

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

LUCIANA FERRARI ESPÍNDOLA CABRAL

PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO
ENSINO DE BIOLOGIA: inclusão e exclusão de grupos e identidades na construção do
endereçamento

RIO DE JANEIRO

2022

Luciana Ferrari Espíndola Cabral

PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO
DE BIOLOGIA: inclusão e exclusão de grupos e identidades na construção do endereçamento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Saúde da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como requisito para a
obtenção do título de doutora em Educação em
Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

RIO DE JANEIRO
2022

CIP - Catalogação na Publicação

C937p Cabral, Luciana Ferrari Espindola
PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS POR ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE BIOLOGIA: inclusão e
exclusão de grupos e identidades na construção do
endereço / Luciana Ferrari Espindola Cabral. --
Rio de Janeiro, 2022.
181 f.

Orientador: Luiz Augusto Coimbra de Rezende
Filho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Saúde, 2022.

1. produção e recepção audiovisual. 2. marcadores
sociais da diferença. 3. temas sociocientíficos. 4.
identidades. 5. modos de endereçamento. I. Rezende
Filho, Luiz Augusto Coimbra de, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Ferrari Espíndola Cabral

PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO
ENSINO DE BIOLOGIA: inclusão e exclusão de grupos e identidades na construção do
endereçamento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 29 de junho de 2022

Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho. Doutor em Comunicação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Instituto Nutes de Educação em
Ciências e Saúde (Orientador)

Prof. Dr. Samuel Silva Rodrigues de Oliveira. Doutor em História, Política e Bens
Culturais - FGV, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
(PPRER/CEFET-RJ) – Titular

Profa. Dra. Rosália Maria Duarte. Doutora em Educação – PUC-Rio, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-Rio) - Titular

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Pereira. Doutor em Educação em Ciências e Saúde –
UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS/UFRJ)
- Titular

Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes de Sousa. Doutora em Comunicação e Jornalismo- UAB,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS/UFRJ) –
Titular

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me mantido firme na base da força, do foco e da fé para a conclusão desse curso.

Ao meu muito querido professor orientador e amigo, Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, parceiro fiel de todos os momentos da condução desse trabalho, sempre atento às minhas demandas e sempre disposto a me dar todo o suporte necessário, como um verdadeiro “*pai acadêmico*”. Dono de um trabalho impecável, de uma educação ímpar, e de um olhar sempre crítico, porém amoroso com os seus alunos, você é um exemplo de competência na execução da sua função de professor/pesquisador e orientador, no qual eu me espelho, e que eu vou levar para toda a vida. Tenho um orgulho imenso de ser sua aluna e espero que possamos continuar trabalhando juntos por muitos anos.

À toda a minha rede de apoio, particularmente aos meus pais, Sr. Rogério Mansur Espíndola, e Sra. Lucimar Ferrari Espíndola, que jamais mediram esforços para conduzir cada um de seus três filhos rumo à profissionalização. Esse título é nosso, porque eu não teria nem tentado sem a certeza que vocês caminhariam comigo até o fim.

Ao digníssimo “senhor meu marido” (rs), MSc. Renato Neves Cabral, e à pequena Lara, minha filha, por tudo aquilo que representam na minha vida. Inclusive pela atenção que demandam, permitindo que eu me desvie um pouco da rotina acadêmica e me permita simplesmente viver.

À querida, Carolina Espíndola de Souza Mendes Viégas, por ser o meu ombro amigo.

Aos queridos Dr. Marcus Vinicius da Silva Pereira, Dr. Américo de Araújo Pastor Júnior e Dr. Wagner Gonçalves Bastos, por serem inspiradores e extremamente generosos com quem se inicia nos caminhos desse campo de pesquisa, no qual vocês estão inseridos há muitos anos. Obrigada por toda a atenção, todas as leituras, todos os conselhos e todas as parcerias que tanto me estimularam e tanto me ensinaram ao longo desse processo de doutoramento. Eu tenho muita sorte de ter vocês por perto.

À querida Dra. Ana Lucia Nunes de Sousa, por não ser minha professora, rs, (embora seja, enquanto docente do NUTES) e ter, dessa forma, minimizado hierarquias e me permitido ser igual. Agradeço a confiança em mim depositada através da vice-liderança do seu/nosso grupo de pesquisas, o NEGRECS, que seguramente foi o melhor “estágio em docência do nível superior” que eu poderia ter feito, ainda que de forma extra-oficial, uma vez que eu sou docente efetiva da rede federal. Agradeço, em particular, por todo o aprendizado que você tem me proporcionado desde que aceitou o meu convite para a condução conjunta e bi-institucional do nosso “quilombo”, o projeto de extensão “Mulheres Negras Fazendo Ciência”, contando ainda com a gerência midiática da querida MSc. Aline Nery (obrigada, Aline). Nossa co-gestão no âmbito do CEFET-RJ/UFRJ tem sido crucial no meu aprendizado das funções de gestora, coordenadora e orientadora em um projeto de longa duração, com muitas alunas e muitas demandas, mas que já conta com excelentes resultados.

À gestão do *campus* Maria da Graça do CEFET-RJ, representada primeiramente pelos queridos doutores Alberto Boscarino Júnior e Saulo Santiago Bohrer e posteriormente, pela querida Dra. Rebeca Cardozo Coelho, e também aos membros do colegiado do ensino médio que se empenharam para que eu pudesse gozar de um período de 18 meses de afastamento total para conclusão desse curso.

Às queridas amigas MSc. Juliana de Oliveira Ramadas Rodrigues e Dra. Mariana da Silva Lima, por terem aceitado assumir os projetos de extensão que eu fundei, a “Horta Escolar” e o “Mulheres Negras Fazendo Ciência”, durante o período do meu afastamento total no CEFET-RJ, possibilitando a manutenção dos registros desses projetos e das bolsas dos nossos alunos envolvidos. E principalmente, obrigada pelo carinho comigo e empenho com o nosso trabalho, que é de excelência e é engrandecido com a participação de vocês.

Ao querido amigo Dr. Lesliê Vieira Mulico pela gentileza na correção do meu abstract.

Aos meus alunos, por serem uma fonte inesgotável de inspiração para trabalhos nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Aos meus mais frequentes companheiros de jornada estudantil nesta pós-graduação, os outros “*Filhinhos do Luiz*”: Clinger, Renato, Maria Inês, Gisele, Rodrigo, Luizinho, William, Gilmar e Pedro, a parceria de vocês alegrou os meus dias e fez das reuniões presenciais do GERAES momentos inesquecíveis. Estendo esse agradecimento aos “irmãos” que chegaram durante a pandemia e que eu ainda nem conheço pessoalmente.

Às queridas mestrandas, doutorandas e recém-doutoras, Aline Nery, Janine Monteiro, Tamiris Rizzo, Valentina Carranza, Eliete de Souza, Maiana Eloi, Rebeca Machado, Marina Maldonado, e novamente e principalmente, Maria Inês Barbosa e Gisele Santos. Acompanhar a vida acadêmica de cada uma de vocês, com todas as dificuldades que nós sabemos serem exclusivas das mulheres que pretendem ser estudantes e profissionais, esposas, namoradas, filhas e/ou mães, de forma simultânea, me deu forças para prosseguir. Muito obrigada porque vocês existem e são dignas de todo o meu respeito e admiração.

Aos queridos servidores do Laboratório de Vídeo Educativo, Iolanda, Ronaldo e Gil (*in memoriam*) por toda a gentileza e carinho com a qual eu sempre fui tratada.

Aos componentes da Banca de Qualificação desta tese, Prof. Dr. Samuel de Oliveira, Prof. Dr. Marcus Vinicius Pereira e Prof. Dr. Wagner Bastos, pelas valorosas contribuições visando o aprimoramento do meu trabalho.

Por fim, a todo o corpo docente do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde pela qualidade dos cursos ministrados e aos demais funcionários pelos serviços prestados.

OBRIGADA!

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade.

