; Cidadania como Espaço de Fala; Cidadania: Direitos, Deveres e Expressão de Situações de Vida.**

As posições do Eu identificadas na narrativa foram: **Eu filha única de uma mãe nordestina; Eu mulher periférica usuária de políticas sociais; Eu periférica como um**

outro no centro; Eu pertencente na graduação; Eu extensionista; Eu no mestrado; Eu pesquisadora; Eu aluna da escola de cinema social; Eu diretora do longa-metragem “Escuta”; Eu com medo de não dar conta; Eu em crise no set; Eu fazedora de cinema social; Eu mulher periférica da quebrada; e Eu cidadã e o meu contexto de vida.

Foram identificados como outros significativos na narrativa de T.: a **Mãe nordestina que veio para Brasília**; o **Pai nordestino com quatro filhos**; o **Governo** com a doação de lote para moradia em Samambaia; **As Políticas Sociais**, como: o **Bolsa família**, o **REUNI**, o **Passe livre estudantil**; a **UnB Campus Ceilândia** como um outro possível em comparação com a **UnB do Plano Piloto** como outro impossível; o **Curso de Saúde Coletiva – UnB Campus Ceilândia**; a **Extensão na Universidade**; a **População em situação de rua**; o **Observa PopRua (Observatório da Saúde da População em Situação de Rua)**; a **Academia** como espaço possível para mim; a **Escola de Cinema Social Cine Braza**; os **Professores convidados e oficinas práticas**; os **Estudantes da escola de cinema social**; **Os outros que não me ouviam no set**; o **Filme “Escuta”** como instaurador de diálogos; **Meu troféu – a planilha das cenas do filme “Escuta”**.

Ao longo da entrevista de T., podemos perceber um entrelaçamento de sua história de vida com a história da construção e do estabelecimento da cidade de Brasília, assim como com as políticas públicas no âmbito da Educação e de expansão do Ensino Superior. Seu encontro com a escola de cinema se dá por meio da identificação com o campo da Saúde Coletiva como profissão e seu envolvimento com o Observatório de Saúde para população em situação de rua. A participante buscava na escola de cinema um instrumento para pensar saúde como um conceito amplo.

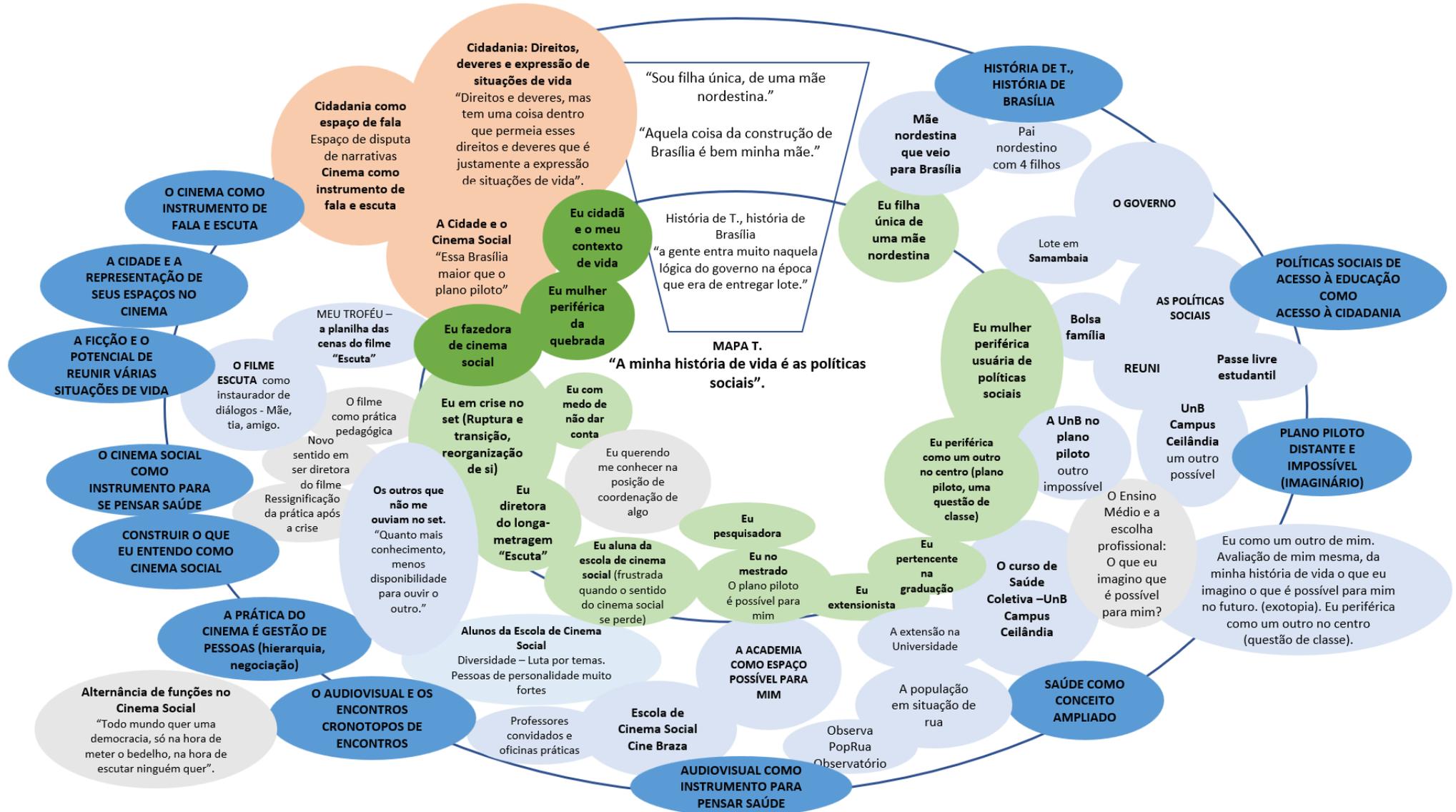
Em relação à sua perspectiva sobre cidadania, T. enfatiza a importância da representação dos espaços periféricos da cidade em uma composição própria e pelo olhar de seus habitantes, o que pode ser observado em relação ao tema **A cidade e o cinema social** e

que se encontra ligada a posição de **Eu mulher periférica da quebrada**. Para T., cidadania inclui, para além de direitos e deveres, a expressão de situações de vida, principalmente dessas subjetividades que geralmente não são representadas. Essa importância que T. dá à expressão das situações de vida se relaciona com a posição de **Eu cidadã e o meu contexto de vida**. Por fim, T. expõe que compreende **Cidadania como espaço de fala** e o **Cinema como instrumento de fala e escuta** nesse contexto. Tal concepção se relaciona à cidadania como espaço de disputa de narrativas em que o cinema, e nesse caso, o cinema social pode atuar como meio de visibilidade de contextos de vida de grupos minoritários construindo possibilidades de reconhecimento desses grupos como cidadãos.

A Figura 18 mostra o mapa semiótico construído a partir das informações construídas na entrevista com T.

Figura 18

Mapa Semiótico da Entrevista com T.



História de T., História de Brasília

T. conta sua história de vida enfatizando sua trajetória acadêmica, o que pode estar relacionado ao pedido da pesquisadora no início da entrevista para a participante compartilhar sua trajetória de vida até o momento em que ela entrou na escola de cinema (Jovchelovich & Bauer, 2002). Isso nos leva a pensar que os elementos enfatizados por T., ou seja, os temas emergentes na composição de sua história de vida, são relevantes para o entendimento da sua experiência na escola de cinema social.

Nesse sentido, a orientação da pesquisadora faz com que a narrativa de T. seja carregada por este viés: o caminho que a levou até a escola de cinema. Podemos compreender que neste relato temos acesso à experiência na escola de cinema atribuindo sentido à história de vida de T., fazendo com que a participante selecione eventos que são coerentes com essa experiência (Jovchelovich & Bauer, 2002). O início da conversa, em que a pesquisadora direciona que a história de vida da participante seja enviesada pelo encontro com a escola de cinema, pode ser lido no diálogo a seguir:

P- O que você quiser compartilhar comigo da sua vida, assim. E eu acho que é interessante de você talvez pensar na trajetória, né.. até como você chegou na escola de cinema.

T- Até a escola de cinema. Tá.

P- Os caminhos que foram te levando, né.

T- Tão tá. É um caminhozão.

P- É um caminhozão?

T- É, bora.

[...]

T- Aí eu começo..então...

P- Começa da onde você quiser.

T- Da onde eu quiser? De onde começa a minha história de vida?

P- Pois é.

T- Meu Deus, que loucura. Vai começar com a minha mãe vindo láaa do nordeste.....(*ri) Longe assim?

P- Da onde você quiser.

T- Não. Faz sentido.

O pedido feito pela pesquisadora para que a participante compartilhe sua trajetória causa, em um primeiro momento, o questionamento de onde começa sua história de vida.

Instigada por essa dúvida, T. comunica em tom de brincadeira que sua história de vida começa com sua mãe “vindo láaa do nordeste...” apontando para um primeiro signo/símbolo de identificação: a identidade regional nordestina. Notamos que T. anuncia que sua história de vida começa com a história de sua mãe, ou melhor com a história do deslocamento de sua mãe do nordeste do Brasil para Brasília em um período específico: a construção da capital do país. Essa informação vem carregada de um peso histórico sobre o processo de construção da cidade de Brasília e os movimentos migratórios de populações pertencentes a distintas regiões do país, o encontro entre essas identidades regionais no solo de Brasília, no centro do Brasil, e os espaços designados a cada migrante de acordo com sua identidade regional e estrato social. O caso dos nordestinos trabalhadores da construção civil foi marcado pela marginalização e a pauperização dessa população, literalmente removida do centro às margens de Brasília nas cidades satélites, assim como T. conta a seguir com sua mãe “ganhando do governo” um lote na cidade de Samambaia. É nesse sentido que T. afirma: “Aquela coisa da construção de Brasília é bem minha mãe”.

T- Então, tenho 27 anos, meu nome é T. Sou filha única, de uma mãe nordestina que vem pra Brasília. Aquela coisa da construção de Brasília é bem minha mãe. Vem ganhar a vida aqui. Meu pai também é nordestino, cearense, só que meu pai tem uns quatro filhos já. Aí isso vai indo, eles se arranjam.. ó eu nascendo. Aí nisso a gente entra muito naquela lógica do governo na época que era de entregar lote, essas coisas, né. Minha mãe morava em Taguatinga, mas ela ganha um lote em Samambaia, então, a gente tá lá desde então. Então, eu cresci ali, cresci, estudei.

Em um sentido profundamente histórico, a história de vida de T. se entrelaça à história de Brasília e sua constituição enquanto cidade. Também identificamos já nesse primeiro excerto de fala a presença do governo, do Estado, como esse outro que aparece ao longo da narrativa de história de vida de T. Notamos que a participante começa a construir a narrativa sobre si mesma pelos locais de pertencimento, como a região nordeste do Brasil, por meio do lugar de origem de seus pais, mas também por seu próprio percurso de desenvolvimento situado na Região Administrativa de Samambaia, na qual ela enfatiza: “Então, eu cresci ali, cresci,

estudei”. Identificamos nesse momento de apresentação da participante, a organização de um Eu constituído em relação à história de vida de sua mãe (outro), a qual é marcada por seu movimento migratório do Nordeste do Brasil para o Centro-Oeste no período específico da construção de Brasília. Nesse sentido, o **Eu filha única de uma mãe nordestina que vem pra Brasília** carrega em si todo o percurso histórico dos processos migratórios durante a construção de Brasília e as lógicas de poder estabelecidas entre as identidades regionais e de classe social nesse processo (Hermans, 1996; 2001).

Políticas Sociais de Acesso à Educação como Acesso à Cidadania

Ensino Médio e a Escolha Profissional: O que Eu Imagino que É Possível para mim?

Logo a seguir, T. aponta o Ensino Médio como um ponto de sua história de vida em que sua identidade profissional começa a se definir. Nesse sentido, podemos notar que suas escolhas enquanto trajetória acadêmica e profissional vão sendo condicionadas à presença de políticas públicas sociais desde sua infância, com o programa Bolsa Família⁴; na adolescência com o Passe Livre Estudantil⁵, que a possibilitou se deslocar para frequentar aulas em outras cidades; e o Reuni⁶ - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – que foi responsável pela abertura de um campus da Universidade de Brasília em uma Região Administrativa próxima à sua residência. Para ela, todas essas questões

⁴ Segundo site do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, o Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil e tem como objetivo garantir renda básica para as famílias em situação de pobreza e integrar políticas públicas de acesso a direitos básicos como saúde, educação e assistência social. Quando criado em 2003, o Bolsa Família condicionava o recebimento dos recursos pelas famílias à manutenção das crianças nas escolas. Dessa forma, a criança não precisaria trabalhar para ajudar os pais, uma vez que o benefício era recebido. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

⁵ O Passe Livre Estudantil no Distrito Federal (Lei Nº 4.462/10) é uma política pública que assegura a gratuidade nas linhas do serviço básico de transporte público coletivo de passageiros para estudantes do ensino superior, médio e fundamental da área urbana, inclusive alunos de cursos técnicos e profissionalizantes. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/62189/Lei_4462_13_01_2010.html

⁶ O Reuni é um programa do governo federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como objetivo a expansão da Educação Superior pública no Brasil. O programa apoiou a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de Educação Superior, ampliando o acesso e a permanência. O Reuni foi instituído em 2007 e concluído em 2012. <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

se relacionam com sua condição periférica que não só a localiza em um lugar que dificulta o acesso a certos espaços da cidade, mas também restringe até mesmo a projeção de si mesma como pertencente a certos lugares sociais.

Nesse sentido, vai emergindo na narrativa de T. sobre sua história de vida uma posição de **Eu mulher periférica usuária de políticas sociais**, que se relaciona a um sentimento de pertencimento ao espaço periférico e que tem como alteridade as políticas sociais do governo, principalmente as de acesso à educação que compõem sua trajetória acadêmica. Podemos afirmar que essa alteridade das políticas sociais tem um efeito de considerar T. como sujeito de direitos e capaz de se desenvolver nesse espaço acadêmico, contribuindo para um acabamento de si mesma como capaz e pertencente a um espaço de desenvolvimento intelectual (Amorim, 2012; Bakhtin, 1979/2020; Faraco, 2011; Pinheiro, 2020). Essa posição sustenta uma continuidade de si mesma dando sentido e coerência a suas experiências de vida e permanecendo estável até o fim da entrevista, inclusive relacionando-se à sua perspectiva de cidadania.

T - Aí no Ensino Médio, acho que o Ensino Médio é um ponto massa assim, que eu coloco na minha história de vida enquanto um caminho de que a gente sente, né aquela pressão de pra que lado a gente vai. Porque isso, dentro da história de vida, começa a relacionar como é que eu chego na escola de cinema. Então, eu chego ali no Ensino Médio tendo que escolher pra onde que eu vou. Pensar curso, pensar vestibular, pensar a possibilidade da questão do Ensino Superior como um todo, né. [...] Falei: Véio, eu vou fazer o quê? E já caçando uma perspectiva outra assim, de que que eu vou... Isso sempre permeando uma questão periférica, de participação em programas sociais, toda a vida, a partir da minha mãe, Bolsa Família minha mãe recebeu por muito tempo. Então, isso também pesa, você pensar também num acesso à universidade pública como uma possibilidade por conta de todo o rolê que tem relacionado à permanência, né. Entrar é uma coisa, é uma coisa pra você entrar, mas cê permanecer também né é uma outra. Então, eu entro bem quando tá desenvolvendo algumas políticas assim enquanto universidade pública de acesso e também enquanto transporte. Porque eu lembro que quando eu formei, foi bem quando começou o Passe Livre Estudantil. Então, isso foi bem massa, pra eu também entender como possibilidade várias outras cidades, né. Fiz um curso técnico na Ceilândia, mas isso vai sendo condicionado à condição de ir né...então isso era sempre presente. Bem no ano que eu comecei a fazer um curso técnico em outra cidade, foi quando saiu o Passe Livre Estudantil.

