

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Luma Laís Souza Perobeli**

**Literacia midiática e audiovisual:**  
um percurso por dentro do documentário

**Juiz de Fora**  
**2025**



**Luma Laís Souza Perobeli**

**Literacia midiática e audiovisual:**  
um percurso por dentro do documentário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Comunicação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gabriela Borges Martins Caravela  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Julia Gonçalves Declié Fagioli

**Juiz de Fora**

**2025**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Perobeli, Luma Laís Souza.

Literacia midiática e audiovisual : um percurso por dentro do documentário / Luma Laís Souza Perobeli. -- 2025.

100 p. : il.

Orientadora: Gabriela Borges Martins Caravela

Coorientadora: Julia Gonçalves Declié Fagioli

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2025.

1. Literacia midiática. 2. Competência midiática. 3. Documentário. 4. Linguagem. 5. Educação. I. Caravela, Gabriela Borges Martins, orient. II. Fagioli, Julia Gonçalves Declié, coorient. III. Título.

**Luma Laís Souza Perobeli**

**Literacia midiática e audiovisual: um percurso por dentro do documentário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Sociedade.

Aprovada em 22 de abril de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Borges Martins Caravela** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julia Gonçalves Declié Fagioli** - Coorientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christina Ferraz Musse**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Fantin**

Universidade Federal de Santa Catarina

Juiz de Fora, 09/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Borges Martins Caravela, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Christina Ferraz Musse, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Julia Goncalves Declie Fagioli, Usuário Externo**, em 27/04/2025, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Monica Fantin, Usuário Externo**, em 28/04/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2343488** e o código CRC **1F1672C8**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às minhas orientadoras Gabriela Borges e Julia Fagioli, compreensivas durante todo este processo.

O presente trabalho foi desenvolvido com bolsa de estudos de mestrado, apoio concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



“Para que o povo esteja presente nas telas, não basta que ele exista: é necessário que alguém faça os filmes. As imagens cinematográficas do povo não podem ser consideradas sua expressão, e sim a manifestação da relação que se estabelece nos filmes entre os cineastas e o povo. Essa relação não atua apenas na temática, mas também na linguagem.”

(Bernardet, 2003, p. 9)



## RESUMO

No atual contexto educacional, em que o audiovisual é amplamente utilizado como recurso didático, esta pesquisa investiga como o estudo do documentário pode contribuir para o desenvolvimento da literacia midiática dos alunos. Justifica-se pela necessidade de ir além do uso ilustrativo dos filmes e temáticas, promovendo uma reflexão crítica do potencial formativo da linguagem do cinema. Visa oferecer recursos para professores que desejam trabalhar as dimensões da competência midiática em sala de aula, utilizando como objeto de estudo a linguagem e a ética no documentário militante sobre a terra, o trabalho e a mulher. Com abordagem qualitativa, exploratória e interdisciplinar, a pesquisa propõe intervenção didática baseada na adaptação da metodologia de Borges e Sigiliano (2022) para o desenvolvimento da competência midiática. Como resultado, apresenta percurso formativo que articula as dimensões Estética, Linguagem e Ideologia e Valores (Ferrés; Piscitelli, 2015) à análise dos recursos formais do documentário *Terra para Rose* (1987), da diretora Tetê Moraes.

**Palavras-chave:** Literacia midiática; Competência Midiática; Documentário; Linguagem; Educação.



## ABSTRACT

In the current educational context, in which audiovisual content is widely used as a teaching resource, this research investigates how the study of documentary film can contribute to the development of students' media literacy. The study is grounded in the need to move beyond the merely illustrative use of films and themes, fostering critical reflection on the formative potential of cinematic language. It aims to provide resources for educators seeking to address the dimensions of media competence in the classroom, using language and ethics in activist documentaries focused on land, labor, and women as the primary object of study. Adopting a qualitative, exploratory, and interdisciplinary approach, the research proposes a didactic intervention based on an adaptation of the methodology developed by Borges and Sigiliano (2022) for the advancement of media competence. As a result, it presents a pedagogical pathway that integrates the dimensions of Aesthetics, Language, and Ideology and Values (Ferrés & Piscitelli, 2015) through the analysis of the formal elements of the documentary *Terra para Rose* (1987), directed by Tetê Moraes.

**Keywords:** Media literacy; Media competence; Documentary; Language; Education.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Tipos de desordem informacional .....	28
<b>Figura 2</b> – Elementos base para o alcance da literacia midiática .....	31
<b>Figura 3</b> – Relação entre educação midiática e cidadania .....	33
<b>Figura 4</b> – As dez dimensões distribuídas nos três âmbitos .....	39
<b>Figura 5</b> – Página 72 do guia traz método que combina quatro passos para a elaboração de aulas de educação midiática .....	50
<b>Figura 6</b> – Trata-se de ferramenta imersa nos desafios da educação no século XXI, em que as mídias desempenham papel central na vida dos alunos.....	52
<b>Figura 7</b> – Modelo conceitual de literacia digital e midiática utilizado pelo livro, desenhado pelos autores. Nota-se que são sensíveis as diferenças com os modelos criados por Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2015) – os quais a autora que vos fala toma como partida .....	53
<b>Figura 8</b> – Canção de Silvio Rodriguez traduzida .....	63
<b>Figura 9</b> – Formação em audiovisual e literacia midiática .....	75
<b>Figura 10</b> – Momentos para orientar o professor na tarefa de trabalhar com seus alunos as características do audiovisual .....	76



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estratégias prioritárias da Lei nº 14.533 para a Educação Digital Escolar .....	32
<b>Quadro 2</b> – Resumo das Dimensões da Competência Midiática .....	73
<b>Quadro 3</b> – Eixos de análise .....	76
<b>Quadro 4</b> – Sequências .....	78
<b>Quadro 5</b> – Sugestões de filmes para explorar a ética .....	90



## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – Suzanne como símbolo da militância ..... 64
- Imagem 2** – Suzanne ri em cena imediatamente posterior à que está quieta e indiferente .... 65
- Imagem 3** – Entrevista final de Suzanne reforça efeitos gerados no decorrer do filme. Além disso, transmite que a luta operária é, também, a luta por acesso à cultura ..... 66
- Imagem 4** – Marchas, protestos, celebrações, cantos, crianças e atividades do dia a dia dos acampamentos são mostradas para denotar luta e sensibilizar o espectador sobre a causa ..... 81
- Imagem 5** – A subjetivação do coletivo na figura das mulheres é essencial para humanizar a luta agrária. No alto: Dilma, Rita e Ema. Abaixo: Luci, Serli e Vanda ..... 82
- Imagem 6** – Homens da elite econômica e política dizem ser a favor da reforma agrária ..... 83
- Imagem 7** – Como se abrisse e fechasse um ciclo (e o filme), Rose é a representante das mulheres de luta que compõem o movimento ..... 84
- Imagem 8** – Por estratégia de enfrentamento à ideologia dominante, as figuras se contrapõem ..... 85
- Imagem 9** – Símbolos justapostos também evidenciam os antagonismos da obra ..... 87
- Imagem 10** – “Vó” e “PC” compartilham planos para quando conseguirem um pedaço de terra ..... 89



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 LITERACIA MUDIÁTICA E O CENÁRIO BRASILEIRO DE ENSINO .....</b>	<b>25</b>
2.1 CONCEITO .....	26
2.2 COMPETÊNCIA MUDIÁTICA AUDIOVISUAL .....	38
2.3 CINEMA E COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	45
<b>3 NAS ENTRELINHAS DO AUDIOVISUAL .....</b>	<b>55</b>
3.1 O FAZER CINEMATOGRAFICO .....	57
<b>3.1.1 No cinema militante .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1.2 Na (nossa) Latinoamérica .....</b>	<b>67</b>
3.1.2.1 <i>Questão da terra, do trabalho e da mulher</i> .....	70
<b>4 PERCURSO FORMATIVO COM ÊNFASE NA LINGUAGEM DO DOCUMENTÁRIO .....</b>	<b>73</b>
4.1 <i>TERRA PARA ROSE</i> .....	79
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em 2018, integrantes do Observatório da Qualidade no Audiovisual<sup>1</sup> realizaram a oficina “Mas afinal, o que é documentário?”<sup>2</sup> para alunos do ensino médio de uma escola pública de Juiz de Fora, Minas Gerais. A atividade integrava o projeto “Competências Midiáticas em contextos brasileiros e euro americanos”, construído em parceria com a Rede Alfamed<sup>3</sup>. Naquela circunstância, uma fala me chamou atenção<sup>4</sup>. Em dado momento, passamos duas cenas do documentário *Edifício Master* (2002), de Eduardo Coutinho. Em cada uma delas uma mulher jovem falava sobre sua vida, trajetória e opinião sobre a experiência de morar no Edifício Master, em Copacabana, zona sul do Rio de Janeiro.

Depois da exibição dos vídeos, foi perguntado aos alunos se aqueles depoimentos representavam quem as personagens realmente eram na vida real. Quase que juntos, responderam “sim”, que as entrevistas revelavam como era a verdadeira personalidade de cada uma delas. Essa percepção, tão uníssona, certa e segura, deixou-me alerta. Ela é reflexo da interpretação dos adolescentes sobre o conteúdo daqueles vídeos e das emoções que foram geradas: simpatia por uma das mulheres e aversão à outra, e, conseqüentemente, por tudo aquilo que haviam falado, independente dos princípios morais de suas falas.

Naquele mesmo ano, em 2018, o projeto CurtaDoc<sup>5</sup>, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Produtora Contraponto, lançou a Coleção EducaDoc, material com 20 filmes e textos de apoio pedagógico para professores trabalharem temas diversos com seus alunos. Distribuídos em dois DVDs, os filmes são divididos em quatro eixos temáticos (Direitos Humanos; Arte e Literatura; Política e Memória; e Diversidade Brasileira) e grande parte das obras está disponível online<sup>6</sup>. Observando que a coleção focava no conteúdo temático desses filmes, questionei-me como esse e outros materiais audiovisuais – voltados para a escola – trabalhavam a estética das obras, o plano da expressão, o modo como a mensagem era construída. “Para além de ilustrar uma aula teórica a

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://observatoriodoaudiovisual.com.br/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cThg\\_qelsJo](https://www.youtube.com/watch?v=cThg_qelsJo). Acesso em: 5 mai. 2024.

<sup>3</sup> A Rede Interuniversitária Euroamericana de Competência Midiática para a Cidadania (Alfamed) é uma organização internacional que reúne mais de 50 pesquisadores, de países da Europa e América Latina, para a promoção, fortalecimento e disseminação da educação para as mídias. Disponível em: <https://www.redalfamed.org/brasil>. Acesso em: 21 ago. 2024.

<sup>4</sup> Ao longo desta pesquisa, o uso da primeira pessoa será feito para momentos de relato e falas pessoais da pesquisadora.

<sup>5</sup> Espaço dedicado ao documentário latino-americano com mais de 1300 obras em acervo.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://curtadoc.tv/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

partir do assunto transmitido, como um filme era visto segundo seus aspectos formais?”, pensei.

Considerando a importância que o documentário pode ganhar no ensino formal – com a Lei nº 13.006, de 2014, que acrescenta às atividades curriculares a obrigatoriedade de exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de todo o país –, materializei meus pensamentos no anteprojeto submetido ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFJF, em 2022. Ao longo dos dois anos de mestrado, o principal incômodo que me atravessava era constantemente retomado: o modo como questionamos as imagens ao nosso redor. Pouco depois, no vão acadêmico entre o trem e a plataforma, reli o “Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática”<sup>7</sup>, que ressalta a atenção e investigação que esse tema merece. Assimilando Aguaded (2021), quis levar a educação midiática para a sala de aula (não de modo direto), já que este é, hoje, o caminho mais seguro para garantir que os jovens desenvolvam o que é preciso para lidar de forma mais eficiente com o bombardeio de informações que os cercam.

Tendo em conta o diálogo do gênero documentário com representações da realidade, parti da hipótese de que refletir sobre os recursos de linguagem que contribuem para a construção de sentido do público é uma oportunidade para perpassar (e dar a conhecer) dimensões da competência midiática. Em outras palavras, (para além da discussão da mensagem central de uma obra) o entendimento do espectador acerca da influência que os elementos éticos e estéticos exercem em sua percepção precede interpretações mais competentes, críticas e qualificadas. E aí está o interesse particular desta pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento desta dissertação, o leitor verá que o tema do recorte de filmes é a reforma agrária. Questão sensível em um país governado e pautado pela classe dominante, volta a ser assunto a cada mandato político que sinaliza para a sua inclinação. É o caso da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigou a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), iniciada em 18 de maio de 2023, após um governo mais à esquerda do espectro político voltar ao poder. Trata-se de uma pauta polêmica por não apresentar consenso sobre ela: de origem popular, é colocada para uma sociedade – desigual – tomada pela comunicação não popular.

Vislumbrar este tema em sala de aula representa uma oportunidade para a diversidade poética, janela para levar perspectivas que vão de encontro às abordagens da mídia hegemônica. Para quem vive (n)os espaços urbanos, encontra-se longe de questões

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3QDyDK7>. Acesso em: 4 mar. 2025.

agrárias e só consome o discurso dominante, por exemplo, deparar-se com posicionamentos outros é inovador e desafiador, é algo que permite ao indivíduo novas percepções e sensibilidades acerca da realidade a ele apresentada. Como afirmam Fresquet e Alvarenga (2023), sob o ponto de vista da educação ou do cinema, é do questionamento das imagens – e suas consequências – de temas singulares e que envolvem territórios específicos, que pode surgir algo novo, o novo “que não seja apenas a reiteração do colonialismo e do capitalismo tardio” (Fresquet; Alvarenga, 2023, p. 18). Além disso, por englobar questões pertinentes ao ensino brasileiro, como meio ambiente, direitos humanos, democracia, capitalismo, meritocracia e economia, a pauta da reforma agrária se torna patente neste trabalho – o que não quer dizer que o professor não possa escolher outro tema para trabalhar. Pelo contrário: todo tema é benquisto na hora de explorar a literacia midiática.

O percurso metodológico adotado consiste em abordagem qualitativa e de caráter exploratório e interdisciplinar, com proposta de intervenção didática. A execução é feita em duas partes. Na primeira, lança-se mão de pesquisa bibliográfica para percorrer temas e conceitos relacionados à competência midiática audiovisual e ao gênero documentário. O segundo momento está ancorado na adaptação de proposta teórico-metodológica de Borges e Sigiliano (2022). O objetivo é refletir sobre os aspectos formais de documentários militantes que abordam a terra, o trabalho e a mulher no cinema. Títulos franceses e latinos precedem o cenário brasileiro dessa questão, que traz *Terra para Rose* (1987), de Tetê Moraes, para falar de ética e relações de classe à luz da reforma agrária no Brasil. A intenção é articular as dimensões da competência midiática de Ferrés e Piscitelli (2015) – especialmente Estética, Linguagem e Ideologia e valores – à análise realizada. A seguir será traçado um percurso formativo para inspirar professores e demais profissionais de ensino a trabalharem o desenvolvimento da literacia midiática com seus alunos. A seguir, breve resumo dos capítulos que o leitor verá nesta dissertação.

O capítulo dois perpassa leis e diretrizes da educação midiática no ensino brasileiro. Após panorama geral da literacia e sua contextualização sob a perspectiva do audiovisual, a terceira subseção pretende situar o leitor sobre o uso do cinema para a competência midiática na formação de professores, apresentando-lhe currículos e pesquisas de especialistas.

Para iniciar o capítulo três, intitulado “Nas entrelinhas do audiovisual”, o trabalho elucidava questões envoltas do documentário, como suas definições e diferenças entre o gênero ficcional. Na sequência, busca discutir a ética na produção de uma obra e as relações

trabalhistas, frequentemente representadas em tela, que intensificam ainda mais as nuances morais do fazer cinematográfico – especialmente no que toca o cinema militante, foco das considerações tecidas a partir da segunda subseção deste capítulo: primeiro, na perspectiva histórica do movimento e, depois, no cenário da América Latina.

O quarto capítulo se debruça no contexto brasileiro dessa questão, aprofundando o tema da ética e das relações de classe por meio do estudo do documentário sobre a reforma agrária. Antes da análise do objeto, o texto explicita o método adotado e a indagação que levou a estabelecê-lo: em que medida o documentário dá conta da questão ética que entrelaça realizador, sujeito filmado e espectador? No decorrer do capítulo, a pesquisa traça linha de raciocínio para conduzir o professor no mesmo caminho de reflexão e questionamento que percorre. O objetivo é estimular a realização de análises audiovisuais sob a perspectiva da literacia midiática, focando nos recursos de linguagem utilizados pela obra para reforçar a importância do desenvolvimento do olhar estético do espectador.

Finalizando o estudo, o capítulo cinco retoma as principais questões e objetivos que o nortearam, apresenta os resultados alcançados, os limites deparados pela pesquisadora e faz projeções para futuros trabalhos.

## 2 LITERACIA MIDIÁTICA E O CENÁRIO BRASILEIRO DE ENSINO

Em uma sociedade que se autodenomina da informação e do conhecimento, formatos em convergência propõem maior interação dos usuários com as mídias, e tudo que isso implica – como a proximidade das marcas e das pessoas; o jornalismo enquanto mercadoria e representante de uma classe; a cidadania constantemente associada ao consumo; as forças comerciais que definem a liberdade do consumidor; e a manipulação de informações, por exemplo. Para Reia-Baptista (2011), no entanto, para que esta sociedade exista, de fato, faz-se necessária uma literacia midiática capaz de conter o apagamento de suas informações e acontecimentos. Seja porque as pessoas envelhecem ou porque não conseguem se distanciar o suficiente das convicções pessoais que as impedem de refletir, a distorção de registros coletivos é tão passível quanto trágica. Significa o enfraquecimento da cultura e da existência de um grupo que teve suas possibilidades de ação conjunta e enfrentamento anuladas; que teve o exercício cidadão em prol do indivíduo em detrimento daquele que visava o bem comum.

A fim de minimizar os efeitos dessa ameaça, alguns componentes devem fazer parte da Era da Informação e das habilidades requeridas por ela. Pesquisadores de diferentes áreas têm se dedicado a estudar a Literacia Midiática em seus variados estágios, desde a implementação de boas práticas nas escolas, passando pelas competências necessárias para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no dia a dia, até a elaboração de políticas públicas. No campo da Educação ou da Comunicação, ao termo são atribuídas definições que carregam diferenças e semelhanças pontuais entre si, mas que, de maneira ampla, originam-se da mesma preocupação de postura crítica e criativa do sujeito diante das mídias; e diferem no que tange às atitudes, habilidades e competências ligadas a ele. Neste contexto, este capítulo busca revisitar o conceito (de Literacia Midiática) e algumas das reflexões consideradas nos dias atuais, incluindo o que significa ser competente frente às mídias e a aplicação concernente ao cinema enquanto ferramenta de educação para a cidadania.

## 2.1 CONCEITO

A literacia midiática é a capacidade para acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdos em diferentes meios e formatos (Livingstone, 2004). Surgiu como campo de estudos a partir das décadas de 1960 e 1970 (Dudziak, 2011) e em anos recentes tem sido apontada como elemento fundamental para o pleno exercício da cidadania em sociedades democráticas. A Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma das propulsoras do estudo sistemático do campo ao redor do mundo, tendo participado de documentos, diretrizes e ocasiões consideradas marcos históricos para o assunto, como a “Declaração de Grünwald sobre a Educação para a Mídia”, aprovada em 1982 durante o Simpósio Internacional de Educação em Mídia, em Grünwald, na Alemanha (Borges; Silva, 2019; Dudziak; Ferreira; Ferrari, 2017).

Considerando as discussões feitas ao longo dos anos, cabe explorar mais do que *a priori* é remetido pelos quatro momentos da definição do conceito – acessar, analisar, avaliar e produzir. Sobre o acesso, Miriam Nogueira Tavares destaca, em entrevista (Martins, 2021), que se refere não só ao contato com os meios físicos, como computador, celular e internet, mas ao contato com a significação dos conteúdos, isto é, com o entendimento pleno daquela informação. Trata-se mais sobre a qualidade do uso da internet do que sobre o acesso em si. Mora e Silva (2019) afirmam que os contextos social, histórico, econômico e educacional também devem ser considerados nesse processo, uma vez que a prática da literacia midiática depende de estruturas que compreendam o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir, ainda que se tenha acesso às tecnologias. E desenvolver novas formas de pensar e agir está ligado à ideia de que existem diferentes níveis de apropriação e consciência de direitos.

Para Longo e Santos (2023), é do entendimento da necessidade de igualdade entre as estruturas que se pode expandir a discussão para o âmbito da cidadania comunicativa. Partindo da concepção de cidadania como acesso a direitos, as autoras pontuam o que define o sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall (1967) sobre a cidadania passar por três instâncias fundamentais: direitos civis, políticos e sociais. No que diz respeito à cidadania comunicacional, as pesquisadoras enfatizam a relação com os direitos sociais.

A conquista da cidadania implica direitos nas diversas esferas, sendo a cidadania comunicativa relacionada aos direitos sociais. Assim, é um direito de todas e todos os cidadãos. Entretanto, na prática, os direitos conquistados não alcançam toda a população, alguns os têm, mas a maioria fica distante desse ideal. Se a cidadania é sempre uma conquista do povo, então, trataremos a cidadania comunicativa como um campo de disputas ainda a ser conquistado em sua plenitude. (Longo; Santos, 2023, p. 84)

Ainda que o indivíduo esteja inserido na dinâmica tecnológica global, diminuir os níveis de desigualdade que pairam sobre os direitos sociais e criam abismos cidadãos, para Longo e Santos (2023), é demanda de primeira ordem no âmbito político, cultural e social: “é mais do que urgente discutirmos e compartilharmos questões sobre acesso aos meios de comunicação e plataformas digitais, a participação social, a perspectiva crítica sobre o ambiente midiático e midiaticizado (Longo; Santos, 2023, p. 84).