(bell hooks)

RESUMO

Cabral, L. F. E. **Produção e recepção de vídeos por alunos do ensino médio no ensino de Biologia:** inclusão e exclusão de grupos e identidades na construção do endereçamento. 181p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Com o objetivo de investigar o processo de produção e recepção de vídeos de curta-metragem realizados por alunos de ensino médio, verificando se as estratégias de endereçamento formuladas foram reconhecidas como pertinentes ao público escolhido, buscamos identificar e analisar as escolhas estéticas feitas pelos alunos/produtores para endereçar os vídeos ao seu público-alvo. Descrevemos o endereçamento e o significado preferencial dos vídeos produzidos e identificamos as resistências e/ou aceitações dos espectadores aos endereçamentos criados pelos alunos/produtores, especialmente como foram tratadas as tensões entre exclusão e inclusão neste endereçamento, por meio da análise das posições de leitura adotadas pelos espectadores. Foram analisados dois vídeos produzidos por alunos do ensino médio e voltados à discussão de temas sociocientíficos. Nos interessa entender os diferentes aspectos relacionados aos recursos estéticos e seus significados que o aluno/produtor evoca para a formulação de uma narrativa que dê conta tanto da apresentação de um determinado conteúdo escolar/científico, quanto da captação da atenção e da apreciação do público endereçado. A metodologia realizada foi a análise fílmica francesa e a busca das marcas de endereçamento que, assim como a análise dos roteiros, buscou identificar os endereçamentos e os significados preferenciais pretendidos. Os resultados indicam que foram utilizados elementos do cotidiano dos estudantes para abordar o público pretendido, buscando relações de verossimilhança. Sobre as aceitações ou resistências da audiência analisada, os resultados apresentados nas quatro entrevistas com os alunos espectadores de ambos os vídeos, corroboram a perspectiva de Stuart Hall sobre a maior frequência das leituras negociadas, visto que apenas um dos quatro grupos de espectadores entrevistados realizou uma leitura convergente ao significado preferencial inserido pelos produtores e identificado por meio da análise fílmica realizada. A recepção evidenciou as assimetrias de gênero e raça na audiência investigada. Nos dois vídeos analisados, os espectadores masculinos demonstraram uma maior dificuldade para identificar a temática geral. Ambos os vídeos são preferencialmente endereçados ao público feminino e nas duas situações a audiência masculina apresentou um desvio na compreensão do sentido global dos curtas. A análise dos polos de produção e recepção nos mostra que ainda que os vídeos não tratem especificamente de questões de gênero, raça e classe, e sim de temas sociocientíficos, o pertencimento de produtores e espectadores a cada um desses marcadores sociais de diferença afeta tanto o processo de construção do endereçamento, quanto as leituras realizadas pela audiência. O lugar de fala é constitutivo dos endereçamentos construídos e percebidos. A condição de pertencer a um ou a outro gênero ou raça, considerando aqui a impossibilidade de dissociação da análise de raça/classe, parece criar posições de sujeito que permitem a produtores e espectadores uma determinada leitura de mundo.

Palavras Chave: produção e recepção audiovisual, marcadores sociais da diferença, temas sociocientíficos, identidades, modos de endereçamento.

ABSTRACT

Cabral, L. F. E. **Produção e recepção de vídeos por alunos do ensino médio no ensino de Biologia:** inclusão e exclusão de grupos e identidades na construção do endereçamento. 181p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In order to investigate the processes of production and reception of short-film videos authored by high school students, we identified and analyzed their aesthetic choices addressed to their target audience. We accomplished it by verifying whether the addressing strategies designed by students/producers were recognized as relevant to the chosen audience. For such, we described the addressing and the preferential meaning of the videos and we identified spectators' resistances and/or acceptances to the addressings created by the students/producers. We gave special attention to how the tensions between exclusion and inclusion were treated in this addressing by analyzing reading biases adopted by the spectators. We analyzed two short videos devoted to discussing socio-scientific topics. We are interested in understanding different aspects related to aesthetic resources and their meanings that the student/producer evokes towards creating a narrative that accounts for both presenting a certain school-scientific content and capturing the attention and appreciation of the addressed public. The effected methodology was the French film analysis and the search for addressing marks which, together with script analysis, aimed to identify the intended addressings and preferred meanings. The results indicate that students resorted to elements of their daily lives to approach the intended audience, seeking verisimilitude relations. Regarding the acceptances or resistances of the analyzed audience, the results presented in the four interviews with student/spectators of both videos endorse Stuart Hall's perspective over the greater frequency of negotiated readings. One out of the four interviewed spectator groups grasped a similar interpretation to producers' preferred meaning, which was identified through said film analysis. Reception evidenced asymmetries in gender and race over the investigated audience. In the two analyzed short videos, male spectators showed greater difficulty in identifying the general theme. Both videos are preferably addressed to the female audience and in both situations the male audience's understanding diverted from their global meanings. The analysis of the production and reception poles shows us that even though the videos do not deal specifically with issues of gender, race and class, but with socio-scientific themes, producers' and viewers' belongings to each of these social markers affect both the process of building the addressing and the reading uptakes carried out by the audience. Locus of speech is constitutive of the constructed and perceived addressings. Upon considering here with the impossibility of dissociating race/class analysis, the condition of belonging to one or other gender or race seems to create subject positions that allow producers and spectators a certain reading of the world.

Keywords: audiovisual production and reception, markers of social difference, socio-scientific themes, identities, mode of addressing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pôster do Vídeo A	90
Figura 2 – Quadro Resumo do Vídeo A.....	92
Figura 3 – Pôster do Vídeo B.....	96
Figura 4 – Quadro Resumo do vídeo B.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Autodescrições dos alunos produtores do vídeo Consequências (Vídeo A)	80
Quadro 2- Autodescrições dos alunos espectadores do vídeo Consequências (Vídeo A).....	82
Quadro 3- Autodescrições das alunas espectadoras do vídeo Consequências (Vídeo A).....	84
Quadro 4- Autodescrições dos alunos produtores do vídeo Grace News (Vídeo B)....	85
Quadro 5- Autodescrições das alunas espectadoras do vídeo Grace News (Vídeo B)..	87
Quadro 6- Autodescrições dos alunos espectadores do vídeo Grace News (Vídeo B)..	89
Quadro 7- Quadro comparativo da Análise Fílmica.....	101
Quadro 8- Temas observados na obra audiovisual produzida pelos alunos (Vídeo A).....	103
Quadro 9- Temas abordados durante a entrevista com os alunos espectadores do Grupo 1 -Meninos.....	108
Quadro 10 - Temas abordados durante a entrevista com as alunas espectadoras do Grupo 2 - Meninas.....	118
Quadro 11 - Temas observados na obra audiovisual produzida pelos alunos (Vídeo B).....	132
Quadro 12 - Temas observados na entrevista com o Grupo 3 - Meninas.....	139
Quadro 13- Temas observados na entrevista com o Grupo 4 - Meninos.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
COEME	Colegiado do Ensino Médio
COVID 19	(Co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019.
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GN	Grace News
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros
LVE	Laboratório de Vídeo Educativo
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
PNI	Programa Nacional de Imunizações
QSC	Questões Sociocientíficas
SUS	Sistema Único de Saúde
TV	Televisão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	SOBRE A AUTORA	17
1.2	JUSTIFICATIVA, DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	PERSPECTIVAS SOBRE ESTUDOS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS	27
2.2	IDENTIDADES, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ADOLESCÊNCIA – CONEXÕES POSSÍVEIS	34
2.2.1	Sobre a conceituação de identidade	34
2.2.2	Representações de identidades no cinema	40
2.2.2.1	Representação da identidade feminina	40
2.2.2.2	Representação da identidade de raça	44
2.2.2.3	Representação de adolescência na mídia	52
2.2.3	Aproximações entre identidade, modos de endereçamento, lugares de fala e adolescência	54
2.3	UM BREVE OLHAR SOBRE AS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS	66
3	METODOLOGIA	73
3.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	78
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
4.1	ANÁLISE FÍLMICA	90
4.1.1	Vídeo Consequências	90

4.1.2	Vídeo Grace News	95
4.1.3	Análise comparativa entre os vídeos A e B	101
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	103
4.2.1	Produtores do Vídeo A	103
4.2.2	Espectadores do Vídeo A	107
4.2.2.1	Grupo 1- Meninos	107
4.2.2.2	Grupo 2- Meninas	117
4.2.3	Produtores do Vídeo B	132
4.2.4	Espectadores do Vídeo B	139
4.2.4.1	Grupo 3- Meninas	139
4.2.4.2	Grupo 4- Meninos	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	164
	ANEXO A - ROTEIRO DO VÍDEO A	171
	ANEXO B - ROTEIRO DO VÍDEO B	176
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PRODUTORES DO VÍDEO A	177
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS ESPECTADORES DO VÍDEO A – GRUPO 1-MENINOS	178
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS ALUNAS ESPECTADORAS DO VÍDEO A - GRUPO 2- MENINAS	179

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	180
SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PRODUTORES DO	
VÍDEO B - GRACE NEWS	
APENDICE E- ROTEIRO PARA ENTREVISTA	181
SEMIESTRURURADA COM OS ALUNOS E AS ALUNAS	
ESPECTADORAS DO VÍDEO B.	