A participante ainda enfatiza a questão do acesso e permanência na universidade pública no Brasil que contraditoriamente se encontra em uma posição elitizada. Esse fato ainda reforça a posição de **Eu mulher periférica usuária de políticas sociais**

Plano Piloto Distante e Impossível

“A minha vida é as políticas sociais”

Ainda sobre sua trajetória acadêmica, T. aponta para as alteridades que compõem sua narrativa, em que o campus da Universidade de Brasília localizado no Plano Piloto (região central da cidade de Brasília) configurava-se como um outro impossível, tanto pela distância quanto pelas pessoas presentes nesse espaço. Nessa fala, podemos perceber que T. efetua um deslocamento de si para avaliar a si mesma e sua história de vida para elaborar inclusive o que ela imaginava que era possível para ela no futuro. Tal deslocamento pode ser compreendido pelo conceito de exotopia (Bakhtin, 1979/2020), em que eu me desloco de mim para dar um acabamento a mim mesma e por meio do qual emerge a posição de **Eu periférica como um outro no Plano Piloto**. Nesse sentido, esse sentimento de não pertencimento e essa concepção(acabamento) de si mesma orientaram T. a sequer imaginar-se nesse contexto por motivos que vão além da distância física em si, mas que passam por questões de classe, como ela se refere no trecho a seguir:

T- Aí eu falei assim: Tá, pensando em Universidade de Brasília, eu não tinha nenhuma intenção de vir pro Plano, eu não me imaginava vindo pro Plano, tanto pela distância, quanto pelas pessoas que estariam, que compõem o ambiente da Universidade de Brasília. Eu achava que eu ..que eu não ia me dar bem, que eu não ia conseguir me enturmar com o povo. Tinha muito isso, uma questão de classe mesmo.. que me travava assim. E aí iisso, mas aí tá, mas aí isso também entra outra política pública.. Olha, a minha história de vida é as políticas... sociais. (*ri). Porque o Reuni, né..o Reuni tava na flor da pele. Isso foi em 2012, 2011, eu entrei em 2011, mas o Reuni começa 2008, quando inaugura a escola e tal. Em 2012 foi, tava no Reuni, né. Então, tinha universidade do lado da minha..da minha cidade. Eu sou de Samambaia, tinha Ceilândia. Aí eu comecei a me despertar: Ahhh, a UnB, vamo na UnB, vamo.

P- No Campus Ceilândia, né.

T- Campus Ceilândia, porque era na Ceilândia, por isso que eu me interessei pela UnB. Então, aí vem daí. Aí vamos olhar que cursos que vão ter lá (*olhar crítico para a oferta de cursos para a população que mora na periferia). Só tinha curso da saúde que cê tem que pegar na pessoa. Eu falei geeente..

P- Pegar na pessoa?? (*ri)

T- É, Enfermagem, Fisio, Farmácia..nem tanto. Mas Enfermagem, Fisio, Tera..Terapia ocupacional e Saúde Coletiva.

T. enfatiza novamente as políticas sociais de acesso à educação ao citar o Programa Reuni de expansão do Ensino Superior no Brasil e a abertura de um campus da Universidade de Brasília em Região Administrativa próxima da sua. Essa narrativa reitera a posição de **Eu mulher periférica usuária de políticas sociais** ao ponto de T. dar um acabamento a sua própria história de vida em relação a alteridade das políticas sociais dizendo: “A minha história de vida é as políticas sociais”. Nesse contexto, a **UnB Campus Ceilândia** aparece como **um outro possível**, em comparação à **UnB no Plano Piloto** que se configurava como **um outro impossível**. É importante notar que T. relaciona a proximidade de uma universidade localizada espacialmente mais perto de sua casa com a possibilidade de acesso. É como se a inacessibilidade inclusive de imaginar-se pertencendo a esse espaço da universidade pública se alterasse com a abertura de um campus na periferia.

T. ainda finaliza sua fala com um posicionamento crítico à oferta de cursos nesse contexto da universidade localizada na periferia, em que há também um acabamento dado a essa população por um outro (Bakhtin, 1979/2020) e o que é possível para esse grupo como trajetória profissional. A participante menciona que “só tinha curso da saúde, que cê tem que pegar na pessoa” e que ela não tinha interesse em exercer nenhuma dessas profissões. Dos cursos oferecidos, T. opta pela Saúde Coletiva e seu envolvimento na graduação e as reflexões que ela vai fazendo ao longo do curso aparecem como alteridades que compõem sua história de vida e seu encontro com a escola de cinema social.

Saúde Coletiva e Universidade Pública

Ao comentar sua trajetória na graduação em Saúde Coletiva, T. menciona seu processo de identificação com o curso a partir de sua história de vida, incluindo inclusive as adaptações necessárias a esse novo contexto, como a adequação de seu ritmo de estudo. Essa transição

mobiliza processos de desenvolvimento em T. construindo novas formas de ser e de agir, o que contribui para o seu processo de construção identitária (Zittoun, 2007; Zittoun et al., 2003; Zittoun et al., 2011). Além disso, T. enfatiza a importância do pertencimento à universidade pública, comparando essa busca com o desejo de pertencer a um grupo na adolescência (Zittoun, 2007; Zittoun et al. 2003). Tal pertencimento é visto como uma forma de orientação e direcionamento para a trajetória acadêmica e profissional no futuro.

T- Aí, desses todos, o Saúde Coletiva eu li lá o projeto pedagógico, tudo bonitinho. Foi o que mais eu achei massa [...] E aí, eu entrei. Aí, ótimo. E aí a minha trajetória dentro da graduação ela vai se firmando por conta.. do meu processo de identificação também ali dentro, com o que eu poderia desenvolver a partir da minha carga de vida até ali também. A pensar ritmo de estudo, que o meu era diferente óo, com certeza. Então, ali você começa a entender como é que se dá esse estilo de uma universidade pública. E aquilo ali vai me fazendo então perceber.. que pertencimento que eu tô dentro da universidade pública, né. É como se a gente buscasse um pertencimento quando tá adolescente, né, busca um grupo, mas quando a gente entra na universidade a gente também busca isso, né. Até pra gente ver que trajetória a gente vai desenrolar, dentro do curso, dentro da profissão.

Identificamos nesse trecho a emergência da posição de **Eu pertencente na graduação** que vai se configurando a partir da relação com o outro significativo: **O curso de Saúde Coletiva UnB – Campus Ceilândia**. Ou seja, é nesse espaço da universidade localizada na periferia (Ceilândia) que a participante se percebe pertencente ao ambiente acadêmico, o que contrasta com a **UnB do Plano Piloto** que se colocava como **um outro impossível**. Essa identificação com o curso de Saúde Coletiva da UnB no Campus Ceilândia é ressaltada pela participante como fundamental na composição de sua identidade e trajetória acadêmica e profissional e se relaciona com os temas e reflexões que T. desenvolve no contexto da Escola de Cinema.

A Extensão na Universidade

Em vários momentos ao longo da entrevista, a participante T. menciona o contexto de “produção de vida” como seu foco de interesse e como primordial na produção de teoria e conhecimento. T. enfatiza o incômodo que sente do distanciamento entre a teoria estudada na

universidade e a realidade vivida, que ela chama de “produção de vida”. É nesse sentido também que a participante afirma sua identificação com a Universidade de Brasília ligada aos projetos de extensão. Sua atuação como extensionista nesses projetos permitiu o desenvolvimento de si mesma como terapeuta popular em relação aos outros significativos, tais como: mulheres com tema de mortalidade infantil e a população em situação de rua. Esses vão se consolidando como temas sensíveis à constituição de si mesma em sua identidade profissional.

T- E aí o que eu mais gostei da universidade foi a extensão, né. Pesquisa, extensão e sala de aula. A extensão foi o que eu mais eu consegui me desenrolar. E dentro da extensão, eu trabalhei como terapeuta popular, trabalhei com entrevista com mulheres que com tema de mortalidade infantil, e trabalhei com população de rua. Então, acabava que os temas que eu trabalhava na extensão era de aproximação muito de campo e nessa hora de ir a campo é que eu sentia a identificação com a Universidade de Brasília. Porque parecia que ali..eu é..me parecia ser útil estar ali. Que lugar que eu tô? Então ali naquele momento é que eu achava massa, trazer esse contexto da produção de vida pra dentro da universidade pra pensar a teoria. É como se eu tivesse escolhido o movimento contrário assim, valorizando mais a extensão. Eu lembro que eu deixava de fazer matérias, pra pegar a extensão, pra dar tempo de ir a campo da extensão. Então, sempre fiz esse movimento.

Identificamos nesse trecho a emergência da posição de **Eu extensionista na Universidade Pública** que contribui para a continuidade da posição de **Eu pertencente na graduação**. Dessa forma, T. enfatiza o trabalho de campo nos projetos de extensão como o ponto principal de identificação com a instituição Universidade de Brasília. A fala da participante promove uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem dentro desse ambiente acadêmico que tendem a priorizar a teoria em detrimento da prática, indicando que ela parecia ter escolhido o movimento inverso, como na fala: “É como se eu tivesse escolhido o movimento contrário assim, valorizando mais a extensão”. A escolha de T. de valorizar a extensão reflete um compromisso com a aplicação prática do conhecimento e uma preferência pelo engajamento direto com a comunidade. E, para além disso, T. parece enfatizar a necessidade de partir da realidade contextualizada, ou seja, da produção de vida, para elaborar

produções teóricas que tenham condições de abranger e responder à realidade de seu contexto de vida. Isso parece estar relacionado a um incômodo que a participante sente com teorias descontextualizadas e produzidas a partir de outras realidades que não correspondem ao seu contexto de vida. Esse incômodo emerge novamente quando T. se refere a sua perspectiva de cidadania e se relaciona com a posição de **Eu cidadã e o meu contexto de vida**, a qual será discutido posteriormente.

Saúde como Conceito Ampliado

Outro momento em que T. reitera a relação da sua vivência na graduação com a sua presença na Escola de Cinema é quando a participante expõe suas reflexões sobre o conceito de saúde a partir do campo da Saúde Coletiva. T. explica que, nessa área, saúde é entendida como um conceito ampliado, como pode ser lido no trecho de fala a seguir:

T- E aí, pensando Saúde Coletiva, aí isso vai ter muita relação de eu de eu estar na Escola de Cinema, porque a Saúde Coletiva tenta ampliar o máximo possível pra se pensar produção de vida, ela sempre tenta ampliar o conceito de saúde. Então é sempre.. é valorizando, e destacando e ponderando sempre a importância de se falar: estamos trabalhando saúde, mas que saúde é essa? Essa saúde é ampliada, pensando dentro dela, fora dela e tudo que influencia [...]. Então se você, quando você começa a entrar nessa nória, então você vê que saúde é muita coisa, aí você entra lá no que o povo na academia chama determinantes sociais, vai entendendo a importância da educação pra pensar saúde, a importância do meio ambiente, a importância social das relações. Ixi, de muita coisa.

Podemos notar que a partir de sua formação no curso de Saúde Coletiva, T. passa a problematizar o próprio conceito de saúde e de ampliá-lo de forma a pensar seus determinantes sociais, tais como: educação, meio ambiente, relações sociais. A participante indica que essa problematização mobilizou processos reflexivos sobre instrumentos para trabalhar saúde, em que o audiovisual se colocou como possibilidade de proposta de trabalho de temas sensíveis para o trabalho em saúde com as populações que a participante se encontra em interação.

O Audiovisual como Instrumento para Pensar Saúde

É a partir desse momento que o audiovisual passa a aparecer na narrativa de T., sempre compreendido como um instrumento para se pensar saúde. Nesse percurso, uma alteridade

significativa que surge em sua narrativa é a população em situação de rua, que a participante se aproxima por meio de um projeto de extensão da Universidade de Brasília: o Observatório em Saúde para a População em Situação de Rua – o Observa PopRua. No trecho de fala a seguir, é possível notar a importância desse projeto de extensão na trajetória de vida de T. e sua aproximação da Escola de Cinema.

A População em Situação de Rua - Observatório PopRua

T- E nesse muita coisa, eu acabei me aprofundando mais pra trabalhar com população em situação de rua [...] Eu tive a oportunidade de entrar no Observatório de Saúde pra População em Situação de Rua⁷. Então, um observatório que visava é.. o registro é.. de tudo que era feito pensando em PopRua⁸, tanto dentro da saúde, como fora, como política, como a própria população em situação de rua que a gente tinha um trabalho muito de ir a campo, de rua mesmo, né. Então, ali começa a me despertar instrumentos. [...]Então, o audiovisual vem me despertando assim: Cara, pra pensar saúde.. a gente precisa olhar pro lado pensando não sóoo temas fora da saúde pra pensar dentro, mas pensar também instrumentos. O que pode ser instrumento que não é da saúde? (*faz entre aspas com os dedos das mãos). Eu falo assim, porque pra mim agora tudo é saúde. Tudo pode ser transformado como instrumento de se pensar saúde. Então, o audiovisual foi o que mais ficou latejando assim, porque a gente trabalhava com isso, né.

Nesse sentido, tanto **A população em situação de rua** como o **Observa PopRua** se configuram como outros significativos na narrativa de T. e compõem sua trajetória até a escola de cinema social. Também vai se consolidando um dos temas mais importantes ao longo da narrativa de T., a concepção do **Audiovisual como Instrumento para Pensar Saúde**, dentro dessa ideia de saúde ampliada na Saúde Coletiva. Esse tema perpassa toda sua experiência na Escola de Cinema, inclusive sua perspectiva em relação à produção e exibição do longa-metragem “Escuta” em que atuou como diretora. É interessante notar que T., ao narrar sua experiência no coletivo Observa PopRua, já após a formação na Escola de Cinema, pontua a

⁷ O Observa PopRua é um coletivo de pesquisa e extensão da Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde (SGEP/MS) e tem como objetivo contribuir para a geração e divulgação de conhecimentos acerca da População em Situação de Rua. <https://www.youtube.com/@observapoprua563/about>

⁸ Ligado à Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo do Distrito Federal, o Centro Pop é um Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua. Por meio dessa política pública são ofertados atendimentos individuais e coletivos, oficinas, atividades de convívio e socialização, ações que incentivem o protagonismo e a participação social. Segundo site da secretaria, “é um espaço de referência para o convívio social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito”. <https://www.sedes.df.gov.br/centro-pop/>

não preocupação que as práticas no observatório tinham com a parte técnica. Ela se utiliza de noções sobre a linguagem audiovisual, utilizando inclusive termos da área para explicar a forma de utilização desse recurso no observatório. Isso indica um domínio e um conhecimento desse tipo de linguagem que pode ser entendido como alfabetização audiovisual (Barbosa, 2014; Costa & Barbosa, 2015)

T- E lá, dentro do observatório a gente não tinha nenhum.. e propositalmente a gente não tinha nenhuma preocupação com a parte técnica. A gente não tinha mesmo. Justamente que é praaa.. a gente entendia que quando a gente não coloca..poucos cortes, pouca edição no pós a gente consegue influir menos, assim, o viés menos...é o menor viés possível, né. Então, a gente não mexia com a técnica.

P- Mas então essa não preocupação com a técnica vem de vocês?

T- Sim, era algo escolhido. Isso, era algo que a gente priorizava (*bate com os dedos na mesa), não precisa ter muita técnica.

P- Mesmo quando vocês estão fazendo os registros, é?