Outro componente a se considerar na definição do conceito de Literacia Midiática faz referência à preservação dos conteúdos. Para minimizar o enfraquecimento da atuação cidadã na era atual, temos a

obrigação de nos socorrer dos meios, dos canais, das tecnologias e das linguagens que ao longo de mais de um século temos desenvolvido para dar vazão à criatividade e às necessidades colectivas de narrativas artísticas e documentais que nos reflectem e que ao mesmo tempo nos permitem reflectir sobre a nossa própria condição humana.  
(Reia-Baptista, 2011, p. 770)

Além disso, é preciso prever a transmissibilidade e a transmutabilidade dos processos. Entender a capacidade do ambiente online de potencializar circulação e mudança de registros e linguagens diz respeito, por exemplo, à necessidade de encarar a disseminação de conteúdos falsos, que fragiliza o cenário da inteligência coletiva (Lévy, 2003). Se, como mencionado, vive-se a Era da Informação, por causa dela – e ao mesmo tempo – presencia-se, também, a era da desinformação.

Apesar de parecer recente, a disseminação de conteúdos falsos não é fato novo. As chamadas *fake news* se referem a notícias que não são verdadeiras, ideias inventadas ou mal contadas, boatos, narrativas total ou parcialmente distorcidas, histórias que apelam mais para valores morais do que para acontecimentos verídicos. Wardle e Derakhshan (2023) as descrevem de três formas: informação incorreta (ou informação falsa); desinformação; e má informação (ou informação maliciosa). A primeira compreende mensagens falsas que são enviadas sem intenção de causar dano ao destinatário; a segunda se refere a conteúdos falsos criados com a intenção de manipular o público; e a terceira trata das informações ruins

(distorcidas e/ou incompletas), mas com algum princípio correto, que são propagadas também com a intenção de causar dano ao leitor.

**Figura 1** - Tipos de desordem informacional



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) a partir de Wardle e Derakhshan (2023).

Cerigatto (2020) relembra o surgimento dos pasquins, no século XVI, na Europa, como exemplos de meios de comunicação que “difundiam notícias de viés negativo sobre pessoas públicas, em sua maioria falsas. Outro exemplo se refere aos *Canards*, que eram gazetas contendo informações de caráter falso que circularam na França a partir do século XVII” (Cerigatto, 2020, p. 2). Apesar de há muito ser premissa da comunicação, posicionamento crítico na leitura das mensagens nunca ganhou tanto destaque como nos últimos anos, diante das “demandas urgentes de uma sociedade extremamente conectada e saturada pelas mídias e informações instantâneas” (Dudziak; Ferreira; Ferrari, 2017, p. 214).

Em português, no dicionário Houaiss<sup>8</sup>, “literacia” é definida como a qualidade ou condição de quem é letrado, aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol\\_www/v7-0/html/index.php#4](https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#4). Acesso em: 15 jan. 2025.

De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>9</sup>, trata-se da capacidade de compreensão, uso e reflexão de textos para atingir um objetivo. Para Trinta (2017), a literacia mencionada pela OCDE é aquela relativa a uma capacidade de análise crítica que resulta em efetivo envolvimento e atuação em uma extensa gama de assuntos: “aquilo mesmo que, observadas algumas proporções, um dia se chamou cultura geral” (Trinta, 2017, p. 35). Nas palavras do autor, a OCDE sugere, no documento oficial, intitulado *The Definition and Selection Key Competencies* (2005),

[...] que o espaço educacional delimitado pela literacia deve articular-se organicamente à sociedade constituída. Em sua condição de instrumento basilar utilizado para revelar aptidões, dar curso prático imediato a habilidades e favorecer o desenvolvimento de competências, a literacia – em suas diversas interfaces, entre elas a científica, a matemática, a financeira, a digital, a informacional e, por fim, mas não por último, a midiática – reúne condições para oferecer, pela educação permanente e a reciclagem socioeducativa continuada, acesso estável ao pleno exercício da cidadania. (Trinta, 2017, p. 35)

Dito de outra forma, a literacia, enquanto instrumento de ação, deve reunir condições ideais para oferecer desenvolvimento de conhecimentos e aprimoramento de potencialidades individuais para participação no meio social. O termo vem do inglês *literacy*, que significa “alfabetização”, “letramento”. Inicialmente associado à Educação e ao processo de aprendizagem do alfabeto, de leitura e escrita, mais tarde, no que se refere à última interface citada por Trinta (2017), a midiática, a popularização das TICs – também conhecidas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – trouxe novas possibilidades e exigências ao público, fazendo com que outros significados fossem incorporados ao termo traduzido “literacia”. Na perspectiva atual, pode ser usado para se referir à interação com os meios, e então inclui televisão, cinema, rádio, música gravada, mídia impressa, internet e todas as outras novas tecnologias de comunicação digital. Sendo a alfabetização midiática entendida como um processo para alcançar a literacia midiática.

Quando “literacia” vem acompanhada da palavra “digital”, a expressão faz referência à educação para a internet. Se antes de “midiática”, tem relação com os diversos meios de comunicação, não só os digitais. E, se precedente de “informacional”, está associada a qualquer mensagem advinda do convívio social que requer viés crítico e democrático. A

---

<sup>9</sup> Sediada em Paris, a OCDE é uma organização internacional que se dedica à promoção de políticas públicas acerca de questões econômicas, educacionais, financeiras, comerciais, sociais e ambientais em prol do bem-estar de seus países membros (atualmente, 38, incluindo o Brasil).

Unesco alia a literacia midiática à informacional, destacando que uma está ligada à outra e que ambas independem da internet para serem necessárias. Mesmo com essa independência, porém, e ainda que recebendo nomenclaturas diferentes, pesquisas recentes apontam que as duas áreas têm se voltado para o mesmo cenário, o digital.

Independente da expressão adotada – *Media and Information Literacy - MIL* ou Alfabetização Midiática e Informacional - AMI ou ainda Competência Informacional e Midiática - CIM ou mesmo Competência em Informação e em Mídia – é certo que o conceito por trás dessas diferentes designações reforça a natureza multidisciplinar e multifacetada desta disciplina / área de conhecimento. Por seu caráter multilateral, encontra terreno fértil para florescer em uma ambiência social e política na qual se percebe a crescente influência das mídias e o imperativo da mudança nos processos informacionais, comunicacionais e educacionais.  
(Dudziak; Ferreira; Ferrari, 2017, p. 214)

A presente pesquisa compartilha a ideia de que alcançar a literacia midiática significa ter um cidadão preparado diante das mídias para posturas ativas em sociedade. Isto diz respeito à necessidade de um ambiente que possibilite desenvolver habilidades que transcendam a melhora individual de cada pessoa, ou seja, que resultam em mudanças de concepções para transformações efetivas na realidade coletiva de um grupo no âmbito da comunicação. E chega-se a esse ambiente ideal quando algumas áreas e elementos são mobilizados.

Em 2002, o seminário Youth Media Education, realizado em Sevilha, na Espanha, ressaltou a necessidade de ação nas seguintes áreas: “1) Investigação; 2) Formação; 3) Cooperação entre escolas, mídia, ONGs, setor privado e instituições públicas; 4) Consolidação e promoção da esfera pública da sociedade e do seu relacionamento com as mídias” (Borges; Silva, 2019, p. 15). Em 2009, estudos da Comissão Europeia também fizeram apontamentos neste sentido. Segundo o relatório *Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, quatro elementos estão na base da discussão: educação para as mídias, sociedade civil, entidades reguladoras e indústria midiática.

**Figura 2** - Elementos base para o alcance da literacia midiática



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) a partir de relatório da Comissão Europeia, de 2009.

Situando-se na primeira constituinte, a de educação para as mídias, esta pesquisa está em consonância com uma das principais preocupações de entidades de ensino brasileiro, hoje. Exemplo disso é a Lei 14.533, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED para a promoção da inclusão, capacitação, especialização, pesquisa e educação escolar digitais. O texto propõe articular leis antigas que regem a educação no Brasil, não substituindo outras de instâncias nacionais, estaduais, distritais ou municipais, mas potencializando-as de modo a “incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023) – populações estas, vale lembrar, que mais sofreram com a desigualdade do acesso qualificado às tecnologias durante o ensino remoto emergencial da pandemia de covid-19.

A PNED apresenta quatro eixos estruturantes: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; e IV - Pesquisa e Desenvolvimento

(P&D) em TICs. Acerca do segundo eixo (Educação Digital Escolar), seis (das dez) estratégias prioritárias estabelecidas pela Lei podem ser verificadas no propósito do presente trabalho. Veja no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Estratégias prioritárias da Lei nº 14.533 para a Educação Digital Escolar

1	Desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular.
2	Promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio [...] da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital.
3	Promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica.
4	Estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais [...].
5	Promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação.
6	Promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

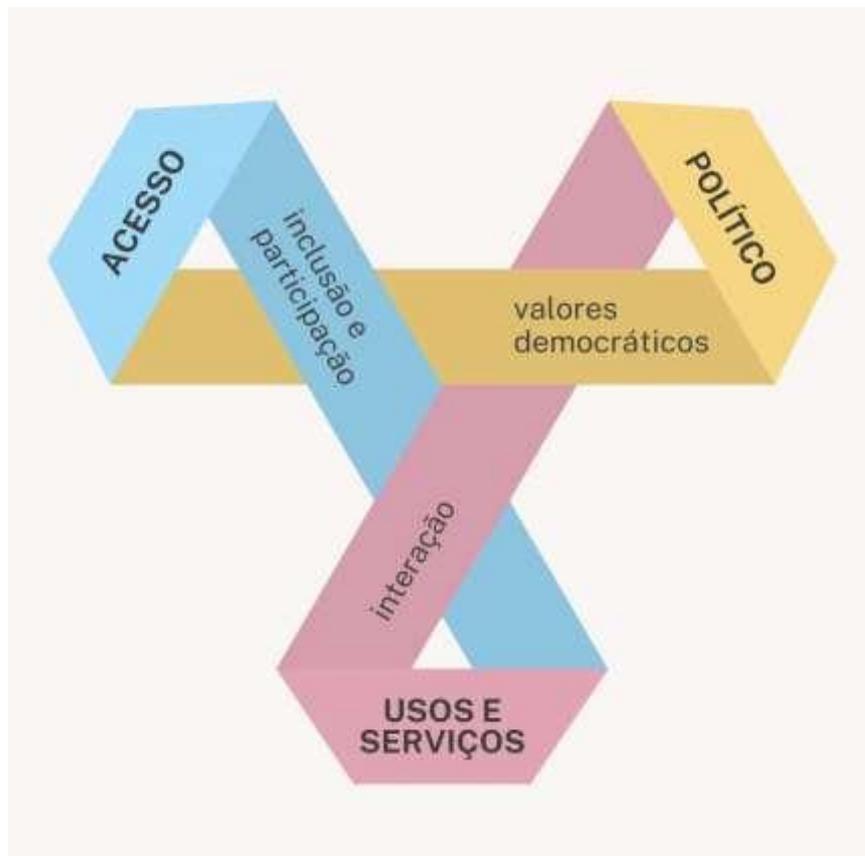
**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) a partir da Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

A esse respeito, Fantin (2023) e Fantin e Martins (2023) sugerem o cinema como um potente vetor de ensino em sala de aula. Ainda que a PNED não aborde diretamente o cinema, o audiovisual ou imagens nas estratégias acima listadas – nem mesmo em outra parte do texto –, o entendimento geral do eixo em questão (Educação Digital Escolar) dá abertura para que se discuta tais dimensões. Segundo a Lei, em seu artigo 3º, o eixo tem por objetivo garantir a inserção da educação digital em todos os níveis e modalidades dos ambientes escolares, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional (e, também, do estímulo à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais). Uma vez que a mídia-educação visa desenvolver habilidades de comunicação, expressão e interação no mesmo compasso que incentiva a reflexão ética e estética sobre os conteúdos midiáticos – e considerando que “educação digital” (termo presente na definição) compreende a cultura constituída de diferentes linguagens, entre elas a audiovisual –, a aproximação entre cinema e educação passa a ser perfeitamente possível.

Fantin (2023) vai além. Para a pesquisadora, o desafio da mídia-educação e da literacia midiática “não é ‘apenas’ refletir e analisar crítica, ética, esteticamente sobre usos, consumos e práticas midiáticas e culturais”, mas levar os cidadãos “a compreender o sistema de inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais do qual fazemos parte” (Fantin, 2023, Online). A autora concorda que mais do que ensinar sobre a mídia, deve-se, sobretudo, ensinar sobre cultura e comunicação.

Fantin e Martins (2023) corroboram a necessidade de diversas instâncias formativas assumirem o papel de “educar para as mídias” (aspas das autoras), mas chamam atenção para que essa tarefa da educação midiática seja tratada como condição para a cidadania: que envolva “dispositivos de sensibilização aos valores da democracia e preparação para participação na sociedade, pois a relação entre educação midiática e cidadania diz respeito a três níveis: acesso (inclusão e participação), político (democrático) e usos e serviços” (interação) (Fantin; Martins, 2023, p. 45).

**Figura 3:** Relação entre educação midiática e cidadania



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025) a partir das ideias de Fantin e Martins (2023).

Para isso, as pesquisadoras percorrem conceitos e autores a fim de situar a relação entre cultura visual e cinema e problematizar o assunto. Elas retomam o surgimento da internet, no princípio vista como uma possibilidade democrática de enfrentar a concentração de poder das empresas de comunicação, mas que aos poucos foi sendo percebida como fonte de controle e vigilância para aqueles que detêm o capital. A partir desse momento, houve a disseminação desenfreada de mensagens e discursos que ferem a democracia e os direitos humanos, tornando o ciberespaço carente de intervenção que assegure um ambiente saudável para os usuários. Vale lembrar, o recente banimento em território nacional da rede social X (antigo Twitter) é resultado do longo embate entre apoiadores e contrários que reacendeu as discussões acerca da necessidade de aprovar a regulação das plataformas digitais no país.

A nível político – que deve entrelaçar educação midiática e cidadania, como mencionam Fantin e Martins (2023) –, o Estado tem agido para inibir ataques às instituições brasileiras e atuações criminosas de grupos que disseminam notícias falsas em redes sociais em prol de suas ideologias. Entretanto, as discussões e projetos de lei propostos não encontram consenso no parlamento, o que acaba por inviabilizar suas aprovações. As megaempresas que controlam as plataformas de internet e lucram com o não monitoramento dos conteúdos que veiculam – assim como os grupos que se favorecem dessa falta de regulação para manipular processos políticos –, argumentam ser a favor da liberdade de expressão e contra a suposta censura do Governo, na tentativa de convencer o usuário de que elas atuam pela defesa e segurança do mesmo. Exemplo disso aconteceu no início de 2025, quando Mark Zuckerberg, da empresa Meta, dona do Instagram e do Facebook, anunciou o encerramento do programa de verificação de fatos de suas plataformas, com a justificativa de concentrar esforços em conteúdos graves e preservar a liberdade de expressão dos usuários<sup>10</sup>. Essa alteração incentiva que desinformações e discursos de ódio apareçam com mais frequência e permaneçam no ar sem a verificação da empresa, relacionados a vacinas, Covid, eleições, identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo. Esses dois últimos tópicos, inclusive, passam a ser associados a doenças mentais na nova política de moderação da Meta.

Nesta conjuntura, alertar sobre o papel dos consumidores sob o prisma da economia midiática das *big techs* é uma das formas de contribuir para a cidadania, pois é fazer desse tema um dispositivo "de sensibilização aos valores da democracia", como mencionam as pesquisadoras Fantin e Martins (2023). Para o sistema da rede mundial de computadores interligados, as pessoas são vistas como fornecedoras de dados geradores de lucro, não como

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://abre.ai/mci5>. Acesso em: 26 fev. de 2025.

produtores de conteúdo relevante socialmente. Isto é, o que importa mais é o capital, não o social. Reflexo do sistema econômico capitalista atual, o espaço *web* almeja mais o dinheiro do que o bem-estar coletivo. E as empresas seguem lucrando por possuírem os dados e preferências pessoais dos indivíduos, estes tidos como potenciais consumidores de produtos e ideias.

Na ideologia da classe social dominante, presente, originalmente, fora (e antes) da internet, a ética na conduta com o outro (espectador, consumidor, público) também é suscetível ao maior impulsionador de conteúdos: o lucro. E é considerando a impossibilidade da democracia na dissociação entre política, cultura e educação, que nestas linhas escolhemos exemplificar tal contexto lembrando o que ocorre com movimentos sociais que vão de encontro aos interesses econômicos do discurso hegemônico.

Outro exemplo de que esta pesquisa está em consonância com uma das principais preocupações de entidades de ensino brasileiro, hoje, é a Semana Brasileira de Educação Midiática, promovida em outubro de 2023 pelo Governo Federal para se inserir no debate internacional e alinhar-se às demandas globais da Unesco sobre Alfabetização Midiática e Informacional. O evento firmou o compromisso do Estado com a Educação Midiática em território nacional, reconhecendo a importância do campo na criação de políticas públicas em prol da educação para a democracia e do exercício da cidadania nos dias de hoje.

Tanto o evento quanto a Lei 14.533 preveem diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes educacionais. Entretanto, apesar de a BNCC já ressaltar a alfabetização midiática no currículo, o documento não traz instruções efetivas de como desenvolvê-la e não dispõe de materiais ou metodologias específicas oficiais do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar professores e escolas. Muitos são os projetos, programas, eventos e formações de curto e médio prazo registrados mundo afora sobre esse tema. O que não temos no Brasil, porém, é uma política pública que consolide a significativa mudança no cenário educativo para as mídias e nem “uma prática sistemática de professores em sala de aula” (Martins; *et al*, 2019).

Com a educação para a cidadania digital tornando-se um dos objetivos centrais deste Ministério, autoridades do governo buscaram mapear ações de boas práticas para dialogar com universidades, organizações e sociedade civil experientes no assunto. Nesta ocasião se encontra a oficina Competência Midiática e Documentário: uma proposta

pedagógica<sup>11</sup>, produzida pelo Observatório da Qualidade no Audiovisual, uma dessas iniciativas que se voltam para o fomento da literacia midiática nas escolas, começando por capacitar quem vai fazer essa mediação: os professores. Criado em 2013, o Observatório tem o “intuito de operar como um espaço de debate e de produção de conteúdo de caráter experimental a partir da curadoria, análise e crítica da produção audiovisual contemporânea” (Observatório da Qualidade no Audiovisual, 2021, Online).

Durante a pandemia de covid-19 no Brasil, setores da sociedade se adaptaram de alguma maneira ao ambiente digital. As instituições de ensino se encontraram mais imersas do que nunca na cibercultura e o ensino à distância foi adotado, prática possível anteriormente, mas que nunca havia sido efetivamente pensada para ser aplicada em massa no Brasil. A Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) passa, assim, a realizar todas as suas atividades de modo remoto e, além das aulas, os diversos projetos de pesquisa e extensão também se adaptaram à nova realidade. Dentro das novas possibilidades e necessidades do Observatório, as ações de extensão previstas no projeto foram reestruturadas a fim de dar respostas à sociedade.

A oficina de documentário, que havia sido preparada para alunos de escolas do ensino fundamental de Juiz de Fora e região da Zona da Mata Mineira, foi adaptada para ser aplicada à distância e de maneira autônoma. Figura como uma proposta para o desenvolvimento de competências audiovisuais no espaço escolar, uma vez que é direcionada para professores que queiram trabalhar o material com seus alunos, e dá sequência a uma série de ações formativas já desenvolvidas pelo Observatório. De 2015 a 2019 foram realizadas oficinas de audiovisual em escolas das redes municipal e estadual de ensino, da rede privada e também do instituto federal. Por meio da realização dessas oficinas e das análises feitas a partir delas, notamos que os jovens possuem conhecimentos sobre as tecnologias de comunicação e suas linguagens no campo audiovisual. No entanto, é necessário que se trabalhe mais sobre as questões ligadas ao consumo reflexivo e à produção criativa (Borges *et al*, 2021).

Utilizando o cinema documentário como ferramenta para reflexão, a oficina produziu seis vídeos e um caderno didático-pedagógico para serem trabalhados de forma remota e complementar um ao outro. A cada dimensão da competência midiática, uma nova

---

<sup>11</sup> Em conformidade com a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional, para reprodução livre, com devidos créditos, e uso não-comercial. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLyvEhrRNmT2G9TnW33HuGyGiHUtokTvXB>. Acesso em: 26 fev. 2025.

seleção de obras compõe o corpo fílmico que viabiliza discussões pertinentes ao tema, estrutura, recursos estéticos e valores difundidos pela obra. O primeiro vídeo é introdutório e voltado à contextualização teórica, enquanto os outros cinco tratam de uma ou duas dimensões específicas da competência midiática, relacionando-as ao contexto da produção e consumo de documentários. O caderno didático-pedagógico reforça os conceitos trabalhados nos vídeos por meio de atividades propostas e questões provocadoras, e traz indicações fílmicas e de outros estudos que ampliam o tema. Vale ressaltar que, nesta íntima articulação da pesquisa com a extensão, o Observatório já havia desenvolvido outros materiais didático-pedagógicos, como o Caderno de Transmídia Ambiente; o temático também de documentário; o de audiovisual e o de Literacia Midiática.

Pertencentes à Comunicação – apesar da interface com a Educação –, as iniciativas citadas acima e o presente texto optam, muitas vezes, pela terminologia “competência”. Esta escolha se deve à referência que a palavra faz às habilidades que englobam o campo da literacia, mais precisamente no que concerne ao documentário e à importância da competência audiovisual na era da informação e do conhecimento. Está embasada nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2015), que orientam este trabalho, e também nas diretivas europeias que desde os anos 2000 avaliam o grau de competência midiática dos cidadãos, definem objetivos e propõem ações de boas práticas para o campo (Ferrés; *et al*, 2011).

A competência é geralmente entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para determinado contexto. O conceito tem origem no mundo corporativo, segundo Ferrés e Piscitelli (2015), e por isso enfrenta resistência por parte de alguns especialistas. No entanto, para os autores, a adoção gradual do termo no mundo acadêmico é pela excelência pessoal que carrega em seu significado, e não pela eficácia profissional que remete. A competência midiática que se tornou conceito central nas reformas educativas de muitos países da União Europeia (Ferrés; Piscitelli, 2015) trata do desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos e do compromisso que têm com a sociedade e cultura que estão inseridos. Pois educar para as mídias é bem isto: desenvolver competências no sujeito midiático que passem, “antes de tudo, por pensamento crítico, responsabilidade, reflexão, cooperação, tolerância, criatividade, sensibilidade e inovação” (Grupo Comunicar, 2020, online).