1 INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE A AUTORA

Como no texto desta tese eu vou discutir os conceitos de identidade e lugar de fala, eu julgo adequado que eu me apresente. Eu sou Luciana e tenho 40 anos. Sou uma mulher cisgênero, negra, periférica, heterossexual, casada, professora de Biologia, extensionista, pesquisadora em formação e mãe de uma menina de dez anos. Sou uma doutoranda do contexto pandêmico e tive que adaptar minha metodologia e meu cronograma a essa realidade. Logo, é a partir dessa posição de sujeito, desse conjunto de localizações sociais que ocorre a minha produção de conhecimento.

Eu sou uma servidora pública federal, de vínculo estatutário e dedicação exclusiva. Sou professora do ensino básico, técnico e tecnológico do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, o CEFET-RJ, e estou lotada no *campus* Maria da Graça, local onde se deu esta pesquisa.

Tenho 17 anos de experiência no magistério com alunos do ensino médio na idade regular e tenho me dedicado a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, de maneira indissociada, na educação básica, há anos. Embora eu tenha um prazer imenso e bastante habilidade no magistério com adolescentes (e adoltecentes), tenho um desejo antigo de me aventurar pelo mundo da pesquisa acadêmica e de conhecer o magistério de nível superior, preferencialmente na pós-graduação. Esse foi um dos principais motivos que me trouxe a esse processo de doutoramento. Embora não seja o único. Sendo eu uma mulher negra, nascida em uma sociedade patriarcal e estruturalmente racista, é necessário que eu acumule todas as qualificações possíveis e ainda assim, provavelmente, não terei a mesma respeitabilidade e variedade de oportunidades disponíveis à branquitude em seus pactos narcísicos. As referências bibliográficas que eu li durante e para a construção desse texto me permitem inferir isso. Foram elas que “me colocaram no meu lugar” e me convenceram que eu preciso aproveitar ao máximo todas as oportunidades formativas que me forem ofertadas.

Sobre a escolha desta linha de pesquisa, ela se deu de forma muito natural, em continuidade aos meus estudos em nível de especialização. Naquele momento, eu me afastei da pesquisa em Botânica, no campo da conservação de sementes de espécies florestais ameaçadas de extinção, no qual eu sou mestra, desde 2007, para me dedicar

ao Ensino de Ciências, enquanto prática e enquanto campo de pesquisa. Neste curso, realizado no IFRJ, e concluído em 2011, sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Vinicius Pereira, eu fui iniciada no campo dos estudos de produção e recepção audiovisual na Educação em Ciências com estudantes do ensino médio, escrevendo o meu trabalho de conclusão de curso e algum tempo depois, publicando meus primeiros artigos nesta área. Por indicação do Prof. Marcus Vinicius, eu cheguei ao Instituto Nutes e ao Laboratório de Vídeo Educativo, em 2017. Sobre este intervalo de tempo, entre 2011 e 2017, ele se deve ao nascimento da minha filha, somado à extensa jornada de três turnos em sala de aula, que eu tinha antes de ingressar no CEFET-RJ, em 2015. Eu esperei a minha filha completar cinco anos, em 2016, para retornar à vida acadêmica.

Agora que eu já falei um pouco sobre mim, podemos falar sobre a temática deste trabalho. Identidade, alteridade, subalternidade, interseccionalidade, estereótipos, representação, produção e recepção audiovisual, endereçamento, adolescência, lugares de fala, questões sociocientíficas, *fake news*, vacinação e vigilância sanitária¹... Esses conceitos têm permeado o meu pensar nos últimos anos. Sobre a especificidade do recorte desta pesquisa de tese, ele está diretamente relacionado a quem eu sou. E eu sou uma professora de Biologia que, há anos, faz um uso fundamentado do audiovisual no ensino, na pesquisa e na extensão, envolvendo temas em ciências e saúde, na educação formal, com estudantes do ensino médio. Logo, muito me interessa ampliar a minha compreensão e o meu arcabouço teórico sobre essa temática.

Durante a apresentação da minha pesquisa de tese vamos conversar sobre essas temáticas. Sim, é uma conversa, e eu tenho um conjunto de pressuposições sobre os eventuais leitores para os quais esse texto foi endereçado. Nossa conversa será “a três”, eu em sintonia com o meu professor orientador, e você leitor (a). Na primeira citação a cada pesquisadora eu expus seus prenomes, como forma de evidenciar a produção científica feminina. Destaco que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da UFRJ, através do parecer nº. 3.747.882. Vamos ao trabalho!

¹As discussões sobre esses conceitos podem ser encontradas conforme a seguir: Identidade (p.23); Alteridade (p.26); Interseccionalidade (p. 38); Estereótipo (p. 51); Endereçamento (p.8); Adolescência (p.50); Lugar de Fala (p.44).; Questões Sociocientíficas (p.54).

1.2 JUSTIFICATIVA, DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O escopo teórico deste trabalho baseia-se nos Estudos Culturais, com destaque para as concepções de Elizabeth Ellsworth e Stuart Hall. De acordo com Buckingham (2012) os Estudos Culturais têm como principal objeto as dimensões políticas da prática cultural e podem ser definidos, em linhas gerais, por seu interesse nas relações estabelecidas entre as práticas sociais e processos amplos de poder social. Este campo do conhecimento analisa como ocorre a produção e difusão dos prazeres e significados culturais na sociedade, de que forma os grupos sociais e os indivíduos fazem uso e interpretações de textos culturais, e ainda qual o papel das práticas culturais na construção das identidades sociais das pessoas.

O desenvolvimento da tecnologia nas últimas décadas, com o aperfeiçoamento das câmeras filmadoras, possibilitou a produção de vídeos domésticos para fins escolares, abrindo um vasto campo para a elaboração de materiais por alunos e professores. A relação entre as pessoas e a tecnologia facilita o emprego dessa prática pedagógica na medida em que a facilidade de manuseio de telefones celulares associada à qualidade de captura de imagens das câmeras integradas aos *smartphones*, acompanhados de aplicativos de edição, faz deles ferramentas que possibilitam a produção de vídeos por jovens da escola básica (Pfromm Netto, 2011).

Sobre essa facilidade de manuseio do *smartphone*, e o uso corriqueiro da produção audiovisual, Odin (2017) explica como o advento do *smartphone* e das redes sociais tornaram a linguagem cinematográfica, até então restrita aos profissionais da área, uma linguagem de uso comum para qualquer pessoa, pessoas comuns, sem nenhuma formação específica na área de cinema. Dois fatores se destacam nesse processo. Primeiramente, podemos dizer que essa tecnologia ganhou espaço se tornando verdadeiramente disponível para a população em geral, com preços acessíveis e um *design* de pequeno porte, o que, de fato, faz do *smartphone* um objeto de bolso. Outro ponto relevante, segundo o autor, é o fato das produções televisivas terem funcionado como professoras da linguagem cinematográfica, trazendo para o dia a dia das famílias as noções de *zoom*, de plano panorâmico, de montagem etc., introduzindo esses conceitos no universo da comunicação ordinária. A combinação desses dois fatores, associada à facilidade de compartilhamento de vídeos através das redes sociais e das

demais plataformas, possibilita a integração da linguagem cinematográfica como uma linguagem para promover novas e antigas práticas de comunicação entre as pessoas, tratando a respeito das ações da vida cotidiana (ou da vida em si). Dessa forma, o audiovisual passa a ser utilizado como uma linguagem de comunicação ordinária, pelas pessoas em geral, o que inclui nossos estudantes dentro e fora das salas de aula.