T- Principalmente quando a gente tá a campo com a população em situação de rua. Então se precisar correr vai correr, se tiver estourado no fundo, vai ficar estourado no fundo, porque a gente não queria perder..o time do encontro e do aceite. Da pessoa abrir sua vida. Então, onde ela escolher, escolhia: Ah, quero sentar aqui, quero fazer aqui, então é aqui que vai ser. Não importa se estoura, se só vai aparecer metade da cara dela (*ri), se vai dar uma sombra, se vai aparecer só a silhueta da pessoa e vai ficar tudo sombra. Então esse não era o nosso... porque a gente entendia que essa atmosfera que se criava entre a proposta de se gravar, porque é um rolezão, né, você gravar a pessoa em situação de rua, ela aceitar, e ainda a gente ter que manejar aonde vai ser, a luz, fica aqui, não fica aqui (*ri). A gente falou não, a gente não pode fazer isso, porque isso vai quebrar com certeza o tanto que a pessoa vai se abrir, abrir a vida dela pra gente.

T. ressalta a escolha intencional de não preocupação com a parte técnica, privilegiando “o *time* do encontro e do aceite”. Essa fala demonstra um conhecimento e um domínio desses meios de produção audiovisual e uma relação com esses artefatos de maneira crítica e intencional (Barbosa, 2014; Costa & Barbosa, 2015). No caso, o audiovisual como instrumento medeia a criação de um ambiente de confiança e respeito com a população em situação de rua, priorizando sua participação e a autenticidade dos momentos registrados, em vez de se concentrar em questões técnicas.

O Cinema Social como Instrumento para se Pensar Saúde

Por meio da aproximação do audiovisual como instrumento no observatório, T. passa a se interessar por esse meio de expressão e comunicação e encontra na escola de cinema social uma oportunidade para continuar essa exploração da linguagem audiovisual como instrumento de saúde.

T- E aí, na época foi quando abriu o processo seletivo pra Escola de Cinema. [...] E aí isso me despertou duas coisas. Falei assim: Ahh, quem sabe a gente trabalha com a técnica, pensando em uma outra vertente, e pensando como que eu posso aprender mais sobre cinema social, né. Éee como...isso como um instrumento pra se pensar saúde. Então o meu objetivo sempre foi entender de tudo ali que fosse apresentado no curso como aquilo ali poderia virar um instrumento de saúde. Então esse era o meu o meu rolê. Eee, aí eu chego na escola.

[...]

T- É interessante como casa com a trajetória acadêmica também que eu tava me inserindo, querendo investir academicamente pra trabalhar como pesquisadora e essas coisas. Então, ali eu tinha uma expectativa muito grande de conhecer essa possibilidade do audiovisual.

Para além de sua prática no observatório, T. ingressa no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília e compreende a entrada na escola de cinema social como coerente com sua trajetória acadêmica e agregadora no seu processo de desenvolvimento como pesquisadora. É interessante notar que, após toda sua prática e envolvimento na graduação com a Universidade de Brasília no Campus Ceilândia, a Pós-graduação se coloca como espaço possível de ser ocupado, mesmo situando-se no Plano Piloto de Brasília. Ou seja, esse outro que anteriormente era compreendido como **Plano Piloto – Distante e Impossível**, no mestrado transforma-se e compõe a posição de **Eu no mestrado – O Plano Piloto é possível para mim**. Essa posição de Eu fortalece e contribui para a emergência da posição **Eu pesquisadora** que dialoga com a alteridade da **Academia como espaço possível de ser ocupado** (Pinheiro, 2020).

O Cine Braza e os Encontros - Cronotopos de Encontros

Estudantes da Escola de Cinema Social – Diversidade e Luta por Temas

T. inicia sua narrativa sobre a experiência na escola de cinema descrevendo o encontro com os colegas da turma que fazia parte. Para ela, esse momento é marcado pela diversidade de temas sociais com que cada um se identificava. Esse encontro com pessoas identificadas com temas e lutas sociais, faz com que T. se desloque de si mesma e reflita sobre seu próprio engajamento nesse sentido afirmando: “essa questão do movimento social, do tema social, eu nunca me engajei assim, nem de raça, nem de nada, de nenhum tema” e “E aí, eu não me considerava uma militante da causa da população em situação de rua”. Apesar de T. expressar que não se identifica com nenhum dos temas como militante, ela acaba por relacionar seu trabalho com a população de rua como um ponto de encontro com pessoas engajadas com os temas sociais. A reflexão sobre sua própria identificação com os temas a partir do encontro com os estudantes da escola de cinema pode ser lida no trecho a seguir:

T- Então, eu achei massa conhecer várias pessoas que mexem com várias coisas. Porque eu também assim, essa questão do movimento social, do tema social, eu nunca me engajei assim, nem de raça, nem de nada, de nenhum tema, mas trabalhando com a população em situação de rua, a gente tem uma aproximação massa com as pessoas, militantes e tal. E aí, eu não me considerava uma militante da causa da população em situação de rua, mas eu tenho uma proximidade..próxima (*ri). Tenho uma boa proximidade é.. em pensar a militância, principalmente convivendo com essas pessoas que são militantes pela causa da população em situação de rua. Então me ajuda até, essa relação com esses estudantes diversos assim, ir vendo a partir da narrativa deles profundamente o quanto é interessante essa luta, né, essa luta por temas, né de identidade de gênero, de raça, de outra coisa.

A partir dessa fala, podemos compreender que o encontro com os estudantes da escola de cinema mobilizou em T. uma reflexão sobre sua própria identificação com os temas sociais e em como ela interage com esses posicionamentos (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993). Nesse sentido, os estudantes da escola de cinema se colocam como uma alteridade importante no processo de refletir sobre si mesma e sua identificação com os temas sociais, como fica explícito na fala a seguir: “Então me ajuda até, essa relação com esses estudantes diversos assim”. T. ainda enfatiza que esse encontro acaba por se configurar como

uma luta por temas, em que cada um defende o tema que se identifica na arena das trocas dialógicas (Volóchinov, 2017).

Professores Convidados

T. também se refere aos professores convidados como alteridades importantes em seu processo de emergência da posição de **Eu aluna da Escola de Cinema**. Essa valorização dos professores convidados é entendida a partir de sua intenção de ampliar o debate sobre os temas sociais, inclusive em diferentes contextos.

T- É, tinham muitos convidados. Os convidados é massa porque traz uma perspectiva de pensar..é o social, ampliar esse social em diferentes espaços. Quando tem os os convidados que vão trazer, ou convidados assim, professores convidados, né.

Luta por Temas - Pessoas de Personalidade muito Fortes

T. ainda menciona o momento de produção de um trabalho final do primeiro ano em que a interação com os outros estudantes da escola de cinema e o engajamento e identificação com os temas sociais formaram pontos de conflitos e de reflexão sobre seu próprio processo de posicionamento (Hermans, 1996; 2001). Ela indica que o processo de seleção da escola direciona a escolha de pessoas que se identificam fortemente com algum tema e já participam de movimentos sociais, o que, para ela, se relaciona com uma necessidade desses estudantes de ocupar os espaços de fala e trazer suas pautas para a composição dos produtos audiovisuais da escola.

T- Porque nas salas, como o povo lá da escola de cinema escolhe um povo do movimento social, num sei o quê, engajamento em alguns temas.. então, tem um povo que fala demais assim.. E aí, eu sempre, sempre ficava na minha. E aí como trabalho final da escola de cinema, que foi um curta, a gente tinha que fazer um curta e a gente fez um documentário. E tinham pessoas muuuuito, de personalidades muuuuito fortes. Pessoas que sempre falam, que nunca escutam o ponto final. E eu fiquei bem nesse grupo. E aí foi muuuuito estressante, eu tinha....humm por isso que eu falo: o cinema soc, o Cine Cine Braza só tá me ensinando fazer coisas que eu não vi. Nada do que eu vi teoricamente é o que eu mais tô achando massa aprender, que é sobre as relações sociais. Então ali..foi ali que eu mais me testei. Até pra mim, enquanto posicionamento, se eu ia ficar calada ouvindo aquilo ali que eu tava ouvindo. Ou se eu fosse falar, como que eu ia falar.

O encontro com a diversidade de identificações com pautas sociais dos estudantes promove a reflexão da participante sobre seu processo de aprendizagem na escola de cinema. Segundo T., seu maior aprendizado não está relacionado com a parte teórica sobre cinema que foi ensinada nas aulas, mas se refere às negociações com os colegas, nesse espaço de disputas por temas (Volóchinov, 2017). É nesse contexto que T analisa seu próprio processo de posicionamento frente aos colegas, revelando que nesses momentos é que ela mais se sentiu testada. A participante ainda reflete sobre como esse encontro com os outros estudantes em uma prática de atividade em grupo a interpelou a responder responsabilmente por seu posicionamento, refletindo sobre a maneira de se expressar, ou até mesmo ficar calada como forma de posicionar-se (Hermans, 1996; 2001).

O Sentido do Cinema Social

T., já no primeiro ano do curso, tem um olhar crítico e reflexivo para o que é o cinema social e o que isso significa. A participante compreende inclusive que nos conflitos de relacionamentos ocorreriam situações que comprometiam o sentido de social no cinema social. Para ela, o cinema social deve ter um olhar cuidadoso para as relações atrás das câmeras no set, na organização do set e na escolha do tema do filme.

T- E aí eu me via em situação que eu me perdia assim em alguns momentos, que era falar assim: A gente perdeu o sentido do cinema social aqui. Ali, naquele entrave de relação..de relacionamento é que eu percebo..que eu começo a perceber que isso aqui tá relacionado a cinema social. Não é só atrás das câmeras no *set*, é atrás das câmeras antes do set. É atrás das câmeras no planejamento do *set*. É atrás das câmeras na escolha do tema que vai ser o filme e o set. Então, ali, eu comecei a entender o nome social do cinema social. E começar a construir também em cima disso, né.

Nesse momento, a posição de **Eu aluna da escola de cinema social** vai se estabilizando pela identificação com o próprio fazer do cinema social e, até por isso, T. revela sentir-se frustrada quando o sentido do cinema social se perde. O cuidado de T. com as relações sociais por trás das câmeras, com a escolha das locações e o estudo dos temas propostos nos filmes passa a fazer parte do que a participante chama de o sentido do cinema social e que ela relaciona

ao fato de: “entender o nome social do cinema social”. Essa reflexão crítica sobre as práticas por trás das câmeras, no planejamento do set, na escolha das locações e na escolha do tema do filme já começa a mobilizar T. em relação ao que ela pensa em construir ativamente dentro do cinema social, ou seja, de que forma esse cinema social se estrutura e quais os valores que guiam as práticas nessa perspectiva de cinema segundo a participante.

A Prática do Cinema é Gestão de Pessoas

A Direção como Oportunidade de Autoconhecimento nessa Posição

Podemos identificar que na experiência de T. na Escola de Cinema, um dos fatos que mais se destaca é quando ela assume a direção do longa metragem “Escuta”, trabalho final da turma do 2º ano de 2019. Nesse sentido, a posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”** é justificada por uma motivação de entender-se nessa função de direção. Pela fala “que é uma função uma posição que eu sempre fujo, que eu não sei lidar mesmo” podemos assumir que a posição de Eu diretora é algo novo para T. e, até por isso, causa tanto receio e insegurança.

T- Então, ali, ali eu aceitei, mas eu aceitei porque foi um momento de eu me entender nessa pos..nessa função, nessa postura enquanto direção de algo, que é uma função uma posição que eu sempre fujo, que eu não sei lidar mesmo. Quando eu tô num momento deee, assim que eu sou a referência, eu tenho uma dificuldade enorme. Referência de quem, meu Deus? Né, então. E foi bem quando eu assumi, e aí isso conversa de novo com a academia, aaa também o trabalho da atividade do projeto das mulheres rurais, que aí eu tenho uma organização maior pra pensar..pra pensar o campo, né. Então, o planejamento do campo, quem vai, quem não vai. E o produto final, fica a cargo de mim, fica a meu cargo.

[...]

T- Aí eu fui muito na onda de me entender, de me conhecer nessa posição, de me testar. De saber das minhas dificuldades.

T. também aponta a convergência de sua posição enquanto diretora do filme com sua experiência na academia na coordenação de um projeto com mulheres rurais. Dessa forma, a posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”** reforça a posição de **Eu pesquisadora** como coordenadora de um projeto no ambiente acadêmico. Essas duas posições se articulam e se relacionam com uma vontade de se conhecer na posição de coordenação de algo.

Novamente, T. se desloca de si para analisar a si mesma nessa função de diretora, o que fica claro na fala: “Aí eu fui muito na onda de me entender, de me conhecer nessa posição, de me testar. De saber das minhas dificuldades.” Esse deslocamento de si que T. faz na sua narrativa traz informações sobre esse diálogo interno entre um Eu que se considera incapaz de lidar com posições de direção, em que se é referência e uma motivação de desenvolver-se nessa posição. Esse diálogo interno, na teoria do *self* dialógico, atua como uma forma de construção identidade e do sentido de si mesmo (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993).

Quando Eu Assumo a Direção (Ruptura e Transição)

T. retoma o tema das relações interpessoais quando se refere a sua experiência como diretora do longa-metragem “Escuta”, a ponto de indicar em sua fala que a prática do cinema é gestão de pessoas. Quando perguntada sobre o sentimento ao assumir a direção do filme, T. diz que sentiu medo, principalmente relacionado à dificuldade de lidar com as relações sociais. Podemos notar que novamente T. reflete sobre a própria forma de posicionar-se nesse processo de trocas com os colegas, agora no novo papel de diretora, questionando inclusive seu tom de voz, como pode ser visto no trecho a seguir:

P- O que você sentiu quando assumiu?

T- Medo, medo, muito medo. Muito medo. Medo de não dar conta, de dar conta das relações sociais (fala pausadamente). Pra você ver, como volta pra as relações sociais. Gestão de pessoas, total. Disso, assim, deee se meu tom de voz vai ser suficiente pra pessoa entender que ela precisa fazer aquilo. Éee, não sei, sabe, a comunicação. Era.. eu fui.. eu entrei nisso pra testar minha gestão de pessoas.

Nesse contexto, emerge a posição de **Eu com medo de não dar conta**, posição que contrasta e desestabiliza a posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”**

Explosão no Set e uma Perspectiva Outra de Cinema Social

Quando perguntada sobre os conflitos que acontecem durante a produção dos filmes, T. afirma que por trás dos conflitos existe uma dificuldade de ouvir o outro, de estabelecer um diálogo. Segundo T., as áreas no cinema têm que dialogar para conseguir produzir um filme, ou seja, sem o diálogo entre as áreas não se faz cinema. T. ainda complementa que quanto

maior o nível de conhecimento das pessoas que estão produzindo o filme, menor a abertura para ouvir o outro e poder construir conjuntamente.

P- E você acha que esses desafetos todos que acontecem na hora da produção, você acha que tem a ver com o quê?

T- Eu acho que tem a ver cooom (pausa longa)[...] Éee, uma dificuldade de ouvir o outro. E na hora que você tem que juntar dois conhecimentos, ou seja, duas áreas do cinema, você tem que conectar aqui a arte com a fotografia. E aí, se as pessoas não sabem ouvir, não vai, não vai de jeito nenhum. [...] Então, é isso, quanto mais carga de conhecimento, menos disponibilidade pra ouvir. Era o que eu percebia.