## 2.2 COMPETÊNCIA MIDIÁTICA AUDIOVISUAL

É ponto pacífico entre os estudiosos a necessidade de constantes revisões e atualizações do tema. Em pesquisa publicada em 2012, por exemplo, após analisar seis estudos acerca de dimensões e indicadores da competência digital – associada à internet – e audiovisual, Amor Pérez e Delgado articularam dez dimensões e atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas para o espectador lidar com as mídias. As autoras consideraram as discussões dos trabalhos analisados para traçar semelhanças e lacunas relacionadas ao campo da literacia midiática e formular propostas de atividades que desenvolvessem cada dimensão citada por elas.

A amplitude e a divergência delineada nos levaram a realizar uma proposta que integre, dentre estas dimensões e indicadores, os aspectos, a nosso juízo, mais relevantes para o desenvolvimento da competência midiática. Assim, sistematizamos dez dimensões distribuídas piramidalmente em três âmbitos. O âmbito do conhecimento compreende: política e indústria midiática, processos de produção, tecnologia, linguagem, acesso e obtenção de informação. O âmbito da compreensão reúne as dimensões de: recepção e compreensão, e ideologia e valores. Finalmente, na cúspide da pirâmide, no âmbito da expressão, situamos: comunicação, criação e participação cidadã. Definimos uma série de indicadores envolvidos em cada uma delas, para posteriormente planejar atividades de índole geral. (Amor Pérez; Delgado, 2017, p. 15)

**Figura 4** - As dez dimensões distribuídas nos três âmbitos



**Fonte:** Adaptado pela autora (2025) a partir de Amor Pérez e Delgado (2017).

No mesmo ano dessa revisão de Amor Pérez e Delgado, 2012, Ferrés e Piscitelli atualizaram a pesquisa sobre competência audiovisual anteriormente feita por Ferrés, em 2007, e que havia sido um dos objetos de análise de Amor Pérez e Delgado. No novo trabalho, os autores atualizaram as dimensões e revisitaram o conceito de competência midiática. Para eles, ter competência para lidar com as mídias envolve possuir o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes que se relacionam com seis dimensões básicas: Estética; Linguagem; Ideologia e Valores; Processos de Produção e Difusão; Tecnologia; e Processos de Interação, entendidas tanto com relação à maneira com que as pessoas recebem as mensagens (âmbito de análise) quanto com que as produzem criativamente (âmbito de expressão). Estas dimensões só foram diferenciadas pelos autores por questões didáticas. Todas se relacionam intrinsecamente e competem a domínios e habilidades que, por vezes, se misturam e/ou se complementam.

Com a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que acrescenta às atividades curriculares a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de todo o país, o documentário pode ganhar importância no dia a dia dos estudantes. Assim, relacionando com as capacidades enunciadas pelas seis dimensões de Ferrés e Piscitelli (2015), o leitor verá que o objetivo desta pesquisa é discutir

como a análise fílmica de um documentário pode contribuir com a educação midiática que leva à participação cidadã.

No âmbito da análise, a dimensão Estética se refere à possibilidade do espectador de construir sentidos não apenas com o conteúdo que se comunica, mas também com a forma com que se comunica. Nela, espera-se a capacidade para reconhecer uma produção de baixa qualidade estética e relacionar produções midiáticas com manifestações artísticas, estilos, influências e referências do mundo real ou ficcional. Além disso, refletir sobre esta dimensão contribui para desenvolver a criatividade, originalidade e sensibilidade. No âmbito da expressão, Estética diz respeito à capacidade de produzir mensagens compreensíveis ao público, que ampliem e potencializem tanto individualmente quanto coletivamente a criatividade, inovação, experimentação e sensibilidade.

No que se refere ao âmbito da análise da dimensão Linguagem, os autores afirmam a importância de saber interpretar os códigos de uma mensagem, seja ela um anúncio, filme ou conversa de *chat*, por exemplo. Também comentam sobre a capacidade de compreender o fluxo de histórias de múltiplas mídias, suportes e contextos e a habilidade para relacionar conteúdos de diferentes plataformas que conversam entre si. No âmbito da expressão, pontuam que se espera que o indivíduo seja capaz de se expressar diante de inúmeros sistemas de representação – levando em consideração o tipo de conteúdo e o tipo de interlocutor – para a escolha da melhor forma de se comunicar, e também que seja capaz de ressignificar produtos e mensagens existentes.

Sobre Ideologia e Valores, os indicadores desta dimensão tratam da capacidade de analisar de forma crítica as mensagens dos meios de comunicação e de produzir as próprias mensagens que transmitam valores e contribuam com a melhoria do contexto social. Por ela devemos poder reconhecer, por exemplo, valores interculturais e interesses permeados nas produções, suas ideologias e valores, estando estes explícitos ou implícitos. O objetivo é tornar o indivíduo mais atento às intenções e formas de pensar que articulam as narrativas que chegam a ele. Percebemos que os personagens representados e suas histórias moldam nossa forma de perceber o outro e a nós mesmos, e temos consciência de que produções que reafirmam estereótipos ou preconceitos devem ser questionadas e repensadas. Assim, com atitude crítica somos capazes de avaliar o quão determinado veículo é confiável e buscar informações em diferentes contextos para gerir os próprios pensamentos e emoções diante dos discursos presentes na mídia.

Quanto a Processos de Produção e Difusão, do estudo desta dimensão se espera que os sujeitos midiáticos tenham conhecimento das fases de produção, colaboração, elaboração de produtos multimodais, questões ligadas à autoria individual ou coletiva e à produção de mensagens a partir da ressignificação e transmissão através dos meios tradicionais e das redes sociais. Diz respeito aos sistemas tecnológicos, econômicos e políticos que ditam os processos de produção e difusão de um conteúdo midiático e consequente influência na interpretação do espectador. Por esse foco nas forças envolvidas, a dimensão Processos de Produção e Difusão é comumente abordada junto de Tecnologia. Esta se refere ao uso adequado das ferramentas e principais equipamentos que possibilitam a comunicação, e também à compreensão de que o avanço tecnológico mudou as formas de se expressar e compartilhar informação.

Por fim, a dimensão Processos de Interação versa sobre a capacidade dos indivíduos em se reconhecerem como audiência ativa e terem um olhar crítico sobre os elementos emocionais e racionais que envolvem a recepção das mensagens, além da consciência sobre o seu próprio consumo. Conscientizar-se dessas dimensões dialoga com os preceitos da educação midiática, pois refletir sobre a experiência leva o indivíduo a identificar as estratégias que resultaram nos efeitos sobre ele. Como se na interpretação de uma obra tivesse, primeiro, a percepção do que se está diante; depois, a apreciação daquele material que executa no apreciador os seus efeitos, isto é, o momento da interação entre a subjetividade espectadora e a obra; e, por último, a atividade analítica que consolida a reflexão sobre as estratégias e dispositivos que geram as sensações, sentimentos e sentidos do ato de apreciar.

Dewey (1980) discorre sobre a experiência diante da arte quando reflete sobre as apreciações potencializadas por objetos “vivos” em contrapartida às atividades automáticas – como subir as escadas, por exemplo – que não geram experiências (a não ser que façam pensar). “[...] há experiência, mas tão lassa e digressiva que não é *uma* experiência. Nem é preciso dizer, tais experiências não são estéticas” (Dewey, 1980, p. 93). Segundo o autor, duas são as condições a serem preenchidas na experiência estética: o agir e o padecer. A primeira resulta da interação entre a criatura viva e o ambiente, movido pelas forças emocionais: “as mãos e os olhos, quando a experiência é estética, são instrumentos através dos quais a criatura viva inteira, totalmente ativa e em movimento, opera. Então a expressão é emocional e guiada por um propósito” (Dewey, 1980, p. 100); a segunda se refere ao elemento de padecimento, de sofrimento (em sentido amplo), que há em toda experiência completa. Tal peso implica em uma reconstrução, talvez penosa, mas indissociável às práticas vividas. De outra maneira, não

haveria incorporação vital, nem intelectualidade. Conforme pontua o filósofo e pedagogo, nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o padecer, entre o criar e o reconstruir.

Se aplicado à linguagem cinematográfica, como procuramos demonstrar aqui, esse exercício diante da arte pode estimular a consciência crítica com relação às nuances de um filme, inclusive na quebra de estigmas e estereótipos que o envolvem. O documentário é uma linguagem audiovisual que conecta sujeitos e realidades, apresenta contextos e pode dar a conhecer mundos até então desconhecidos. Ainda que seja familiar o assunto abordado no filme, ele é sobre uma nova perspectiva, a do outro (Nichols, 2012). Tido, muitas vezes, como um registro da realidade, não se pode encarar o espelho social que é o documentário como aquele que reflete a verdade única. As várias facetas que fazem parte de uma produção audiovisual não podem ser diminuídas diante da pretensa ideia de que imagens traduzem a verdade.

Segundo Rodrigues (2010), por uma ânsia de realidade construída e alimentada historicamente ao longo de mais de um século de existência – que muito tem a ver com as denominações recebidas, como Cinema Verdade, Cinema de Realidade, Cinema Direto, Cinema do Vivido e Cinema de Não-ficção – este gênero do cinema pode confundir o espectador e dificultar o desmembramento de sua linguagem. Por isso mesmo, carrega em sua essência a necessidade do esforço de fazê-lo.

Para Comolli (2008) e Ramos (2012), seja qual for a maneira de se tomar a palavra do filme, as condutas que resultam frente à câmera são reflexo 1) das encenações do sujeito filmado; e 2) das interações estabelecidas com o documentarista. Essas encenações são aquelas que partem da pessoa que sabe que está sendo observada, detonadas pelo comportamento dos sujeitos que têm consciência da presença de outros olhares ao redor, humanos ou maquínicos. Diante do sujeito que sustenta a câmera, a ação e expressão do corpo que se movimenta constituem a chamada *mise-en-scène* documentária, conceito fundamental para o entendimento da arte que modula o real.

É na ação do corpo em cena, do corpo-sujeito da tomada (para e pela câmera, lançando-se, enquanto imagem futura, ao espectador e sendo por ele determinado), que iremos atingir o coração da *mise-en-scène* para fazê-lo pulsar dentro da estilística documentária.  
(Ramos, 2012, p. 21)

Ramos (2012) considera central no conceito a relação entre sujeito-da-câmera e mundo na tomada da cena. O autor pontua que diante da lente não é possível esse sujeito ser

livre de encenações, pois ele sempre (ao menos) estará representando seu próprio papel, interpretando a si mesmo. E este sujeito, para Comolli (2012), está “consciente de estar encenando, de que aquilo que se passa por ela ou ele não é o comum da vida não filmada, mas o comum da vida filmada, que está em ruptura.” (Comolli, 2008, p. 156).

Sobre o segundo aspecto, o das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em um documentário, Comolli (2008) reflete sobre a condução da narrativa e sobre a capacidade do documentarista em captar a verdade por detrás da atuação daqueles que ele filma. Para ele, é imprescindível organizar menos para escutar mais, ensaiar menos e aproximar a câmera mais, guiar menos para seguir mais. Comolli (2008) ressalta a importância de se quebrar a hierarquia que coloca condutor de um lado (dotado de soberania) e conduzido do outro (desprovido dela). Assim, segundo o autor, filmados poderiam conduzir o documentarista e também a narrativa que lhe é imposta, fazendo ser possível emergir, de fato, a *mise-en-scène* documentária.

Entretanto, é preciso que não se confunda. Comolli (2008) chama atenção para o fato de que a *mise-en-scène* do filmado não capta a verdade, pois a verdade só existe quando advém da mesma interação, quando é fruto da relação do sujeito filmado com o sujeito que filma, quando este passa a escutar, verdadeiramente, aquele.

As relações são muito fortes. Quando um plano dura, ele dói. As pessoas rapidamente se conformam em regular e ajustar sua própria emoção a essa duração, em não entregar tudo de uma vez, em brincar com ela, em presenciá-la. É a isso que chamo de *mise-en-scène* – a dos sujeitos filmados. Hoje, o problema do documentário não é colocar em cena aqueles que filmamos, mas deixar aparecer a *mise-en-scène* deles. A *mise-en-scène* é um fato compartilhado, uma relação. Algo que se faz junto, e não apenas por um, o cineasta, contra os outros, os personagens. Aquele que filma tem como tarefa acolher as *mise-en-scènes* que aqueles que estão sendo filmados regulam, mais ou menos conscientes disso, e as dramaturgias necessárias àquilo que dizem – que eles são, afinal de contas, capazes de dar e desejosos de fazer sentir. (Comolli, 2008, p. 60)

Neste sentido, existe uma *auto-mise-en-scène* para a qual se deve ter um olhar atento. A partir do momento que se está diante da câmera, uma personagem começa a se expor da maneira que ela acha que diretor e público esperam dela (Baltar, 2010), passando a regular a si mesma, sua interpretação, seus atos e gestos. E o objetivo do documentarista para o alcance de maior potência na tomada deve ser o de impedir essa auto-encenação, de propiciar que ela dê lugar a uma inscrição mais genuína dos sujeitos filmados: “A câmera

escuta. Que eles atuem, então, a partir de suas próprias palavras, ouvidas por nós, aceitas, acolhidas, captadas” (Comolli, 2008, p. 55).

Comolli (2008) lembra a importância de reavivar os "fenômenos de primeira vez" para que a busca pela *mise-en-scène* verdadeira aconteça:

Fenômenos de primeira vez, voltamos a isso, e efeitos de nascimento. A observação preliminar é inútil, nada de observação prévia. Nada de conversas anteriores. No primeiro encontro, eu quase impediria as pessoas de falar: eu filmo. Já estamos no filme. O filme não é o que 'vai se fazer'. Ele está sempre-já em curso. Aqui, antes de nós. Nós entramos dentro. Ter as cartas para abrir o jogo. Como isso nasce. Como isso se desenvolve. 'Sozinho'. A palavra está nua. Ela começa. Nada é de antemão enquadrado, ensaiado, filmado. Não falo, ou falo tão pouco, o que não é muito reconfortante, para mim, para a equipe. Quem está aqui para ser reconfortado? Há uma espécie de postura de não-saber. (Comolli, 2008, p. 56)

Se, por um lado, o documentarista objetiva maior potência na tomada ao impedir a auto-encenação dos personagens, por outro, de forma ampla, deseja alcançar o espectador que o assiste, colocando-o em um lugar de indeterminação e engajamento ativo. Há uma condição ideal para a consciência do espectador, condição essa que passa pelo modo como o espectador encara o fato de que o cinema documentário não apenas é aberto para o mundo, mas atravessado por ele. Longe de filmar a realidade tal como ela se dá, o cinema só pode apreendê-la como acúmulo de relações. Não é algo alheio do mundo, mas um próprio pedaço dele. “O audiovisual conduz o mundo. Pior, ele o substitui, o fabrica à sua medida. [...] É o mundo que a gente enfeia ou embeleza conforme aquilo que a gente faz” (Comolli, 2008, p. 83). Comolli (2008) afirma que o espectador consciente é aquele que sabe que diante da tela o seu olhar é restrito e mobilizado:

Quero simultaneamente crer e duvidar da realidade representada assim como da realidade da representação. Meu prazer, minha curiosidade, minha necessidade de conhecer, meu desejo de saber são recolocados em movimento por essa dialética da crença e da dúvida. (Comolli, 2008, p. 170)

Quando da recepção do documentário, uma suspeita se instaura na ação e coloca o espectador em desconfiança, em movimento, fazendo-o minar suas concepções e sair da zona de conforto das ideias que tinha antes do filme. Independente da forma que tenha recebido o conteúdo audiovisual, ao assumir esse papel o espectador automaticamente é inserido no jogo

realizador-filme-receptor. Trata-se de um receptor que não recebe passivamente o filme<sup>12</sup>, mas, ao contrário, recria-o e interpreta-o a partir de sua sensibilidade e experiência: sob o prisma da economia ou da política, da história ou do entretenimento, da representação individual ou do imaginário coletivo, a depender das convicções do espectador – este sujeito que ocupa uma posição na esfera política e social e que constrói sentidos de acordo com suas posições ideológicas (Comolli, 2008).

Em “O espectador emancipado” (2014), Rancière pontua sobre o lugar do público:

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (Rancière, 2014, p. 17)

Este é o estado em que se crê sem deixar de duvidar e duvida-se sem deixar de crer. Estado ideal para a arte influir na formação e percepção que o espectador tem de si e da sua condição e contribuir para a formação de memórias culturais coletivas (Reia-Baptista, 2011). Estado em que, se apoiado na literacia midiática, pode contribuir para a cidadania mais competente da qual falamos.

### 2.3 CINEMA E COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Poucos meses após o início do mestrado, participei do curso de extensão “Literacia midiática: dimensões críticas, éticas e estéticas”, ministrado pela professora Monica Fantin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que abordou os fundamentos e práticas da mídia-educação e discutiu sobre a literacia midiática, seus contextos e usos culturais cotidianos. Na ocasião, a professora retomou a importância da desconstrução de certos clichês, como o dos nativos digitais<sup>13</sup>, e reforçou sobre as constantes aprendizagens que se dão nos âmbitos formais, não-formais e

<sup>12</sup> “Ao contrário dos esquemas simplistas que as ‘teorias da comunicação’ tanto insistiram em nos impor, não há, de um lado, uma ‘emissão’ e, de outro (do outro lado de quê?) uma ‘recepção’, mas um espectador incluído no processo de constituição do espetáculo.” (Comolli, 2008, p. 161).

<sup>13</sup> Acesso às tecnologias não garante competência midiática. Não considerar esse fato pode camuflar e disfarçar as dificuldades dos chamados “nativos digitais”, aqueles que nasceram e cresceram rodeados de recursos tecnológicos, como internet, celular e videogame.

informais. Trouxe a perspectiva de que as mídias e as tecnologias são mais que recursos, mais que ferramentas que podem (ou não) fazer parte da escola. Ressaltou que estes são espaços de saber, de formação, espaços que devem ser integrados às salas de aula para equipar o sujeito que se constrói a todo o tempo. E é nesse possível descompasso entre educação formal, mídia e sociedade que esta pesquisa se encontra. Em diálogo com a palestra da professora, questiono-me como a mídia na escola pode ser mais que um instrumento de trabalho que expanda conteúdos em sala de aula. Como as mensagens midiáticas podem contribuir para a emancipação crítica do aluno deste tempo?

No Brasil, pensar no desenvolvimento da competência midiática e informacional ainda é pensar nas fragilidades das escolas, das bibliotecas, dos espaços públicos e nas desigualdades sociais, sanitárias, econômicas e regionais que dificultam o progresso igualitário do país. Apesar das dificuldades, Mora e Silva (2019) afirmam que para desenvolver as competências necessárias e implementar a literacia midiática é necessário pensar o processo educativo sob uma abordagem em que escola e família dialoguem com as pessoas mais novas a partir de uma troca de universos culturais de diferentes gerações.

Para isso, em idade escolar ou não, toda a sociedade deve constantemente revisitar o senso crítico para interpretar e reproduzir a realidade vivida. Afinal, se a busca pela cidadania ativa se fortalece com o diálogo de qualidade entre gerações e universos culturais, a presença massiva de múltiplas telas e acesso facilitado a tecnologias como computador, celular e internet não eliminam a necessidade de experiências formativas voltadas aos mais velhos. Neste cenário, os professores têm papel importante.

No contexto escolar, o consumo do audiovisual – uma das formas educativas de estimular a competência midiática – é geralmente feito como ponto de partida para abordar um assunto. No entanto, como pontua Marzal-Felici (2007), há a necessidade de utilizar o cinema a partir de uma análise imanente do próprio filme, “não o utilizando apenas como mero pretexto para ilustrar uma aula teórica de história, literatura, filosofia, psicologia, sociologia etc.” (tradução própria)<sup>14</sup>. No que se refere à criação audiovisual na escola, Soutto Mayor e Soares (2010) afirmam que a prática está aliada a dois momentos da vivência pedagógica. Em ambos, entretanto, prevalece o caráter “documental” dos registros, isto é, a materialização em imagens, palavras e sons de situações específicas de sala de aula. Uma espécie de recordação do vivido em que quase sempre os aspectos da linguagem audiovisual são desconsiderados, limitando-se à exploração dos recursos técnicos.

---

<sup>14</sup> [...] no utilizando el film simplemente como mera excusa para ilustrar una clase teórica de historia, literatura, filosofía, psicología, etc.

Para as autoras, porém, uma produção audiovisual não deve terminar com o fim de suas imagens, como *a priori* é utilizado. Deve direcionar os indivíduos para trabalhos que adentrem o campo da continuidade que as imagens possibilitam. Campo da interação que leva a pensamentos que, se deslocados de conhecimentos históricos, especificidades de linguagem e recursos técnicos, pouco contemplarão a complexidade das construções imagéticas. Se o que se segue após o visionamento de um filme não considerar o cinema também como ponto de chegada (com ele próprio sendo alvo de análises e discussões), a potência do audiovisual em sala de aula acabará por cessar com o fim de suas imagens.

Atenta a essa realidade, em 2013, a Unesco lançou em português o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores, documento voltado para profissionais da educação capacitarem seus estudantes a lidarem com as mídias (Wilson, 2013)<sup>15</sup>. Ao longo da matriz curricular, a alfabetização cinematográfica é considerada, trazendo filmes e outras produções audiovisuais como importantes meios para o desenvolvimento da compreensão crítica dos docentes. De modo geral, o documento inclui aprimorar o acesso às tecnologias – comumente ferramentas rotineiras dos alunos – para incorporá-las ao processo de aprendizagem, aproveitando das vantagens e recursos que têm a oferecer. Recomenda passar filmes em sala de aula para debatê-lo ao final e propõe a utilização de materiais feitos pelos próprios estudantes. Também sugere que os educadores se apropriem de conteúdos de rádio e TV para discutir sobre os novos e antigos formatos e elaborar produtos audiovisuais diversos.