De acordo com Schultz e Quinn (2014), os estudantes se beneficiam não apenas assistindo a vídeos, mas produzindo ativamente os próprios vídeos. A tarefa de produção envolve planejar, criar, editar, quando os estudantes podem se tornar engajados ao criarem seus próprios vídeos e assistirem aos vídeos dos outros estudantes, criando uma comunidade de aprendizado. Ainda segundo esses autores, o escopo da tarefa de produção de vídeos desenvolve a habilidade dos alunos em pensar criticamente, pesquisar e reunir dados, organizar e gerenciar grupos de pessoas e colaborar ativamente na solução de problemas, visualizando e interpretando situações e potenciais soluções.

Sobre este assunto, Rezende *et al.* (2014) afirmam que o fato de a produção amadora ter se disseminado e estar se consolidando como textos relevantes nos grandes veículos de comunicação de massa, ou de ser facilmente compartilhada em redes sociais de ampla visibilidade, traz grandes consequências para as relações socioculturais mediadas por conteúdos audiovisuais e repercute nas atividades escolares. Desta forma, os autores entendem que elementos da cultura audiovisual estão se inserindo no cotidiano escolar, seja para enriquecer as atividades e conteúdos disciplinares, seja para dar visibilidade a contrapontos ao discurso escolar ou ainda ao tipo de trabalho docente que geralmente é imposto e valorizado. Isso, há tempos, vem desafiando a estratégia histórica da escola de se manter resistente às mudanças que ocorrem na sociedade. Pereira (2013) destaca ainda que os alunos atualmente consomem e produzem mídias mais do que nunca, com a digitalização e a globalização, uma vez que as experiências tecnológicas cotidianas dos alunos são inevitavelmente trazidas também para o espaço escolar, por meio de suas práticas. Logo, devemos compreender que o estudante, como sujeito sociocultural, traz consigo seu repertório, uma vez que a cultura é parte constitutiva de sua vida. E dessa forma, entendemos que a incorporação dessa estratégia na escola pode fazer com que o estudante seja um sujeito ativo, protagonista no processo de ensino e aprendizagem na condição de produtor e espectador de vídeos

produzidos pelos integrantes de uma turma ou de uma comunidade escolar, quebrando o paradigma da comunicação unidirecional do professor para o aluno.

Podemos dizer que há uma relação entre as expectativas dos professores ao propor aos seus alunos uma atividade de produção audiovisual, e as respostas que os alunos dão em termos das escolhas dos recursos e estratégias que eles estabelecem na tentativa de direcionar corretamente a produção desse(s) vídeo(s) ao seu público-alvo. A maioria dessas escolhas de recursos e estratégias são realizadas em função de pressuposições sobre a audiência. A isso, Ellsworth (2001) chama de endereçamento. Segundo a autora, para que um filme faça sentido para um determinado espectador, este deve entrar em uma relação particular com a sua história e o seu sistema de imagens. Os filmes, assim como os livros e as cartas, são endereçados a alguém. Este endereçamento ocorre em um espaço psíquico, social ou em ambos, entre o texto e os usos que o espectador faz dele. Todavia, a autora destaca que o espectador nunca é apenas ou totalmente quem “o filme” pensa que ele é, pois a maneira como cada espectador vive a experiência do endereçamento é muito particular. Ela acrescenta que alguns pesquisadores têm realizado estudos de recepção para tentar entender esse “deslocamento” da atribuição de sentidos do polo produtor para o espectador.

E por que devemos estudar a construção do endereçamento em um contexto escolar? Pois a forma como o endereçamento de um vídeo é construído possibilita que o espectador se sinta (ou não) motivado a manter-se atento a um filme, podendo reduzir o surgimento de resistências desse aluno/espectador em relação ao audiovisual proposto. Faz com que ele perceba se o filme fala ou não com ele, comunicando-se com suas emoções. Dessa maneira, o estudo da construção do endereçamento de uma obra audiovisual produzida e/ou consumida no ambiente escolar possibilita uma melhor compreensão a respeito dos mecanismos de inclusão e exclusão de identidades capazes de promover o reconhecimento do estudante como um sujeito endereçado, despertando o seu interesse como espectador para tais obras.

O reconhecimento do estudante como sujeito endereçado pelo que ele assiste em aula ou para estudar é relevante para que ele construa uma relação de aprendizado com a obra. Porque a etapa inicial do processo pedagógico que poderá, ou não, culminar no aprendizado de um conteúdo escolar se dá justamente na captura da atenção dos estudantes envolvidos. Logo, o entendimento de como se dão as relações existentes

entre etapas do processo comunicacional cíclico de produção e recepção de vídeos, envolvendo a construção e a percepção das camadas de endereçamento propostas, pode contribuir para uma melhor utilização do audiovisual com fins educativos.

Em um trabalho de produção de um vídeo com uma turma de ensino médio, Rezende *et al.* (2014) apontam que os alunos/produtores demonstraram uma grande preocupação primeira e principalmente no endereçamento do material produzido. Essa preocupação pode ser notada pela inserção de diversas referências culturais compartilhadas pelos jovens, que não se atém exclusivamente à ilustração de um determinado conteúdo curricular, e são uma tentativa de capturar a atenção dos espectadores e não tornar o vídeo produzido maçante para a audiência. Para atender a esse fim, os alunos/produtores fizeram uso de algumas opções estéticas como encenações, humor, paródias e músicas, demonstrando uma forte preocupação em motivar e prender a atenção dos espectadores (outros colegas da mesma classe). Para propor e escolher os recursos que eles consideram adequados para endereçar o vídeo ao público indicado, os estudantes produtores se fundamentam em impressões gerais colhidas essencialmente de sua própria experiência como espectadores e de seus desejos e percepções sobre como deveria ser um bom vídeo educativo. Para Pereira (2013), tais como os cineastas profissionais, os alunos/produtores também herdaram, observam, impregnam-se, citam, parodiam, plagiam, desviam e integram as obras que precedem as suas, ou seja, os alunos fazem uso de qualquer vídeo de seu repertório cultural, integrando esses elementos de sua cultura e de seu tempo às suas produções audiovisuais.

Bastos (2014) afirma que, assim como os produtores de cinema não podem controlar a forma como os espectadores entendem o que é endereçado nos filmes, os professores também não podem controlar a produção de sentido que seus alunos, na condição de espectadores, fazem ao assistirem vídeos durante uma aula. As experiências sociais, estéticas e culturais adquiridas fora do ambiente escolar podem, segundo o autor e Pereira (2013), interferir nos processos de leitura dos vídeos, cabendo ao aluno aderir ou resistir ao que vê, e podendo o professor também interferir, reendereçando o vídeo, recriando seu texto. Pereira (2013) afirma também que a área de Educação em Ciências, embora aborde de maneira recorrente mídias e tecnologias mediando o ensino em suas pesquisas, ainda não dialoga de forma mais consistente com o conhecimento referente ao audiovisual. Essa lacuna ocorre em função da pouca

consideração dada ao papel ativo do aluno/espectador nas pesquisas sobre audiovisuais na área de Educação em Ciências e Saúde.

Para a realização de estudos desta natureza, faz-se necessária a compreensão de que os recursos audiovisuais na escola devem ser considerados como elementos que carregam conteúdo e linguagem próprios, e que devem ser incorporados a um novo modelo de escola e de processo educativo (PRETTO, 2013). Devemos, também, considerar a circularidade do processo comunicativo, conforme proposto por Hall (2013) e a produção de sentido dos alunos/espectadores durante a exibição desses vídeos feita a partir de diferentes possibilidades de modos de leitura (ODIN, 2005).

Sobre a utilização do audiovisual na escola, Pretto (2013) apresenta duas perspectivas distintas, denominadas por ele como “instrumento” e “fundamento”. O uso instrumental, caracterizado como a incorporação dos meios como vídeos, televisores e computadores como recursos didático-pedagógicos modernos, não garante por si só uma nova educação, adequada ao mundo atual, de acordo com o autor. Essa adequação se dá apenas quando alunos e professores se tornam capazes de compreender a linguagem utilizada no meio audiovisual, em um movimento de alfabetização da imagem e dos meios de comunicação. Essa forma de compreender e usar o audiovisual no espaço escolar é a que o autor classifica como “fundamento”, que considera as especificidades discursivas do texto audiovisual e pode fazer uso dos referenciais da comunicação.