Essa crítica que T. faz à dificuldade de diálogo com os colegas na produção do filme se relaciona com um episódio em que ela, nessa posição de diretora, se encontra em interação com esses **Outros que não me ouviam**, a partir dos quais emerge a posição de **Eu em crise no set** e que culmina em o que ela chama de **Explosão no set**. Percebe-se que além da relação com esses outros (os colegas) que não levavam em consideração a fala de T., outro aspecto contribuiu para a emergência desse **Eu em crise no set**: a ênfase no papel de diretor(a) que já foi apontada na observação participante como um dos significados norteadores das práticas na Escola Cine Braza. As frases “A diretora é que manda”, “Tem que respeitar a decisão da diretora” e “A última palavra é da diretora” eram comuns entre os professores e os estudantes da escola e, para T., quando sua palavra não era ouvida desestabilizava seu próprio posicionamento como diretora exigindo que ela se reposicionasse (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993). No trecho a seguir, pode-se observar a narrativa de T. em relação a esse evento:

T- Então, tem um dia que eu já to estressada de muitas coisas da minha vida, que é o dia do *set*, e eu não aguento isso. Porque foi um dia assim: Todo mundo sabia como fazer a coisa, sendo que eu é que tinha a palavra final, mas tavam tavam cagando pro que eu tava falando. Então, nesse dia foi o dia que eu não aguentei mesmo, falei: Cara, em vez de eu me impor enquanto a palavra, a última palavra é da diretora, eu não.. eu fugi total disso, de querer impor isso e fui láaaa lá pra dentro chorar. Foi nessa hora, que a gente foi gravar uma cena lá e ficou todo mundo, aí eu não aguentei, pum, explodí. Chorei, chorei, (*respira) e fui embora. Fui embora, e o *set on* lá. E eu falei: Gente, como assim? Depois eu chorei mil vezes porque eu não deveria ter ido embora. Foi, ainda chorei isso tudo. Desse modelo. Mas foi muito bom, essa explosão assim, pra me conhecer, me entender. E aí, como minha missão, pra mim, depois que eu assumi a direção, foi me testar isso, me conhecer sobre isso, então o objetivo foi.. ótimo. Mas eu

senti que, por eu não ser da área, do cinema, porque o pessoal, muitos já tem um recorte. Eu senti um recalquezinho assim.. uma coisa.. Principalmente nesta frase: ‘Ah, isso isso isso, mas tu que é a diretora, né. Então, tu que sabe.’ ‘Tu que é diretora.’ E ouvia isso toda hora. Tu que é diretora. E eu: Eu sei que eu sou a diretora. Então, nesse momento eu senti uma coisinha assim.

Esse momento de explosão no *set* pode ser entendido como uma ruptura que desestabilizou a posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”** e que parece estar relacionada ao acabamento que os outros davam a T. por ela não ser da área do cinema (Hermans, 1996; 2001; Hermans & Kempen, 1993). Porém, é também a partir desse conflito que emerge um processo de transição (Zittoun, 2007; Zittoun et al., 2003; Zittoun et al., 2011) e reorganização de si mesma e da própria prática do cinema social. Nesse processo de transição, três pontos principais são enfatizados pela participante: **O filme como prática pedagógica, Resignificação da prática após a crise** e, por fim, um **Novo sentido em ser diretora do filme**.

Como recurso para lidar com esse momento de transição, T. afirma para si mesma o caráter pedagógico das atividades propostas na escola. Em muitos momentos, esse caráter pedagógico é esquecido e as pressões ficam mais evidentes, principalmente em relação à direção do filme (observação participante). No diálogo a seguir, T. se expressa a partir de um diálogo intrassubjetivo (Hermans, 1996; 2001) no sentido de convencer a si mesma de que toda prática nas atividades da Escola de Cinema é pedagógica e que o erro faz parte do processo:

T- E aí eu me pego em pensar que toda essa prática do *set*, da gestão de pessoas, toda ela é pedagógica. Então, eu olho pelo lado pedagógico.

P- Isso depois de de de ter essa explosão. Aí você pensou em várias coisas, a partir disso que aconteceu.

T- Sim, pensei. Falei assim: Vêi, vou chorar toda vez que tiver.. não vou. O que que eu vou fazer? Aíii eu me me armei, fiquei mais forte.. mais forte assim, que eu digo é enquanto eu mesma. Falei não tem sentido chorar assim, desesperadamente como você chorou. Então, acho que agora relaxa. Eu fiquei mais relaxada, acho que eu tava mais tensa até ali pra função de direção geral. Então, dali pra frente eu já fico mais relaxada, pra errar.. porque vem uma carga muito grande, e isso é também interessante, pra direção geral. Mas é um processo pedagógico que todo mundo erra.

É interessante observar o fato de T. resgatar o caráter pedagógico das atividades da escola de cinema como um recurso fundamental para regular suas emoções e conseguir lidar com a posição de diretora em que se encontrava (Hermans, 1996; 2001). Parece óbvio que ser aluno de uma escola de cinema signifique que se está aprendendo e que os erros fazem parte do processo, porém em muitos momentos, a mobilização afetiva em relação à produção do filme e do debate dos temas sociais era tão intensa que apagava esse caráter pedagógico das práticas na escola. E as funções do cinema – sobrepõem a posição de aluno. É nesse sentido que T. se desloca de si novamente para dialogar consigo mesma (Bakhtin, 1979/2020), e se acalmar adotando uma posição mais relaxada e mais livre, propondo sua visão do que é importante nesse processo se posicionando novamente como **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”**.

Ressignificação da Prática após a Crise - Alternância de Funções no Cinema Social

Após a crise no *set*, T. negocia com os significados institucionalizados da Escola de Cinema que afirmam que quem manda é a diretora e se posiciona contrariamente a essa noção, dando ênfase aos processos colaborativos e até mesmo à alternância de funções na produção no cinema como movimento positivo para o processo pedagógico (Bruner, 1997).

T- Esse foi um nó, foi um nó muito grande pra pensar cinema social, porque ninguém tinha disponibilidade todo fim de semana, ninguém teve. Só que demorou pra escola, éee, parar de ficar puxando isso. Porque aí eu falei: Gente, não vai ter como eu estar aqui todo, e também não vai ter como ninguém estar aqui todos os fins de semana. Então, aí foi quando a gente adotou rodízio de quem poderia. Mas é um ponto interessante pra se pensar que é voluntariado.

P- Éee. É uma questão muito interessante, né. Da alternância, né, de papéis e funções, assim.

T- Alternâaaaancia. Porque quando você alterna teve um efeito muito massa..que você coloca lá fulaninho que gosta de reclamar, lá no papel aí, agora é você que vai escutar as reclamações. E outra coisa também que eu percebia é que a democracia todo mundo quer uma democracia (*coloca a mão pra cima), só na hora de meter o bedelho, na hora de escutar ninguém quer.

Como parte de sua resignificação da prática após a crise que teve no *set*, T. analisa as condições específicas de produção no cinema social, como o voluntariado, para propor

dinâmicas de rodízio ou alternância de funções. T. ainda relaciona o contexto da Escola de Cinema com o ambiente democrático ao dizer: “todo mundo quer uma democracia, só na hora de meter o bedelho, na hora de escutar ninguém quer”. Nessa fala, T. retoma seu posicionamento crítico à falta de disponibilidade dos seus pares em ouvir o outro e considera a alternância de funções como uma estratégia pedagógica de experiência nesse ambiente democrático. Na fala a seguir, T. continua a defender seu posicionamento sobre a importância dessa alternância de funções nos processos educativos em geral e a relaciona com a contraposição que faz entre o cinema social e o cinema tradicional:

T- Então, assim, esse ponto é importante. Éee, em processo educativo eu acho que tinha que virar regra essa alternância. Tem sim uma pessoa referência, mas que não se tenha, tipo que eu percebi que no processo todo, por mais que tenha o símbolo do cinema social, a gente acabava caindo em uma tentativa de seguir esse cinema tradicional. O que eu mais ouvi foi: ‘No cinema ninguém fala nadaa...é só o diretor que fala, né, e aí, ninguém se intromete.’ ‘Éee, você que decide’, ou então, éee coisa assim muito, como é que eu vou dizer assim, não sei se é radical, mais..menos flexível. De várias situações que eu falava assim: É impossível, as pessoas não vêm em todas as aulas, as pessoas têm suas coisas pra fazer, as pessoas não têm todo domingo. Então, isso precisa ser considerado (*bem enfática) acho que no planejamento do curso, sabe (*ri). Tem uma pessoa como referência, mas já entendendo que você vai precisar mudar. E que bom, porque isso dá oportunidade pra outras pessoas experimentarem outros espaços (*fazendo círculos com as mãos, cima e baixo). Olha que louco que é, você movimenta uma produção e vai movimentando a equipe.

É interessante notar que toda essa reflexão sobre os processos de produção no cinema social foi mobilizada pela crise que T. viveu no *set* de filmagem, em que dinâmicas de poder relacionadas à hierarquia de funções no cinema estavam presentes. Podemos compreender que, apesar de o cinema social e as práticas específicas no contexto da Escola de Cinema Cine Braza tenham como objetivo uma outra forma de funcionamento, essa hierarquia de funções proposta por um cinema tradicional na lógica da indústria do entretenimento se faz presente a partir de significados mais estáveis e cristalizados sobre o fazer cinema (Xavier, 1983/2018). T. percebe esse descompasso entre a proposta da escola e seus valores norteadores e a hierarquia de funções mais rígida presente no cinema tradicional, o que fica explícito em sua fala: “por mais

que tenha o símbolo do cinema social, a gente acabava caindo em uma tentativa de seguir esse cinema tradicional”.

A partir desse movimento reflexivo sobre a própria experiência (Bakhtin, 1979/2020) T. se posiciona e propõe uma reorganização de toda a prática na produção do filme “Escuta”, motivada principalmente pelas condições reais de produção na Escola de Cinema, como o voluntariado, e pelo objetivo principal de um processo educativo (pedagógico). T. encontra na alternância de funções um potencial inclusive para esse processo pedagógico: “É que bom, porque isso dá oportunidade pra outras pessoas experimentarem outros espaços. Olha que louco que é, você movimenta uma produção e vai movimentando a equipe”.

Podemos compreender que toda essa dinâmica de reorganização da prática na produção do filme proposta por T. faz parte de uma reorganização de si mesma (Hermans, 1996; 2001), dos significados reguladores de si e dos significados que T. compreende como importantes na construção de um cinema social. Nesse sentido, a decisão de T. de posicionar-se contribui para a estabilização da posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”**, que no momento da crise no *set* havia sido contestada, e passa a compor um **Novo sentido em ser diretora do filme** que se relaciona a um dos principais temas na narrativa de T. sobre sua experiência na Escola de Cinema: **Construir o que eu entendo como cinema social**.

Construir o que Eu Entendo como Cinema Social

T., que primeiramente havia assumido a direção do filme no intuito de conhecer-se no espaço de coordenação de algo, acaba por elaborar um novo sentido para essa função que se encontra relacionado à possibilidade de construção do que ela compreende como cinema social. Ao se posicionar a partir da crise no *set*, T. vai compreendendo a potencialidade de ocupar esse espaço como diretora:

T- O que é massa também desse assumir a direção.. é porque essa posição parece que me deixa mais tranquila também pra construir o que é que eu tô entendendo como cinema social. Então, o tempo todo eu fico buscando elementos ali, da prática do *set*, dessa gestão de pessoas, pra construir o que eu acho como cinema social, porque isso

vai ajudar.. é como se eu ampliasse. Não é ampliasse, mas.. construísse sentidos possíveis praa pro cinema social, pra que ele comunique tanto como uma prática dentro do cinema, dessa lógica de submeter filmes pra festivais, não sei o quê, como pra essa outra, como instrumento de ampliação de contextos de vida, de produção de vida. Como é que isso pode ampliar a gente discutir muitas outras coisas, né.

[...]

T- Então, a partir dali que eu percebo que durante o curso éee.. o fato de ser longe me pipoca a pensar assim: E se esse curso fosse itinerante? Então, isso, uma coisa vai me puxando pra pensar outra. Então, esse itinerante pra mim é importante enquanto cinema social. Então, durante o curso eu vou fazendo essa reflexão pra construir o cinema social. Então, daqui pra frente é: Como eu posso levar isso como instrumento pra pensar saúde?

Nessa parte da narrativa, T. parece estar mais segura e ter a posição de **Eu diretora do longa-metragem “Escuta”** mais estabilizada em sua configuração subjetiva, passando a se reconhecer também como capaz de construir o que ela entende como cinema social. Isso demonstra uma apropriação crítica da utilização dos meios audiovisuais e do potencial da própria prática no cinema social, assim como seu produto, para a “ampliação de contextos de vida, de produção de vida”. Para T., essa visibilidade dos diversos contextos de vida e abertura para lógicas de produção de vida dissonantes do hegemônico configuram-se também como instrumentos para se pensar saúde em uma perspectiva ampliada.

Compreendemos que a noção de inacabado (Bakhtin, 1920-1924/2020) perpassa a narrativa de T., em que a prática do cinema social pode transformar-se no movimento constante do fazer, adquirindo novos sentidos ao longo dos processos de produção desse tipo de cinema. T. como diretora se enxerga como participante desse processo, contribuindo para essa construção de “sentidos possíveis pro cinema social”.

Nesse momento, passa a emergir uma nova posição de eu: **Eu fazedora de cinema⁹ social**, posição marcada pela noção de autoria nesse campo de expressão e comunicação, em que T. reconhece em si mesma a possibilidade de construir e compartilhar sua perspectiva sobre os temas sociais e sobre a prática específica do cinema social. A proposta de T. de que o curso

⁹Utilizamos o termo “fazedora de cinema” em referência ao conceito desenvolvido pela pesquisadora Alice Fátima Martins (2009; 2013; 2019).

da escola de cinema social seja itinerante surge a partir da reflexão sobre a mobilidade no contexto de Brasília e sobre a interação com os espaços das comunidades e seus significados de identificação.

A Ficção e o Potencial de Reunir Várias Situações de Vida

Ainda refletindo sobre sua atuação como diretora do filme “Escuta”, T. enfatiza sua relação com a produção de ficção e a perspectiva de um desafio, porque ela se identificava mais com o gênero documentário. Porém, ao tornar-se diretora do filme “Escuta” e viver essa experiência de dirigir um filme de ficção, T. passa a considerar a potencialidade desse gênero reiterando a possibilidade de abordar variadas situações de vida. Podemos observar essa reflexão no trecho de fala a seguir:

T- E aí entra numa produção de ficção que eu também era mais pro.. até hoje eu sou mais pro documentário, então foi um desafio pra mim também mexer com ficção. Éee, mas é bom mexer com ficção porque a gente também consegue incluir mais situações. Isso eu aprendi fazendo ficção, porque aí no documentário é o que a pessoa fala e tudo fica permeado daquilo ali. E aí na ficção você tem a possibilidade de falar daquela mesma situação e incluir muitas outras. Tanto é que eu incluí um morador de rua na ficção (*olha pra câmera), porque eu mexo com morador de rua, né. Super coube, a partir desse momento que a gente teve que redirecionar e refazer algumas cenas. Então, é a possibilidade que você tem de incluir o tempo todo ainda várias questões sociais. Então, isso me deixou muito de boa com ficção: o potencial de poder reunir várias situações de vida.

Nesse sentido, a produção do filme “Escuta” atuou como mobilizadora de processos reflexivos sobre a identificação e atribuição de significados da participante sobre o gênero de ficção no cinema. T. interage ativamente com esse gênero cinematográfico, atualizando-o à sua maneira no processo de produção do filme “Escuta” apontando sua identificação com o trabalho com a população em situação de rua de forma a enfatizar essa parte de sua atuação profissional e sua preocupação com a representação desse grupo nos materiais audiovisuais.

O Filme “Escuta” como Instaurador de Diálogos

Ao comentar sobre o dia da exibição do filme que ocorreu no Festival do Cine Braza, T. enfatiza o alcance do filme e do processo de democratização do audiovisual promovido pela

Escola de Cinema Cine Braza. Para isso, T. menciona o fato de sua mãe e sua tia, que nunca haviam ido ao cinema, terem participado do festival e assistido ao filme dirigido por ela.

T- Aí, pensando no dia, né, no dia do filme, porque foi muito engraçado no dia da apresentação, né, do festival, porque eu consegui carregar minha mãe e minha tia, as duas nunca foram em cinema, nunca foram. Tanto é que elas chegaram e falaram alto, foi uma coisa maravilhosa (*ironia). E eu achei aquilo interessantíssimo.

P- Você convidou elas pra ir e tal e elas toparam?

