DOI 10.5216/o.v15i1.34718

"Como me veem?", "Como eu me vejo?": Um olhar audiovisual para o reconhecimento da identidade do adolescente

Caroline Dall'Agnol[*]
Eliana Rela[**]

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar o seguinte estudo: "Como me veem?, Como eu me vejo?": "análise do olhar audiovisual como reconhecimento da identidade do adolescente". Apresenta como finalidade o desenvolvimento sistematizado de uma metodologia, com o uso do audiovisual, para o ensino de História. Dentre os diversos contextos que cercam o adolescente, o das comunidades carentes é o que nos motiva como pesquisadoras. No entanto, é importante deixar claro que a metodologia pode ser aplicável em qualquer contexto. Assim, a pesquisa se debruça sobre as diversas formas de escutar o aluno, dentre elas: por meio da produção de vídeo. Como o adolescente reconhece sua identidade diante dos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper com os estereótipos que classificam moradores de zonas periféricas? Quem nos guia para abordar essas respostas são os teóricos Honneth (2003), Martín-Barbero e Gérman Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Tomaz Tadeu Silva (2005) e Goffman (1988).

Palavras-chave: Subjetividade; identidade; estereótipo; reconhecimento.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: carolineagnol@gmail.com

[**]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: erela@ucs.br

How do They See Me? How do I See Myself? An Audiovisual Look at the Recognition of Teenager's Identity

Abstract: This article aims at presenting the following study: *How do they see me?, How do I see myself? An Audiovisual Look at the Recognition of Teenager'sIdentity*. Its goal is the systematic development of a methodology, with the use of audiovisual media, for the teaching of History. Among the various issues surrounding adolescents, the poor community context is what motivates us as researchers. However, it is important to make clear that the methodology can be applicable in any context. Therefore, the research focuses on the various forms of listening to students, including video production. How does the teenager recognize his or her identity before imposed stigmas? How to break the stereotypes that classify residents of periphery areas? The authors who guide us to achieve these answers are Honneth (2003), Martín-Barbero and Germán Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Tomaz Tadeu Silva (2005), and Goffman (1988).

Keywords: Subjectivity; identity; stereotype and recognition.

"¿ Cómo me ven?", "¿ Cómo yo me veo?": una morada audiovisual para el reconocimiento de la identidad del adolescente

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar el siguiente estudio: "¿ Cómo me ven?", "¿ Cómo yo me veo?": análisis de la visión audiovisual como reconocimiento de la identidad del adolescente. Tiene como finalidad el desarrollo sistematizado de una metodología, utilizando el audiovisual, para la enseñanza de la Historia. De entre los diversos contextos que cercan al adolescente, el de las comunidades más necesitadas es lo que nos motiva como investigadoras. Aunque, es importante dejar claro que la metodología puede ser aplicable en cualquier contexto. Así, la investigación se foca sobre las formas de escuchar al alumno, entre estas: por medio de la producción de video. ¿Cómo el adolescente reconoce su identidad frente a los estigmas instituidos a su alrededor? ¿Cómo romper con los estereotipos que clasifican residentes de zonas periféricas? Quien nos guía para abordar estas respuestas son los teóricos Honneth (2003), Martín-Barbero e Gérman Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), TomazTadeu Silva (2005) e Goffman (1988).

Palabras-clave: Subjetividad; identidad; estereotipo; reconocimiento.

Um caminho: a produção de vídeo

No final do século XIX, a imagem parada, fotografia, começa a ganhar ação, movimento, vida. Surge o cinema. O cinematógrafo – equipamento de projeção das fotografias animadas e criado pelos engenheiros franceses Auguste e Louis Lumière[1] – consegue se aproximar da realidade por meio de uma lente. A partir daí, a leitura das imagens é vista e interpretada por outro ângulo.

Com o surgimento do cinema, o olhar muda, o significado se altera e a comunicação ganha mais força através das imagens. A apropriação do cinema falado e do rádio, a criação da TV transforma a sociedade em sociedade do espetáculo[2]. A ferramenta, que foi por muito tempo distante, torna-se poder de construção de imaginário, e o audiovisual, imagem em movimento mais áudio, torna-se acessível com a revolução tecnológica. Cumpre o papel da aproximação do público com ele mesmo e da autonomia de contar histórias, inclusive, as próprias.

Assim, tendo em vista o poder que a produção de vídeo carrega em si mesma, optamos por nos debruçar sobre a função que ela pode exercer dentro de sala de aula, além de possibilitar a proximidade do aluno com o professor e, principalmente, a busca do reconhecimento pelos adolescentes da própria identidade. Para que os adolescentes tenham voz, é preciso dar voz. O audiovisual apresenta-se como **metodologia** para "enxergar" aquilo que não é visto e escutar aqueles que querem falar.