Estudos anteriores apontam que embora exista um diálogo entre a área do audiovisual e o ensino de ciências, este ainda é muito marcado pela perspectiva da instrumentalidade, ou seja, do uso dos recursos audiovisuais apenas como recursos pedagógicos para o cumprimento de objetivos bastante específicos no ensino de ciências (REZENDE FILHO *et al.*, 2015; REZENDE FILHO; PEREIRA; VAIRO, 2011). Entretanto, alguns autores têm trabalhado considerando as questões relativas ao campo do ensino de ciências e da saúde, com base nos aportes teóricos da comunicação e do audiovisual (REZENDE FILHO *et al.*, 2015), como podemos observar nos trabalhos realizados por Piassi e Pietrocola (2009); Mariana Ramos e Silva (2014); Pastor Júnior, Rezende Filho e Bastos (2012) e Bastos, Rezende Filho e Pastor Júnior (2015). Nos dois últimos trabalhos citados, os autores utilizam referenciais teóricos do campo da Comunicação e explicitam a necessidade de novos estudos a respeito das

condições específicas da recepção audiovisual em sala de aula, para ultrapassar o simples pressuposto de que o uso de vídeos na educação traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, abordando explicitamente conceitos relativos ao campo da teoria do cinema e da comunicação, tais como endereçamento e significado preferencial.

Pastor Júnior, Rezende Filho e Bastos (2012) destacam que embora existam diversos estudos que apresentem, defendam e ressaltem os possíveis e potenciais papéis educativos desempenhados pelos vídeos, Worth (1979) aponta que tais pressuposições carecem de pesquisas empíricas que as confirmem, pautando-se, por exemplo, no estudo das diferentes leituras e entendimentos feitos pelos espectadores. Tais autores consideram que essa concepção de uso educativo dos vídeos pode ser caracterizada como uma comunicação tradicional e positivista, na qual o ato de comunicar consistiria em transmitir um determinado conteúdo de forma linear e unilateral, do emissor a um espectador (passivo). Os espectadores/estudantes desempenham um papel fundamental nas atividades educativas com vídeos e as pesquisas que envolvem o uso desse recurso na educação, de uma maneira geral, podem se fundamentar em estudos de recepção, ou seja, nos significados, leituras e posições produzidas pelos espectadores no momento da visualização da obra audiovisual.

Esperando contribuir para que a estratégia de produção e recepção de vídeos no ambiente escolar seja melhor compreendida em suas especificidades, limites e possibilidades, apresentamos como proposta de pesquisa de tese de doutorado uma investigação, no âmbito do ensino de Biologia no Ensino Médio, sobre os diferentes aspectos relacionados aos recursos estéticos e significados que o aluno/produtor evoca para a formulação de uma narrativa que dê conta tanto da apresentação de um determinado conteúdo escolar/científico, quanto da captação da atenção e da apreciação do público para o qual essa produção de vídeos foi endereçada. Propusemos duas perguntas: Como os alunos constroem e percebem o endereçamento de vídeos sobre temas biológicos de interesse social/ questões sociocientíficas para um público amplo/geral? Que grupos ou identidades são incluídos ou excluídos dessa construção e dessa recepção?

Durante o processo da produção dos vídeos, os alunos/produtores inevitavelmente constroem lugares de onde a obra “deve” ser vista, ao escolherem as formas como os vídeos irão comunicar determinadas ideias, valores, desejos, ou ainda

privilegiando certos personagens, pontos de vista, ações e discursos em detrimento de outros. Essas escolhas são geradoras de tensões quando ocorre a exibição desses vídeos para um público amplo, que pode conter indivíduos cujas identidades não foram privilegiadas na construção do endereçamento. Neste caso pode haver (ou não) um deslocamento do espectador para tentar se adaptar ao endereçamento proposto, e ocorrerem tensões entre o sentimento de inclusão (me diz respeito) ou exclusão (não me diz respeito).

É possível endereçar um texto fílmico a todos os públicos? O que se ganha e o que se perde ao inserir variadas camadas de endereçamento ou restringir esse endereçamento a um determinado público-alvo? Que questões aparecem quanto ao espectador? Ele consegue se adaptar ou rejeita a mensagem? Considerando que os espectadores reais nunca são exatamente como foram pré-concebidos pelos produtores, eles eventualmente poderão identificar elementos capazes de excluí-los da condição de público ideal de um vídeo, ainda que os produtores tentem construir um endereçamento coerente e inclusivo.

Há cerca de duas décadas a equipe do Grupo de Estudos sobre Recepção Audiovisual em Educação em Ciências e Saúde (GERAES), situado no Laboratório de Vídeo Educativo (LVE) do Instituto Nutes – UFRJ, dedica suas pesquisas ao estudo de usos do vídeo em contexto educativo no âmbito das ciências e saúde. Este trabalho se insere neste contexto. É de interesse deste grupo de pesquisas a compreensão dos motivos pelos quais os alunos produtores incluem ou excluem determinadas identidades no processo de criação do endereçamento de suas obras, assim como a compreensão a respeito de como os alunos/espectadores se sentem incluídos ou excluídos como audiência. Como eles aceitam ou rejeitam um dado material audiovisual, que lhes é exibido.

Esta tese está em conformidade com o projeto de pesquisa “Exclusão e Inclusão em Estratégias de Endereçamento e Reendereçamento de Vídeos na Educação em Ciências e Saúde”, realizado no LVE (Instituto Nutes - UFRJ). Tal projeto parte da perspectiva de que, em uma produção fílmica, a forma como é feita a construção dos personagens, através das hierarquias e contraposições apresentadas, assim como suas representações de valores, com a prevalência da visibilidade de um determinado grupo social em detrimento de outro, representam fortes estratégias de endereçamento, nas

quais podem ser evidenciadas as tensões entre a inclusão e a exclusão desses grupos. E destaca que é possível a ocorrência de “erros” de endereçamento a partir de suposições equivocadas a respeito de um ou outro aspecto relacionado às identidades do público espectador. Entretanto, um aspecto mais relevante a esse respeito seria a dimensão política do endereçamento, com o entendimento das relações de poder representadas nos vídeos produzidos, tais como as que envolvem as diferenças étnicas, socioeconômicas e de gênero, entre outras.

Com base nesse conjunto de ideias, buscamos analisar uma situação de produção e recepção de vídeos no ensino de Biologia em que a autoria discente foi pesquisada por meio do conceito de endereçamento, através da análise das escolhas dos recursos utilizados na produção dos vídeos com o intuito de endereçá-lo a um público-alvo mais ou menos diversificado. Assim, os objetivos desta pesquisa de tese são:

Objetivo Geral:

Investigar o processo de produção e recepção de vídeos de curta-metragem realizados por alunos de ensino médio, verificando se as estratégias de endereçamento formuladas foram reconhecidas como pertinentes ao público escolhido.

Tal pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as escolhas narrativas feitas pelos alunos/produtores para endereçar o vídeo ao seu público-alvo;
- Descrever o endereçamento e o significado preferencial dos vídeos produzidos;
- Descrever e identificar as resistências ou aceitações dos espectadores aos endereçamentos criados pelos alunos/produtores, especialmente como são tratadas as tensões entre exclusão e inclusão neste endereçamento, por meio da análise das posições de leitura (HALL, 2013) adotadas pelo grupo de espectadores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERSPECTIVAS SOBRE ESTUDOS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE VÍDEOS

Com este trabalho, pretende-se embasar a melhor compreensão sobre a produção e recepção de vídeos, no contexto do ensino de Ciências, particularmente a Biologia, para estudantes do Ensino Médio. Esta pesquisa visa especialmente produzir conhecimento sobre as diferenças entre o que foi planejado na perspectiva de incluir ou excluir determinados grupos durante a construção do endereçamento desses vídeos, e aquilo que, de fato, ocorreu e pode ser percebido por meio dos estudos de produção e recepção.