T- Siiim. E elas toparam e eu achei aquilo incrível, porque eu pensava que elas não iam topar. Ainda mais minha mãe, porque minha mãe não tem paciência pra ver novela, TV, ela escuta, ela é muito de escutar, ela é muito do rádio. E ela foi e viu. Aquele dia eu fiquei bem feliz assim de elas terem ido, gostaram bastante, ficaram falando muito. Minha tia, né, porque minha tia que é mais expressiva: ‘Ah, eu nunca fui no cinema, foi muito legal, não sei o quê’. E elas ficaram até o fim, porque eu também achei que elas não iam querer..

[...]

T- Então, eu achei bem gratificante o quanto que teve essa extensão de deee atingimento assim, não foi só a mim por conta do meu contexto periférico, mas de certa forma colou na minha mãe que tem 66 anos e na minha tia de 50. Então, entrou em uma geração que nunca foi, que elas nunca foram em cinema. Então, achei que aí valeu. Aí eu falei: Cara, valeu. Tudo aqui valeu.

Nessa fala podemos observar a presença das emoções, como no trecho “Aquele dia eu fiquei bem feliz assim de elas terem ido”, e de uma autoavaliação, um acabamento de toda a experiência na escola de cinema social a partir da relação com o produto finalizado. Mas, para T., não foi o produto em si que conferiu esse acabamento, mas o alcance da democratização do audiovisual por meio do filme.

A Planilha das Cenas: Meu Troféu

T. traz para a entrevista a planilha de organização das cenas do filme “Escuta” e se refere a esse artefato como um troféu, o que indica a significação dada por ela do esforço para a produção e finalização do filme como uma vitória. É interessante notar que T. não se refere ao próprio filme como seu troféu, mas à planilha de organização das cenas, o que pode estar relacionado à ênfase que T. dá ao processo coletivo de produção no cinema social.

T- Mas tem uma coisa, eu até trouxe olha, coincidentemente. Vou te mostrar. Que pra mim, eu tava até pensando hoje: Ah, eu acho que eu vou pregar isso aqui lá na parede lá de casa. Pra mim, foi meu troféu assim. Toda vez que eu olho, eu fico emocionada, sério. Que é a planilha das cenas.

P- Ahh, sim. Aham.

T- Olha isso aqui, mulher. Isso aqui, olha (*mostra pra câmera). São 80 cenas, eram 83 cenas, a gente saiu cortando um monte de coisa. Cara, mas eu olho pra isso aqui, eu tenho um orgulho que você não tem noção.

P- Que legal.

T- Porque cada quadradinho desse teve um planejamento meu e do A. muuuuito ferrenho.

P- Pesado, né.

T- Uma dedicação cabulosa, principalmente essa parte aqui ó, que tá mais (*aponta para a parte de baixo – últimas cenas), porque como teve que fazer várias adaptações, anular as cenas, né. Então, isso aqui virou um troféu do cinema social pra mim. Não sei porque, eu olho pra ele, eu fico caraaaaca.

Podemos perceber o envolvimento afetivo de T. com esse objeto e o que ele significa, o que fica evidente na fala: “Toda vez que eu olho, eu fico emocionada, sério”. Esse artefato cultural dá acesso a T. a uma porção de memórias dos dias das filmagens e do esforço para o planejamento de cada cena (Zittoun et al., 2003; Zittoun, 2007), o que evidencia a ênfase que a participante T. dá ao processo por trás das câmeras como símbolo do cinema social. Esse envolvimento consolida a posição de **Eu fazedora de cinema social** de T., tendo como referência a planilha de organização de cenas como objeto concreto que reúne os significados norteadores dessa posição de Eu.

A Cidade e a Representação de seus Espaços no Cinema

Quando perguntada sobre a relação com a cidade a partir da prática do cinema social, T. explica o objetivo de mostrar um outro Distrito Federal, em que os espaços da periferia pudessem ser representados também nessa linguagem cinematográfica. Além disso, os deslocamentos necessários para a produção dos filmes aparecem como um tema importante para ela, que encontra nesses momentos o acesso a outros espaços periféricos e a oportunidade de ampliar sua percepção sobre a cidade em que vive.

P- Como é que essa relação com o espaço, com o Distrito Federal ficou a partir da experiência na escola?

T- Ahhh, uma coisa assim que a gente já tinha conversado que era não mostrar as partes mais em evidência. Tipo o Congresso... Mostrar outro DF. Essa foi a ideia. [...] Isso da gente ir pro Itapoã, por exemplo, ir pra Ceilândia, isso era massa. Era massa, era.. foi massa, esse deslocamento assim, sair do Plano [Piloto], porque eu tenho uma percepção de periferia, mas é mais pro lado de lá. E tem periferia pro lado de cá, então foi bem interessante. E eu acho que é muito importante pensar esse deslocamento.

[...]

T- Eu ficava com essa agonia também, em todo lugar que a gente gravou, eu ficava com aquilo: Ahh, a gente podia gravar uma rua, gravar uma coisa que identifique que é essa cidade. Porque eu acho que teve uma missão assim que eu empreguei assim no filme “Escuta” que foi assim: Se esse filme for divulgado, então, eu acho que é massa que as pessoas conheçam o DF, essa Brasília maior do que o Plano Piloto. Então, era isso que eu tinha nória, que cada locação que a gente foi, a gente tinha que ter gravado algo que identificasse que era a cidade. A gente conseguiu isso no Guará, porque o Fórum, que a gente foi no Fórum do Guará, então estava escrito Guará. Conseguiu isso na Ceilândia, por conta das cenas do metrô.

Essa preocupação que T. demonstra de conhecer e representar os espaços periféricos reforça a posição de **Eu mulher periférica da quebrada** e encontra-se relacionada a uma vontade de que “as pessoas conheçam o DF, essa Brasília maior do que o Plano Piloto”. Nesse sentido, T. demonstra que compreende como o cinema se relaciona com a representação imagética dos espaços da cidade e toma para si como “missão” o objetivo de incluir os espaços periféricos no filme em que atua como diretora.

T- O Noroeste, que foi lá no Santuário dos Pajés, também.. [...] A gente se perdeu lá dentro do Santuário que a gente foi pelo lugar mais longe pra chegar lá na casa da mulher. E aí tinha um Cerradão liiindo, que tava calor. E a gente não gravou, poderia ter gravado, pra identificar o Cerrado, por exemplo, do DF, pensando né, nessa composição. Então, eu acho que a lição que fica assim de fazer em várias locações é essa possibilidade da gente registrar também, mesmo em uma ficção, características das cidades, assim. Então, isso pra mim foi muito importante, assim quando a gente consegue caracterizar a cidade dentro do filme.

T. reitera as possibilidades do gênero de ficção, em que os diferentes espaços da cidade podem servir como locação caracterizando e representando esses espaços no filme. Quando perguntada sobre sua relação com as imagens da cidade após assistir ao filme, T. relembra as cenas que gravou dentro do metrô em movimento indo da Ceilândia para o Plano Piloto (trajeto periferia-centro) enfatizando a importância de incluir a perspectiva da periferia nesse movimento de deslocamento para o centro.

P- E teve algum lugar que você, quando chegou pra filmar e depois viu no filme, que você pensou: Nossa, esse lugar, não sei, ele tomou um outro tipo de identificação, sentido assim?

T- Aaah, muda porque eu vi na tela, né, na possibilidade de isso ser repassado. Então, o sentido que eu vi assim quando eu vi aquelas cenas da Ceilândia dentro do metrô, falei: Cara, a gente tá trazendo no filme a visão da periferia quando tá indo pro Plano, por exemplo. O metrô passa por aquele espaço. Porque ali naquele lugar que eu gravei,

quando éee aqueles pôr do sol maravilhosos, lá é foda, é lindo, é lindo demais (*braço para cima girando, entonação na voz). E aí aquilo ali se mistura com as casinhas periféricas. Caaaara, não é romantizando a pobreza, não, mas fiiica uma coisa muito foda, fica lindo demais. Eu achei massa a gente trazer essa visão de quem tá dentro do metrô indo pra outro lugar, né. Então, vendo aquelas casinhas por cima assim. Acho que foi o nosso drone, foi o metrô.

Podemos refletir que T. se baseia em sua própria realidade e, por meio do tratamento estético da linguagem cinematográfica, a converte a um outro plano axiológico a partir da composição que propõe no filme “Escuta” (Bakhtin, 1979/2020). Sua intencionalidade como uma das autoras da obra se faz presente a partir de seu posicionamento de **Eu mulher periférica da quebrada** e se materializa no seu olhar gravado pela câmera desse deslocamento periferia-centro. A ênfase que T. dá à representação dos espaços periféricos e ao fato de se contemplar o olhar das pessoas que habitam esses espaços compõem sua perspectiva de cidadania e implicam na emergência da posição de **Eu cidadã e o meu contexto de vida**.

O Cinema como Instrumento de Fala e Escuta

Já finalizando a entrevista, T. expressa seu contentamento com o trabalho coletivo no cinema social e enfatiza a importância de se ter acesso a diferentes linguagens para trabalhar as temáticas sociais no intuito de atingir maior número de pessoas e também de possibilitar que as pessoas expressem suas situações de vida.

T- Cara, é muito massa como as pessoas se unem em prol de trabalhar com temáticas complexas socialmente falando no intuito de que isso tenha linguagens que possam chegar em várias pessoas. Então, isso vale, isso vale.

P- Vale a pena.

T- Isso vale a pena, porque cada vez mais me parece importante a gente ter várias possibilidades de falar das coisas pra que as pessoas se identifiquem, pra que a gente se identifique também, pra que a gente se aproxime e pra que a gente fale, pra que nada fique.. é como se a gente tirasse da sombra, a partir do audiovisual, e tem outras formas, né. Mas a gente pensando e falando de cinema social, principalmente pra trabalhar com essas temáticas. Então, você vê que você amplia possibilidades, tanto de poder atingir muitas pessoas, como também como uma ferramenta pra essas pessoas que vivem essas situações... É como se fosse um instrumento de fala e escuta intermediado pelo audiovisual, né.

Para T., o cinema, e mais especificamente, o cinema social pode atuar como um instrumento de fala e escuta configurando-se como uma linguagem, em que as temáticas sociais podem ser abordadas. A participante entende que tanto o filme como produto final pode estabelecer essa ponte entre os temas sociais e as pessoas, quanto os próprios indivíduos que vivem em contextos de vulnerabilidade podem se expressar por meio dessa linguagem audiovisual. É interessante notar como a perspectiva de T. sobre o cinema é profundamente dialógica, em que essa linguagem se coloca como intermediadora de processos de fala e escuta. Tal noção se relaciona também com a ideia de T. sobre cidadania que ela expõe como espaço de fala.

Cidadania como Espaço de Fala

Quando perguntada sobre o que é cidadania, T. se refere à sua experiência na escola de cinema social para explicar seu entendimento sobre cidadania como espaço de fala e de expressão de seu contexto de vida. T. enfatiza o cinema social como promotor de um “espaço de fala, que não é fala, é tipo demonstrar que existe isso”, ou seja, que seu contexto de vida existe, que ela existe. A participante exemplifica esse processo na escolha de valorização das Regiões Administrativas com o intuito de tornar visível o contexto de vida das pessoas que habitam esses espaços, dando um acabamento estético (Bakhtin, 1979/2020) por meio do cinema.

T- Ó, eu acho que pensar cidadania, com essa experiência da escola, é poder entender e conhecer que ali tinha um espaço para, de alguma forma, expressar e ser considerado o meu contexto, o meu contexto de vida, né. Então, uma vez que eu achei massa que a gente valorizasse as cidades satélites é porque eu sei que a gente não tem uma visão fora, em outros espaços, que exista tanta gente em volta do Plano Piloto. Então isso traz de certa forma um certo espaço de espaço de fala, que não é fala, é tipo demonstrar que existe isso. Então são várias mensagens pra relacionar com a cidadania. Então se eu pensar uma coisa que eu fiquei encucada, foi isso: De que a gente pudesse caracterizar as cidades que a gente fosse nas locações. Outra coisa pra se pensar seria, era a possibilidade nessa construção aqui da gente ir colocando aquilo que nos afeta enquanto pessoas, entendeu? Uma vez que eu coloquei, eu tive uma discussão muito grande quanto a representação dessa prostituição.

P- Uhum.

T- Então, uma vez que eu quis, eu decidi, que isso foi uma coisa muito minha, que eu decidi que isso tivesse maior destaque, foi por entender, por ter experienciado em outros contextos meus o quanto essas mulheres gostam da visibilidade no sentido de trazer uma outra perspectiva pra prostituição. Então, e isso foi muito lindo depois porque depois eu recebi um retorno, que eu vou falar daqui a pouco, aí então acabou que eu ter essa oportunidade de trazer isso, de fixar isso numa produção no cinema social, eu acho que é o que mais vale. Acho que é o que mais vai ajudar a discutir cidadania, porque eu acho que cidadania, se a gente for olhar bonitinho o conceito: direito e deveres, mas tem uma coisa dentro que permeia esses direitos e deveres que é justamente a expressão de situações de vida. Então o audiovisual e o cinema é uma ferramenta muito foda pra se pensar isso, pra expressar a minha cidadania, pra gente expressar a nossa cidadania, seja ela reprimida, seja ela oprimida, seja ela segregada, a gente tem a nossa cidadania, só que pensando em dinâmicas sociais, isso vai ser mais reprimido ou mais oprimido. Eee o audiovisual permite que isso tenha um espaço pra que você maneje isso de várias formas. E aí quem tá a frente vai trazer aquilo que muito identifica com sua própria vida, com sua própria experimentação. Então, o que eu achei massa ali foi isso: Foi poder trazer pra essa produção, apesar de que no início eu não tava, assim diretamente na produção do roteiro, essas coisas, mas em algum momento eu entro assim, eu tive um espaço de trazer tudo aquilo que eu acho importante, tanto quanto eu, pensando essa minha necessidade de representatividade das quebradas, e aí eu: Ah, então vamo valorizar aqui, as locações e as quebradas, ou com coisas que eu acho importante que não me afetam diretamente, como por exemplo essa representação da prostituição, de como que isso ia ser feito. E eu ter escolhido que isso tivesse uma ênfase de algum jeito maior. Tanto é que depois, eu recebi um retorno de um amigo meu, que ele é ex-morador de rua e a mãe dele era da prostituição e ele faz terapia e tal, depois ele foi adotado, cresceu, hoje ele deve ter os seus 40 e poucos anos. Só que ele me trouxe assim, que nem na terapia, isso que eu achei muito doido, achei muito bom, nem na terapia ele conseguia ter o entendimento e uma aproximação tão grande do porquê que a mãe dele era da prostituição e do quanto que a mãe dele teve que se esforçar pra criar ele até quando ela pôde. E esse filme trouxe isso pra ele. E eu achei: Pronto, prontoo, já ganhei, já ganhei, já ganhei meu dia (*sorri), meu ano, troféu tá aí.

Ao relatar a experiência de seu amigo com o filme “Escuta”, T. demonstra o sentido que ela deposita na atividade de ter dirigido o filme e trabalhado com temas que considerava importante. Comenta-se que, por ser uma obra de arte, o filme “Escuta” reflete e refrata a realidade em um novo plano axiológico em que o sentido é dado pelo acabamento estético promovido pela composição em que essa realidade se apresenta (Bakhtin, 1979/2020). O filme toma como ponto de partida a realidade e a organiza por meio de recursos estéticos característicos da linguagem fílmica compondo uma narrativa ricamente sensorial e emocional, que promove identificação e pode atuar como recurso simbólico (Zittoun, 2007; Zittoun et al., 2011).