Compreender como o adolescente reconhece sua identidade e cria a autoimagem é uma preocupação de fundamental importância e há ainda muito que se pesquisar. Ter a noção de identidade possibilita estabelecer relações entre identidades individuais e sociais. A partir do pertencimento do local é possível oportunizar ao adolescente a ideia de participação social e política, tendo como consequência estímulos de atitudes críticas diante à realidade que o cerca, além da possibilidade de aproximação à transformação histórica e sociocultural da localidade em que vive.

Que cenário é esse?

Oh! Mundo tão desigual
Tudo é tão desigual

A Novidade – Gilberto Gil

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

Toda pesquisa tem um ponto de partida. Algo que inquieta o pesquisador. Que move pensamentos, sentimentos e reflexão. A temática social sempre esteve lado a lado no processo

de formação. Compreender as comunidades, combater os preconceitos e os discursos injustos são bandeiras sociais presentes. No entanto, o que mais motiva a pesquisa é a constante preocupação com crianças e adolescentes que convivem com essas realidades. Será que o adolescente reconhece sua identidade dentre tantos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper com os estereótipos que classificam os moradores de zonas periféricas e dar voz a eles?

Nossa primeira experiência com produção de vídeo por adolescentes de comunidades carentes ocorreu em 2013, na localidade da zona norte de Caxias do Sul, cidade serrana do Rio Grande do Sul. A percepção dos adolescentes pelo ambiente em que vivem é reforçada no estereótipo da marginalização e na falta de infraestrutura, compreendida por eles como reflexos da irresponsabilidade dos moradores que vivem no território. Os adolescentes negam a visão crítica da análise sobre a falta de políticas públicas e a função do Estado. Eles seguem com a repetição discriminatória da própria comunidade. Durante um ano, 13 adolescentes, de 11 a 12 anos de idade, se aproximaram da realidade do próprio bairro pelo olhar e pela experiência dos moradores. O documentário "eu SOU santa fé" reportou o bairro para a imagem, ganhou vida e histórias na tela. O percurso intenso dos dez meses de capacitação por meio das oficinas de vídeo (conteúdo: enquadramentos e seus significados; pré-produção e produção; roteiro; finalização e edição) resultou o reconhecimento da comunidade em que eles (adolescentes) vivem. Para finalizar, o material foi exibido em uma faculdade do município e os produtores (adolescentes) explicaram o processo para os acadêmicos do curso de multimídia.

A partir daí, a produção audiovisual com adolescentes serviu como projeto piloto para uma metodologia de ensino. A possibilidade de investigar outras comunidades carentes e tornar a metodologia, pelo uso da produção de vídeo, uma prática do ensino de História foi aprimorada na área de Concentração Ensino de História: Fontes e Linguagens, da linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História do Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul. Esse artigo traz a caminhada de um ano de pesquisa. Há muito ainda o que se pesquisar e as análises continuam em processo.

A busca por reconhecimento

O problema que nos apresenta e que nos inspira na investigação é de que forma os adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e a do bairro em que vivem por meio da subjetividade - "Como os outros me veem?", "Como eu me vejo?".

Em Caxias do Sul existem várias comunidades classificadas como reflexos dos circuitos inferiores (SANTOS, 1979) assim como, em qualquer outro centro urbano. Não obstante, dentre tantas, uma desperta a inquietação no desejo de pesquisa: comunidade Reolon, composta por quatro bairros. Localiza-se em uma área denominada antigamente como Travessão Thompson Flores, também chamada de Travessão Aliança, habitada no fim dos anos de 1897. No entanto, somente após um século, o loteamento Reolon ganha os primeiros moradores devido a políticas públicas de assentamento urbano da cidade, mais precisamente em 1991.

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

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

As cidades podem ser analisadas como símbolo de civilização e progresso que carregam territórios imersos no espaço - as comunidades, aqui, classificadas: desiguais entre si. Toda cidade organiza os habitantes, cria leis para manter a ordem, estrutura o espaço. Para Santos (1979) a cidade não pode mais ser definida como máquina maciça, mas sim, categorizada em dois subsistemas: "circuito superior" e "circuito inferior" (SANTOS, 1979, p. 16). Ele define que circuitos econômicos são criados para explicar o processo econômico e o processo de organização do espaço.

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

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

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

A desigualdade separa os povos e gera discriminação. Para Weissheimer (2006) o crescimento da desigualdade social nas últimas décadas corroborou para um cenário de profunda violência institucional e não-institucional. "O convívio da opulência e do luxo, de um lado, e da miséria, de outro, já fez acender o sinal vermelho há um bom tempo. Mas permanecemos, em boa medida, cegos, surdos e mudos". (2006, s. p.)[3].

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

Essa naturalização banaliza as ações e reforça a violência simbólica representada pelo estigma.O bairro Reolon não possui características de favela. Também não traz a classificação de periferia. É uma comunidade que a ocupação deu-se primeiramente na doação de terrenos pelo poder público. Não deriva de invasão, mas sofre com o estigma de comunidade violenta. Não está mais como cinturão de pobreza devido ao crescimento da cidade (que agora

possui outros cinturões). Possui políticas públicas, tem infraestrutura, mas a negação de ser reconhecida se mostra presente.