Desde os anos 1980, diversos autores têm intensificado a preocupação em compreender os mecanismos da recepção fílmica, não encarando o espectador como um ser passivo (MASCARELLO, 2006). Segundo Martin Barbero (1995), não devemos considerar a recepção apenas como um “lugar de chegada”, como se o receptor fosse um sujeito passivo, uma tábula rasa, que não seria capaz de produzir novos sentidos e ressignificar as mensagens. O autor considera que o receptor é capaz de construir sentidos próprios, ainda que existam limites para as possibilidades de leituras, uma vez que uma obra audiovisual possui uma materialidade determinada e um sentido pretendido por seus autores. Esta última percepção também é compartilhada por Ana Carolina Escosteguy (2007). A autora afirma que é um risco assumir uma autonomia da leitura em oposição à autoridade do texto, uma vez que, embora devamos considerar a ocorrência de uma possível polissemia, o texto fílmico possui um significado preferencial.

Assim como Escosteguy (2007), Martin Barbero (1995) entende que não devemos desligar o estudo da recepção dos processos de produção, não sendo possível compreender o que faz o receptor sem levar em conta a forma como a produção se organiza. O protocolo teórico-metodológico de Hall (2013) compreende a articulação entre a produção e a recepção. Para o autor, “a *‘forma-mensagem’* é a necessária *‘forma de aparência’* do evento na sua passagem da fonte para o receptor” (HALL, 2013, p.430). Dessa forma, podemos compreender que essa articulação entre o polo da produção e o polo da recepção se relaciona com a forma como a mensagem é produzida

para se comunicar com uma determinada audiência, ou seja, se relaciona com o endereçamento. A construção da “forma-mensagem” pensada por Stuart Hall pode ser relacionada à noção de endereçamento proposta por Ellsworth. Ao exemplificar a circularidade do processo comunicativo através da produção televisiva, Hall aponta a necessidade da realização de pressuposições sobre a audiência a partir da qual e para a qual as mensagens são produzidas:

A produção, nesse caso, constrói a mensagem. Em um sentido, então, o circuito começa aqui. É claro que o processo de produção não é isento de seu aspecto “discursivo”: ele também se constitui dentro de um referencial de sentidos e ideias: conhecimento útil sobre rotinas de produção, habilidades técnicas historicamente definidas, ideologias profissionais, conhecimento institucional, definições e pressupostos, suposições sobre a audiência e assim por diante delimitam a constituição do programa através de tal estrutura de produção. (...) a audiência é ao mesmo tempo a ‘fonte’ e o ‘receptor’ da mensagem televisiva. (HALL, 2013, p.431)

Para Escosteguy (2007), as etapas de produção e recepção têm condições próprias de existência, mas devem ser analisadas uma em relação à outra. Tal pensamento corrobora o exposto por Hall (2013), que afirma ser útil pensar em termos de uma estrutura pautada na articulação de momentos distintos, porém interligados. Todavia, “não existe uma necessária correspondência entre codificação e decodificação, a primeira pode tentar ‘pre-ferir’, mas não pode prescrever ou garantir a segunda, que tem as próprias condições de existência” (HALL, 2013, p.441). Logo, o pressuposto de uma relação direta entre produção e recepção audiovisual, na qual a produção determina a recepção, é insustentável (ESCOSTEGUY, 2007). Vale ressaltar a capacidade, já citada, do receptor construir sentidos próprios em suas leituras, embora exista um limite para tal polissemia. Assim, os autores colocam em xeque a pertinência do estudo em separado do polo da produção ou da recepção.

Sobre os papéis desempenhados pelos espectadores, podemos destacar os trabalhos de Hall (2013). e Schroeder (2000). O trabalho de Hall (2013), originalmente publicado em 2003, demonstra a relação circular entre a produção e a recepção de uma mensagem através do modelo de codificação/decodificação, ressaltando que existe uma articulação entre esses dois momentos. Hall se coloca contra a noção de que existiria um fluxo unidirecional entre o emissor (quem origina a mensagem) e o decodificador (quem recebe a mensagem), e afirma que esses dois momentos são interligados e se retroalimentam, como no exemplo apresentado.

Hall (2013) chama de significado preferencial aquele que o emissor quer comunicar, a forma como o emissor da mensagem deseja ser compreendido (“leia-me dessa forma”). Embora o significado preferencial trate de uma tentativa de hegemonizar a compreensão do espectador, essa tentativa nunca é inteiramente eficaz, pois não é possível conter todas as possíveis leituras de um texto. Não é possível ao produtor conter a polissemia da leitura. No nível da decodificação, o leitor/espectador sempre poderá compreender a mensagem de outra forma. O que não significa que a mensagem contida em um texto seja infinitamente aberta a qualquer interpretação, já que há elementos internos no texto que direcionam essa significação, como já falamos. Assim, a mesma mensagem pode ser lida de formas diferentes, por diferentes indivíduos ou grupos. Podemos dizer que toda mensagem é polissêmica, embora essa polissemia seja estruturada. Essas leituras diversas do mesmo texto podem ser associadas aos diferentes grupos sociais e/ou às diferentes culturas e valores manifestos pela audiência. Para Hall (2016), dois ou mais indivíduos da mesma formação cultural podem interpretar o mundo de maneira semelhante de forma que um compreenda o outro, pois em um sentido mais geral, compartilham os mesmos códigos culturais. Entretanto “em toda cultura sempre haverá uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo” (HALL, 2016, p.20). O autor afirma que a produção de sentidos não apenas é perpassada por práticas culturais, mas está relacionada à noção de identidade e “relaciona-se a *todos* os diferentes momentos ou práticas em nosso ‘circuito cultural’ – na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo” (p.22).

Todavia, podemos dizer que embora haja diferentes significações para a mesma mensagem, existe um significado preferencial que é o sentido determinado pelo produtor para um texto fílmico, e existe também uma leitura preferencial que seria a que está de acordo com a orientação hegemônica, supostamente inscrita no texto da mídia (SCHROEDER, 2000). Uma tentativa de que a mensagem seja compreendida da maneira que foi pretendida pelo produtor.

Hall (2013) descreve três posições de leitura, que se relacionam a como o espectador apreende o que ele entende como o significado preferencial da obra, tal como este parece estar definido pelo seu produtor:

- *leitura dominante*: posição de transparência ideal e de equivalência perfeita entre o momento de produção da mensagem e leitura da mesma, que corresponde ao sentido preferencial idealizado pelo emissor.

- *leitura de oposição*: aquela que retira do texto um sentido globalmente oposto ao que foi pretendido pelo emissor da mensagem. “Ele ou ela destotaliza a mensagem no código preferencial para retotalizá-la dentro de algum referencial alternativo” (p.445).

- *leitura negociada*: aquela que se coloca entre as posições anteriores. “(...) reconhece a legitimidade das definições hegemônicas para produzir as grandes significações (abstratas), ao passo que, em um nível mais restrito, situacional (localizado) faz as suas próprias regras – funciona com as exceções à regra” (p.444). É atravessada por contradições e provavelmente, a forma de leitura mais realizada.

Assim como Hall, Martin Barbero e Escosteguy, Morley (1996) também entende que o espectador não é um sujeito passivo que apenas recebe uma mensagem, mas que esse espectador participa ativamente da decodificação das mensagens contidas nos vídeos. O autor julga ser necessário o emprego de duas formas diferenciadas de análise, a semiótica e a sociológica, para examinar a produção de sentidos feita pelo espectador. Ele afirma que esse entendimento se dá através da utilização, inconsciente, de códigos anteriormente aprendidos na origem social de cada espectador e que eles contribuem para uma restrição dos possíveis sentidos de um vídeo. Esta percepção está de acordo com a proposta por Hall (2016) quando este relaciona a produção de sentidos às práticas culturais e à noção de identidade. Porém, apesar desse entendimento de que a origem social e, portanto, as relações de pertencimento identitário dos espectadores são relevantes para sua produção de sentidos, ainda são poucos os estudos de recepção que consideram as identidades dos espectadores, de acordo com Tânia Montoro e Ceíça Ferreira (2014).