A fala de T. evidencia o uso do filme “Escuta” como recurso simbólico (Zittoun, 2007; Zittoun et al., 2003; Zittoun et al., 2011) por seu amigo que se apoia nos temas trabalhados e nas personagens como alteridades que lhe auxiliam a compreender sua própria relação com a mãe e a experiência de vida dela. Para T., esse fato é considerado como prova de que todo o esforço na produção do filme, da elaboração sobre como a temática seria trabalhada, ou seja, seu acabamento estético (Bakhtin, 1979/2020; Faraco, 2011), “valeu a pena”.

A participante T. enfatiza a presença das políticas sociais de acesso à educação em sua história de vida que atuaram como determinantes na construção de si mesma enquanto sujeito(a) e cidadã. A cidadania é construída a partir das relações sociais totalmente dependente do acabamento das alteridades no processo de desenvolvimento ao longo da vida. Na trajetória de vida de T., ela destacou como alteridades importantes as políticas sociais do governo. A partir da experiência na escola de cinema social como diretora do filme “Escuta”, T. percebe a possibilidade de construir o que ela acredita que seja o cinema social.

Sobre o cinema social, T. aponta como fatores importantes: os temas sociais tratados nos filmes, os quais, em sua opinião, atuam como instrumentos de fala e escuta na sociedade; a representatividade dos espaços periféricos enquanto espaços de produção de vida; o próprio processo de produção do filme (atrás das câmeras) como importante lócus de prática social que envolvem direitos – como de mobilidade (o direito de ir e vir nas cidades); as trocas de funções e papéis no cinema social, como oportunidade de alternância de dinâmicas de poder.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de abordar a identidade cidadã a partir de diferentes contextos de interpretação, almejando o entendimento do objeto de estudo de maneira complexa e multifacetada, propomos a triangulação dos resultados construídos ao longo de toda a pesquisa. Para isso, consideramos os contextos de atividade em que se deram os encontros no campo de pesquisa: a descrição institucional da Escola Cinema Social Cine Braza; a análise da observação participante; a análise do filme “Escuta”; e a o momento da entrevista com a participante T. Voltamos nosso olhar para os significados construídos sobre a identidade cidadã presentes nos temas emergentes nas análises empreendidas, assim como para os artefatos culturais mediadores dessas atividades (Cole, 1996; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994). Tais artefatos são compreendidos como resultado da história coletiva da humanidade, sendo assim coletivos e individuais ao mesmo tempo (Cole, 1996; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994).

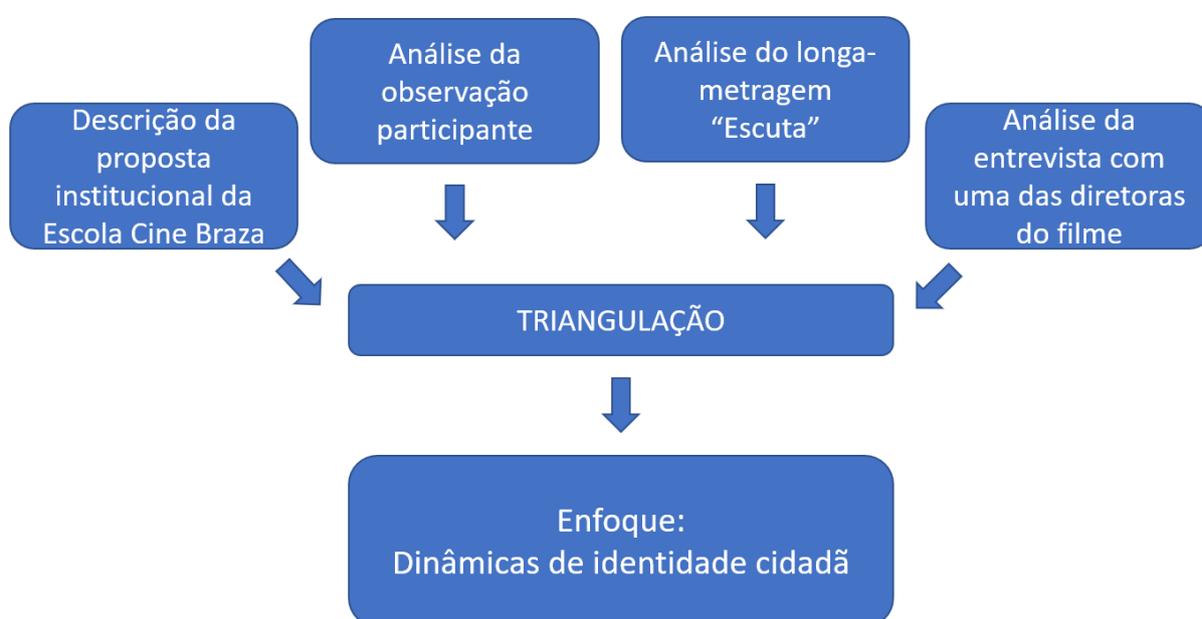
Triangulação das Informações Construídas na Pesquisa

A triangulação dos resultados construídos nos diferentes contextos da pesquisa parte do entendimento de que a expressão da identidade cidadã, no contexto da democracia, está em constante atualização pela ação dos sujeitos nas atividades cotidianas de tomadas de decisão e de posicionamento no jogo interlocucional com os outros e com a coletividade (Botelho & Schwarcz, 2012; González & Rosa, 2014; Harré & Van Langenhove, 2003). Como artefato cultural imaterial (Cole, 1996; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994) de caráter simbólico, a identidade cidadã funciona como polo aglutinador de significados construídos historicamente e, dessa forma, se faz presente como conteúdo ideológico nas análises dos diferentes procedimentos metodológicos conduzidos na pesquisa. Por meio da triangulação, pretendemos abordar os fluxos entre os significados institucionalizados sobre a cidadania nesses contextos e a atualização desses significados nas práticas observadas na pesquisa, como por exemplo: na descrição da proposta institucional da escola de cinema social; nas dinâmicas de

posicionamento entre os estudantes e a pesquisadora ao longo da observação participante, assim como nas relações dos participantes com os espaços da cidade; nos temas abordados no filme produzido pelos estudantes do segundo ano como trabalho final do curso: “Escuta”; e finalmente, nas dinâmicas de posicionamento narradas pela participante T. ao longo da entrevista de história de vida.

Figura 19

Esquema de Triangulação das Informações Construídas na Pesquisa



A triangulação dos resultados foi organizada a partir dos eixos evidenciados na observação participante, os quais reúnem reflexões importantes sobre as dinâmicas de identidade cidadã observadas ao longo da pesquisa. Dessa forma, foram selecionadas as análises de resultados presentes na descrição da proposta institucional da escola, na observação participante, no filme “Escuta” e na entrevista com a participante T., que se relacionam com os eixos: (a) os estudantes e seus pertencimentos; (b) funções e papéis no cinema social; (c) a cidade como cenário; (d) o tratamento estético dos temas sociais pela linguagem cinematográfica.

Os Estudantes e seus Pertencimentos

Como foi apontado a partir da observação participante, a composição dos grupos de estudantes da escola é caracterizada pela diversidade racial, de gênero e de pertencimento a lugares e comunidades das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal. Nesse sentido, a “Diversidade no *set*” atua como fator regulador tanto das práticas de seleção dos estudantes, como nos momentos das filmagens com o objetivo de representar essa diversidade nas produções da escola de cinema social.

O processo seletivo da escola busca integrar representantes de diversos movimentos sociais, como também busca integrar sujeitos das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, que acabam por trazer consigo o sentimento de pertencimento às suas comunidades. Essas características servem de inspiração para os temas das produções audiovisuais, proporcionando múltiplas dimensões às narrativas da periferia. Implicam também na necessidade de intensa negociação de significados entre os participantes, que muitas vezes geram tensões e conflitos.

Essa característica pode ser observada na fala da participante T. sobre a composição dos grupos de estudantes selecionados para integrar a escola de cinema social. Relacionada ao subtema **Estudantes da Escola de Cinema Social – Diversidade e Luta por Temas**, as falas de T. expressam:

T- Então, eu achei massa conhecer várias pessoas que mexem com várias coisas. Porque eu também assim, essa questão do movimento social, do tema social, eu nunca me engajei assim, nem de raça, nem de nada, de nenhum tema, mas trabalhando com a população em situação de rua, a gente tem uma aproximação massa com as pessoas, militantes e tal. E aí, eu não me considerava uma militante da causa da população em situação de rua, mas eu tenho uma proximidade..próxima (*ri). Tenho uma boa proximidade é.. em pensar a militância, principalmente convivendo com essas pessoas que são militantes pela causa da população em situação de rua. Então me ajuda até, essa relação com esses estudantes diversos assim, ir vendo a partir da narrativa deles profundamente o quanto é interessante essa luta, né, essa luta por temas, né de identidade de gênero, de raça, de outra coisa.

T- Porque nas salas, como o povo lá da escola de cinema escolhe um povo do movimento social, num sei o quê, engajamento em alguns temas.. então, tem um povo

que fala demais assim.. E aí, eu sempre, sempre ficava na minha. [...].humm por isso que eu falo: o cinema soc, o Cine Cine Braza só tá me ensinando fazer coisas que eu não vi. Nada do que eu vi teoricamente é o que eu mais tô achando massa aprender, que é sobre as relações sociais. Então ali..foi ali que eu mais me testei. Até pra mim, enquanto posicionamento, se eu ia ficar calada ouvindo aquilo ali que eu tava ouvindo. Ou se eu fosse falar, como que eu ia falar.

Como podemos observar nas falas de T., o encontro com a diversidade dos estudantes na escola de cinema social compõe uma luta por temas que vão emergindo na arena das trocas dialógicas (Volóchinov, 2017) ao longo das atividades propostas pela escola. Tais pontos de conflito promovem processos de reflexão sobre o próprio processo de posicionamento da participante (Harré & Langenhove, 2003; Hermans, 1996; 2001).

É nesse sentido que os estudantes e seus pertencimentos – representados a partir das identidades regionais, de gênero, de raça, entre outros – movimentam dinâmicas de posicionamento nas trocas dialógicas promovidas pelas atividades propostas pela escola de cinema social. Os temas sociais incorporados nas falas dos estudantes colocam em jogo a disputa por ocupar os espaços tanto nas trocas dialógicas como para a composição dos produtos audiovisuais da escola. Esse movimento interpela os estudantes a se posicionarem utilizando recursos identitários, ou seja, artefatos como a identidade de gênero, identidade racial, de classe e identidades pautadas por causas de movimentos sociais, colocando em relação a identidade cidadã com essas outras identidades. Podemos observar que T., apesar de em um primeiro momento não se reconhecer como “militante da causa da população em situação de rua”, ao assumir a direção do longa-metragem “Escuta” considera o cinema de ficção como uma oportunidade para também representar essa população na linguagem cinematográfica incluindo um personagem “morador de rua” na narrativa.

T- E aí entra numa produção de ficção que eu também era mais pro.. até hoje eu sou mais pro documentário, então foi um desafio pra mim também mexer com ficção. Éee, mas é bom mexer com ficção porque a gente também consegue incluir mais situações. Isso eu aprendi fazendo ficção, porque aí no documentário é o que a pessoa fala e tudo fica permeado daquilo ali. E aí na ficção você tem a possibilidade de falar daquela mesma situação e incluir muitas outras. Tanto é que eu incluí um morador de rua na ficção (*olha pra câmera), porque eu mexo com morador de rua, né. Super coube, a

partir desse momento que a gente teve que redirecionar e refazer algumas cenas. Então, é a possibilidade que você tem de incluir o tempo todo ainda várias questões sociais. Então, isso me deixou muito de boa com ficção: o potencial de poder reunir várias situações de vida.

Esse “potencial de poder reunir várias situações de vida” referido pela participante T. também se entrelaça com a noção de cidadania que ela foi construindo também a partir das atividades propostas na escola de cinema social. Dessa forma, a própria constituição de T. em sua identidade cidadã é movimentada pela atividade de fazer o filme “Escuta” e se articula com a noção que ela desenvolve de cidadania como representação de situações de vida.

T- Acho que é o que mais vai ajudar a discutir cidadania, porque eu acho que cidadania, se a gente for olhar bonitinho o conceito: direito e deveres, mas tem uma coisa dentro que permeia esses direitos e deveres que é justamente a expressão de situações de vida. Então o audiovisual e o cinema é uma ferramenta muito foda pra se pensar isso, pra expressar a minha cidadania, pra gente expressar a nossa cidadania, seja ela reprimida, seja ela oprimida, seja ela segregada, a gente tem a nossa cidadania, só que pensando em dinâmicas sociais, isso vai ser mais reprimido ou mais oprimido. Eee o audiovisual permite que isso tenha um espaço pra que você maneje isso de várias formas. E aí quem tá a frente vai trazer aquilo que muito identifica com sua própria vida, com sua própria experimentação.

Portanto, podemos compreender que a atividade de assumir a função de diretora do filme “Escuta” e com isso construir também o que T. identifica como a prática do cinema social dentro de uma noção de cidadania permitiu que T. organizasse a posição de **Eu cidadã e o meu contexto de vida** como parte da composição da narrativa de si mesma. Tal posição de Eu sinaliza a constituição de identidade cidadã ao longo das práticas da escola de cinema e se relaciona tanto com a noção de **Cidadania como espaço de fala** e do **Cinema como instrumento de fala e escuta**, quanto com a noção de **Cidadania: Direitos, deveres e expressão de situações de vida**.

A Cidade como Cenário

Como primeiro ponto a ser levantado sobre **A cidade como cenário** ressaltamos a relação espacial e de mobilidade dentro da cidade tanto durante as aulas, como ao longo da produção. Foi possível perceber ao longo da observação participante que a necessidade de se

locomover e transitar por vários espaços para as atividades da escola de cinema suscitou conflitos relacionados ao próprio direito à cidade (Berth, 2023) que, muitas vezes, encontrava-se desrespeitado pelo transporte público ineficiente. Esse era um ponto muito problematizado pelos estudantes que questionavam tanto o serviço de transporte público, quanto a localização espacial da escola – primeiramente localizada no centro da cidade de Brasília e, logo após, na Região Administrativa do Guará.

Essa intensa relação com os espaços da cidade gerou discussões sobre a própria proposta de democratização do audiovisual que, segundo os estudantes, deve levar em consideração as dinâmicas de exclusão ou de dificultar o acesso a certos espaços da cidade por parte de pessoas que vivem em lugares periféricos. Como uma das propostas que partiu da reflexão desses conflitos, houve a ideia de ter uma escola de cinema social itinerante. Além disso, as discussões sobre as dinâmicas de deslocamento na cidade problematizaram também a necessidade de preservar o sentido do cinema social em sua prática. Sobre isso, T. relata:

T- Então, a partir dali que eu percebo que durante o curso éee.. o fato de ser longe me pipoca a pensar assim: E se esse curso fosse itinerante? Então, isso, uma coisa vai me puxando pra pensar outra. Então, esse itinerante pra mim é importante enquanto cinema social. Então, durante o curso eu vou fazendo essa reflexão pra construir o cinema social.

T- O cinema social vale mais a pena, quando o social transcende o tema do filme e todo o processo de produção é considerado e respeitado: voluntariado, logística, energia, imprevistos e a vida pessoal de cada pessoa que se inscreve na missão.

Para além da relação com a cidade durante o processo de produção de cinema social, T. enfatiza a importância da representação dos espaços periféricos da cidade em uma composição própria e pelo olhar de seus habitantes, o que pode ser observado em relação ao tema **A cidade e a representação de seus espaços no cinema**. Sobre isso, T. relata:

T- Ahhh, uma coisa assim que a gente já tinha conversado que era não mostrar as partes mais em evidência. Tipo o Congresso... Mostrar outro DF. Essa foi a ideia. [...] Isso da gente ir pro Itapoã, por exemplo, ir pra Ceilândia, isso era massa. Era massa, era.. foi massa, esse deslocamento assim, sair do Plano [Piloto], porque eu tenho uma percepção

de periferia, mas é mais pro lado de lá. E tem periferia pro lado de cá, então foi bem interessante. E eu acho que é muito importante pensar esse deslocamento.