Portanto, desperta a vontade de pesquisar, pois se trata de um bairro, que *a priori*, luta pelo reconhecimento de ser um bairro livre de estigmas. Para isso, o audiovisual torna-se peça fundamental na possibilidade de tornar o que é invisível em visível, conquistando o reconhecimento. Um reconhecimento que se dá na imagem captada pelo próprio adolescente de si mesmo e do lugar em que vive. Para isso, o objetivo geral do estudo se propõe à criação de uma metodologia utilizando o audiovisual para o ensino de História, na busca da análise das identidades reconstituídas da comunidade pelos adolescentes.

O olhar através da lente dos teóricos

Como chegar ao resultado? Quando optamos pesquisar como os adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e alcançar nosso objetivo de sistematizar uma metodologia para o Ensino de História - com a utilização do audiovisual -, a lente para esse universo foi filtrada pelos teóricos que navegam pelos conceitos: luta por reconhecimento, de Honneth (2003); construção da identidade e da diferença, de Tomaz Tadeu Silva (2005); teoria do valor/documentário como agente de produção do reconhecimento da identidade, de Martín-Barbero e Gérman Rey (2004); a identificação do estigma e sua criação, de Goffman (1988) e o *habitus* de Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972). Além disso, a organização de uma metodologia utilizando o audiovisual para o ensino de História fundamenta-se a partir da aplicação da técnica metodológica de Moraes (2001) - Análise de Conteúdo sobre o documentário realizado pelos próprios adolescentes. Assim, as palavras-chave: subjetividade; identidade; estereótipo e reconhecimento iluminam a interpretação sobre o que se trata a pesquisa.

Axel Honneth é o teórico da terceira geração de Frankfurt que concentrou seus estudos nas áreas de política e moral, filosofia social, tendo como base o reconhecimento na sociedade atual. Na obra "Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais" (2003) o autor apresenta como os indivíduos e grupos sociais se incluem na sociedade contemporânea. Isso se dá pela luta de reconhecimento intersubjetivo.

Mateus Salvadori (2011), em artigo para aRevista Conjectura, apropria-se da obra para compreender como ocorre a relação entre reconhecimento e identidade.

Segundo Honneth (2003), as três maneiras de reconhecimento são: o amor, o direito e a solidariedade. A luta pelo reconhecimento tem origem na experiência do desrespeito das maneiras apresentadas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo se dá quando há, no ensaio de amor, a contingência de autoconfiança; na experiência de direito, o autorrespeito e; no ensaio de solidariedade, a autoestima. Honneth (2003) afirma que para os indivíduos e os grupos sociais poderem formar a sua identidade é preciso que sejam reconhecidos intersubjetivamente. Há diferentes espaços na vida para que isso aconteça: no campo privado do amor, nas relações jurídicas e no ambiente da solidariedade social.

O reconhecimento por meio do domínio das relações de solidariedade provoca um respeito universal, segundo o autor,

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

A autoconfiança é firmada no amor. Possibilita aos indivíduos a preservação da identidade e o desenvolvimento de uma autoconfiança, imprescindível para a autorrealização. O amor é o molde mais essencial de reconhecimento.

As três formas apresentadas por Honneth (2003) se diferenciam entre si. No amor, a maneira como acontece o reconhecimento da autonomia do outro é distinta do direito. Isso porque há uma afeição. Já no direito, a autonomia se dá pelo respeito. A solidariedade indica a aceitação recíproca das qualidades individuais, determinada a partir dos princípios presentes na comunidade. Por esse campo surge a autoestima.

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

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

Mas como constituir a própria identidade? O conceito identidade é de domínio das ciências humanas. Os teóricos se dividem nas diversas abordagens. Identidade como algo estático; como metamorfose; no âmbito individual; no coletivo.

Na pesquisa proposta, o conceito de identidade é embasado em Tomaz Tadeu da Silva (2005). Ele explica sobre a construção da identidade e da diferença que se dá por meio da relação entre si. Já no subtítulo "A produção social da identidade e da diferença", do livro **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais, o autor afirma que há uma ausência de teorias da identidade e da diferença. O que está em discussão é o multiculturalismo, central para as pedagogias oficiais. Esse conceito tem como base o respeito à diversidade e à diferença. No entanto, Tomaz (2005) aponta como problemática a ideia de diversidade. "Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas" (2005, p. 73).