O currículo é dividido em duas partes. A primeira busca harmonizar as diferentes noções de alfabetização midiática e informacional. Traz os benefícios e requisitos do seu uso; as competências centrais para professores; e também exemplos de pedagogias de ensino e aprendizagem. A segunda parte é focada nas abordagens e recomendações de AMI, de fato. É separada em módulos e unidades e traz estratégias de integração, sugestões de atividades, abordagens pedagógicas e o tempo estimado que leva para o professor passar por cada conteúdo. Ao longo do documento, os filmes têm sua importância para o desenvolvimento da compreensão crítica dos docentes e a alfabetização cinematográfica é considerada, só que em momentos muito específicos: apenas nos módulos três e quatro.

O módulo três, chamado “A representação nas mídias e na informação”, dá atenção ao uso do cinema para o desenvolvimento da competência midiática, mas de forma tímida. Na terceira unidade, nomeada “Televisão, filmes e publicação de livros”, a matriz

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 28 fev. 2025.

sugere o uso do cinema na mesma medida em que sugere o uso da televisão, da internet e do livro. O aspecto mais trabalhado é o da representação. Ela explica as representações de pessoas, eventos históricos, culturas, gêneros, desejos e valores da sociedade. Menciona fórmulas de sucesso de filmes *hollywoodianos* em contraposição a filmes e “histórias comunitárias e locais”, mas sem explicar de forma aprofundada o que são estas “histórias comunitárias e locais”. Nesta unidade, um dos objetivos de aprendizagem é “examinar histórias alternativas e locais na televisão e em filmes”. Entretanto, não esclarece para o professor como trabalhar esses conteúdos e nem problematiza os discursos da ideologia dominante e colonizadora que prevalece nas mídias.

O módulo quatro, chamado “Linguagens nas mídias e na informação”, dá enfoque à linguagem audiovisual, ressaltando os códigos técnicos e simbólicos que transmitem significados e influenciam percepções. Na terceira unidade, nomeada “Gêneros de filmes e a arte de contar histórias”, o currículo recomenda como atividade, por exemplo, desenvolver uma lista de gêneros filmicos, assistir a uma cena e analisá-la segundo alguns elementos dados.

Ao todo, o currículo traz a palavra “cinema” 11 vezes. “Documentário” é mencionado 13 vezes. As palavras “filme” e “filmes” aparecem 89 e 57 vezes, respectivamente. Quase sempre acompanhado de outras mídias, como exemplo de conteúdo que pode ser útil para o aprendizado de AMI. Utiliza exemplos ilustrativos da América do Norte e Reino Unido, indicando que os orientadores devem pesquisar suas próprias fontes, se for o caso. Ainda que cite referências e acrescente notas brasileiras, o material é bastante amplo. As atividades direcionam o professor, mas não aprofundam muito nos processos que sugerem. Suas recomendações têm potencial para apontar para os envolvidos trabalhos que entrem no campo da continuidade que as imagens possibilitam, como articulam Mora e Silva (2019). Campo esse que é o da interação que leva a pensamentos que não devem ser deslocados de conhecimentos históricos, especificidades de linguagem e recursos técnicos. Entretanto, ao não aprofundar esses pontos, a matriz curricular indica ser potente (no que tange ao audiovisual) apenas para professores que já têm repertório no uso do cinema para a competência midiática.

No atual contexto de uso indiscriminado e intenso de celulares por pessoas de todas as idades – o que pode ocasionar dependência e potencializar ansiedade, depressão, isolamento social, falta de concentração e a disseminação de conteúdos enganosos, por

exemplo –, houve a proibição de celulares em escolas de todo o país<sup>16</sup>. Em meio a isso, o programa EducaMídia<sup>17</sup> lançou, em 2024, uma série de cartilhas temáticas<sup>18</sup> para orientar os adultos – não só professores – na educação midiática de crianças. A plataforma é desenvolvida pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org e suporte do Instituto Itaú Social, e se dedica à produção de materiais que contribuam para relacionamentos saudáveis das pessoas com as mídias e tecnologias.

Quatro anos antes desta série de cartilhas temáticas, o EducaMídia, assim como a Unesco, voltou-se para a formação de professores. As autoras Ana Claudia Ferrari, Daniela Machado e Mariana Ochs desenvolveram, em 2020, o Guia de Educação Midiática<sup>19</sup> para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do uso crítico das mídias no que se refere à análise, interpretação e produção de conteúdo. Da sua estrutura, destacam-se as etapas que indicam atividades e metodologias para os professores usarem em sala de aula; as plataformas “extras” sugeridas; e os exemplos práticos de como aplicar a educação midiática em diferentes contextos educacionais. Além disso, sublinha-se a diagramação e as escolhas estéticas do livro, que atraem e facilitam sua leitura.

Seja qual for a disciplina ou a faixa etária, as habilidades midiáticas são desenvolvidas ao trabalharmos os temas curriculares por meio da leitura crítica e/ou produção de mídia. Esse enfoque nos dá a oportunidade de produzir aulas ativas e engajadoras, com ênfase na investigação e criatividade. Para ajudar professores a planejar esse tipo de atividade, o EducaMídia desenvolveu um método baseado na combinação de quatro eixos: tema, ação, mídia e reflexão. O método pode ser utilizado em qualquer conteúdo curricular.  
(Ferrari; Ochs; Machado, 2020, p. 68)

O guia foca que os componentes curriculares devam ser trabalhados por meio da leitura crítica e/ou produção de mídia, mas escolhe viés diferente do abordado pelo presente trabalho – o livro não vai a fundo na decodificação da linguagem. O guia enxerga as atividades temáticas como ferramentas de integração da educação midiática ao cotidiano da escola, trazendo método que combina quatro passos para a elaboração das aulas: *tema curricular* (o que o professor quer ensinar?); *ação* (o que os alunos vão fazer?); *mídia* (que tipo de mensagem vão consumir/produzir?); e *reflexão* (que aspecto do texto vão analisar?).

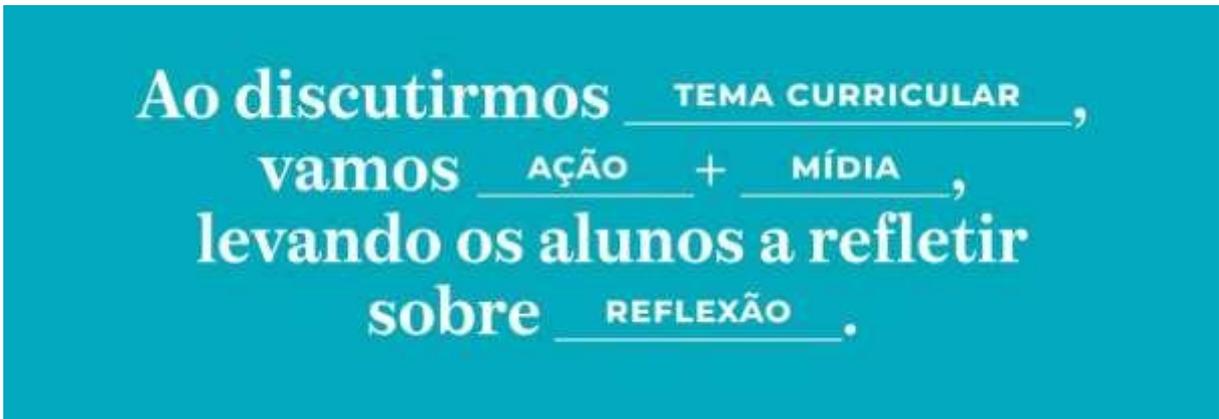
<sup>16</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/uIE4o>. Acesso em: 29 jan. 2025.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://educamidia.org.br/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://educamidia.org.br/para-familias>. Acesso em: 29 jan. 2025.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/bXmb2>. Acesso em: 30 jan. 2025.

**Figura 5** - Página 72 do guia traz método que combina quatro passos para a elaboração de aulas de educação midiática



**Fonte:** Guia da Educação Midiática (2020).

A pesquisadora que aqui escreve, no entanto, dá um passo atrás e opta pelo caminho de partir das fragilidades dos educandos para elaborar exercícios de leitura crítica que aprofundam a forma audiovisual, como veremos mais adiante. Isto se deve ao entendimento deste trabalho de que partir apenas dos componentes curriculares pode dar brecha para o fomento do uso do audiovisual como simples ilustração com imagens e sons do assunto abordado em sala de aula. E, a nosso ver, a pertinência das ações deve estar no fomento de uma educação “com”, “para” e “através” das mídias. Rivoltella (2012) afirma que

[...] a educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula. [...] a educação é também educação “através” da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula.  
(Rivoltella, 2012, p. 23)

Uma das inspirações para refletir sobre a educação “para” a mídia é o “Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática AMI (Alfabetização midiática e informacional) na era pós-COVID-19”<sup>20</sup>, lançado no ano seguinte do Guia, em 2021, também com apoio do Instituto Palavra Aberta. A obra é coletiva, fruto de pesquisas e experiências acumuladas por membros da Rede Interuniversitária Euroamericana de Competência Midiática para a Cidadania (Alfamed), e financiada pelo Estado Espanhol e Fundo Europeu de

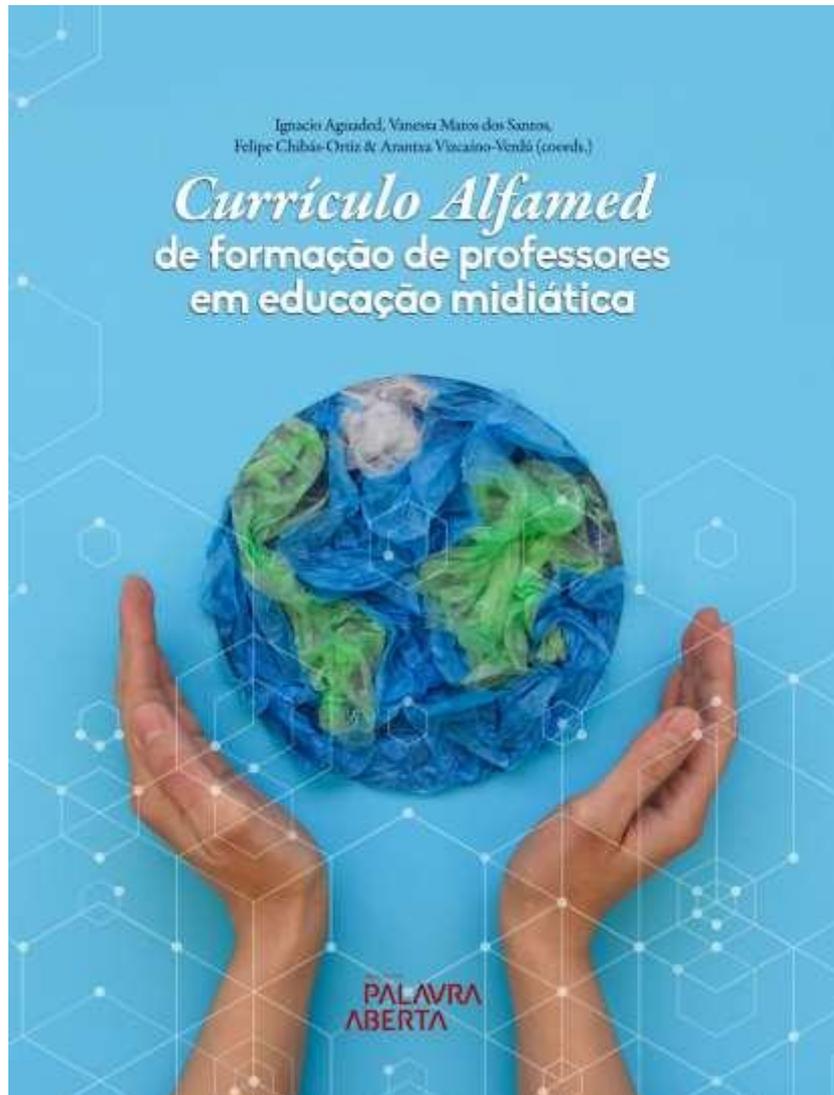
<sup>20</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3QDyDK7>. Acesso em: 4 mar. 2025.

Desenvolvimento Regional (FEDER). Assim como o documento anterior, o Currículo é voltado para professores e estruturado em torno de competências e habilidades que o educador deve desenvolver para ajudar seu alunado a navegar, analisar e criar conteúdos de forma crítica, criativa e responsável.

O material está ancorado na ideia de que viver na Era da Informação exige educação que faça o indivíduo compreender o universo informacional ao seu redor na relação direta com o cotidiano em que vive. Para isso, é contextualizado dentro das demandas contemporâneas dessa sociedade – da informação – e propõe formas de avaliação que considerem não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática das competências midiáticas.

Os módulos abordam temas como história das mídias, ética na comunicação, análise crítica de mensagens midiáticas e produção de conteúdos digitais, e se estruturam em seções: “Principais tópicos”, “Objetivos”, “Abordagens didáticas e atividades”, “Atividades”, “Atividades de ampliação” e “Recomendações de avaliação”. Por meio de sugestões de abordagens pedagógicas que incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo projetos práticos e colaborativos, o documento define um conjunto de competências que os educadores devem adquirir, incluindo a capacidade de analisar conteúdos midiáticos, entender a produção e circulação de informações e desenvolver habilidades de criação de mídia.

**Figura 6** - Trata-se de ferramenta imersa nos desafios da educação no século XXI, em que as mídias desempenham papel central na vida dos alunos.



**Fonte:** Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática (2021).

Em dezembro de 2023, a meio do caminho deste estudo de mestrado, foi lançado o *ebook* “Educação para os Media em prática”<sup>21</sup>, escrito por diversos autores sob a coordenação da professora Armanda Matos. Foi elaborado pelo projeto COMEDIG - Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal, decorrido entre 2018 e 2022, e financiado pelo Estado de Portugal e União Europeia, por meio de fundos nacionais. O objetivo do projeto foi avaliar a literacia digital e midiática (LDM) na comunidade escolar e, então, elaborar recursos educativos digitais e recomendações para a intervenção. Daí resulta o *ebook*, desenhado para professores e outros educadores do ensino básico e secundário para

<sup>21</sup> Disponível em: <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/419>. Acesso em: 4 mar. 2025.

ajudar profissionais a colocarem a educação midiática (ou “mediática”, como se diz em Portugal) em prática e, desta forma, a promoverem o desenvolvimento da literacia digital e midiática dos seus alunos.

O material apresenta sugestões de anos de escolaridade e componentes curriculares específicos para implementação de cada atividade; e constitui-se de dez módulos que correspondem a temas relevantes da educação para as mídias. Seus autores partem de uma concepção de literacia digital e midiática específica para este fim, já que “não existe consenso em torno de uma designação única para este domínio de estudo e de investigação, nem acerca dos elementos que a configuram.” (Matos, 2023, p. 28). Tomam como ponto de partida a concepção adotada pela Comissão Europeia e a perspectiva de autores consolidados na área que oferecem propostas definidoras das dimensões e indicadores que configuram a literacia mediática, como Bazalgette (1989), Buckingham (2003), EAVI (2010; 2011), Ferrés e Piscitelli (2010), entre outros.

**Figura 7** - Modelo conceitual de literacia digital e midiática utilizado pelo livro, desenhado pelos autores. Nota-se que são sensíveis as diferenças com os modelos criados por Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2015) – os quais a autora que vos fala toma como partida.



**Fonte:** Educação para os Media em prática (2023).

Além de percorrer cenários da literacia midiática no ensino brasileiro e perpassar ações e materiais voltados ao corpo docente escolar, como fizemos até aqui, outro objetivo é refletir sobre a importância dos aspectos formais do documentário na compreensão do analista. Depois de se debruçar sobre os aspectos que envolvem a análise audiovisual e o exercício da literacia fílmica (com foco na linguagem), um caminho metodológico será

traçado pela pesquisadora para inspirar professores e demais profissionais de ensino a elaborarem seus próprios recursos pedagógicos.

### 3 NAS ENTRELINHAS DO AUDIOVISUAL

Todo filme é um documentário e todo documentário é um filme de ficção. A primeira afirmativa é de Nichols (2012), que fala sobre a existência de dois tipos de filmes: 1) documentários de satisfação de desejos, normalmente chamados de “ficção” e 2) documentários de representação social, comumente nomeados de “não ficção”. A segunda afirmativa que inicia este parágrafo é de Carroll (2005), que reivindica o caráter da assertividade pressuposta do que frequentemente entende-se por “documentário”, cinema que faz um recorte do mundo em que se vive para representá-lo em tela.

Vemos visões (filmicas) do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social. (Nichols, 2012, p. 27)

Seja qual for o nome atribuído, é consenso entre os estudiosos que uma obra requer interpretação, análise e pensamento sobre as mensagens transmitidas. No mínimo um esforço para o entendimento daquele conteúdo, que sem o papel do espectador é uma existência incompleta, sem sentido de ser. Como discute Gomes (2004), a obra de arte é material expressivo configurado para se tornar objeto e, então, texto carregado de significância a partir da atividade de visão crítica do apreciador.

Os filmes de ficção, pontua Nichols (2012), podem se contentar com a incredulidade do público diante de suas histórias, mas, ao contrário, os de não ficção frequentemente requerem reação positiva aos significados e valores que transmitem. Esses tentam estabelecer determinado ponto de vista, convencer de que um recorte é melhor que outro, encorajar a crença de que o mundo representado no filme é real. Aliás, “representação” quer dizer precisamente isto: um repertório de enunciados com valores e visões de mundo encarnados, uma forma viva de mediação, um terceiro elemento que existe na relação de dois.

Nas palavras de Comolli, a “representação (o espelho, o ator, a fábula, a narrativa, o espetáculo, a imagem) é o terceiro a partir do qual se constitui minha relação com o outro, sendo ao mesmo tempo parte de mim e diferente de mim” (Comolli, 2008, p. 99). Para o autor, as representações são mediadoras que constituem o indivíduo por meio do elo que estabelece entre ele e o outro; conexões que ao mesmo tempo integram e distinguem o eu de cada um. Isto é, identidade e percepção não se criam de forma isolada, elas nascem da relação

do indivíduo com o que é diferente, do modo que um “eu” se relaciona com o “eu” de outra pessoa.

Metz (2012) ressalta que o cinema é uma linguagem – inclusive o mudo – pois tem sentido e intenção. Para “falar”, o documentário utiliza recursos expressivos como matéria prima da mensagem e elementos que consolidam as representações como formas de se engajar no mundo, fazendo isso de três maneiras (Nichols, 2012): oferecendo uma representação verossímil do real, isto é, que seja parecida com o que o espectador conhece; significando os interesses dos outros, ou seja, representando os sujeitos tema do filme ou a intenção de quem o patrocina; e atuando mais ativamente para intervir na realidade, em prol de conquistar consentimento e influenciar opiniões.

No lugar de atores profissionais, como é o caso das ficções, os filmes de assertividade pressuposta geralmente trabalham com pessoas “reais”, personagens de trás das câmeras que encarnam representações de si mesmas para serem atores sociais diante de todo o aparato que as envolvem – equipe, equipamentos, roteiro, intenção, relação contratual etc. Como afirma Bazin (2018), refletindo sobre a verdade e a representação no cinema, o cenário natural de um filme está para o cenário construído o que o ator amador está para o ator profissional. Esse contraste ilustra as ideias do crítico acerca de como a crença e a dúvida operam de maneiras distintas nos dois gêneros. “Na ficção, alimenta-se uma crença muito mais forte do que no filme de não-ficção, pois no primeiro há a certeza de que não é preciso testar a sua veracidade. Já no segundo, estamos constantemente entre o crer e o não crer” (Bazin, 2018, p. 367). Perante a ficção, tem-se uma certeza; e, diante da não ficção, o que existe é uma dúvida, um solo movediço em que se encontra o público e toda a sua instabilidade, como veremos mais à frente com os pensamentos de Comolli (2008).

Por ora, retornemos a um questionamento de Nichols para refletir sobre as possibilidades e impasses da representação do outro no documentário: “que responsabilidade têm os cineastas pelos efeitos de seus atos na vida daqueles que são filmados?” (Nichols, 2012, p. 32).

### 3.1 O FAZER CINEMATOGRAFICO

As relações de alteridade no documentário têm na abordagem do outro de classe estigmatizado uma problemática há muito discutida. Ramos (2005) é um dos autores que a fazem. Ele reflete sobre as relações de alteridade no cinema e identifica três campos éticos do documentário no século XX. O da missão educativa, o do recuo e o chamado participativo-reflexivo. O primeiro guiou o momento inicial do gênero, quando o olhar “altruísta” do realizador dava voz a um grupo ou tema e, assim, educava o público que assistia. O segundo se desenvolve com o surgimento de equipamentos mais leves que possibilitavam a captação do som em sincronia com a imagem, em meados de 1950, permitindo que o realizador saísse de cena e adotasse postura de não intervenção no filme.

O terceiro momento veio logo depois, na década de 1960, e se caracteriza pelo reconhecimento da não transparência da imagem. É o campo ético que vigora até os dias de hoje, em que o cineasta assume seu lugar de enunciador e imprime sua marca na obra, conduzindo o enlace que se dá entre ele e os atores sociais nas circunstâncias de mundo em que o filme é feito – o que Ramos chama de “situação de tomada”. Pode incluir bastidores e atuação performática do realizador. “Desse modo, o campo participativo-reflexivo aposta na intervenção dos realizadores na realidade filmada e na construção da reflexividade como saída ética” (Guimarães; Lima, 2007, p. 149).

Ampliando a discussão, Guimarães e Lima (2007) afirmam que a questão ética no documentário deva incidir sobre dois aspectos: em um primeiro momento, sobre a preocupação do gênero – seja do tipo missão educativa, de recuo ou participativo-reflexivo – em abordar o outro de classe estigmatizado de modo a captar seu rosto, e não a sua máscara. Os autores pontuam sobre o realizador fazer o caminho inverso do que normalmente fazem. Falam da necessidade de “reencontrar os traços de singularidade naqueles que aparecem a nós como multiplicidade de outros sem rosto” (Guimarães; Lima, 2007, p. 151), ao invés de querer retratá-los Outros de forma intencional.