[...]

T- Eu ficava com essa agonia também, em todo lugar que a gente gravou, eu ficava com aquilo: Ahh, a gente podia gravar uma rua, gravar uma coisa que identifique que é essa cidade. Porque eu acho que teve uma missão assim que eu empreguei assim no filme “Escuta” que foi assim: Se esse filme for divulgado, então, eu acho que é massa que as pessoas conheçam o DF, essa Brasília maior do que o Plano Piloto.

T. demonstra que compreende como o cinema se relaciona com a representação imagética dos espaços da cidade e enfatiza a importância que ela dá “que as pessoas conheçam o DF, essa Brasília maior do que o Plano Piloto”. Tal posicionamento se encontra relacionado com sua noção de **Cidadania como espaço de fala** em que se instaura uma disputa de narrativas, na qual o cinema pode atuar como **instrumento de fala e escuta**.

Ainda sobre a **Cidade como cenário**, T. enfatiza a importância de incluir a perspectiva da periferia nesse movimento de deslocamento para o centro. Compreendemos que faz parte também de sua construção de identidade cidadã ter seu olhar contemplado e tratado pelo acabamento estético da linguagem cinematográfica.

T- Então, o sentido que eu vi assim quando eu vi aquelas cenas da Ceilândia dentro do metrô, falei: Cara, a gente tá trazendo no filme a visão da periferia quando tá indo pro Plano, por exemplo. O metrô passa por aquele espaço. Porque ali naquele lugar que eu gravei, quando éee aqueles pôr do sol maravilhosos, lá é foda, é lindo, é lindo demais (*braço para cima girando, entonação na voz). E aí aquilo ali se mistura com as casinhas periféricas. Caaaara, não é romantizando a pobreza, não, mas fiiica uma coisa muito foda, fica lindo demais. Eu achei massa a gente trazer essa visão de quem tá dentro do metrô indo pra outro lugar, né. Então, vendo aquelas casinhas por cima assim. Acho que foi o nosso drone, foi o metrô.

Mais uma vez a posição de **Eu cidadã e o meu contexto de vida** se faz presente e representa a constituição de si como cidadã, compondo assim sua identidade cidadã.

Funções e Papéis no Cinema Social

Esse ponto se refere às ambiguidades e tensões derivadas da distribuição e cumprimento de funções e papéis no contexto do cinema social. Embora os estudantes assumam as diferentes

funções para a produção de um filme (Direção, Fotografia, Produção, Direção de Arte, Captura Sonora), esses papéis devem ser adaptados ao que é possível no momento. Devido à dificuldade de percorrer as longas distâncias relacionada a um transporte público ineficiente, alguns estudantes não podem estar presentes e os demais devem assumir outras funções. As dificuldades encontradas no processo de produção dos filmes entram em conflito com a máxima “O diretor é quem manda!” que funciona como reguladora dos processos de decisão no *set* de filmagem dentro da escola de cinema e que provém de uma lógica de produção de um cinema mais comercial.

Ao longo da entrevista com a participante T. observamos suas dinâmicas de posicionamento se reconfigurarem a partir de um momento de crise no *set* de filmagem do filme “Escuta” gerada justamente por esse incômodo do papel do diretor representada pela posição de **Eu em crise no set**. Após esse momento, T. compreende a atividade de fazer o filme na escola de cinema como prática pedagógica encontrando um novo sentido em ser diretora do filme, inclusive para propor a alternância na função de diretor, construindo assim o que ela compreende como cinema social.

T- Esse foi um nó, foi um nó muito grande pra pensar cinema social, porque ninguém tinha disponibilidade todo fim de semana, ninguém teve. Só que demorou pra escola, éee, parar de ficar puxando isso. Porque aí eu falei: Gente, não vai ter como eu estar aqui todo, e também não vai ter como ninguém estar aqui todos os fins de semana. Então, aí foi quando a gente adotou rodízio de quem poderia. Mas é um ponto interessante pra se pensar que é voluntariado.

P- Éee. É uma questão muito interessante, né. Da alternância, né, de papéis e funções, assim.

T- Alternâaaancia. Porque quando você alterna teve um efeito muito massa..que você coloca lá fulaninho que gosta de reclamar, lá no papel aí, agora é você que vai escutar as reclamações. E outra coisa também que eu percebia é que a democracia todo mundo quer uma democracia (*coloca a mão pra cima), só na hora de meter o bedelho, na hora de escutar ninguém quer.

T- Então, assim, esse ponto é importante. Éee, em processo educativo eu acho que tinha que virar regra essa alternância. Tem sim uma pessoa referência, mas que não se tenha, tipo que eu percebi que no processo todo, por mais que tenha o símbolo do cinema social, a gente acabava caindo em uma tentativa de seguir esse cinema tradicional. O que eu mais ouvi foi: ‘No cinema ninguém fala nadaa...é só o diretor que fala, né, e aí, ninguém se intromete.’ ‘Éee, você que decide’, ou então, éee coisa assim muito, como

é que eu vou dizer assim, não sei se é radical, mais..menos flexível. De várias situações que eu falava assim: É impossível, as pessoas não vêm em todas as aulas, as pessoas têm suas coisas pra fazer, as pessoas não têm todo domingo. Então, isso precisa ser considerado (*enfática) acho que no planejamento do curso, sabe (*ri). Tem uma pessoa como referência, mas já entendendo que você vai precisar mudar. E que bom, porque isso dá oportunidade pra outras pessoas experimentarem outros espaços (*fazendo círculos com as mãos, cima e baixo). Olha que louco que é, você movimenta uma produção e vai movimentando a equipe.

De certa forma, isso obriga os estudantes a experimentarem os diferentes papéis e funções, alternando as relações de poder que são estabelecidas a partir da hierarquia da cinematografia. É nesse contexto que T. faz uma relação entre os processos hierárquicos e de decisão na prática do cinema social e a dialogicidade característica dos contextos democráticos. Ela diz: “todo mundo quer uma democracia, só na hora de meter o bedelho, na hora de escutar ninguém quer”. Compreendemos que a própria prática de negociação nos contextos das atividades da escola de cinema social serve como referência para as dinâmicas de poder encontradas nas democracias. Para T., a proposta da alternância de funções no cinema social pode funcionar como parte de um posicionamento que compõe sua constituição na identidade cidadã e que se vincula ao tema **Cidadania como espaço de fala**.

O Tratamento Estético dos Temas Sociais pela Linguagem Cinematográfica

A diversidade e o pertencimento dos estudantes da escola de cinema aparecem nos filmes que eles produzem e acabam contribuindo para a representação dos espaços periféricos da cidade e das histórias das pessoas que habitam esses espaços. As imagens periféricas tratadas pela linguagem do filme são carregadas de sentido, significado e afetos devido à composição estética intencional elaborada pelos estudantes, característica da linguagem cinematográfica. Dessa forma, a periferia torna-se o local de múltiplas narrativas de histórias que merecem ser contadas por meio de um processo que implica a produção de imagens, narrativas audiovisuais que compõem o mosaico de significados sobre a cidade e sobre questões sociais.

Como parte do objetivo da escola de cinema social, está a intenção de contribuir para a representação de imagens de espaços periféricos da cidade no cinema, tratados do ponto de vista de alguém da periferia. Além disso, o tratamento de questões sociais através de uma linguagem audiovisual encontra-se motivado pela proposta de alternativas ao discurso social hegemônico.

O cinema social é considerado na escola como um instrumento de reflexão e de ação/atuação na realidade. Além de inspirar as temáticas para as produções audiovisuais dos estudantes, o cinema social se traduz em uma outra forma de fazer cinema. A escola de cinema propõe esse entorno marcado pela diversidade, no qual seus representantes se apresentam disponíveis para aprender juntos sobre cinema e sobre cinema social. Nessa prática, se produzem numerosos encontros: entre os estudantes, os professores/coordenadores, os depoentes dos documentários, os não-atores e os personagens dos filmes de ficção. Encontros que mobilizam diálogos, afetos e dinâmicas de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a constituição dos sujeitos a partir das teorias em Psicologia Cultural, a cidadania como parte da expressão identitária no contexto democrático e a dimensão estética do cinema como arte, o objetivo desta pesquisa foi investigar um contexto de formação e prática em cinema social como proposta de democratização do audiovisual e construção de cidadania e suas relações com o processo de negociação de sentidos e significados dos estudantes e professores com a prática institucionalizada da escola no que diz respeito às dinâmicas de identidade cidadã.

A partir do entendimento de cidadania como expressão identitária própria dos sistemas democráticos contemporâneos (Botelho & Schwarcz, 2012; Carvalho, 2001/2020; González & Rosa, 2014) e do desenvolvimento humano como um processo histórico que ocorre entre um sujeito ativo e reflexivo e seu contexto cultural marcado pela mediação de significados (Bruner, 1997; Valsiner & Rosa, 2007; Vigotski, 2010; Wertsch, 1994), sustentamos que a experiência proposta pelas práticas envolvidas no contexto de formação em cinema social proporcionada pela escola de cinema social promove inúmeros encontros de visões de mundo que fomentam a negociação de significados relativos às dinâmicas de identidade cidadã entre os estudantes, professores, comunidades e com o si mesmo (Bakhtin, 1979/2020; Bruner, 1997; Rosa & González, 2014) atualizado/cristalizado nas produções audiovisuais. Os temas sociais e de lutas por direitos de minorias se fazem presentes mobilizando posicionamentos políticos e envolvendo dinâmicas de identidade cidadã que passam a ser representadas nos produtos audiovisuais criados pelos estudantes e professores da escola de cinema social.

Por configurar-se como uma forma de identidade, a identidade cidadã se relaciona com processos de pertencimento e identificação com o grupo ou comunidade de que se faz parte e implica em uma forma de sentir, de pensar, de atuar e de posicionar-se no espaço sociopolítico. Nesse sentido, as pautas promovidas pela escola envolvendo uma diversidade de sujeitos que

se identificam com movimentos sociais provoca tensionamentos que colocam em evidência as dinâmicas de identidade cidadã desses coletivos. Nesse processo, é defendida a humanização de certos grupos identitários historicamente marcados por processos de desumanização como indígenas, negros, mulheres e pobres (Dias et al., 2019; Pinto & Mignolo, 2015). A identidade cidadã dos coletivos representados nos filmes e a identidade cidadã dos estudantes que tem que entrar em contato com as histórias dessas pessoas (para gravar um documentário ou a história de um personagem ficcional, sua realidade subjetiva, seus pensamentos e sentimentos, sua visão de mundo) promovem o encontro com vários outros (Bakhtin, 1979/2020), com várias visões de mundo e realidades subjetivas e objetivas. Esses encontros acontecem entre os estudantes da escola, os depoentes, os personagens dos filmes, os atores e os não-atores, o próprio filme como um outro, as pessoas da comunidade que contribuem com o filme muitas vezes cedendo sua casa e seu tempo, assim como os espaços da cidade e suas memórias.

Compreende-se ainda que o direito à comunicação se relaciona com a construção de cidadania (Mata, 2006; Peruzzo, 2009; Sartoretto, 2014), na medida em que configura-se como ferramenta de luta por direitos civis, políticos e sociais, principalmente de grupos minoritários. A própria posição de produtor de conteúdos pode permitir que o sujeito compreenda melhor o mundo em que vive e perceba-se capaz de interferir em sua comunidade e modificar sua realidade social (Peruzzo, 2009).

Por fim, nas práticas e nos produtos audiovisuais produzidos pela escola de cinema social se faz presente a dimensão estética do cinema como arte. Entendida como produto cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano, a arte abre campos de contato com as experiências alheias por meio da objetivação de sentimento e outras capacidades humanas em um objeto cultural (Vigotski, 1999). Além disso, ao tomar como ponto de partida os elementos da realidade social e apresentá-los organizados em uma unidade de sentidos e valores própria

(Bakhtin, 1979/2020), os filmes produzidos pelos estudantes e professores no contexto da escola de cinema social podem levar a um questionamento da própria realidade.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (2006). *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra.
- Alvarado, M. M. R., Galán, V. G., Álvarez, I. G., & Carrero, J. S. (2010). Fotografia criativa para as crianças: A alfabetização audiovisual através da fotografia. *Comunicação & Educação*, 15(3), 67-80.
- Alves, P. (2021). A relevância das literacias fílmica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis. *EducaOnline*, 15(2), 136-150.
- Aquino, M. (2016). Uma análise dos artigos sobre direito e cinema no “GT – Direito, Arte e Literatura” do CONPE-DI (2009-2015). *Revista de Direito, Arte e Literatura*, 2(2), 70-91. [10.26668/IndexLawJournals/2525-9911/2016.v2i2.1333](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9911/2016.v2i2.1333)
- Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. Musa Editora.
- Amorim, M. (2012). Cronotopo e exotopia. Em: Brait, B. (Org.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave*, (95-114). Contexto.
- Arce Padrón. Y. (2015). Relatos de exclusión. Indagaciones poscoloniales sobre raza y marginalidad en el cine de Sara Gómez. *Arte y Políticas de Identidad*, 13, 59-78. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.
- Argüello Parra, A., Rojas Cepeda, S., & Cruz Guzmán, J. (2020). Raperos y biógrafos: Narrativas biográficas y educación para la paz con menores infractores. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 119-143. <https://doi.org/10.19053/01227238.11924>
- Aristóteles. (2006). A política (R. L. Ferreira, Trad.; 3ª ed.). Martins Fontes. Original publicado ca. 350 a.C.
- Arnau Roselló, R. (2016). Cooperativas independientes y cambio social: Las raíces del cine ciudadano en las grietas de la industria. *Commons: Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(1), 96-116.

- Bakhtin, M. (2018). *Teoria do romance II. As formas do tempo e do cronotopo*. (P. Bezerra, Trad.). Editora 34.
- Bakhtin, M. (2020). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.; 6ª ed.). Martins Fontes. Original publicado em 1979.
- Bakhtin, M. (2020). *Para uma filosofia do ato responsável*. (V. Miotello, & C. A. Faraco, Trad; 3ª reimp.). Pedro & João. Original publicado em 1920-1924.
- Barbosa, M. C. S. (2014). Alfabetização audiovisual: Um conceito em processo. Em: M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Orgs.), *Escritos de alfabetização audiovisual* (p. 248-264). Editora Libretos.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Bello, E. (2015). O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 7(1), 49-61. doi: 10.4013/rechtd.2015.71.05
- Benjamin, W. (1989). *Obras escolhidas. Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. Brasiliense.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. (M. C. Netto & S. Pimenta, Trad.) Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Berth, J. (2023). *Se a cidade fosse nossa*. Paz & Terra.
- Bess, M. L., & Reis, L. T. B. (2017). Cinema amador escolar: A produção de cinema na escola e para a escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8, 271-281.
- Bhabha, H. K. (2018). *O local da cultura*. (2ª ed.). Editora UFMG.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.; 7ª reimpressão). Elsevier.

- Borges, F. T., & Linhares, R. N. (2008). Imagem e narrativa: A construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas. *Revista Educação em Questão*, 33(19), 128-149.
- Botelho, A., & Schwarcz, L. (2012). Introdução - Cidadania e direitos: Aproximações e relações. Em A. Botelho & L. Schwarcz (Orgs.), *Cidadania, um projeto em construção: Minorias, justiça e direitos*. (6-27). Claro Enigma.
- Botella-Martínez, M. & López-González, R.C. (2023). Intercultural cinema to foster education for sustainable development and global citizenship: A didactic case study. *Journal of Literary Education*, (7), 204-223. <https://doi.org/10.7203/JLE.7.27486>
- Brockmeier, J. (2009). Reaching for meaning: Human agency and the narrative imagination. *Theory & Psychology*, 19(2), 213–233. <https://doi.org/10.1177/0959354309103540>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE handbook of Grounded Theory*. Sage.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of current developments in Grounded Theory*. Sage.
- Carlucci, A.P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 566-589
- Carvalho, J. M. (2020). *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. (26ª ed.). Civilização Brasileira. Original publicado em 2001.
- Castells, M. (2016). *A sociedade em rede*. Paz e Terra
- Cerqueira da Conceição, E., Gomes de Moura, L.E., Freitas, C. & Sartoretto, P. (2020). Our collective narrative was being constructed in the film production. A conversation at the crossroads between militants, media production and research. *Commons: Revista de*

Comunicación y Ciudadanía Digital, 9(2), 186-210.