A identidade apresenta a ideia positiva: aquilo que se é. Sendo assim, "auto-contida e auto-suficiente" (SILVA, 2005, p. 74). Isto é, quando analisados os discursos culturais, podemos distinguir quem é e, quem não é. "Eu sou branco" ou "Eu sou índio". O autor afirma que a ideia da diferença segue a mesma lógica, "concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria" (SILVA, 2005, p. 74). A distinção segue da mesma forma daquele que não é:

"Não sou branco" ou "Não sou índio". A identidade e a diferença possuem uma ligação estreita de vínculo, no entanto, quando a afirmação: "Eu sou branco" é feita, a referência da identidade recebe o valor de esgotamento em si mesma, escondendo a relação da diferença: "Não sou branco", pois "Sou índio". "[...] como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferenças são, pois, inseparáveis" (SILVA, 2005, p. 75). O autor analisa que essas afirmações, "eu sou", "eu não sou", fazem "parte de uma cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças" (SILVA, 2005, p. 75).

Uma depende da outra, mas em geral, considera-se a diferença como um produto que se origina da identidade. "[...] a identidade é a referência, é o ponto relativamente ao qual se define a diferença" (SILVA, 2005, p. 76). No entanto, o autor afirma que o correto é considerar a diferença em primeiro lugar, mas para isso seria necessário "a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendia, aqui, como resultado) são produzidas" (SILVA, 2005, p. 76). Além disso, a identidade e diferença não pertencem ao "mundo natural", mas sim, ao "mundo cultural e social" (SILVA, 2005, p. 76). Estão sujeitas a direções de forças e relações de poder.

> Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2005, p. 81).

Por isso, é possível compreender a hipótese de que adolescentes de comunidades carentes representam a diferença. Isso porque a relação de poder econômico reforça o sentido identitário, a construção do imaginário, a manipulação da identidade deteriorada, formando assim, o estigma.

A construção do estigma ultrapassa séculos. Em épocas passadas o estigma foi usado para demarcar "[...] a existência de um escravo, de um criminoso, de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado" (GOFFMAN, 1988, p. 146).

O autor aborda os conceitos do estigma e da identidade social, do alinhamento grupal e da identidade individual na relação do "eu" e do "outro". O mendigo, as prostitutas, os músicos de jazz, os delinquentes e tantos outros são os que enquadram uma "espécie de negação coletiva da ordem social" ou os classificados integrantes da "comunidade estigmatizada".

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

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

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

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

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

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

> [...] se a percepção que as pessoas possuem dos outros grupos é construída através da articulação entre as impressões sensoriais imediatas objetivas e o resto que foi acumulado 'na cabeça' durante anos, nada mais natural do que conceber os estereótipos como os próprios elementos preexistentes ou acumulados (PEREIRA, 2002, p. 44)[4].

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

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

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

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

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

A mídia é uma das responsáveis pela propagação dos estereótipos. A ferramenta midiática serve como um reforço para determinado posicionamento e pode influenciar as ações e opiniões de quem recebe a mensagem.

Hendryo Anderson André (2012), na dissertação "Venda nos Olhos, Legendas e Iniciais – A notícia televisiva como ferramenta de estigmação e invisibilidade social", investiga de que forma a mídia constrói identidades estereotipadas que corroboram com a invisibilidade dos indivíduos.

Para Martín-Barbero e Gérman Rey (2004) a percepção de cidadania perpassa pela visibilidade social, "[...] direito de ser visto e ouvido, uma vez que equivale ao direito de existir/contar social, política e culturalmente, tanto na esfera individual quanto na coletiva; das maiorias ou de minorias" (BARBERO; REY, 2004, p. 35).

O poder intrínseco da imagem externaliza as funções que acaba assumindo: a expressão, a comunicação, o encantamento, a adivinhação. Um instrumento de manipulação e "persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo, simulacro[5] ou malefício" (BARBERO; REY, 2004, p. 15-16). A mídia carregada de imagens recebe o mesmo poder. A mesma força de convencimento.

Ser visto, ser escutado. O ato de cidadania conceituado por Barbero e Rey (2004) é praticado pelo Museu da Pessoa[6]. A campanha da instituição, "Cidadania é Ouvir o Outro", dá voz para aqueles que não são vistos. "O Museu da Pessoa transforma histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos"[7]. Por que o enxergar o outro é tão importante?

> Olhar é fitar, mirar, contemplar. É sondar, cuidar e ponderar. Admirar, julgar, estudar. Olhar é apreender o mundo, as coisas, as pessoas e suas circunstâncias e considerá-las, guardá-las de alguma forma nos escaninhos da memória. Olhar é encarar, pesquisar, examinar. Olhar é lançar-se ao mundo e significá-lo, perceber seus sentidos plurais. Para além de um fenômeno físico, olhar é captar, receber, ler o mundo. Lançar um olhar é deter-se sobre algo. Na sua dimensão total, o olhar está próximo do entender, do saber, do conhecer. Dessa forma, não é demais dizer que um olhar é uma forma de compreensão, um ensaio de racionalidade e sensibilidade (CHRISTOFOLETTI, 2008, p. 78).