Os pesquisadores assumem a dificuldade de tal exigência ética, mas apontam uma direção: “Tal tarefa, tão difícil, não seria também desanimadora? E o documentário, por sua vez, disporia de meios para suportá-la melhor? Não seria pedir demais a ele?” (Guimarães; Lima, 2007, p. 152).

[...] não há nenhuma diretriz, nenhum método, nenhuma proteção garantida contra os riscos que se corre (e que vêm primeiramente do real). Podemos cunhar várias fórmulas, nenhuma definitiva. Mas se pudéssemos, escolheríamos esta: ao acolher a *mise-en-scène* do outro, o documentário enseja uma estética e uma política da hospitalidade, ele desenvolve a paciência de sua escuta e a atenção do olho inumano da câmara para guardar, neste encontro entre o humano e a máquina, os gestos e a voz do outro, sua resistência em ser enquadrado, narrado, encenado.  
(Guimarães; Lima, 2007, p. 154)

Neste sentido, exemplificam três métodos adotados pelos cineastas para tentar contemplar tal preocupação ética. A utilizada por Eduardo Coutinho, que leva às últimas consequências essa ideia de uma poética do encontro, é marcada pela postura de aceitação não resignada do mundo, “postura ética que recusa a complacência com relação àquilo que se filma, ao mesmo tempo em que recusa um ‘humanismo piedoso’” (Guimarães; Lima, 2007, p. 154). Uma segunda abordagem adotada pelos cineastas para falar do outro de classe estigmatizado é a de compartilhar com ele os processos do filme, seja dando-lhe autonomia no momento da captação das imagens ou discutindo sobre a narrativa e representações mostradas após a montagem da obra, como acontece em *Prisioneiro da Grade de Ferro (Auto retratos)*, filme de 2003, de Paulo Sacramento.

Uma terceira estratégia é adotada por realizadores que, ao contrário da recusa à complacência daquilo que se filma, como faz Coutinho, tomam o documentário como um potencializador da reflexão e agem motivados “por uma não aceitação do mundo tal como é: querem intervir na realidade, transformá-la, denunciar suas injustiças, debatê-las com um público mais ampliado” (Guimarães; Lima, 2007, p. 155). Este parece ser o caso de Tetê Moraes, diretora de *Terra para Rose* (1987), que utiliza o campo ético participativo-reflexivo para potencializar as ações do movimento sem-terra em defesa da reforma agrária. E parece, também, ser o caso da diretora Camila Freitas, do filme *Chão* (2019), que utiliza o campo ético de recuo para registrar os bastidores do mesmo movimento social, reparar a imagem de seus integrantes e dar visibilidade aos processos de organização e construção de suas pautas.

Refletir sobre as escolhas e abordagens dos realizadores diz respeito ao segundo aspecto que Guimarães e Lima (2007) afirmam que deve incidir sobre a questão ética no documentário – que reforça o que anteriormente este trabalho abordou pelas palavras de Nichols (2012). Para eles, após pensar sobre os procedimentos e tentativas de captar o rosto do outro estigmatizado (e não a sua máscara), em um segundo momento é preciso que o cineasta indague sobre o que o filme alcança efetivamente, sobre o que vai entregar para o sujeito espectador, sobre a sua responsabilidade com o que emite ao público.

Sobre isso, as condutas que resultam frente à câmera são um reflexo, também, da poética do filme, das escolhas que foram feitas para se extrair a sua palavra. Lembremos de Brenez (2006), que ao discutir filmes militantes enfatiza a indissociabilidade entre o potencial criativo e combativo dessas obras. Apesar de a autora falar de um cinema francês em contexto de lutas sociais e efervescência política (pós 1960), suas reflexões acerca de causas operárias, trabalhistas, feministas e/ou estudantis daquela altura são emblemáticas e possibilitam aproximação com os cinemas da terra, do trabalho e da mulher feitos no Brasil anos depois – com os quais trabalharemos posteriormente.

### 3.1.1 No cinema militante

Brenez (2006) fala de imagens políticas e experimentais, assim lidas por causa de suas origens, desdobramentos e implicações ao longo do século XX. O cinema militante ao qual se refere não se limita a ser um veículo de mensagens políticas, mas a uma forma de expressão artística que reinventa a linguagem cinematográfica para engajar o espectador em um processo de inquietude. Ao situar o cinema militante, especialmente aquele que desponta nos movimentos de libertação dos anos 1960 e 1970, a autora reforça que a poética de uma obra reside na sua capacidade de unir forma e conteúdo, na sua capacidade de, simultaneamente, transmitir elementos inovadores na estética e incisivos na política. Segundo ela, experimentar a linguagem cinematográfica pode desestabilizar ideologias narrativas e visuais e provocar postura ativa no espectador. Uma linguagem que não só comunica, mas intervém naquele cuja conduta é resposta das escolhas formais do filme.

Para a autora, o período mais inventivo formalmente da história é o dos anos protagonizados pelo cinema de intervenção, pelas obras que traziam em si um registro da história, um quê de denúncia sobre as condições de vida e modos de se relacionar nas sociedades tratadas, nomeadamente, na França das décadas de 1960 e 1970. Este período tem como marco os Estados Gerais do Cinema, iniciado em maio de 1968 em meio às lutas operárias e estudantis na França. Tratava-se de um grupo de aproximadamente 1.500 pessoas, profissionais ou não do cinema, interessadas em “filmar politicamente” (Comolli, 2008), em participar de todos os aspectos da prática cinematográfica, como produção, realização e difusão.

Experiência também deste período foram os *Ciné-tracts*, empreendimento coletivo com iniciativa de Chris Marker que consistia em filmar fotografias de maio de 1968 e

situações do mundo daquele momento e criar colagens visuais mudas, quase sempre em preto e branco, de aproximadamente três minutos. Brenez destaca o que instruía o manual destas obras: “os cine-folhetos devem ‘contestar-propor-chocar-informar-interrogar-afirmar-convencer-pensar-gritar-rir-denunciar-cultivar’, a fim de ‘suscitar a discussão e a ação’” (Brenez, 2006, p. 43).

Outra importante iniciativa do cinema coletivo francês foi o *Cinélutte*, fundado alguns anos mais tarde, em 1973, por membros já envolvidos em atividades militantes. Naquele momento, segundo Fagioli (2019) e Grant (2016), duas tendências coexistiam: a do cineasta que delegava a câmera aos trabalhadores para que estes escrevessem suas próprias histórias, tendo uma efetiva “tomada de palavra” no ato de filmar; e a do intelectual que não garantia a autonomia dos operários ao se envolver em lutas pouco conhecidas por ele – ainda que se esforçasse em prol do movimento, seu ponto de vista não era de dentro da causa. Dilema que tratava não só de tendências de estilo, mas de reflexos de um tempo e espaço, consequências de um pensamento da época “que considerava a estética e a cultura domínios da burguesia, não acessíveis aos trabalhadores” (Fagioli, 2019, p. 85).

Por outro lado, segundo Fagioli (2019), a preocupação dos coletivos era a visibilidade das lutas, independente da escolha de passar ou não a câmera para os trabalhadores. As questões consideradas essenciais perpassavam não só o trabalho conjunto, mas todo um pensamento em torno do cinema militante, que não se resume àquele que produz um conteúdo militante, mas que se define, também, como aquele que expõe essa militância no próprio fazer cinematográfico.

De acordo com Brenez (2006), essa mesma preocupação e estilos cinematográficos atravessavam os continentes e irrigavam as particularidades de cada país e contexto social, dadas as devidas adaptações necessárias.

os filmes de contra-informação são redigidos como traços, com testemunhos vividos no estilo argumento desenvolvido, grafismo construtivista, uso do título branco (*banc-titre*), montagem curta, música pop, iconografia da luta e urgência do aqui e agora. Cada coletivo adapta tais *stylèmes* [estilos] a seus próprios objetivos: investigação no local, panfleto documentado ou demonstração teórica. (Brenez, 2006, p. 43)

Os objetivos destes filmes contribuem para a própria definição do tipo de cinema do qual estamos falando, arte que traz na sua essência o desejo de intervenção social, que preconiza, como vimos antes com Comolli (2008), sobre a condição ideal espectadora do documentário, um sujeito que ao observar é reposicionado do lugar da recepção para o lugar

da indeterminação, que ao acompanhar a obra “é solicitado a se transformar no decorrer da sessão, passando de um lugar de conforto a um lugar de perigo, evoluindo de uma espera passiva inicial para um engajamento mais ativo” (Comolli, 2008, p. 142). Estado em que se crê sem deixar de duvidar e duvida-se sem deixar de crer. Estado em que o sujeito que assiste ao documentário é reposicionado do lugar da passividade para o lugar da indeterminação, como falado anteriormente.

Por meio de exemplos franceses, soviéticos, chilenos, cubanos, argentinos e de outras nações, vê-se que as experiências do cinema de intervenção das décadas de 1960 e 1970 têm origem política. Teor combativo que parte de uma cultura da resistência, do cinema do agora e das mãos do povo: o historiador do imediato. Como dizia René Vautier, em Brenez (2006, p. 40), “não é preciso deixar os governos escreverem a história”. Além disso, este cinema que a narrativa oficial não autoriza tem como princípio o diálogo entre as imagens, cenas que costuram a realidade e possibilitam que questões formais importantes sejam levantadas para se pensar uma época. A autora afirma que esse tipo de cinema

só existe para formular as questões cinematográficas fundamentais: por que fazer uma imagem, qual e como? Com quem e para quem? Seja a imagem de um acontecimento (a morte de um homem, uma guerra, um massacre, uma luta, um encontro...), como montá-la, em que contexto posicioná-la em perspectiva? A que outras imagens opõe-se ela? Da perspectiva da história, quais são as imagens que faltam e quais serão as imagens indispensáveis? A quem dar a palavra, como tomá-la se nos é recusada? Porque, ou dito de outra maneira, que história desejamos? (Brenez, 2006, p. 40)

Brenez (2006, p. 44) parte desta “mais vasta iniciativa de questionamento da imagem” para refletir sobre as expressões simbólicas audiovisuais que marcam a sociedade ao representá-la nas telas. Diante daquilo que afeta qualquer dos cinco sentidos, que atinge, faz refletir, atravessa corpos e existências e contribui para a construção do sujeito, “argumentar uma visão crítica do mundo”, como afirma Brenez, faz-se necessária.

Neste sentido, a poética compreende o que este trabalho pretende falar: de ideologia, ética e estética; de imagens que não se resumem à suposta representação do real, mas buscam engendrar uma linguagem audiovisual que seja, ela mesma, um ato político. “Tentei estudar a linguagem desses filmes como o palco de conflitos ideológicos e estéticos dos cineastas na sua relação com a temática popular”, afirma Bernardet (2003, p. 9). Dito de

outra forma, proponho<sup>22</sup> o leitor a olhar para o espaço de diálogo e confronto que existe na percepção da linguagem audiovisual, essa que se torna campo de batalha para a visibilidade e a transformação social.

A câmera, nesse contexto, não é apenas um instrumento de registro, mas um agente que intervém na realidade, incitando resposta tanto nos sujeitos filmados quanto no público. Ainda sobre o cinema francês, vejamos *Classe de Lutte* (1969), por exemplo, que aposta na sonoridade para alcançar esses objetivos. O uso do som conversa com as imagens e contribui para convocar o sujeito que assiste a se deslocar do lugar da passividade para o lugar da reflexão e da atitude. Primeira experiência cinematográfica de um grupo de operários franceses (grupo Medvedkine de Besançon)<sup>23</sup>, o media-metragem relata a criação de uma seção sindical da CGT (Confederação Geral do Trabalho) na fábrica de relógios Yema, em 1968. A iniciativa da seção sindical é de Suzanne Zedet, operária da relojoaria recém-chegada na militância que tenta mobilizar os outros trabalhadores da fábrica. Sua luta se dá em meio às desconfiças dos dirigentes sindicais e constantes intimidações patronais.

Olhando para o início (até o tempo 6'52'') e para a entrevista final (a partir de 34'18''), observa-se que o primeiro filme Medvedkine pode ser entendido, sobretudo, como uma composição comunicacional, um filme cognitivo, de mensagem. Mais do que gerar sensações e sentimentos, é uma obra que objetiva trazer sentidos ao espectador pelo discurso que deseja traduzir: o de que a luta é importante e decisiva para a conquista de direitos e condições dignas de trabalho e vida. Para isso, utiliza cenas do embate patronal versus sindicalizados no convencimento de outros trabalhadores e uma entrevista com Suzanne sobre a atuação sindical operária naquele momento. As dimensões sensoriais e afetivas ficam a cargo, principalmente, do começo, composto por cenas que geram sensações e sentimentos que o decorrer do filme intensifica.

O trecho inicial (até o tempo 03'08'') apresenta a protagonista do filme e o contexto em que está inserida, mostra o trabalho militante, sua família e símbolos que

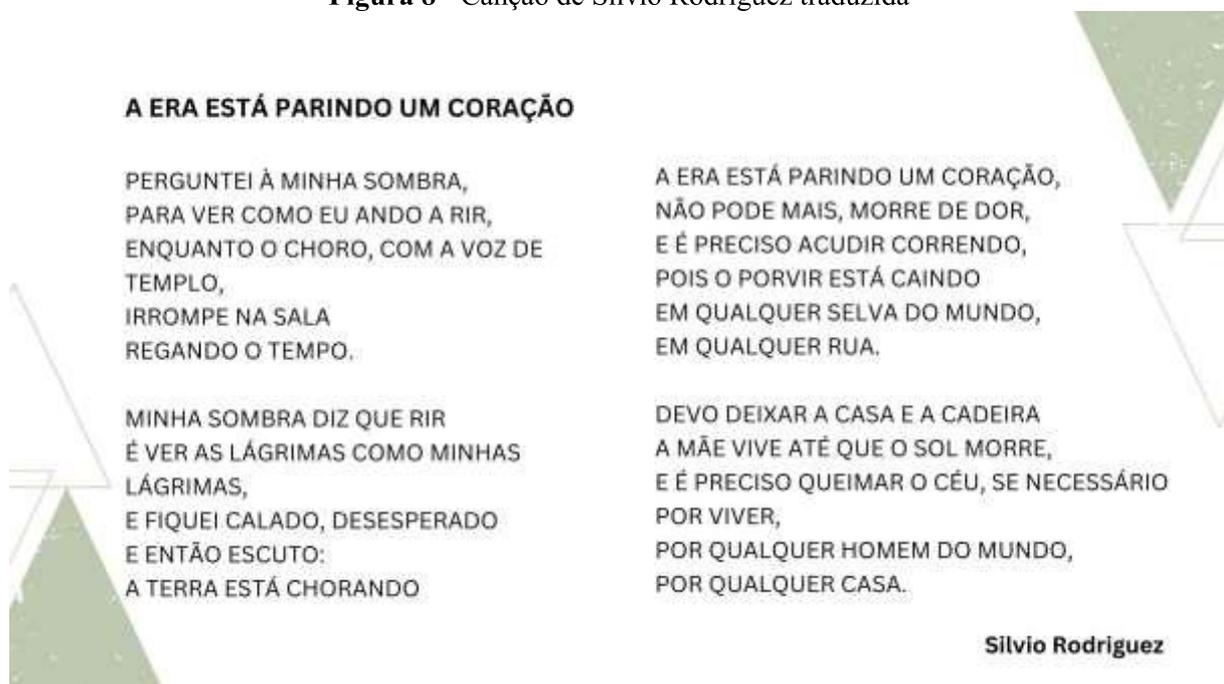
---

<sup>22</sup> Ao professor, ao aluno, aos inquietos das mensagens documentárias dispostos a decodificá-las à luz das dimensões da competência midiática.

<sup>23</sup> De duas regiões da França, Besançon e Sochaux, os grupos Medvedkine nasceram da efervescência político-militante de maio de 1968 a partir do encontro de operários com o cineasta Chris Marker. A ocasião se deu pela produção do documentário *Até logo, eu espero* (*À bientôt, j'espère*), feito em Besançon por Marker e Mario Marret. Filmado durante a greve na fábrica têxtil Rhodiacéta, em março de 1967, após finalizado, foi exibido aos trabalhadores protagonistas do filme e da greve, que criticaram a obra sob a alegação de não terem sido representados adequadamente. Desde então, incentivados pelo próprio Marker, “passam a receber aulas de cineastas como Jean-Luc Godard, Joris Ivens, Rene Vautier, entre outros, com a intenção de produzir seus próprios filmes – o que ocorre em seguida, sob o abrigo da produtora de Marker, S.L.O.N.” (Esteves, 2020, p. 162).

remetem à luta sindical, como faixas, dizeres, ruas, pessoas, máquina de datilografia, produção de material impresso e equipamentos de filme. Suzanne é apresentada ao som de *La Era Esta Pariendo un Corazón* (1968), do cubano Silvio Rodriguez, música que trata da necessidade de todas as pessoas agirem por um mundo melhor. Seu ritmo gradual, que começa de forma compassada (transmitindo calma) e passa para frases de pronúncia aberta, duradoura e amplificada (como se atingisse todas os trabalhadores do mundo), envolve o observador ao acompanhar a figura de Suzanne, mostrada forte, de andar seguro e expressão determinada.

**Figura 8** - Canção de Silvio Rodriguez traduzida



**A ERA ESTÁ PARINDO UM CORAÇÃO**

PERGUNTEI À MINHA SOMBRA,  
PARA VER COMO EU ANDO A RIR,  
ENQUANTO O CHORO, COM A VOZ DE  
TEMPLO,  
IRROMPE NA SALA  
REGANDO O TEMPO.

MINHA SOMBRA DIZ QUE RIR  
É VER AS LÁGRIMAS COMO MINHAS  
LÁGRIMAS,  
E FIQUEI CALADO, DESESPERADO  
E ENTÃO ESCUTO:  
A TERRA ESTÁ CHORANDO

A ERA ESTÁ PARINDO UM CORAÇÃO,  
NÃO PODE MAIS, MORRE DE DOR,  
E É PRECISO ACUDIR CORRENDO,  
POIS O PORVIR ESTÁ CAINDO  
EM QUALQUER SELVA DO MUNDO,  
EM QUALQUER RUA.

DEVO DEIXAR A CASA E A CADEIRA  
A MÃE VIVE ATÉ QUE O SOL MORRE,  
E É PRECISO QUEIMAR O CÉU, SE NECESSÁRIO  
POR VIVER,  
POR QUALQUER HOMEM DO MUNDO,  
POR QUALQUER CASA.

**Silvio Rodriguez**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Enquanto a letra fala da necessidade de todos se levantarem da cadeira para agirem, o som é colocado com a figura de Suzanne: em pé, andando, ativa e sorrindo, como se fosse a verdadeira representante da atitude esperada pela canção. Não sem antes, porém, a primeira imagem de Suzanne, cabisbaixa e sentada, remeter à passividade falada no início da música. O áudio fica novamente em diálogo com as imagens posteriores (já não simultâneas, retomadas do filme *Até logo, eu espero*), pois a narração cantada, de uma postura passiva que depois se transforma em movimento, é anunciada na tela por uma Suzanne (de novo, sentada) tímida, desconfortável e interrompida pelo marido, mas que depois se revela na luta (de pé), discursando sobre a união da classe trabalhadora, como vemos nas imagens seguintes à entrevista.

**Imagem 1** - Suzanne como símbolo da militância



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Classe de Lutte*, do grupo Medvedkine (1969).

O tempo das imagens que mostram a protagonista cabisbaixa é menor que o tempo dedicado a revelar a vitalidade da mesma. Se *a priori* a mulher está sentada, quieta, com expressão séria e indiferente, logo depois aparece em pé, falando, sorrindo e determinada. Tais estratégias contribuem para que até esse momento (tempo 6'52''), sensações prazerosas e sentimentos de alegria possam ter surgido no espectador, que foi conduzido por esta figura de Suzanne apresentada ao público.

**Imagem 2** - Suzanne ri em cena imediatamente posterior à que está quieta e indiferente

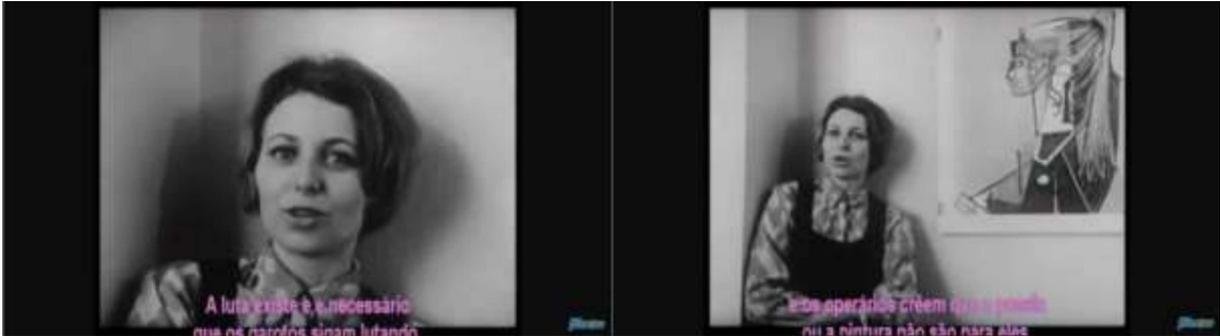


**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Classe de Lutte*, do grupo Medvedkine (1969).

Na entrevista final de Suzanne (a partir de 34'18'') vemos a protagonista refletindo sobre a luta de classes, as artimanhas patronais para atenuar a luta operária e a cultura na vida do trabalhador. Apesar de composta por uma estratégia clássica do cinema documentário – entrevista com *voz over* – é uma cena que reforça os efeitos gerados no decorrer do filme: de sensações prazerosas que causam (e advêm de) sentimentos de alegria e sentidos de empoderamento com relação à luta trabalhadora. Ao mesmo tempo que fala de si, Suzanne reforça que a militância é para todos e que não se deve ter medo das estruturas. A personagem também ilustra a metáfora de que “qualquer homem do mundo” (como anuncia a música de abertura), que qualquer cidadão e cidadã deve reivindicar a cultura historicamente relegada aos mais pobres.

“Me fale de Picasso”, diz a “voz de deus” do entrevistador. A partir daí, a câmera se abre para dar conhecimento a quem assiste de um quadro que está ao lado de Suzanne. Na tela, duas representações femininas. De um lado, uma mulher militante que protesta nos anos 1960 por melhores condições de vida sob os olhares desconfiados de uma sociedade machista e patriarcal. De outro, a representação cultural – e indissociável – do que ela reivindica.