As características específicas da audiência, como suas identidades de gênero e raça são consideradas por Montoro e Ferreira (2014) e Escosteguy (2020). Para Montoro e Ferreira (2014) a maioria dos estudos de recepção no Brasil está centrada nos sentidos das mensagens de forma que aspectos específicos do público espectador concreto não são considerados como objeto de pesquisa. As autoras afirmam que há escassa produção acadêmica que considere os estudos de gênero e suas relações com os

estudos de raça e classe (três importantes marcadores sociais da diferença) nas pesquisas sobre a comunicação audiovisual. Embora seja evidente que o modo como as relações de gênero e raça são construídas na produção audiovisual interferem na forma como as imagens e conteúdos serão recebidos pelos espectadores reais. Entendemos que tal interferência se relaciona com a forma como essas identidades de gênero, raça e classe são incluídas ou excluídas da produção audiovisual durante a construção do endereçamento das obras, e se relaciona com as intenções comunicativas dos produtores do audiovisual.

Em uma investigação sobre as conexões entre os produtos culturais sócio-midiáticos e a construção de identidades e subjetividades na sociedade, as pesquisadoras analisaram 241 artigos publicados, entre 2000 e 2013, dos quais apenas 30 contemplaram a interseção entre gênero e raça e apenas quatro desenvolveram pesquisas de recepção audiovisual.

Escosteguy (2020) afirma que apenas na década de 1990 começa a haver o reconhecimento de que não existe um feminino universal e que os marcadores sociais da diferença como raça e classe deveriam ser considerados nas pesquisas no campo da comunicação. A autora traça uma trajetória da relação entre as pesquisas em comunicação e as pesquisas sobre gênero, tomando como ponto de partida a década de 1970. Ela nos fala sobre as formas como as mídias constroem significados para o "ser mulher", muitas vezes a partir de representações distorcidas da realidade. Escosteguy (2020) nos mostra que apenas na década de 1980 foram realizados os primeiros estudos brasileiros com foco na espectralidade feminina. Vale ressaltar que todas as pesquisas relatadas pela autora foram realizadas por mulheres, o que indica a importância epistêmica das identidades das pesquisadoras ao escolherem seus temas de interesse.

Por fim, assim como Montoro e Ferreira (2014) tratam da escassez de trabalhos que abordam opressões cruzadas no campo da comunicação audiovisual, sobretudo na discriminação entre gênero e raça, a pesquisadora (Escosteguy, 2020) apresenta três autoras que vêm atuando neste campo, especialmente a partir de 2018. Trata-se de três cientistas mulheres e negras. Tal fato corrobora o exposto por Thamiris de Paula *et al.* (2021) em uma revisão de literatura sobre o tema "mulheres negras na ciência". As autoras (negras) observam que as pesquisas sobre essa temática, geralmente são

realizadas por mulheres, e entre elas a maioria são pesquisadoras negras. Considerando a escassez deste grupo social na categoria profissional “pesquisador”, uma vez que as doutoras negras são apenas cerca de 3% dos pesquisadores lotados em programas de pós-graduação no Brasil, de acordo com Lola Ferreira (2020), podemos entender os motivos ligados ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) e a interseccionalidade na discriminação por gênero, raça e classe descrita por Kimberlé Crenshaw (2002; 2004) determinantes para o baixo número de pesquisas de recepção audiovisual que abordem essa temática. A pensadora bell hooks (2017)² estabelece questionamentos sobre o modo como os preconceitos racistas e sexistas moldam a produção acadêmica criando uma circunstância onde há pouca ou nenhuma informação acadêmica sobre as experiências vividas pelas mulheres negras. A leitura dos trabalhos de Montoro e Ferreira (2014) e Escosteguy (2020) indicam que esta tendência também ocorre no campo dos estudos de produção e recepção audiovisual.

Considerando o exposto até aqui a respeito da relação entre as leituras e as identidades manifestadas pela audiência real, e o proposto por Hall (2013) a respeito da etapa da produção audiovisual se basear em pressuposições sobre as características dessa audiência real, a noção de endereçamento proposta por Ellsworth (2001) assume grande relevância para essa pesquisa. De acordo com a autora, os filmes são feitos para um determinado público visado anteriormente. Este é um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que age de alguma forma sobre seus espectadores imaginados ou reais, ocorrendo entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Entretanto, a autora também destaca que não importa o quão “endereçoado” possa ser um filme, pois os espectadores reais sempre poderão ler o filme a partir de uma percepção diferenciada, e até contrária, ao seu modo de endereçamento, respondendo aos filmes de forma diferente daquela que foi idealizada pelo produtor. Para a autora, se o produtor for capaz de compreender a relação entre o texto de um filme e a experiência de seu pressuposto espectador, ele poderá ser capaz de influenciar a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular.

²bell hooks é o pseudônimo de Glória Jean Watkins. Escritora e ativista feminista norte americana (25/09/1952 – 15/12/2021). A escolha do pseudônimo bell hooks é uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks. A autora quis firmá-lo minúsculas com intuito de afirmar que sua pessoa foi menos importante que suas ideias.

A maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre ‘quem’ são seus públicos, o que eles querem, como eles veem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento. Os filmes visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos. (ELLSWORTH, 2001, p.14)

A autora afirma que existe uma “posição” no interior das relações de poder, das construções de gênero e de raça, para a qual o prazer visual do filme está endereçado. É a partir de certa “posição-de-sujeito” construída para cada filme que eles tenderão a serem compreendidos e gerarão um prazer visual com pouco ou nenhum esforço por parte de seus espectadores reais.

Ellsworth (2001) destaca que nunca existe uma única forma de endereçamento já que o espectador pode realizar adaptações. Considerando tal possibilidade, podemos inferir que, ainda que um vídeo seja endereçado prioritariamente a uma determinada camada do público, outras camadas serão capazes de se adaptarem, promovendo deslocamentos de suas posições sociais e, assim, tornando-se capazes de apreciar a obra fílmica. Entendemos também que um mesmo vídeo pode ter mais de uma “camada de endereçamento” ao exibir elementos constituintes direcionados a diferentes identidades relacionadas a diversas faixas etárias, classes sociais, gêneros, etnias etc. O uso de tais camadas de endereçamento é uma tentativa de estabelecer estratégias de comunicação capazes de fazer com que diferentes grupos identitários percebam que o que está sendo comunicado lhes diz respeito. A autora questiona, ainda, se os professores podem ou não estabelecer uma diferença não apenas pelo conteúdo a ser ensinado aos seus alunos, mas pela forma com a qual esse conteúdo é endereçado a eles, relatando que ainda há muito o que ser pesquisado sobre esta temática.

Sobre esse assunto, Bastos (2014) afirma que precisamos entender como a experiência prévia do aluno interfere na sua leitura do audiovisual, considerando que suas preferências e resistências podem ser evidenciadas na sala de aula durante a exibição de um vídeo. Compreender a circulação de sentidos e conhecimentos que ocorre entre produtores e receptores de vídeos no ambiente educacional pode contribuir para o melhor entendimento das dinâmicas comunicativas que envolvem professores e autores como produtores dos sentidos dos vídeos exibidos em sala de aula.

2.2 IDENTIDADES, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E ADOLESCÊNCIA–CONEXÕES POSSÍVEIS

Ao observar os estudantes produtores dos vídeos que foram analisados nesta pesquisa, consideramos em nossas perspectivas de investigação as múltiplas identidades que atravessam seus corpos, para além da evidência de que eles são adolescentes e que falam, prioritariamente, a partir de seu universo adolescente, trazendo para as suas narrativas questões típicas dessa faixa etária. Somam-se a essa identidade comum a todos eles, a adolescência, um conjunto de outras questões determinantes na construção de suas narrativas, que os levam, conforme a hipótese dessa pesquisa, a incluir ou excluir outras questões identitárias em suas obras audiovisuais: seu posicionamento político, seu reconhecimento como jovens da periferia, além da sutileza com a qual são capazes de expressar questões étnico-raciais, sexualidades e empoderamento feminino.