Quando falamos do enxergar e do reconhecer as identidades por meio das intenções dos meios de comunicação, estamos falando da constituição da **subjetividade** desses indivíduos, aqui, representados pelos adolescentes que serão analisados. As influências dessa construção têm origem na Indústria Cultural, analisadas minuciosamente pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Bourdieu (2010) vai trazer a ideia do poder simbólico que os *mass media* exercem sobre os indivíduos, oriundo do psíquico, não da razão, mas do inconsciente velado, que atua como estruturas invisíveis da constituição da realidade. A subjetividade da construção de maneira subjetiva.

Nossa hipótese é de que o reconhecimento da identidade dos adolescentes de comunidades carentes se dá a partir das relações sociais e da subjetividade que eles possuem. A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu dá margem para interpretações. Nos apropriamos do conceito para compreender as relações sociais e a construção da subjetividade dos sujeitos.

O conceito auxilia para apreendermos as categorias de classificação - termo da Análise de Conteúdo de Moraes (2001) – da identidade pelas relações sociais e culturais. Tudo isso somando ao conceito de identidade, compreendida pela relação da diferença (Silva, 2005), e pelo reconhecimento que cria a identidade (Honneth, 2003).

Segundo Bourdieu (1974), as relações sociais que criam a ideia de formação do *habitus*

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

Setton (2001) analisa que o conceito de Bourdieu (1972) surge do desejo de compreender as relações de compatibilidade entre o comportamento dos personagens e as estruturas e condicionamentos sociais. Assim, o *habitus* é compreendido como

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

É no conflito que é possível perceber o *habitus*, afinal, ele é configurado como "princípio mediador", relacionado entre as "práticas individuais e as condições sociais de existência" (SETTON, 2002, p. 62). O *habitus* é o elemento criado no sujeito a partir da repetição cultural. Aplicando a ideia na pesquisa, podemos compreender da seguinte forma: o adolescente de comunidade carente, que sofre com o estigma do marginalizado, reforça a repetição do estigma quando usa o mesmo discurso, isto é, o *habitus* é a repetição do estigma que se dá pelas relações sociais e culturais.

Produção audiovisual em sala de aula: quem já escreveu sobre isso?

Partimos da reflexão de que a produção de vídeo com adolescentes dentro de sala de aula aproxima o professor do aluno, além de oportunizar a autonomia da construção da própria história e contribuir para a aprendizagem do Ensino de História.

Embora haja alguns textos sobre a produção de vídeo e manuais de uso em sala de aula, o Brasil fica muito atrás de Portugal, que trabalha essas questões desde os anos 70. Isabel Rosa, de Lisboa, capital portuguesa, já provou no seu estudo "Educação para os *Media*, Pensamento Crítico e Produção Vídeo" (2000) que o ensino/capacitação para o uso de ferramentas midiáticas pode ser utilizado como metodologia de intervenção para aprimorar as possibilidades competentes dos adolescentes. Fernando Alberto Pinho Alves (2008), também de Lisboa, segue o mesmo caminho com a dissertação de Mestrado em Educação Artística. No estudo - Educação para os *Media*: as imagens como pedagogia socialmente integradora - ele se detém na investigação: de que forma a Educação para os *Media*, a partir da utilização das imagens, fixas ou em movimento, pode contribuir para a (re) integração social e educativa dos jovens em risco?

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

a sinalizar a importância da formação desta área. Até então, falamos somente dos estudiosos portugueses, enquanto no Brasil, ainda é possível encontrar resistência do uso de ferramentas tecnológicas no aprendizado em sala de aula.

No entanto, a resistência não é generalizada. Algumas iniciativas da apropriação dos recursos midiáticos estão sendo realizadas por órgãos governamentais e não-governamentais. Exemplo disso é o "Manual Básico de Vídeo: Mídia Jovem" [8]desenvolvido pela Secretaria de Comunicação Social do estado de Sergipe, nordeste do Brasil. O Instituto Claro também segue com a contribuição, o "Miniguia de Produção de Vídeos de Curtíssima Metragem"[9]apresenta orientações, curiosidades para o aprimoramento da produção de vídeo captado pelos meios eletrônicos: celulares, câmeras fotográficas, filmadoras e outros dispositivos móveis. O Ministério da Educação percebeu a importância da utilização dessas ferramentas, e com isso, a TV ESCOLA, canal de educação, criou um manual "Oficina de Produção de Vídeos" [10], passo a passo - ideia, roteiro, pré-produção, gravação, até chegar na edição - e, assim como os demais citados acima, acesso gratuito e disponível na internet.

O caminho percorrido

O percurso realizado até aqui nos possibilita compreender quais serão os próximos passos. O que propomos e que nos inspira é a vontade de investigar de que forma adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e a do bairro em que vivem por meio da subjetividade - "Como os outros me veem?", "Como eu me vejo?". Os questionamentos levantados são nossa técnica metodológica para elaboração do vídeo. Como o adolescente percebe o espaço ao redor, existem estigmas? O que os "outros" falam da comunidade? (Como os outros me veem?) e como ele (re)cria e reconhece a própria identidade? (Como eu me vejo?).