**Imagem 3** - Entrevista final de Suzanne reforça efeitos gerados no decorrer do filme. Além disso, transmite que a luta operária é, também, a luta por acesso à cultura.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Classe de Lutte*, do grupo Medvedkine (1969).

Por meio da metalinguagem, *Classe de Lutte* (1969) sugere que “tomar a palavra” que o ato de filmar simboliza significa disputar a narrativa da história proletária e, também, resgatar a dimensão cultural de suas vidas, suas por direito. O filme toma a palavra (ou dá voz) à luta que parte de teorias e contextos reais e não separa política e arte do cotidiano do indivíduo. Por suas escolhas, é possível extrair as conexões que busca fazer entre o cinema, a cultura e a sociedade (e o papel do cinema como forma de expressão e resistência).

Ainda que produzido na França; por cidadãos franceses; e exprimindo situação específica do surgimento de um sindicato numa fábrica de relógios; e por iniciativa de uma operária mulher, *Classe de Lutte* (1969) – não se desloca da realidade de outros lugares do mundo e – se conecta à América por meio da escolha de *La Era Esta Pariendo un Corazón* (1968), canção escrita em homenagem a Che Guevara, importante figura da Revolução Cubana, morto em outubro de 1967. Naquele momento (e nas décadas seguintes), a América Latina passava por transformações políticas, sociais e econômicas. Era marcada por desigualdades, ditaduras e descontentamento popular com as elites agrárias e industriais, o que culminou no surgimento de movimentos revolucionários e de esquerda em vários países. E a revolução de Cuba, lembrada no filme francês, inspirou muitos desses movimentos, que buscavam mudanças sociais, independência econômica dos Estados Unidos e reformas agrárias. De abrangência ampla, latina, tivemos o chamado Terceiro Cinema; de domínio local, brasileiro, tivemos o Cinema Novo.

### 3.1.2 Na (nossa) Latinoamérica

Aprofundando a função política do cinema documentário em contexto latino, lembremos do Novo Cinema Latino-americano (NCL), movimento que utilizava o cinema como ferramenta de mudança social ao se posicionar contra o neocolonialismo, o capitalismo e o modelo clássico cinematográfico. Sua arte propunha expressar a luta revolucionária com vistas à libertação política, ideológica e estética dos povos colonizados. Ligado ao contexto da segunda metade do século passado – de apoio dos Estados Unidos a golpes contra a democracia na maior parte das nações latinas –, duas de suas obras conhecidas são o filme *La Hora de los Hornos* (Solanas; Getino, 1968), dos argentinos Fernando Solanas e Octavio Getino, e o manifesto ensaio *Hacia um tercer cine* (1969), dos mesmos pensadores, que reivindicavam o rompimento da perspectiva burguesa do cinema e a socialização dos meios de produção audiovisual.

Avellar (1995) avalia que o NCL não buscava apenas denunciar as opressões sofridas pelos latinos, mas construir uma nova linguagem cinematográfica que refletisse os anseios dos povos latino-americanos. O autor ressalta que NCL, ao questionar os modelos hegemônicos de produção e distribuição cinematográfica, propunha uma estética própria, marcada pela fragmentação, pela mistura de gêneros e pelo uso criativo dos recursos limitados. No livro “A Ponte Clandestina”, Avellar (1995) faz referência à ideia de uma "ponte" que conecta diferentes aspectos do cinema, como a relação entre as imagens, o espectador e o contexto social e político em que um filme é produzido e recebido. Uma "ponte clandestina" entre a arte e a política, capaz de conectar a experiência individual à coletiva e de transformar o espectador em agente ativo da mudança – capaz de incitar a postura inquieta da qual falamos anteriormente.

O chamado Terceiro Cinema não era comercial, era geralmente feito na clandestinidade, de forma acessível e aliado a movimentos sociais, frequentemente exibido clandestinamente em sindicatos, universidades e comunidades. Tinha caráter militante, muitas vezes nascia de grupos formados dentro de comitês de greve e foi protagonista da experimentação formal cinematográfica de meados de 1960 a inícios de 1980. Por um uso político das imagens, realizadores como o argentino Fernando Birri, o boliviano Jorge Sanjinés e os cubanos Julio García Espinosa e Tomás Gutiérrez Alea se engajaram em filmes que partiam de teorias e contextos reais, não de pretextos descolados do mundo com mera função de entreter e fazer dinheiro.

Como afirma Avellar (1995) citando Solanas sobre o Terceiro Cinema, o cinema de ficção ou artístico é, antes de tudo, uma arte plástica em movimento. Arte que tem sua inventividade não na história que conta, mas nas imagens que mobiliza para – elas, sim – contarem uma história. Segundo os autores, na combinação das imagens há que se ter a poética do filme: o estímulo para o imaginário do espectador se inserir na história. Trata-se de um cinema “imperfeito” (García Espinosa, 1970), feito metade na tela e metade na participação direta das pessoas que o contemplam, “um filme que transmite experiências e conhecimentos inconclusos, que convida as pessoas a complementar e questionar esses conhecimentos” (Avellar, 1995, p. 140). Cinema que converte espectadores em coautores e protagonistas da História e que, por isso mesmo, comporta-se como testemunha passível de novos olhares, formulações, discussões e atualizações desses conhecimentos a cada projeção, nas diferentes temporalidades em que é contemplado.

Cinematografia revolucionária, como discorre Avellar sobre o papel do documentário:

[...] ‘Cada imagem que documenta, testemunha, refuta ou aprofunda a verdade de uma situação é algo mais do que uma imagem cinematográfica ou um fato puramente artístico’. Restituir ‘as coisas ao seu real lugar e significado é um fato eminentemente subversivo tanto na situação neocolonial como nas sociedades de consumo’, onde tudo se encobre ‘atrás de um manto de imagens e aparências’. ‘Ao invés da realidade, ali importa a imagem interessada dessa realidade’, imagem que divide o mundo entre fantasias (‘um universo burguês, imaginário, onde pregam conforto, equilíbrio, paz, ordem, eficiência, possibilidade de *ser alguém*’) e fantasmas (‘nós, os preguiçosos, os indolentes e subdesenvolvidos, os geradores de desordem’). (Avellar, 1995, p. 128, tradução nossa)<sup>24</sup>

Para o autor, é no estranhamento que está a diferença do cinema revolucionário para o cinema do colonizador. Este é feito aos moldes hollywoodianos; já aquele deve ser como um beliscão, capaz de despertar no colonizado o desejo de sonhar os seus próprios sonhos, agir como um pesadelo que o tira da paralisia que prega o subdesenvolvimento como necessário, potente para eliminar o colonialismo do estado mental do oprimido e de seu gosto cultural.

---

<sup>24</sup> Cada imagen que documenta, testimonia, refuta, profundiza la verdad de una situación es algo más que una imagen fílmica o un hecho pura mente artístico”. Restituir “las cosas a su lugar y sentido reales es un hecho eminentemente subversivo tanto en la situación neocolonial como en las sociedades de consumo”, onde tudo se encobre “tras un manto de imágenes y apariencias”. “Más que la realidad, importa allí la imagen interesada de esa realidad”, imagem que divide o mundo entre fantasias (“un universo burguês, imaginário, donde titilan el confort, el equilibrio, la paz, el orden, la eficacia, la posibilidad de ser alguien”) e fantasmas (“nosotros, los perezosos, los indolentes y subdesarrollados, los generadores del desorden”).

No entanto, não só do cinema se alimenta a ideologia dominante. Como lembra o manifesto *Hacia un tercer cine*, ao lado do cinema, da televisão e do rádio, inúmeros são os jornais, revistas e discos que difundem seu papel aculturativo de colonização do gosto e das consciências. No Brasil, Glauber Rocha foi um dos mais proeminentes representantes da arte revolucionária que se manifestava contra tal colonização de consciências. O cineasta foi autor do “manifesto estatuto” símbolo do chamado Cinema Novo, movimento inscrito no Brasil nos anos de 1960, anos marcados pela crise do populismo, pela ascensão da esquerda e pelo golpe militar de 1964. Em 1965, Rocha dá a conhecer o manifesto por “Uma Estética da Fome”, que sintetiza o envolvimento brasileiro e latino que pretendia irromper a estética hegemônica das artes.

Onde houver um cineasta, de qualquer idade ou de qualquer procedência, pronto a pôr seu cinema e sua profissão a serviço das causas importantes de seu tempo, aí haverá um germe do Cinema Novo. A definição é esta e por esta definição o Cinema Novo se marginaliza da indústria porque o compromisso do Cinema Industrial é com a mentira e com a exploração. A integração econômica e industrial do Cinema Novo depende da liberdade da América Latina. Para esta liberdade, o Cinema Novo empenha-se, em nome de si próprio, de seus mais próximos e dispersos integrantes, dos mais burros aos mais talentosos, dos mais fracos aos mais fortes. É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na moral que pregar: não é um filme mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público a consciência de sua própria miséria. não é um filme mas um conjunto de filmes em evolução que dará, por fim, ao público a consciência de sua própria miséria” (Rocha, 1965).

No documento, o autor defende um cinema radicalmente comprometido com a realidade social e política da América Latina. Propõe que a fome, a violência e a luta sejam representadas de forma direta e impactante – formalmente falando – para fins de criar uma linguagem cinematográfica própria que tenha, ao mesmo tempo, caráter de denúncia e esperança. Assim, a estética de uma obra não teria a ver, apenas, com a forma de feitura do filme, mas com a forma com que produtores e espectadores pensam e agem no mundo. Sendo o cinema, então, instrumento de transformação social.

Como defendem outros manifestos e produções das décadas de 1960, 1970 e 1980 inspirados em Frantz Fanon, a revolução só se dá na luta. E, se essa luta exigir violência, esta será apenas uma reação ao que é posto para os colonizados. Ou o povo se radicaliza ou se submete. Citando o filósofo, se “o trabalho do colono é tornar impossíveis até os sonhos de liberdade do colonizado”, então que o trabalho do colonizado seja consistir em “imaginar

todas as combinações eventuais para aniquilar o colono” (Fanon, 1968, p. 13).

No caso do Brasil, movimentos sociais tanto de origem urbana quanto rural têm protagonizado as lutas mencionadas por Fanon. Longe da literalidade da aniquilação do colono (proprietário) a que o autor se refere, as relações de classe, trabalho e gênero – e tudo que nelas cabem – podem ser vistas em movimentos populares de mulheres, camponeses, sem terra, sem teto, povos tradicionais, ONGs, organizações sociais e juvenis etc. O aparecimento e consolidação de vários grupos no final do século XX e início do XXI também é devido às condições neoliberalistas impostas ao sujeito comum.

### 3.1.2.1 *Questão da terra, do trabalho e da mulher*

A partir do contexto do Cinema Novo, o documentário brasileiro tem importantes registros que “tomam a palavra” desses grupos e abordam a questão da terra, do trabalho e da mulher no cinema nacional. Filmes que retratam lutas sociais, resistência e identidade do povo brasileiro por meio de imagens esteticamente violentas, que escancaram a “fome latina” mencionada por Rocha (1965), ainda que em contexto marcado pela repressão do regime militar (1964-1985).

Leon Hirszman, por exemplo, tinha evidente compromisso com a "estética da fome" e a manteve mesmo após o golpe, adaptando-se ao contexto repressivo dos anos 1970. Em 1963, quando da produção de *Maioria Absoluta* (que só foi lançado em 1980, justamente por conta do regime), Hirszman faz um retrato contundente do Brasil pré-golpe militar de 1964, expondo o silenciamento do povo em um sistema que perpetua a desigualdade. O título faz referência à maioria da população brasileira da época, composta por pessoas pobres, analfabetas e marginalizadas, que, apesar de serem numericamente a "maioria absoluta", eram excluídas do processo político (naquela altura, analfabetos não tinham direito ao voto) e submetidas a condições de vida precárias. Além disso, a obra analisa a estrutura agrária do país ao escancarar a realidade de trabalhadores rurais dominados pelo latifúndio e por relações de trabalho semelhantes à escravidão, em contraste com a riqueza dos grandes proprietários de terra. Através de imagens impactantes e depoimentos igualmente fortes, o filme permanece, até os dias de hoje, como um documento essencial para entender as raízes dos conflitos sociais no país.

Anos mais tarde, durante a produção de *Eles Não Usam Black-Tie* (1979), o cenário do Cinema Novo foi marcado pela eclosão da greve geral na região do ABC paulista,

recolocando o movimento operário no centro das discussões. Reafirmando seu alinhamento ao marxismo nas artes, Hirszman dirige-se à região do ABC para fins de compreender melhor a situação da classe trabalhadora daquele contexto. Ao final de *ABC da Greve* (gravado em 1979, mas lançado somente em 1991 por conta do regime), o diretor acaba por representá-la mais humanizada e menos caricata, portanto mais complexa do que a ideologia dominante habitualmente a representava.

Em 1978, documentário dirigido por Olga Futemma e Renato Tapajós lança olhar para a questão do movimento feminista e classista no Brasil. *Trabalhadoras Metalúrgicas* é um marco do cinema engajado brasileiro e aborda a realidade das mulheres operárias durante a ditadura militar. O filme retrata a dupla jornada de trabalho feminina (tanto nas fábricas quanto no ambiente doméstico) e, através de entrevistas e registros de assembleias, revela como as mulheres questionavam não apenas a exploração capitalista, mas também a opressão de gênero – tal qual faz, de forma menos óbvia, o francês *Classe de Lutte*, de 1969.

Outro exemplo fundamental para recuperar a historiografia do cinema nacional engajado sobre questões trabalhistas e femininas é *Cabra Marcado para Morrer* (1964-1984), de Eduardo Coutinho. Considerado por Bernardet (2003) um divisor de águas por seus aspectos estéticos e políticos, "Cabra" é um filme sobre a luta pela terra, a repressão política e a resistência dos oprimidos. Conta a história de Elizabeth Teixeira (hoje com 100 anos de idade), líder camponesa que passou a vida a lutar pela reforma agrária. As primeiras imagens foram feitas na Paraíba, em 1962, quando Coutinho viajava pelo Brasil. 12 dias antes de sua chegada na cidade de Sapé, o trabalhador rural João Pedro Teixeira, protagonista das Ligas Camponesas na Paraíba, foi assassinado a tiros por mandantes de latifundiários da região. Ele era marido de Elizabeth e pai de 11 filhos.

Através da história de João Pedro Teixeira; da forte carga emotiva que cercava os companheiros que ansiavam por justiça pelo crime; e da igual trajetória de luta e coragem de Elizabeth, Coutinho cria um retrato emocionante e crítico do Brasil após 20 anos de maturação do tempo; da política; do diretor e dos rolos de filme usados na primeira fase das gravações (dois anos antes do início da ditadura militar no país, que havia censurado reivindicações políticas e artísticas). Nos anos de 1980, o cineasta reorganiza as imagens feitas em 1962, na Paraíba, e as gravadas em 1964, por ocasião de uma ficção que havia começado a rodar em Pernambuco. Na montagem, elabora memórias pessoais e coletivas, recupera o filme que entrou na clandestinidade, resgata o material perdido e dá visibilidade para as vidas esquecidas e atravessadas diretamente pela ditadura militar, como a de Elizabeth

Teixeira, viúva do líder camponês assassinado. O resultado é uma obra emblemática da luta pela distribuição igualitária da terra, publicada em 1984, que desvela as feridas (ainda abertas) de um país marcado pela desigualdade e violência no campo.

Com a redemocratização, em 1985, o documentário brasileiro ganha fôlego e continua a explorar a luta das mulheres no cinema, bem como a de movimentos negros e causas trabalhistas rurais e urbanas, acompanhando suas transformações sociais e políticas. Dentre os movimentos antissistêmicos do Brasil, destacam-se os “sem”, sem casa e sem terra: Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), respectivamente. Este último, de base rural, há 41 anos reivindica a reforma agrária no país, buscando acesso de camponeses pobres à terra; uso de práticas sustentáveis de cultivo; conscientização sobre direitos e justiça social; e educação emancipatória. Terreno fértil para se discutir ética quando essas reivindicações são representadas em tela e inseridas na sociedade da luta de classes e de constantes conflitos de grupos econômica e politicamente opostos.

Na sociedade agonística e fragmentada na qual se vive, a representação cinematográfica de questões da terra, do trabalho e da mulher exige olhar para além da superfície. E é aqui que a formação de habilidades de leitura crítica nas escolas se torna essencial. O capítulo a seguir aborda tais questões com um documentário brasileiro sobre a luta camponesa. Analisar obras como essa permite que os estudantes sejam confrontados com indagações éticas que só ganham sentido quando o espectador é capaz de decodificar as escolhas estéticas, políticas e editoriais que moldam a narrativa: Como os documentaristas representam a luta dos "sem terra"? Quem está contando essa história? Que figuras são evidenciadas ou apagadas? A escola, ao incorporar essa análise, transforma-se em espaço para discutir não apenas a ética da representação (quem filma, para quem e com qual intenção), mas também a ética da ação (como essas imagens influenciam na construção de mundo das pessoas).

#### 4 PERCURSO FORMATIVO COM ÊNFASE NA LINGUAGEM DO DOCUMENTÁRIO

Este capítulo se debruça no contexto da terra, do trabalho e da mulher no cinema brasileiro por meio da reflexão ética e de relações de classe no documentário sobre a reforma agrária. O exercício de desenvolvimento da literacia midiática será feito com o filme *Terra para Rose*<sup>25</sup> (1987), de Tetê Moraes. Símbolos, códigos e recursos que constroem sentidos e transferem mensagens ao espectador serão identificados. Considera-se que a análise fílmica acontece quando o espectador lança mão de um método interpretativo que não possui fórmula única a ser seguida. Cada obra necessita de seus próprios eixos ou categorias de análise, de acordo com os pontos de vista que vão contribuir para sua melhor decomposição.

A intenção é que esta atividade formativa propicie o desenvolvimento de três dimensões da competência midiática: Estética, Linguagem e Ideologia e valores:

**Quadro 2** - Resumo das Dimensões da Competência Midiática

Dimensão	Resumo
Linguagem	Capacidade de interpretar e avaliar diversos códigos de representação, bem como ser capaz de modificar produtos existentes conferindo-lhes um novo sentido e valor.
Estética	Sensibilidade para reconhecer uma produção midiática que não se adequa a exigências mínimas de qualidade estética.
Ideologia e valores	Capacidade de avaliar a fiabilidade frente às informações extraíndo conclusões críticas tanto do que se diz quanto do que se omite.

**Fonte:** Elaborado por Borges e Silva (2019) a partir de Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2015). Adaptado pela autora (2025).

Partimos do pressuposto de que a literacia midiática tem o intuito de fornecer elementos para que se possa compreender uma mensagem de modo global, isto é, a palavra, parte gráfica, som, imagem fixa ou em movimento, elementos sonoros e ruídos e edição (aspectos da expressão), e também a intenção, idealização e contextos de produção, narrativa, consumo e interação (aspectos do conteúdo). Juntos, os elementos constituintes da expressão e do conteúdo formam a mensagem audiovisual (Borges, 2014).

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YKuP8UCdYHI&t=1s>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Borges e Sigiliano (2024; no prelo) desenham uma formação em audiovisual e literacia midiática estruturada em cinco momentos: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão. Tal ação foi organizada a partir de proposta teórico-metodológica que discute a relação entre a qualidade audiovisual e a literacia midiática na ficção seriada contemporânea (Borges *et al.*, 2022), mas que já foi testada, também, na área da narrativa transmídia e do documentário (Borges *et al.*, 2021), gênero com o qual lidamos no presente trabalho. Aqui, no entanto, o que o leitor verá é um aprofundamento da segunda etapa da referida ação, “Linguagem”, em que as autoras tratam da necessidade de discutir as características do audiovisual.

Os aspectos considerados nesta etapa abarcam o plano da expressão, que considera como o produto é elaborado por meio dos seus recursos técnico-expressivos (áudio, vídeo, edição e grafismo) e o plano do conteúdo (narrativa, temas e personagens). A produção de sentido será assim analisada a partir da ambientação, fotografia, edição e trilha sonora por meio dos códigos visuais (planos e enquadramentos, iluminação, cenário); sonoros (diálogos e trilhas); sintáticos (edição e ritmo do programa) e gráficos (vinhetas e grafismos) e dos elementos de desenvolvimento da narrativa, abordagem de temas e construção de personagens, quando aplicável. (Borges, 2014)

Como afirmam as autoras, a proposta vem sendo construída e aperfeiçoada pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual*<sup>26</sup> em ações de formação desde 2015 e constitui-se de formatos e gêneros audiovisuais diversos.

O *laboratório de Criação em Literacia Midiática*, do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, tem trabalhado desde 2015 na preparação e aplicação de ações de formação audiovisual direcionadas aos alunos de escolas públicas e privadas na cidade de Juiz de Fora, Brasil. Vale mencionar que a articulação entre a competência midiática e a ABP tem sido assim aprimorada ao longo de todo o processo. (Borges; Sigiliano, 2024; no prelo)

---

<sup>26</sup> Disponível em: [www.observatoriodoaudiovisual.com.br](http://www.observatoriodoaudiovisual.com.br). Acesso em 5 fev. 2025.

**Figura 9** - Formação em audiovisual e literacia midiática



**Fonte:** Borges e Sigiliano (2024; no prelo).

Deste modo, esta investigação busca contribuir com a discussão sobre como o documentário pode ser utilizado para o desenvolvimento da educação midiática nas escolas (para além de somente ilustrar ou abordar assuntos variados) por meio do estímulo à compreensão da linguagem documentária e à leitura crítica das mensagens fílmicas. Trabalhar com um gênero que permite tantas possibilidades reforça a importância de entender mais a fundo as nuances e particularidades de um filme. Cada uma das seis dimensões de Ferrés e Piscitelli (2015) traz várias habilidades a serem aprimoradas. E o ato de questionar as imagens é um exercício de desenvolvimento da literacia midiática, fortalecendo a competência perante as mídias.