<http://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i2.06>

- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. Em S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *The handbook of emergent methods* (pp.155-170). Guilford Press.
- Coelho, L. Z. G. F., Previtali, F. S., Oliveira, E. S., Ferreira, L. P. S., & Araújo, M. (2016). Formação política pela Sétima Arte: O cinema como prática pedagógica e de cidadania na Universidade Federal de Uberlândia no período 2015-2016. *Em Extensão*, 15(2), 126-139. 10.14393/REE-v15n22016_rel04
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Costa, J., & Barbosa, M. C. S. (2015). Alfabetização Audiovisual e pedagogia das imagens. *Revista GEARTE*, 2(3), 318-338.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>
- D'Auria-Tardeli, D., & Barros, L. da S. (2022). Noções de engajamento cívico e liderança em adolescentes: Civismo, liderança e adolescência. *Pro-Posições*, 33, e20210020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0020>
- Debord, G. (2012). *A sociedade do espetáculo*. Contraponto. Original publicado em 1967.
- Deleuze, G. (1990). *A imagem-tempo*. Brasiliense.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). SAGE.
- Dias, A. C., Alves, S. M. S., & Amaral, L. D. P. (2019). A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(7), 110-118.

- Escola de Cinema Social Cine Braza. (2019, 19 de dezembro). *Longa metragem ESCUTA - Produção Escola de Cinema Social CINE BRAZA* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1crS8jvi25w&t=345s>
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, 46(1), 21-26.
- Flick, U. (2019). From intuition to reflexive construction: Research design and triangulation in Grounded Theory research. Em A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of current developments in Grounded Theory* (pp. 125-144). Sage.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Galvão, T., Pansani, T., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. doi:10.5123/S1679-49742015000200017
- Girón Serrano, A. (2021). Alegre algarabía. Corporalidad y ciudadanía a través de la filmación de músicas danzantes en el espacio público de Jerez de la Frontera (Cádiz). *Revista Andaluza de Antropología*, 23, 57-69. <https://doi.org/10.12795/RAA.2023.i23.04>.
- González, M. F. (2020). Constituting childbirth activism in Argentina: A study of place, identity, and emotions. Em F. Van Alphen & Normann S. (Eds.). *Cultural psychology: Tensions and transformations* (23-42). Information Age Publishing.
- González, F., & Rosa, A. (Orgs.). (2014). *Hacer(se) ciudadan@s: Una psicología para la democracia*. Miño y Dávila Editores.
- Guilbaut, S. (2009). *Los espejismos de la imagen en los lindes del siglo XXI*. Akal.
- Gumucio-Dagron, A. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2003). *Positioning theory*. Blackwell Publishers.

- Hermans, H. (1996). Voicing the Self: From information processing to dialogical interchange. *American Psychological Association*, 119(1), 31-50.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7, 323-366.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.
- Jappe, A. (2014). *Uma conspiração permanente contra o mundo: Reflexões sobre Guy Debord e os situacionistas*. Antígona.
- Jovchelovich, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em Bauer, M. W., & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Krüger-Fernandes, L., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2021). Análise Temática Dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: Uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Revista Teias*, 22(64), 226-240.
- Leandro, A. (2001). Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, 7(21), 29-36.
- Leroux, L. (2017). Táticas do cinema de guerrilha da Baixada para transitar entre o popular e o artístico. *Polêmica*, 17(1), 1-23. 10.12957/polemica.2017.28300
- Lorente Bilbao, J. I. (2016). Ciudad, cine y comunicación: Escenarios de regeneración urbana. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4), 107-118. <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.4.3294>
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar.
- Martins, A. F. (2009). Cinéfilos e fazedores de cinema a contrapelo. *Revista Z Cultural (UFRJ)*, 5, 1-19.
- Martins, A. F. (2013). Uns e outros fazedores de cinema. *In-Visibilidades*, 4, 19-27.

- Martins, A. F. (2019). *Outros fazedores de cinema: Narrativas para uma poética da solidariedade*. Zouk.
- Mata, M. C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 5(15), 5-15.
- Mendoza Rubio, M. T., & Molina Andrade, L. S. (2023). El cine comunitario como herramienta de comunicación para el desarrollo cultural en la ruralidad ecuatoriana. Caso: Recinto Tres Cerritos. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(153), 145-158. doi: 10.16921/chasqui.v1i153.4865
- Mesquita, C., & Oliveira, V. A. (2020). Alianças audiovisuais em tempos sombrios: Eduardo Coutinho, o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) e os movimentos civis. *Doc Online: Revista Digital de Cinema Documentário*, (28), 78-96. 10.25768/20.04.02.28.05
- Miquel Gual, J. (2019). Películas-voz: Estéticas de no ficción decolonial en Barcelona. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, (31), 75-92. <https://doi.org/10.15366/anuario2019.31.004>
- Morasso, S. & Zittoun, T. (2014). The trajectory of food as a symbolic resource for international migrants. *Outlines - Critical Practice Studies*, 15(1), 28-48.
- Moreno, M. R., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.
- Morin, E. (2014). *O cinema ou o homem imaginário*. É Realizações Editora. Original publicado em 1956.
- Münsterberg, H. (1916). *The photoplay: A psychological study*. D. Appleton.
- Navarro-Tejero, A. (2017). El papel de bollywood en la regulación de los cuerpos y sexualidades de las mujeres Indias. *Musas*, 2(2), 28-39. 10.1344/musas2017.vol2.num2.2

- Olarte Triana, J. (2017). La infancia, una construcción desde la visualidade. *Trama y Fondo: Revista de Cultura*, 42, 181-191.
- Oliveira, L., & Gonçalves, J. P. (2018). O uso de filmes de ficção como recursos pedagógicos ou "ver por meio de uma gramática desconhecida". *Holos*, 7, 117-131. 10.15628/holos.2018.4899
- Oliveira, A. B., & Pereira, E. S. (2018). Educação, cinema e cidadania: O ensino de geografia em presídios de Imperatriz – MA. *Revista Ensino de Geografia*, 1(2), 228-245. doi: 10.51359/2594-9616.2018.240447
- Peralta García, L., Gómez-Rosado, R., & López Cantos, C. (2023). Rural film festivals: Social functions, obstacles and challenges. *Communication & Society*, 36(4), 135-153. doi.org/10.15581/003.36.4.135153
- Pereira, N. M. (2017). Vivência de extensão em formação política pela sétima arte: O cinema como possibilidade de mobilização para aprendizagens. *Revista de Educação Popular*, 16(2), 161-169. 10.14393/REP_v16n22017_rel03
- Peruzzo, C. M. K. (2007). Direito à comunicação comunitária, participação política e cidadania. *Lumina*, 1(1), 1-29.
- Peruzzo, C. M. K. (2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. *Fronteiras*, 11(1), 33-43.
- Piedade, V. (2017). *Dororidade*. Editora Nós.
- Pinheiro, B. C. S. (2020). *@Descolonizando_saberes: Mulheres negras na ciência*. Livraria da Física.
- Pinto, J. R. S., & Mignolo, W. D. (2015). A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*, 15(3), 381-402.
- Pires, M. R. (2017). Cidadania comunicativa e midiaticização na recepção de cinema com debate. *Revista Extraprensa*, 10(2), 116-132. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2017.122610>

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder eurocentrismo e América Latina. Em: E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (117-142). CLACSO.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Rocha, G. (1965) Manifesto: Uma estética da fome. Original publicado na *Revista Civilização Brasileira*, (3). <http://tropicalia.com.br/leituras-complementares/uma-estetica-da-fome>.
- Rodríguez, R. (2020). La enseñanza de la comunicación para el cambio social en la formación de estudiantes de comunicación social y audiovisual: El caso de la Universidad de Chile. *Commons: Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 9(1), 26-58. <http://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i1.2>
- Rosa, A., & González, F. (2014). Psique en democracia: Ciudadanía y virtudes de ciudadanía. Em: F. González, & A. Rosa (Orgs.), *Hacer(se) ciudadan@s: Una psicología para la democracia* (pp. 23-50). Miño y Dávila Editores.
- Sampaio, I. (2012). Juventudes na encruzilhada da formação para a cidadania e o consumo. Em: I. Sampaio (Org.), *Comunicação, cultura e cidadania* (pp. 121-137). Pontes Editores.
- Santana, S. B. P., Fresquet, A., & Rocha, S. M. C. (2022). Movimento multicultural dos direitos humanos: Cinema brasileiro de retomada, pluralismo jurídico e os estereótipos da violência. *Revista Direito e Práxis*, 13(3), 2024–2050. doi: 10.1590/2179-8966/2022/68752.
- Santos, E. R. S., & Tedesco, M. C. (2017). Iniciativas e ações feministas no audiovisual brasileiro contemporâneo. *Estudos Feministas*, 25(3), 1373-1391. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1373>

- Sartoretto, P. (2014). Explorando a dimensão empírica da cidadania comunicativa e direito à comunicação. *Observatório (OBS*) Journal*, 8(3), 115-129.
- Sedeño Valdellós, A. M. (2012). Cine social y autoría colectiva: Prácticas de cine sin autor en España. *Razón y palabra*, 16(80), 192-208.
- Sedeño Valdellós, A. M. (2015). Prácticas de activismo audiovisual con objetivo de integración social: El caso del colectivo Cine sin Autor (CsA). *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (129), 181-192.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51), 245-267.
- Silva Júnior, N. (2013). A poética visual em Sérgio Bianchi. Em: M. Mari (Org.). *Marxismo e produção simbólica: Periferia e periferias* (pp. 261-270). Nankin Editorial.
- Tavolaro, S. B. F., & Tavolaro, L. G. M. (2010). A cidadania sob o signo do desvio: Para uma crítica da “tese de excepcionalidade brasileira”. *Revista Sociedade e Estado*, 25(2). <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200009>
- Tudurí, G. (2008). *Realismo social extremo para el siglo XXI. Manifiesto del Cine Sin Autor 1.0*. Centro de Documentación Crítica.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge University Press.
- Vieira, L. (2000). *Cidadania e globalização*. (4ª ed.). Record.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora 34.
- Vygotski, L. S. (2014). *Obras escogidas - II: Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología*. Antonio Machado.

- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4) 202-208.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. Editora Unesp.
- Xavier, I. (2018). *A experiência do cinema*. Paz e Terra. Original publicado em 1983.
- Xmind (Version 8.0) [Computer software]. Xmind Ltd.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415–448. doi:10.1177/1354067X0394006
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. Em J. Valsiner, & A. Rosa, *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2011). *Melodies of life: Developmental science of the human life course*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS**Anexo 1 - Questionário Socioeconômico**

Você foi convidado a participar da pesquisa “DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE OFICINA DE CINEMA”. Gostaríamos de saber um pouco mais sobre sua realidade e para isso pedimos que responda a este questionário. Lembramos que não há respostas certas ou erradas. Muito obrigada por sua participação.

1- Nome: _____

2- Sexo: () Feminino () Masculino ()

Você se identifica de outra forma? Qual? _____

3- Identificação racial: _____

4- Data de Nascimento: ____/____/____ **Idade:** _____

5- Local de nascimento: _____

6- Local de moradia: _____

7- Escolaridade: _____

8- Formação: _____

9- Profissão: _____

10- Faixa salarial familiar:

() Até 1 salário-mínimo

() De 2 a 4 salários-mínimos

() De 4 a 10 salários-mínimos

() De 10 a 20 salários-mínimos

() Mais de 20 salários-mínimos

Anexo 2 - Roteiro para Entrevista Narrativa de História de Vida e Experiência na Escola de Cinema

A entrevista narrativa de história de vida parte de uma consigna ampla como “Conte-me sobre a sua vida” e tem como objetivo estimular o(a) participante a falar sem interrupções sobre a trajetória de sua vida. Para investigar as dinâmicas de identidade cidadã, pretendemos partir da narrativa de história de vida dos(das) participantes e abordar a experiência na escola de cinema, aprofundando em alguns temas que nos são caros, como:

- 1- Percepção de si como cidadão.
- 2- A experiência na formação em cinema social.
- 3- Desafios e transformações do processo de formação em cinema social.

Perguntas norteadoras:

- 1- Conte-me um pouco sobre a sua experiência na escola Cine Braza (seleção, aulas, produção dos filmes – concepção, trabalho em grupo, etc.)
- 2- O que é fazer cinema para você?
- 3- O que é cinema social?
- 4- Como é fazer cinema social em Brasília?
- 5- Como você vê o coletivo e o individual na escola de cinema?
- 6- Como as questões de cidadania entram na escola?
- 7- Qual a sua relação com os filmes produzidos ao longo do curso?
- 8- E o futuro? O que você pensa para o seu futuro e o da escola?

Anexo 3 - Aceite Institucional

O(A) Sr./Sra _____ da Escola de Cinema Social Cine Braza, está de acordo com a realização da pesquisa DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE OFICINA DE CINEMA, de responsabilidade da pesquisadora LARISSA KRÜGER FERNANDES aluna de doutorado no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde vinculado ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Profª. Drª. Fabrícia Teixeira Borges, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações livres das oficinas de cinema e entrevistas com estudantes e equipe da escola. A pesquisa terá a duração de 2 anos, com previsão de início em 11/2019 e término em 11/2021.

Eu, _____, _____ da Escola de Cinema Social Cine Braza, declaro, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, _____ de setembro de 2019.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE OFICINA DE CINEMA”, de responsabilidade de LARISSA KRÜGER FERNANDES, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar as dinâmicas de identidade cidadã em contexto de oficinas de cinema. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações livres das oficinas de cinema e entrevistas com estudantes e equipe da escola, assim como roda de conversa com os participantes ao final do processo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98335-9421 ou pelo e-mail larissakf54@gmail.com .

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião com os participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

**Anexo 5 - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de
Pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado DINÂMICAS DE IDENTIDADE CIDADÃ EM CONTEXTO DE OFICINA DE CINEMA, sob responsabilidade de Larissa Krüger Fernandes vinculada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em eventos acadêmicos e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 6 - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dinâmicas de Identidade Cidadã em Contexto de Oficina de Cinema

Pesquisador: Larissa Krüger Fernandes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22758619.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.682.575

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos envolvidos são mínimos, podendo os participantes experienciarem algum mal-estar decorrente do contato com conteúdos de suas próprias narrativas no momento das entrevistas. Caso ocorra algum mal-estar, a pesquisadora se comprometeu a tomar medidas para minimizar os danos.

Quanto aos benefícios, os resultados da pesquisa poderão auxiliar a compreender as dinâmicas de formação identitária com ênfase na identidade cidadã em contextos de oficinas de cinema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1374059.pdf	30/09/2019 20:25:49		Aceito
Cronograma	Cronograma_Fernandes.pdf	30/09/2019 20:24:46	Larissa Krüger Fernandes	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.682.575

Outros	Carta_de_Revisao_Etica_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:40:54	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Outros	Questionario_socioeconomico_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:40:02	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_institucional_assinado_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:39:05	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Outros	Roteiro_da_roda_de_conversa_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:38:30	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:38:09	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:37:50	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:37:15	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:37:00	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:36:11	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_Fernandes.pdf	26/09/2019 15:35:14	Larissa Krüger Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fernandes.pdf	26/09/2019 11:09:19	Larissa Krüger Fernandes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 04 de Novembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br