O objetivo geral do estudo é o desenvolvimento sistematizado de uma metodologia, com o uso do audiovisual, para o ensino de História. A temática é os adolescentes, especificamente nesta pesquisa, das comunidades carentes. No entanto, é importante deixar claro que a metodologia pode ser aplicável a qualquer contexto. Assim, a pesquisa se debruça sobre as diversas formas de escutar o aluno, dentre elas: por meio da produção de vídeo. Como o adolescente reconhece sua identidade diante dos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper os estereótipos que classificam moradores de zonas periféricas?

Para que a metodologia seja utilizada no Ensino de História e nas demais áreas, um trabalho didático deve ser feito com os professores, pois as discussões do uso de ferramentas tecnológicas associadas com a prática do ensino se prolongam há décadas. A resistência manifestada por teóricos é vivenciada dia a dia por professores dentro da sala de aula.

Historiadores da linha positivista já manifestavam sua não aprovação do uso do filme como fonte histórica e, muito menos, como material didático, limitando-se apenas o uso de documentos como fonte histórica. O primeiro historiador a romper com a lógica do ensino conservador é Marc Ferro (1922), da 3ª geração da *Escola dos Annales*. Ele abordou o filme em outra dimensão de análise, criando a divisão: Conteúdo e Roteiro. Ou seja, ler imagens e interpretar o filme pela sociedade da época representada nas cenas cinematográficas. Nóvoa

(2012) também faz o movimento precursor. Sinaliza a importância do uso do filme em sala de aula como apoio didático e peça fundamental para despertar o espírito de pesquisa nos estudantes.

LeandroKarnal (2012), na obra "Conversas com um jovem professor" (2012) traz essa discussão sobre as resistências dos professores ao uso das tecnologias:

> [...] a melancolia de um passado perfeito que nunca existiu, estará presente na sala dos professores e na direção das escolas. É quase uma atitude bizarra. Quem passou décadas utilizando giz e quadro, falará que, "naquele tempo" é que se dava aula. Saíamos, às vezes, cobertos com uma camada de pó tão onipresente que parecíamos um objeto arqueológico escavado e trazido à luz após milênios numa tumba secreta. Provavelmente, quem diz a você que "naquele tempo" é que se dava aula, não tolera que você a dê sem ter passado por um sofrimento paleolítico do giz (KARNAL, 2012, p. 92).

O resultado final dessa pesquisa é uma dissertação. Apreende-se que o exercício de escrita de um texto para a conclusão de mestrado seja importante para o pesquisador que deseja seguir os estudos em um doutorado. Mas, da mesma forma, por ser tratar de um mestrado profissional, responsável com a sociedade, a pesquisa compromete-se em apresentar na conclusão - em anexo – uma metodologia didática de aprendizagem para a produção audiovisual para adolescentes. Além disso, o estudo não se restringe na aplicação auma única comunidade, Reolon. Entende-se que, a partir da dinâmica da produção audiovisual dos adolescentes, torna-se possível perceber como eles se apropriam da própria imagem e localidade em que vivem para constituir a identidade, sendo aplicável em qualquer outro grupo de adolescentes de qualquer outra comunidade.

Há muito trabalho pela frente. Até o presente momento desenvolvemos a pesquisa da seguinte forma: 1) Coletamos todos os dados sobre o bairro investigado, Reolon; 2) Realizamos os estudos dos teóricos que navegam pelos conceitos: luta por reconhecimento, de Honneth (2003); construção da identidade e da diferença, de Tomaz Tadeu Silva (2005); teoria do valor/documentário como agente de produção do reconhecimento da identidade, de Martín-Barbero e Gérman Rey (2004); a identificação do estigma e sua criação, de Goffman (1988) e o *habitus* de Bourdieu (2010); 3) elaboramos a produção audiovisual com os adolescentes. Como? Da seguinte maneira:

> - Desde o início de 2014, cinco alunos bolsistas do Pibid (Programa do Ministério da Educação) do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul estão criando projetos educacionais no ensino de História na Escola Municipal Machado de Assis, localizado no bairro Reolon. A ideia surgiu de unir a pesquisa de graduação (Pibid) à pesquisa do programa de pós-graduação (dissertação). Definimos criar um documentário com os adolescentes sobre a comunidade Reolon. Para auxiliar os bolsistas, ministramos oficinas de produção audiovisual, utilizando o conhecimento profissional (jornalismo televisivo) e o desejo de compartilhar o saber. Com essa experiência, foi possível diagnosticar a possibilidade do uso de novas ferramentas tecnológicas para o uso do Ensino de História realizado pelos próprios futuros professores.
>
> E podemos já adiantar, não houve nenhuma resistência para o uso das novas tecnologias, mas sim, olhares curiosos, muitas dúvidas e animação por se tratar

de uma produção de um documentário. Foram quatro tardes de capacitação sobre os recursos do audiovisual (o poder da imagem, enquadramentos e significados, elaboração de roteiro, pré-produção, edição e criação de conteúdo de reportagem). A oficina também auxiliou maneiras de organização na distribuição de tarefas para os estudantes, a fim de proporcionar o envolvimento entre todos os participantes e a ideia de pertencimento a uma equipe de produção audiovisual. Essa atividade também corrobora com os objetivos pedagógicos de criar a responsabilidade no adolescente por determinada tarefa, proporcionando o sentimento de capacidade. Para isso acontecer, as funções foram divididas em câmeras: principal, contraponto, detalhe, plano médio, primeiro plano, primeiríssimo plano; repórter; diretor e produtor.