Questionando em que medida o documentário *Terra para Rose* dá conta da questão ética que entrelaça realizador, sujeito filmado e espectador; e considerando as características da obra relacionadas com essa pergunta norteadora, três eixos de análise foram criados:

**Quadro 3** - Eixos de análise

Eixo	Descrição
Emoção	Busca refletir sobre as estratégias que contribuem para gerar emoção e humanização acerca da narrativa agrária
Posição ideológica	Dispositivo de observação que trata da busca por pistas que indiquem o posicionamento contrário da realizadora à ideologia dominante
Nuances da representação	Abrange a ética do documentário na representação do outro de classe e também na responsabilidade com o que emite ao espectador

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Para início da proposta formativa, cinco etapas podem orientar o professor. São elas: (1) as dimensões e habilidades de menor domínio dos aprendizes; (2) o tema que o filme escolhido vai abordar; (3) a linguagem utilizada pela produção e suas características; (4) a aplicação/condução da atividade no ambiente de trabalho do professor; (5) e o momento de avaliação do percurso traçado por ele.

**Figura 10:** Momentos para orientar o professor na tarefa de trabalhar com seus alunos as características do audiovisual



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Etapa (um) Diagnóstico: perpassar as dimensões da competência midiática de Ferrés e Piscitelli e escolher uma ou mais para aprofundar. No caso deste percurso, que foca no documentário, indicamos aprofundar uma, duas ou as três dimensões trabalhadas até aqui (Linguagem, Estética e/ou Ideologia e valores). Ao ter conhecimento das habilidades requeridas por cada dimensão, o professor é capaz de reconhecer quais são as de maior e menor domínio dos seus alunos, conforme as indicações de cada uma delas (Quadro 2).

Etapa (dois) Tema: após identificar as habilidades de menor domínio dos alunos e decidir quais delas aprimorar, o professor escolhe a temática a ser trabalhada levando em consideração alguns aspectos, como seu contexto e estrutura de trabalho; idade dos alunos (ano escolar); região (cidade, estado, interior ou litoral, centro ou periferia); condições socioeconômicas; diretrizes da BNCC que deseja explorar; festividades e eventos culturais próximos à data prevista para a atividade; conteúdo que precisa transmitir naquela altura do ano letivo; e tempo e recursos multimídia disponíveis.

Etapa (três) Produção: uma vez detectada as lacunas dos aprendizes e temática a ser abordada escolhida, é chegada a hora de selecionar e estudar a(s) produção(ões) que será(ão) trabalhada(s). Ao olhar para o filme objeto, é ideal que o professor tente desmontar as estruturas e entender como cada parte contribui para a produção de sentido do espectador/aluno. Fazer isso sob a perspectiva da competência midiática é articular os recursos presentes no objeto e os indicadores descritos em cada dimensão. Ou seja, a questão não é identificar as dimensões da competência midiática no filme, mas, sim, entender como que o filme ajuda o público a aprimorar suas habilidades e capacidades relacionadas às dimensões.

É importante não se prender a observações puramente descritivas. O intuito é olhar para os aspectos formais do filme para refletir, em sua dimensão prática, como os códigos visuais são combinados com os sonoros e narrativos para transmitir a mensagem desejada. Depois do visionamento da obra, o professor pode separar os trechos que mais recursos utilizados podem ser articulados aos indicadores de cada dimensão escolhida. Conforme Jullier e Marie (2009), a leitura analítica de um filme é feita por meio de intervalos de imagens que possibilitam observar detalhes, parâmetros técnicos, encadeamento de planos e processos de montagem; imagens cinematográficas que podem ser lidas como reflexos de relações de poder, tensões sociais e valores culturais dominantes – que, somados ao conteúdo da mensagem, como no filme aqui selecionado, podem ser lidas de forma explícita e literal. Intervalos de imagens que exploram a ideia de que o cinema, enquanto meio de comunicação,

pode reproduzir ou subverter ideologias presentes na sociedade. Neste raciocínio, quatro sequências de *Terra para Rose* serão selecionadas para o exercício.

**Quadro 4 - Sequências**

Sequência	Minutagem	Descrição	Duração
1	09:28 - 12:00	Embate Rose x Annoni	2'32''
2	1:06:04 - 1:09:00	Embate Acampados x Estado	2'56''
3	1:15:24 - 1:17:00	Políticos prometem a favor da reforma agrária	1'36''
4	1:18:08 - 1:22:20	Anúncio do atropelamento e morte de Rose	4'12''

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Feito isso, o professor pode reparar nas cenas e tomar nota, refletir sobre cortes, montagem, construção de personagens e narrativas, iluminação, trilha sonora e outros aspectos relevantes da história (plano da expressão e de conteúdo). Para, em seguida, pensar nas perguntas que fará ao público-alvo. Aqui, serão observados(as): a) enquadramentos que destacam a materialidade do corpo e a indefinição do tempo no trabalho; b) a elaboração de planos, que explicita elementos e conduz o olhar para determinadas significações; c) a sonorização, que evoca a resistência cotidiana e o vazio da desesperança; d) a iluminação, que identifica e recupera sensações; e) e a montagem, que tensiona as dualidades proprietário/camponês, homem/mulher, promessa/descumprimento, sonho/realidade e passado/presente. Tais aspectos apresentam as estratégias do audiovisual que desvelam suas mensagens e significações, bem como as contradições e lutas inerentes às temáticas escolhidas.

Etapa (quatro) Aplicação: após fragilidades midiáticas percebidas, tema escolhido e produções estudadas pelo professor, é chegada a hora de aplicar a atividade junto aos alunos. Os trechos separados na etapa anterior são os trechos que serão trabalhados com os aprendizes em sala de aula – que já terão visto o filme na íntegra previamente, na escola ou como tarefa de casa, a depender de cada contexto. Aqui, o papel do professor é conduzir a turma na análise das produções. Fazer perguntas e aprofundar o que for falado acerca de aspectos internos e externos do filme. Na análise adiante, o ponto de partida é a busca para entender em que medida a produção trabalhada dá conta da questão ética que entrelaça realizador, sujeito filmado e espectador. Trata-se de uma questão norteadora que contribui

para que os analistas voltem sua atenção aos símbolos, códigos e recursos que influenciam seus sentidos e transferem mensagens a eles.

#### 4.1 *TERRA PARA ROSE*

Para que seja possível entender a dinâmica proposta de análise fílmica que se entrelaça com o desenvolvimento das dimensões da competência midiática, usaremos como referência o filme *Terra para Rose* (1987). Este é o primeiro filme da trilogia de documentários que faz um recorte temporal da causa agrária no Brasil<sup>27</sup>. Conta a história da camponesa Rose e do início de um movimento organizado por trabalhadores do campo, mais tarde consolidado como MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A sigla leva a cabo o que prevê a “lei de terras” de 1964<sup>28</sup> no Brasil, que assegura sobre a função social da terra. A última constituição, promulgada em 1988<sup>29</sup>, além de entender a propriedade como um direito relativo e condicional (e não absoluto) do cidadão, dá enfoque especial à política agrícola, fundiária e de reforma agrária do país. Mas, apesar das causas constitucionais, o grupo é historicamente relegado a um lugar de deslegitimidade pelos mais ricos – na forma da mídia hegemônica.

Esse descrédito muito se deve a notícias relacionadas a um dos mais conhecidos instrumentos políticos adotados pelo movimento, as ocupações, que frequentemente só são divulgadas quando são palcos de confrontos policiais e desentendimentos com autoridades, nunca porque protagonizam reivindicações legítimas e pacíficas em prol de uma causa. Vale ressaltar que ocupar terreno ou imóvel para fins de manifestação, sem prejuízo do outro, não é tipificado como crime. A pressão popular é uma característica do Estado Democrático de Direito.

No filme, a cineasta Tetê Moraes registra a ocupação de um latifúndio improdutivo no Rio Grande do Sul feita em 1985 por 1500 famílias de agricultores. Nele, a imagem da sem-terra Rose é construída para causar simpatia com mais intensidade; os valores que demonstra ter (de pessoa forte, justa e valente) são de fácil admiração; e a vida que leva é constantemente afetada e alterada por eventos externos, como os fatos de ter dado à luz seu terceiro filho em um acampamento sem-terra e de ter sido morta durante uma manifestação

---

<sup>27</sup> A sequência se completa com *O sonho de Rose* (2000) e *Fruto da terra* (2008).

<sup>28</sup> Disponível em: <https://bitly.cc/oNw>. Acesso em: 16 out. 2023.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://bitly.cc/wRD>. Acesso em: 15 out. 2023.

pelo mesmo motivo que a levava a estar no acampamento, o de reivindicar a atrasada reforma agrária.

Talvez pela morte da protagonista enquanto o filme ainda estava em produção, a diretora vê nas figuras femininas o fio ideal para contar esse registro, que em 84 minutos retrata a história da reforma agrária no país a partir de três vieses: das políticas públicas brasileiras, da atuação dos movimentos sociais e do posicionamento das autoridades frente à questão. Utiliza recursos como imagens de arquivo, narração, subjetivação temática, intervenção da cineasta e montagem dialética para representar os Outros do filme, símbolos dos grupos bem definidos da disputa pela terra. Destaca-se “Outros”, com inicial maiúscula, porque não se trata de um outro alguém específico, singular, individualizado, como quando da relação entre duas pessoas. Trata-se de um outro descaracterizado, sem rosto na relação com o mundo. Nos termos de Bauman (1997) e Guimarães e Lima (2007), trata-se da multiplicidade de outros que compõem a vida real, espaço que não é mais o da proximidade, e sim aquele regulado por normas, leis e tribunais de justiça.

Estruturado em blocos – nomeados “a promessa”, “a pressão”, “a espera”, “o confronto”, “o sonho” e “a trégua” – *Terra para Rose* narra as ações organizadas por integrantes do recém-criado MST após ocupação da Fazenda Annoni, latifúndio improdutivo no Rio Grande do Sul que o Estado já havia desapropriado para a reforma agrária. Esgotado o prazo pedido pelo Governo para assentar os ocupados da Annoni, parte dos camponeses vão para Porto Alegre fazer pressão em frente ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e cobrar continuidade do processo, que já durava cerca de 14 anos.

Depois de meses de vigília – sem sucesso – no estacionamento da instituição e longa espera – sem poder plantar – dos que permaneciam há oito meses na fazenda, os sem-terra resolvem fazer mais pressão. Decidem sair em marcha por quase 500 km para pressionar o Governo e sensibilizar as pessoas sobre a causa agrária. Segundo a narração do filme, 300 romeiros saíram em caminhada da fazenda ocupada e 100.000 pessoas chegaram na capital Porto Alegre. Contando com a solidariedade dos que encontravam no caminho e conquistando apoio de pessoas que tomavam conhecimento da causa, após 28 dias a marcha chegou à sede da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Lá, o então presidente José Sarney anunciou a desapropriação de mais fazendas no estado. Só a desapropriação, no entanto, não resolvia o problema.

**Imagem 4:** Marchas, protestos, celebrações, cantos, crianças e atividades do dia a dia dos acampamentos são mostradas para denotar luta e sensibilizar o espectador sobre a causa.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987).

Outras mobilizações dos sem-terra e desdobramentos políticos vão sendo mostrados ao longo do documentário, que é conduzido primordialmente pelas figuras femininas do movimento. Para encerrar, a diretora dá notícia de uma das personagens, Rose, morta antes da finalização do vídeo em um estranho atropelamento:

Em 31 de março de 87, um caminhão jogou-se contra uma manifestação de agricultores perto da Annoni. Muitos feridos, três mortos. Rose morreu. Atropelada, despedaçada. O motorista fugiu. A empresa proprietária do veículo alegou defeito nos freios, mas a perícia, feita por funcionários da Ford de São Paulo, não encontrou qualquer defeito nos três sistemas de freio. Há processo aberto. Acidente? Assassinato? Rose morreu. Atropelada, despedaçada. (Moraes, 1987)

Esse fato foi determinante para a montagem deste primeiro trabalho e o motor para o desenvolvimento dos dois seguintes: eles mostram o “antes”, o “depois” e o “muito depois” da morte da entrevistada, em torno da qual as narrativas se constroem. Como afirma Mesquita (2021, p. 3), “Rose se tornou um símbolo da luta pela reforma agrária no Brasil – e o filme de Tetê Moraes, finalizado após a sua morte, participa de modo decisivo dessa construção”. *Terra para Rose* extrai seu percurso narrativo da movimentação dos acampados e sintetiza a questão agrária a partir da representação de dois corpos da disputa: Roseli Celeste Nunes da Silva, sem-terra de 33 anos, casada e mãe de três filhos; e Bolívar Annoni, um

senhor de meia idade, de pele branca, proprietário da fazenda de 9.000 hectares sem função social.

Após firmar seu ponto de vista junto das mulheres sem terra já no início, ao mostrá-las na linha de frente de uma manifestação, o filme segue sendo resultado direto da influência de acontecimentos externos à gravação e do posicionamento ideológico da realizadora. Algumas de suas características são: o vasto tempo dedicado às marchas e cantorias dos sem-terra e às aparições de crianças para provocar emoção; as diferentes escolhas de enquadramento, iluminação e cenários para demarcar a luta de classes, bem como a prevalência da estética relacionada aos sem-terra; a narração que tenta envolver o espectador tanto pela voz marcante bastante conhecida (da atriz Lucélia Santos), quanto pelas palavras que tentam convencer quem assiste de que a narrativa contada é verdadeira; e o protagonismo das mulheres sem-terra em detrimento dos homens no poder.

Esta contra-hegemonia expressa pelo protagonismo feminino se estende também à oposição que o filme faz às ideias presentes na ideologia dominante hoje, isto é, a dos mais ricos, estes mesmos que podem controlar os produtos de comunicação mais influentes e os grandes latifúndios. De modo geral, com a intenção de subverter o discurso hegemônico, o filme mostra, de um lado, uma elite econômica e política descredibilizada por não cumprir suas promessas, mas que ao menos tem algo a dizer (representada por papéis masculinos, especialmente por Dante de Oliveira, 2º ministro da Reforma Agrária do presidente José Sarney) (Imagem 6); e, de outro, a versão dos sem-terra voltada para o coletivismo e bem-estar de toda a classe, também com argumentos e razões (geralmente representada por papéis femininos) (Imagem 5, abaixo).

**Imagem 5:** A subjetivação do coletivo na figura das mulheres é essencial para humanizar a luta agrária. No alto: Dilma, Rita e Ema. Abaixo: Luci, Serli e Vanda.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987)

Os homens da elite econômica e política, que, no filme, dizem ser a favor da reforma agrária, integram o mesmo Estado que nada faz para efetivá-la. Pelo trabalho de montagem, vê-se que essa estabilidade dos homens, em contraste com a movimentação das mulheres, abala e enfraquece os tradicionais papéis de gênero. Então, nessa perspectiva, a estratégia de subjetivação do coletivo nas figuras femininas, como pontua Mesquita (2021), confronta a tradicional invisibilidade das mulheres na construção da classe trabalhadora e desestabiliza hierarquias sexistas.

**Imagem 6:** Homens da elite econômica e política dizem ser a favor da reforma agrária.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987).

No que concerne à representação do Outro de classe, a estratégia de subjetivar Rose e colocá-la como peça destaque é providencial. Ela é a única personagem sem-terra identificada com nome em tela no começo e no final do filme. As demais companheiras são identificadas em *voz off* pela narradora, e algumas somente nos últimos minutos da história para antecipar as imagens de arquivo que mostram Rose morta. Como nos fala a narração: “A história desta luta é também a história de Rose e de seu filho, Marcos Tiaraju, primeira criança nascida no acampamento dos sem terra da Fazenda Annoni, o maior do Brasil” (Moraes, 1987). Há uma Rose em cada uma delas e também todas elas na subjetivação de Rose, eleita símbolo pela diretora.

**Imagem 7:** Como se abrisse e fechasse um ciclo (e o filme), Rose é a representante das mulheres de luta que compõem o movimento.



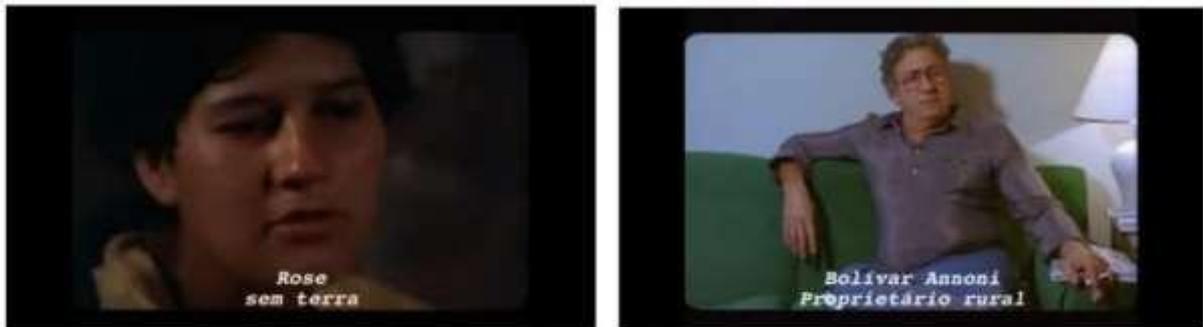
**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987)

Assim, o filme produz não só a história da acampada, mas a imagem de qualquer militante sem terra (descaracterizado, sem rosto na relação com o mundo). Sob o argumento de ser uma pessoa trabalhadora, esforçada, justa, que pensa na família e reprova (e nega) qualquer atitude de violência, o filme contraria a marginalização comumente atribuída à classe e ao referido movimento social. Tenta provocar o interesse pelo coletivo a partir da identificação que o papel individual (ao mesmo tempo que múltiplo) de Rose pode gerar no espectador. Em outras palavras, a obra tenta despertar a atenção do público para um olhar mais humano – e menos criminoso – das ocupações da reforma agrária por meio da emoção com que constrói a vida e posterior morte da militante (esta sendo representante dos – e representada pelos – demais companheiros).

Por outro lado, para valorizar ainda mais a poética do encontro com a agricultora e, conseqüentemente, com a causa que simboliza, no escancarar da luta de classes – que se dá de modo explícito na montagem dialética das falas – a cineasta, como estratégia de confronto à ideologia dominante, escolhe figurar Annoni como uma pessoa alheia, dispersa e confusa na contraposição a toda seriedade, determinação e certeza de Rose. A postura do proprietário, quando não beira indiferença com os trabalhadores rurais, reforça a fragilidade das palavras que pronuncia:

- Então, eu não ouvi... [o que a diretora disse]
- Vamos conversar primeiro: no sentido de quê? [sobre o que sente com a perda da fazenda]
- Não, um ato irregular, um ato político... me perdi nesse assunto aqui... [opinião sobre a ocupação da fazenda]
- Esses foram insuflados pela esquerda comunista, pela internacional comunista, e orientados pelo clero, pela igreja [opinião sobre o que estimula os acampados]
- Apropriações irregulares, investidas e insufladas pela igreja e pessoas da esquerda do governo, em desapropriar empresas rurais altamente produtivas no país. Então, uma situação muito difícil para a classe, que está sendo, estão sendo... Hoje eu estou com a cabeça...
- Sim, já estive [no acampamento] e conheço [as pessoas acampadas]. São pessoas dos municípios locais. A maioria não são agricultores, não são filhos de agricultores, ou são pessoas que tinham outros trabalhos junto à cidade.
- Isso vem em prejuízo à produção, porque isso está desanimando o produtor, que está com risco de perder as suas propriedades de uma forma que não conseguirá nunca mais repor. [opinião sobre a reforma agrária]
- A propriedade não será devolvida. Será perdida totalmente e distribuída a colonos ou invasores e a destruição é certa, como já houve em áreas contíguas dentro dessa fazenda. (Moraes, 1987)

**Imagem 8:** Por estratégia de enfrentamento à ideologia dominante, as figuras se contrapõem.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987).

Para além do que é dito e das maneiras de dizer, esta sequência (primeira em que as duas pessoas aparecem) mostra corpos em contraste. O homem aparece sentado no sofá de uma sala bem iluminada, enquadrado de maneira equilibrada com o ambiente ao seu redor (plano americano). Em contrapartida, Rose é mostrada em primeiro ou primeiríssimo plano (rosto muito próximo à câmera ou mostrando detalhes), sentada no chão junto aos filhos e em um quadro pouco iluminado, suficiente apenas para destacar o rosto queimado de sol. Enquanto estas escolhas criam sensação de intimidade entre o espectador e a protagonista, Bolívar Annoni mal consegue concluir uma frase. Mostra-se hesitante, confuso e acuado, e a montagem reforça esta desarticulação: o diálogo é fragmentado em três planos, um plano para cada vez que a diretora refaz a mesma pergunta. “Se Rose expõe com precisão os efeitos

perversos, sobre sua família, da modernização conservadora no campo gaúcho, o proprietário, de seu turno, mal sabe dizer ‘como sente a perda de sua fazenda.’” (Mesquita, 2021, p. 6).

Resgatando os questionamentos propostos por Nichols (2012) anteriormente citados, acerca da reflexão ética no documentário (o que os espectadores pensarão dos sujeitos filmados; como vão julgá-los, que aspectos da vida do outro o cineasta deve ou não revelar etc.) e também considerando o alcance efetivo que o documentário proporciona para o sujeito espectador, como ressaltam Guimarães e Lima (2007), é pertinente destacar o que foi mostrado de Annoni.

Das oito vezes em que o personagem aparece em tela, em metade delas a realizadora deixa transparecer uma imagem que “prejudica” o homem e o que ele representa; e deixa a ver uma representação perdida e sem voz: cheia do “ter” (possui o latifúndio), mas vazia do “ser” (nem mais os argumentos ele possui, como outrora possuía sua classe). “Prejudica”, entre aspas, porque não há prejuízo real quando se considera que a ideologia que domina os meios e discursos ainda é aquela que favorece a classe que Annoni representa. Não se sabe se aquela representação é o que transborda do proprietário (o que ele inventa) ou o que o constitui como pessoa. Sabe-se, entretanto, que esta representação que alcança o público foi utilizada intencionalmente pela cineasta para confrontar a ideologia dominante que Annoni simboliza. Tetê Moraes opta pela subjetivação do coletivo na figura das mulheres para descriminalizar o movimento agrário e garantir laços de empatia e emoção com a audiência. Referente à construção da imagem alheia e dispersa do proprietário, esta estratégia foi utilizada para que fosse nula qualquer possibilidade de reforço da epistemologia dominante

Se Tetê Moraes fez o caminho inverso, como propõem Guimarães e Lima (2007), para mostrar o rosto do personagem e não a sua máscara, não se pode afirmar. Afinal, não se sabe se aquela representação é o que transborda do proprietário (o que ele inventa) ou o que o constitui como pessoa. Sabe-se, entretanto, que esta representação que alcança o público foi utilizada intencionalmente pela cineasta para confrontar a ideologia dominante que Annoni simboliza.

No decorrer da história, tal descompasso também é visto nos diversos embates discursivos de Dante de Oliveira e dos acampados, quando a diretora quer deslegitimar a suposta boa intenção dos políticos que falam a favor da reforma agrária. Acontece, ainda, em cenas conflitantes vindas dos próprios companheiros e companheiras de luta, como quando o padre Guido Seroy (figura masculina) fala sobre fortificar a fé, acalmar os corações e deixar paz aos colonos (tempo 1:06:58); e, em seguida, uma senhora (figura feminina) aparece em

estado enérgico, lamentando a inércia dos políticos e colocando em xeque o poder do seu deus.

Para além do que é dito, nos embates imagéticos esse descompasso também pode ser notado. É o que acontece, por exemplo, quando a câmera que grava essa mesma senhora se movimenta para baixo de modo a enquadrar seus pés e evidenciar os movimentos de revolta com a situação (tempo 1:07:16). A cena imediatamente posterior mostra as botas pretas dos homens que guardam a propriedade privada daqueles considerados ameaças. Um jogo de cena que, mais uma vez, simboliza antagonistas: reforma agrária versus Estado; coletivo versus proprietário<sup>30</sup>.

**Imagem 9:** Símbolos justapostos também evidenciam os antagonismos da obra.



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Terra para Rose* (Moraes, 1987)

Ao final do documentário, a morte de Rose concretiza a súplica de todo o movimento a que pertencia, atribuindo tom redentor e militante à obra. Depois de anunciada a tragédia, a montagem traz cenas da mulher com o filho caçula no colo: “Eu tenho esperança

<sup>30</sup> Sobre estes frames, vale lembrar, aqui, trecho do manifesto “Estética da Fome”, de Glauber Rocha, do qual falamos mais cedo: “uma estética da violência antes de ser primitiva é revolucionária, eis aí o ponto inicial para que o colonizador compreenda a existência do colonizado; somente conscientizando sua possibilidade única, a violência, o colonizador pode compreender, pelo horror, a força da cultura que ele explora. Enquanto não ergue as armas, o colonizado é um escravo” (Rocha, 1965).

que em breve o governo vai tomar a atitude de colocar *nós* em cima da terra, que chega de *nós* sofrer. Eu vou continuar aqui, até o fim” (Moraes, 1987). Por meio da justaposição de discursos conflitantes, *Terra para Rose* coloca, de um lado, a metáfora de um povo que briga pelo mínimo e, de outro, a representação da parcela social que concentra riqueza em favor da meritocracia.

Mais de três décadas depois de *Terra para Rose*, *Chão*, de Camila Freitas, é lançado no cinema, em 2019<sup>31</sup>. O filme tenta subverter a lógica de violência que normalmente é associada aos movimentos sociais pela terra. Se no primeiro filme a diretora Tetê Moraes explora a montagem, o ritmo acelerado e as ações calorosas do movimento para encenar a luta de classes, bem como humanizar o trabalhador rural e sinalizar a urgência das manifestações; no segundo filme os realizadores optam por dar ênfase ao *modus operandi* do movimento, ao processo anterior às marchas: a organização pensada e elaborada por trás de cada operação publicizada pela mídia.

Traça-se a narrativa a partir de imagens que “observam” de longe os acontecimentos. Imagens que testemunham o processo de criação e evolução do MST na região de Anápolis, em Goiás. A diretora Camila Freitas, com ajuda do olhar de Wilmar Fernandes, o “PC”, integrante do movimento, registrou, ao longo de quatro anos (de 2014 a 2018), o desenrolar das negociações em prol do assentamento próximo à usina de Santa Helena.

Sons diegéticos da natureza, combinados com diálogos dos personagens e imagens em planos abertos e duradouros, contribuem para a construção de uma atmosfera mais calma e pacífica daqueles que reivindicam um pedaço de terra. Essa ambientação, destoante do que geralmente é transmitido pela grande mídia, posiciona o filme ideologicamente já nos seus primeiros minutos. Enquanto “Vó” (Natalina Cândida) conversa com “PC” (Wilmar Fernandes) sobre seus sonhos e planos para quando conseguir seu pedaço de terra para plantar, o espectador tenta entender e se familiarizar com qual contexto aquele diálogo faz parte.

---

<sup>31</sup> Diferente dos filmes citados até aqui, que têm difícil circulação por não se enquadrarem nas normas estéticas e ideológicas dominantes, *Chão* (2019) percorreu salas de cinema e de premiações. O longa extrapolou os limites da mídia alternativa e alcançou a cultura *mainstream*, sendo bem recepcionado pela crítica. Foi indicada a diversos prêmios: Berlin International Film Festival, Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, Doc Lisboa International Film Festival, International Documentary Film Festival Amsterdam, Viennale, True/False Film Festival e Olhar de Cinema - Curitiba International Film Festival em 2019. No mesmo ano, foi vencedor do Rio de Janeiro International Film Festival na categoria *New Directions Special Jury Prize*. Em 2022, também foi indicado no Cinéma du Réel e no Montreal International Documentary Festival.

**Imagem 10:** “Vó” e “PC” compartilham planos para quando conseguirem um pedaço de terra



**Fonte:** Frames extraídos do documentário *Chão* (Freitas, 2019).

Um homem adulto e uma senhora expõem pensamentos acerca do que plantar, onde plantar, como colher, como negociar e o porquê de suas escolhas. A surpresa está não nos planos feitos, que aludem ao esforço físico intenso da lida na roça e ao médio e longo prazo que o retorno desse tipo de trabalho requer, mas à “audácia” de serem proferidos por uma voz já desgastada pelo tempo, de um corpo miúdo e semblante cansado.

Caso o professor queira trabalhar a ética com seus alunos em temas similares aos deste estudo (reforma agrária, luta camponesa, movimentos sociais, protagonismo feminino, meio ambiente, direitos humanos, democracia, capitalismo, meritocracia, luta de classes, movimentos negros, de mulheres, grevistas ou sindicais, causa operária urbana ou rural, entre outros), os documentários listados a seguir servem de sugestão. Assim como neste texto, eles também podem ser analisados sob a perspectiva ética que entrelaça realizador, sujeito filmado e espectador; e a partir dos eixos norteadores criados aqui – emoção, posição ideológica e nuances da representação; em articulação com as três dimensões da competência citadas: Linguagem; Estética; e Ideologia e valores.

**Quadro 5** - Sugestões de filmes para explorar a ética

Filme	Ano	Direção
Maioria Absoluta	1963-1980	Leon Hirszman
Cabra Marcado para Morrer	1964-1984	Eduardo Coutinho
Classe de Lutte	1969	Chris Marker
Trabalhadoras Metalúrgicas	1978	Olga Futemma e Renato Tapajós
ABC da Greve	1979-1991	Leon Hirszman
Terra para Rose	1987	Tetê Moraes
O sonho de Rose	2000	Tetê Moraes
Fruto da terra	2008	Tetê Moraes
Chão	2019	Camila Freitas

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Sugerimos a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) no trabalho do professor com seus alunos. Esta é uma metodologia ativa de ensino que propõe atividade prática como caminho para a aprendizagem (Garcia, 2021), contando com a interação dos envolvidos a partir das dinâmicas colocadas. Acredita-se que esta abordagem possa suscitar discussões mais reflexivas e embasadas em análises audiovisuais mais completas por parte dos aprendizes, já que estes serão provocados pelo condutor com questões acerca da temática e conteúdo específicos.

Se o professor optar pela ABP, poderá partir de uma problematização motivadora maior que careça de resposta dos alunos na forma de projeto prático, feito em grupo, a partir de pesquisas sobre o assunto e ideias próprias (Bender, 2014). Isto é, nessa metodologia os estudantes terão de resolver alguma situação ou pelo menos propiciar soluções cabíveis a algum problema da vida real, como, por exemplo, no nosso caso, realizar atividade na escola sobre a reforma agrária no Brasil e no mundo; elaborar campanha sobre a estética da desinformação nas redes sociais sobre grupos marginalizados; entrevistar trabalhador sindicalizado/organizado para conscientizar e quebrar estigmas sobre o assunto; e debater conflitos ideológicos com base em discursos das mídias tradicionais e alternativas.

O último momento desta proposta formativa, Etapa (cinco) Balanço, é dedicado à avaliação de todas as etapas anteriores. Para que constantes revisões e melhorias sejam feitas neste ensino-aprendizagem das competências midiáticas, o professor pode recapitular as

discussões levantadas a fim de avaliar quais tiveram mais impacto e o que os alunos absorveram do exercício de literacia midiática audiovisual. Nesse processo de escuta, podem, juntos, debater as novas perspectivas que surgiram no grupo e os possíveis desdobramentos, tanto da ação de formação quanto de conteúdos a serem produzidos.

No que se refere ao final do processo de escuta/leitura que nesta pesquisa estabelecemos, o desdobramento que fica é o desejo de que o professor esteja certo da importância e urgência de fomentar a literacia midiática em sala de aula. E, se optar por fazer isso com o estudo do audiovisual, mais precisamente com o estudo do documentário, que estes parágrafos sejam começos e continuidades de empoderamento para o seu trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o bombardeio de imagens, interfaces, conteúdos e opiniões, educar-se para o questionamento de mensagens e alcance da literacia midiática significa desenvolver competências vitais para a manutenção saudável de uma sociedade hiperestimulada. É neste contexto que se encontram as linhas trabalhadas nesta dissertação, que busca sistematizar um recurso pedagógico de literacia midiática por meio da análise documentária com foco na linguagem. Isso porque refletir sobre os recursos de linguagem que contribuem para a construção de sentido do público é uma oportunidade para perpassar (e dar a conhecer) dimensões da competência midiática. Em outras palavras (para além da discussão da mensagem central de uma obra), o entendimento do espectador acerca da influência que os elementos éticos e estéticos exercem em sua percepção precede interpretações mais competentes, críticas e qualificadas. Potencializadas, ainda, pelo diálogo que tem o gênero documentário com representações da realidade.

Enquanto o documentarista se apropria criativamente de um aspecto da realidade para transformá-la em uma ideia com objetivos e percursos definidos, cabe a nós, analistas, pensar sobre como os códigos visuais são mobilizados junto dos sonoros e narrativos para a produção de sentido do espectador. E o contrário também: questionar a produção de sentido gerada a partir da composição de elementos estéticos como áudio, vídeo, montagem, grafismo, iluminação, enquadramento, paleta de cores, ângulo, movimentos de câmera etc. Tais escolhas cinematográficas, quando observadas com atenção, permitem pensar na função que têm na história e na relação com outras obras com que dialogam. Fazer isso diante da cena de um filme, por exemplo, contribui para que a interpretação espectral seja mais racional, crítica, cautelosa e esclarecida sobre as intenções e objetivos de quem fez aquela cena.

A escolha por percorrer um caminho geográfico, social e econômico do Brasil e seus vizinhos, ao trabalhar com o documentário (e seus contextos de feitura), é para apoiar o leitor acerca da associação direta que tem a linguagem audiovisual e os mundos que enxerga, ligados entre si. E a decisão desta pesquisa de trabalhar com um cinema explicitamente político foi para reafirmar a ideia de que toda imagem é política. Ideia, muitas vezes, não reivindicada socialmente. Aprofundar a função política do cinema documentário em contexto macro (francês e latino) e, depois, focar no cerne brasileiro da discussão, reforça que o indivíduo não isolado faz parte de um todo e deve cooperar para sua melhoria. Avanço que

depende de escolhas e renúncias (individuais e coletivas) tomadas em meio ao frágil e inconsistente ambiente da desinformação.

O “tomar a palavra” que o ato de filmar simboliza é extensivo para aquele que usa dessa palavra para provocar e gerar reflexão no campo teórico e crítico. A simbologia do filmar também está na disputa narrativa da história que a comunicação dominante não conta; está na história da mulher proletária do campo ou da mulher operária da fábrica de relógios. Está, sobretudo, no deslocamento do olhar e aquisição de habilidades que geram o questionamento das imagens e o desenvolvimento da literacia midiática.

Nestas linhas de mestrado, meu fazer cinematográfico se dá na reflexão da linguagem fílmica de *Terra para Rose* como palco de conflitos éticos entre cineastas e personagens; conflitos ideológicos entre público e personagens; e conflitos estéticos entre cineastas e público. Uma vez finalizada a investigação teórica e de análise das produções, esta pesquisa busca sistematizar uma abordagem de ensino com vistas à promoção da literacia midiática e considera que seu maior êxito é fornecer meios para o professor desenhar atividades pedagógicas a partir das lacunas apresentadas pelos alunos, e não necessariamente a partir do tema curricular que o primeiro deseja/precisa transmitir ao segundo. O objetivo é auxiliar profissionais da educação para que partam da turma para balizar suas atuações, e não o contrário.

Uma das contribuições que esta pesquisa – de caráter interdisciplinar – procura fazer às áreas da Comunicação e da Educação é destacar o documentário como recurso audiovisual para o desenvolvimento do olhar estético das pessoas em prol da literacia midiática. Sendo esta uma pesquisa teórica, a consideramos inicial para um trabalho maior que abranja todo o processo comunicativo: além da produção, também circulação e consumo de conteúdos midiáticos. Por isso, um estudo prático quantitativo e qualitativo com mediadores e aprendizes da realidade escolar pode ser fundamental, numa etapa posterior, para mensurar a real contribuição do percurso aqui desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

- AGUADED, I., MATOS-DOS-SANTOS, V., CHIBÁS-ORTIZ, F., VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (2021). Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática. Palavra Aberta. Disponível em: <https://bit.ly/3QDyDK7>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- Amor Pérez, M.; Delgado, Á. Da competência digital e audiovisual à competência midiática: dimensões e indicadores. *Lumina*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2017.v11.21416>.
- AVELLAR, J. **A ponte clandestina**: Birri, Glauber, Solanas, Getino, García Espinosa, Sanjinés, Alea – teorias de cinema na América Latina. Rio de Janeiro: Ed. 34; São Paulo: Edusp, 1995.
- BALTAR, M. Cotidianos em performances: Estamira encontra as mulheres de Jogo de Cena. In: MIGLIORIN, Cezar (Org.). *Ensaio no real*. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2010, p. 216-234.
- BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAZIN, A. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu, 2018.
- BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERNARDET, J. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BORDWELL, D. **Poetics of Cinema**. Abington: Routledge, 2007.
- BORGES, G. **Qualidade na TV pública portuguesa**: análise dos programas do canal 2. Editora UFJF. 2014
- BORGES, G.; SILVA, M. (Orgs.) **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NPETyU>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BORGES, G. *et al.* Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual. *Tríade*, v. 9, n. 20, p. 24-50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n20p24-50>
- BORGES, G. *et al.* **A qualidade e a competência midiática na ficção seriada contemporânea no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Grácio Editor, 2022.
- BORGES, G; SIGILIANO, D. A ficção seriada como ação pedagógica: uma proposta formativa. VII Congresso Internacional Alfamed - Redes sociales y ciudadanía: El reto de la formación del profesorado, 2024, Costa Rica. *Atas [...]* 2024 (no prelo), p. 369-373.
- BRASIL. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta ao § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRENEZ, N. História das formas, 1960 - 2000. *Recine, Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*, 3(3), 36-57. 2006.

CARROLL, N. **Ficção, não-ficção e o cinema da asserção pressuposta: uma análise conceitual**. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. São Paulo: SENAC, 2005, p. 69-104. v. 2.

CERIGATTO, M. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. *Revista Observatório*, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n6a4pt>.

*CLASSE DE LUTTE*. Direção: Chris Marker. Sociedade para o Lancement des Oeuvres Nouvelles (SLON). França: Groupe Medvedkine de Besançon, 1969.

COMOLLI, J. **Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão e documentário**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COMISSÃO EUROPEIA. **Relatório Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels**, Bruxelas, 2009. Disponível em: [https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

DEWEY, J. *Experiência e Natureza*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DUDZIAK, E. Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 166–183, 2011. DOI: 10.20396/rdbci.v9i1.1925

DUDZIAK, E.; FERREIRA, S.; FERRARI, A. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 13, p. 213–253, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ESTEVES, L. Mundivisão proletária No Cinema Dos Grupos Medvedkine. *Intexto*, nº 50, 161-77. 2020. DOI: <https://doi.org/10.19132/1807-8583202050.161-177>

FAGIOLI, J. Notas em torno do cinema militante de 1960 e 1970. *Cad. Benjaminianos*, 15(1), 79-102. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2179-8478.15.1.79-102>

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Trad. De José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática social. Aula Inaugural no Curso Especialização em Educação na Cultura Digital. Canal Universidade Aberta do Brasil, Uefs [Feira de Santana: s. n.], 2023. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Gwvo2cApQTI?feature=share>. Acesso: 21 ago. 2024.

FANTIN, M.; MARTINS, K. Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23. In: FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. (Org.). **Cinema e educação digital: a Lei 14.533 reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produção, 2023. pp. 40-53.

FERRARI, A.; OCHS, M.; MACHADO, D. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-15. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183/11521>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, v. 15, n. 29, p. 100-107. 2007. DOI: <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>.

FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. Política nacional de educação digital: a educação promovendo ética, possibilidades e cuidados versus o fim do mundo. In: FRESQUET, A.; ALVARENGA, C. (Org.). **Cinema e educação digital: a Lei 14.533 reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produção, 2023. pp. 8-27.

GARCÍA ESPINOSA, J. Por un cine imperfecto. In: \_\_\_\_\_ (org.). *La doble moral del cine*. Santa fé de Bogotá: Editorial Voluntad, 1995 [1969], p. 13-30.

GETINO, O.; SOLANAS, F. Hacia un Tercer Cine. RUA: Revista Universitária do Audiovisual, São Carlos, 15 set. 2010 [1969]. Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/hacia-un-tercer-cine/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOMES, W. Princípios de poética: com ênfase na poética do cinema. In: PEREIRA, M.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro, 1ed. 2004, p. 93-125.

GRANT, P. D. *Cinèma Militant: Political filmmaking & may 1968*. Columbia University Press. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7312/gran17666>

GUIMARÃES, C.; LIMA, C. A ética do documentário: o Rosto e os outros. **Contracampo**, n. 17, p. 145-162. 2007. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v2i17>.

La Hora de Los Hornos. Direção: Fernando Solanas; Octavio Getino. Produção: Grupo Cine Liberación. Argentina, 260 min, 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z2HRWWyQ-kY&t=4s>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIVINGSTONE, S. Media Literacy and Challenges of New Information and Communication Technologies. **The Communication Review**, v. 7, n. 1, p. 3-14. 2004.

LONGO, J.; SANTOS, M. Documentários jornalísticos como práxis emancipadora de adolescentes: diálogos entre cidadania comunicativa e educomunicação. **Revista Latinoamericana Comunicación Chasqui**, v. 1, p. 81-98, 2023.

MARTINS, T. Literacia midiática e a falácia do acesso à informação: entrevista com Mirian Nogueira Tavares. **Interin**, v. 27, n. 1, p. 171-177, 28 dez. 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.35168/1980-5276.utp.interin.2022.vol27.n1.pp171-177>.

MARTINS, K.; MULLER, J. COUTINHO, L.; AVILA, S. Cinema na Escola: práticas de formação docente com o audiovisual. In: BORGES, G.; SILVA, M. (Orgs.) **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019, p. 177-193.

MARZAL-FELICI, J. El análisis filmico en la era de las multi pantallas. **Comunicar**, v.15, n. 29, p. 63-68. 2007. DOI: <https://doi.org/10.3916/C29-2007-09>

MESQUITA, C. "Isso mudou muito na minha vida": o documentário brasileiro e a emergência das mulheres sem-terra como sujeitos políticos. In: ANAIS DO 30º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2021/trabalhos/isso-mudou-muito-na-minha-vida-o-documentario-brasileiro-e-a-emergencia-das-mulh?lang=pt-br>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MATOS, A. (Coord.). **Educação para os media em prática**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>.

METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MORA, G.; SILVA, N. As novas gerações e a literacia midiática: possibilidades de educar para a cidadania / The new generations and the media literacy: possibilities to educate for citizenship. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 7053-7071, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n6-192>.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

RAMOS, F. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem intensa. In: **Teoria contemporânea do cinema - volume II**. São Paulo: Editora Senac São. Paulo, 2005, p. 159-227.

RAMOS, F. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014.

REIA-BAPTISTA, V. A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Colectivas. Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” (pp.769 - 776). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/9115>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, G. Uma estética da fome. In: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/leia-a-integra-do-manifesto-uma-estetica-da-fome-de-glauber-rocha/>, publicado originalmente na Revista Civilização Brasileira, nº3, julho de 1965.

RIVOLTELLA, P. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-29.

RODRIGUES, F. Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro. **CES Revista**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 61-73, 2010. ISSN 1983-1625. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesRevista/article/view/664>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, J. **Questão de classe: teorias e debates acerca das classes sociais nos dias de hoje**. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2004.

SOUTTO MAYOR, A.; SOARES, V. A produção audiovisual na escola: relatos e reflexões revisitando as relações entre imagem e palavra no contexto escolar. In: LOBO, Roberta (org.). **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 200-232.

TERRA PARA ROSE. Direção: Tetê Moraes. Vem Ver Comunicação, 1987. 16mm, 84 minutos, cor.

TRINTA, A. Literacia em suas origens (Concepções de Richard Hoggart e Marshall McLuhan). In: Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, 2, 2017, Juiz de Fora-MG. **Anais** [recurso eletrônico]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação, 2017.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Desordem Informacional: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas**. Coleção CLE - Unicamp, volume 92. Campinas: editora CLE, 2023.

WILSON, C. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 15 out. 2023.