- No início de junho os "pibidianos" realizaram a primeira oficina de vídeo com 25 alunos, de 12 a 14 anos, do 7º ano do ensino fundamental, repassando todas as funções do audiovisual e as formas de realizá-lo. O objetivo foi identificar o que os adolescentes mais gostam do bairro e como eles reconhecem a identidade deles a partir do local que estão inseridos. Como eles criam a imagem do bairro (O que escutam falar do próprio bairro?) – Questionamento: "como me veem?"
- A primeira saída a campo se deu da seguinte forma: os cinco bolsistas se dividiram e cada um ficou responsável por um grupo de cinco a seis estudantes. A pré-produção do roteiro (realizado com um mês de antecedência) serviu para definir quais os moradores entrevistados selecionados e as respectivas perguntas. (O critério da escolha do entrevistado foi o tempo vivido na comunidade; o envolvimento com a Associação de Bairro; a função que cada morador exerce na comunidade, ex.: educador social de Centro Educativo no próprio bairro).
- Cada estudante recebeu uma tarefa (definidas na oficina) e utilizou um dispositivo móvel para captação de imagens (celulares, câmeras fotográficas, *tablets* – dos próprios alunos e da escola). Os bolsistas e os adolescentes foram na casa dos moradores e fizeram entrevistas orais (entrevista em profundidade[11]) com a captação de imagem. Durante o percurso até o destino das entrevistas, cada aluno foi orientado para filmar de maneira livre e explicar a escolha.
- Optou-se por entrevista conversacional livre em que as perguntas básicas serão realizadas e para cada entrevistado outros questionamentos podem ser feitos de forma não padronizada, embora se tenha um tema nuclear.
- A segunda saída a campo foi baseada no outro questionamento que faz parte da técnica metodológica: "Como eu me vejo?". O grupo se separou novamente e a orientação foi de filmar o que eles se orgulham do bairro.

O próximo passo é fazer a Análise de Conteúdo do material coletado separando por categorias, a partir da técnica de Roque Moraes (2001). O uso da análise semiótica dos teóricos Teixeira Coelho Netto (1999) e John Deely (1990; 1995). O diagnóstico, resultado das análises, servirá para a sistematização de um projeto pedagógico para trabalhar o reconhecimento da

identidade pelos professores do Ensino de História. É importante lembrar que não é restrito, sendo aplicável em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Depois de aplicado o projeto e as análises do vídeo concluídas, a sistematização da metodologia, com o uso da produção de vídeo com adolescentes, será possível. Essa sistematização tem como consequência, em anexo à dissertação, a elaboração de um material interativo, passo a passo, de produção de vídeo para professores de História. Conclui-se dessa forma, que o ensino de História cumpre com a função social ao preocupar-se com a identidade e a luta por reconhecimento de adolescentes que vivem em comunidades carentes, proporcionando transformação social, garantia do acesso à cidadania e incentivo do pensamento crítico sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Notas

1 Embora os irmãos Lumière sejam considerados os inventores do cinema, no mesmo período outros cientistas também trabalhavam na descoberta do processo capaz de projetar as fotografias animadas. Na França, o praxinoscópio reunia milhares de pessoas no teatro Grévin. Já nos Estados Unidos, Thomas Edison experienciava na tentativa de determinar o kinetoscópio. Porém, desses, o único que teve grande sucesso foi o cinematógrafo, apresentado pelos irmãos, que desenvolvia, projetava películas e filmava. A primeira projeção pública ocorreu em 28 de dezembro de 1895 no Grand Café, em Paris, com a obra *La sortiedes usines Lumière* (A saída das indústrias Lumière).

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

3 Artigo **Violência e Desigualdade Social:** o tamanho do problema, de Marco Aurélio Weissheimer. Publicado em **Carta Maior** (blog do sociólogo Emir Sader), 2006. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11285>. Acesso em: 9 de jul. 2014.

4 Marcos Emanoel Pereira, autor do livro "Psicologia Social dos Estereótipos" utiliza os estudos de Walter Lippman quando define os estereótipos como fotografias.

5 Simulacro implica a ideia de questionar: o que seria real? O simulacro constrói uma realidade, distinta da que simula. É uma construção que se refere a si mesma. Diferente da simulação que se compromete em reproduzir a realidade, o simulacro cria a ilusão que perpassa a ideia do real, sendo assim, torna-se real pelo comprometimento de criar. Um real ficcional. BAUDRILLAR, Jean. **Simulacros e Simulação**, Relógio D'Agua, França: 1981.

6 O Museu da Pessoa é uma Organização da sociedade civil de interesse público sem fins lucrativos. É um portal de comunicação que disponibiliza 16 mil histórias e 72 mil documentos fornecidos pelo cidadão. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. Acesso em: 13 de jul. 2014.

7 Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/contato/como-apoiar>. Acesso em: 13 de jul. 2014.

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

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

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

11 Para Sierra (1998 *apud* GODOI; MATTOS, 2006) a entrevista em profundidade é um tipo de entrevista no qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, ideias, valores e estrutura simbólica do entrevistado. Quanto ao número de pessoas entrevistadas, segundo Godoi e Mattos (2006), a escolha de participantes no estudo é de competência do pesquisador que tem flexibilidade com base no desenvolvimento teórico, se caso for necessário voltar a campo e ampliar o número de participantes ou aprofundar a conversação com os mesmos. Godoi e Mattos (2006) observam que há três modalidades principais de entrevista qualitativa: a) entrevista conversacional livre, sem necessidade de perguntas padronizadas, onde haja a possibilidade de questionamentos no contexto e conforme as interações naturais que possam ocorrer; b) entrevistas baseadas em roteiro, onde o entrevistador ganha flexibilidade para ordenar e formular as perguntas; c) entrevista padronizada aberta, caracterizada por abordar em formato de questionário, onde uma lista será distribuída com perguntas iguais para todos os entrevistados, porém, com repostas abertas.

Referências

ALVES, Fernando Alberto Pinho. **Educação para os *media***: As imagens como pedagogia socialmente integradora. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes, Portugal, 2008. Disponível: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/646>. Acesso em: 09 de nov. 2013.

ANDRÉ, Hendryo Anderson. **Venda nos olhos, legendas e iniciais**: a notícia televisiva como ferramenta de estigmatização e invisibilidade social. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27521/R%20-%20D%20 %20ANDRE,%20HENDRYO%20ANDERSON.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d´água, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

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

_____.**Esquisse d'une théorie de la pratique**: precede de troisetudes d'ethnologiekabyle. Paris: Seuil, 1972.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ver, olhar, observar. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga. **Observatórios de m**ídia: olhares de cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

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

DEELY, John. **Semiótica b**ásica. Tradução de Julio C. M. Pinto. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **Introdução à semiótica**: história e doutrina. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1995.

FERRO, Marc**. Cinema e história**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1922.

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

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

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

KARNAL, Leandro. Ainda apocalípticos e integrados. In: _____; KARNAL, Rose (Colaboradora). **Conversas com um jovem professor**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. 2. Ed. São Paulo /SENAC: São Paulo, 2004.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação**: idéias, conceitos e métodos. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. **Construindo quebra-cabeças**: aprendizagem e comunicação no processo de categorização. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2001. Mimeografado.

NETTO, J. Teixeira Coelho. **Semiótica, informação e comunicação**: diagrama da teoria do signo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. Apologia da relação cinema-história.In: _____ . **Cinema-história**: teorias e representações sociais no cinema. 3.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

PEREIRA, Marcos Emanoel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

PIETTE, Jacques. **Education aux m**édiasetfonction **critique**. Paris: L'Harmattan, 1996.

PINTO, Manuel *et al.* (Coord.). **Educação para os media em Portugal: experiências, actors e contextos**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho: Entidade Reguladora para Comunicação Social, 2011. Disponível em: http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS80Mi4xLnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1lZHVjYWNhby1wYXJhLW9zLW1lZGlhLWVtLXBvcnR1Z2FsLXZlcnNhby1wIjt9/estudo-educacao-para-os-media-em-portugal-versao-p>. Acesso em: 03 nov. 2013.

ROSA, Isabel Santos da Silva. **Educação para os media, pensamento crítico e produção de video**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional) - Universidade Aberta, Portugal, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/646/2/18090__18089_pdf_index.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel.Luta por reconhecimento. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v.16, n. 1, jan./abr. 2011 189 p.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 20, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Jessé. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Violência e desigualdade social:** o tamanho do problema, 2006. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11285>. Acesso em: 5 set. 2014.

Sites

BRASIL.Ministério da Educação. TV escola, canal de educação, **Oficina de Produção de Vídeo.** Disponível em:<http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

INSTITUTO CLARO.**Miniguia de produção e vídeos de curtíssima metragem**. Disponível em:<docs.google.com/a/ucs.br/document/d/1Oy8wAlLA7XNvSVQN_NgMKv7hD_eRLZwiSTYRhh0HUZ4/edit>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL (Sergipe).**Manual Básico de v**ídeo, **m**ídia **jovem.** Disponível em: <http://www.midiajovem.se.gov.br/arquivos/94/manual_de_video_final_web.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.