Considerando o exposto no item anterior a respeito da circularidade do processo comunicativo, da existência de múltiplas identidades na audiência e do endereçamento dos audiovisuais a um público pressuposto, podemos inferir que o reconhecimento ou a rejeição a essas identidades têm a potencialidade de interferir, ou não, na produção de sentidos realizada por seus espectadores reais. As identidades dos produtores, assim como aquelas que estes projetam sobre os seus espectadores, são constitutivas das obras audiovisuais e, potencialmente, das suas leituras.

Iniciaremos essa discussão a partir da complexa conceituação de identidade e seguiremos abordando as formas como os autores e referências do campo conceituam as diferentes identidades, e como estas são representadas no cinema e/ou outras produções audiovisuais. A seguir discutiremos a identidade do adolescente e como a partir do conceito de lugar de fala analisaremos como esses jovens constroem o endereçamento de suas obras audiovisuais.

2.2.1 Sobre a conceituação de identidade

Visto como um tema de considerável relevância política (HALL, 2014), podemos dizer que o conceito de identidade é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea” (HALL, 2015, p.9). Na concepção de Freire Filho (2007), as identidades são construções culturais, e não entidades substanciais preestabelecidas, social ou biologicamente.

Portanto, as identidades são passíveis de mudanças ao longo do tempo. Para Silva (2014), nos estudos culturais, pode-se dizer que “a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído” (p. 89). “A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.” (p.96). Para o autor, ela está intimamente relacionada à noção de diferença, às relações de poder e aos sistemas de representação, expressos por meio de pinturas, textos, fotografias e filmes, ponto que em particular nos interessa.

Hall (2015) distingue três concepções de identidade do ser humano:

- a) O Sujeito do Iluminismo, centrado e dotado de capacidades de razão, científico, liberto do dogma e da intolerância, cuja formação foi influenciada pela Reforma Protestante, o Humanismo Renascentista, as “Revoluções Científicas” e o Iluminismo;
- b) O Sujeito Sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros, sendo um produto da primeira metade do séc. XX, quando as ciências sociais assumem a forma disciplinar. A Sociologia forneceu uma crítica ao individualismo racional, localizando o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas;
- c) O Sujeito Pós-Moderno, que não possui uma identidade fixa, essencial e permanente, promovendo assim um debate em torno de uma crise de identidade.

Para Hall (2015), consoante o exposto por Freire Filho (2007), a identidade torna-se uma celebração móvel; formada e transformada continuamente. Hall (2015) afirma que o sujeito pós-moderno formou-se a partir do “descentramento” do sujeito cartesiano, dado a partir de cinco grandes avanços das ciências humanas na modernidade tardia (a partir da década de 1960). Seriam eles: 1- as reinterpretações dos trabalhos de Marx; 2- a descoberta do inconsciente por Freud; 3- o trabalho de Ferdinand Saussure, linguista, que afirma que nós não somos “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, uma vez que toda afirmação carrega ecos dos nossos significados e de outros, como expresso por Julia Polleto e Kreutz (2014), pois os próprios significados das palavras não são fixos. As palavras são multimoduladas, polissêmicas, e dessa forma sempre poderão ser lidas de outra forma, apesar dos nossos esforços para fechar seu significado; 4- os estudos de Foucault sobre o “poder disciplinar”, o “policiamento” e controle das populações

modernas através de instituições como escolas, oficinas, quartéis, prisões, hospitais e assim por diante, tendo por objetivo a produção de um ser humano que possa ser tratado como um “corpo dócil”, controlável; 5- o impacto do movimento feminista, que traz para a contestação política temas que estavam restritos ao âmbito pessoal e familiar como a própria noção de família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças.

Para Hall (2015), o sujeito pós-moderno possui uma identidade transformada continuamente pelos sistemas culturais que o rodeiam, e a interconexão entre as diferentes áreas do globo seria capaz de provocar ondas de transformação social capazes de atingir todo o planeta. Esse fenômeno seria, então, característico do mundo dito globalizado. O autor afirma que a globalização é responsável pelo deslocamento das identidades culturais no fim do século XX. A compressão das distâncias e escalas temporais são aspectos importantes deste processo, levando ao declínio das identidades nacionais, enquanto novas identidades, híbridas, assumem esse lugar. O autor afirma que, em certa medida, estamos discutindo a tensão entre aquilo que é global e aquilo que é local.

Hall (2015) aponta que, apesar das diferenças de raça ou classe, a cultura nacional busca uma forma de unificá-los em uma identidade cultural, e questiona se essa “identidade nacional” teria essa capacidade unificadora ou apenas subordina a diferença cultural. No Brasil, observamos que durante a formação da nossa identidade cultural, povos indígenas e negros de origem africana foram subjugados e subordinados por uma minoria branca de origem europeia, que detinha/detém influência e poder. Como um exemplo dessa construção identitária que reverbera nos dias atuais, a filósofa Djamila Ribeiro (2019) nos fala sobre como o projeto de colonização do Brasil silenciou e desautorizou certas identidades, particularmente a das mulheres negras, no sentido epistêmico, ligando-as aos trabalhos braçais, e não à produção intelectual.

De acordo com Bittencourt (2014), o conceito de identidade é fundamental para a formação civilizacional no Ocidente, na sua múltipla construção de valores. A noção de identidade se associa à ideia de “mesmo” ($A=A$) e a hipérbole da legitimação da identidade conduziu a uma exclusão pela diferença, que pode ser manifestada em preconceitos diversos, perseguições religiosas e mesmo no medo paralisante pela diferença. Segundo o autor, a reatividade contra a alteridade étnica é a causa basal de

todos os conflitos sectários, nascidos de uma incompreensão do carácter híbrido presente em qualquer composição cultural e na própria interioridade humana.

As construções teóricas de Tomaz A. da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward (2014), nos artigos que compõem o livro “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, corroboram o exposto por Bittencourt (2014) e têm o intuito de nos explicar de que maneira se dá a construção da identidade. Woodward (2014) afirma que a identidade é marcada pela diferença, sendo, na verdade, relacional e estabelecida pela relação simbólica com outras identidades. Segundo a autora, a identidade também está vinculada a condições sociais e materiais. Ela afirma que se um grupo for simbolicamente marcado como “inimigo” ou “tabu”, essa marcação terá efeitos sobre a vida dos indivíduos desse grupo, que será socialmente excluído ou será submetido a desvantagens. A marcação simbólica é a forma como se define quem é incluído ou excluído, em pelo menos dois grupos em oposição: “nós e eles”. Logo, a identidade “não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” (WOODWARD, 2014, p.40).

Silva (2014) também expõe o carácter relacional da identidade ao afirmar que sua construção se dá a partir da identificação das alteridades, sempre em relação ao outro. Da negação desse outro. Para o autor, dizer o que somos também significa dizer o que não somos. O autor afirma que se todas as pessoas partilhassem da mesma identidade as afirmações sobre identidade, como por exemplo, “sou brasileiro”, ou “sou negro” não fariam sentido, pois só precisamos afirmar uma dada identidade porque existe diferença. Dessa forma, identidade e diferença são inseparáveis.

Para Ribeiro (2019), a alteridade é uma categoria fundamental do pensamento humano, e nenhuma coletividade se define como “uma” sem colocar imediatamente “outra” diante de si mesma. A autora, baseando-se em Simone de Beauvoir, cita como exemplos desse pensamento a forma como os judeus foram construídos como “os outros” em relação aos antissemitas, os proletários são “os outros” em relação à classe burguesa e as mulheres são “os outros” diante da sociedade machista. A autora conclui essa construção teórica parafraseando Grada Kilomba, que nos apresenta as mulheres negras como “o outro do outro”, diante de uma sociedade simultaneamente machista e racista, em que essa mulher não encontra reciprocidade nem no discurso sobre racismo, em que geralmente o sujeito é o homem negro, nem no discurso de gênero, em que o

sujeito hegemônico é a mulher branca. Logo, mulheres negras são, simultaneamente, a antítese da branquitude e da masculinidade, ocupando um “não lugar” na sociedade.

Considerando o escopo deste trabalho, podemos entender também que o sujeito adolescente pode ser entendido como “outro” ao ser colocado diante da criança e/ou do adulto, uma vez que para ele não são dispensados os cuidados típicos da infância, e ele não possui a maturidade e a independência de um adulto. E é justamente este estado entre essas fases da vida que o define como adolescente. “É uma fase da vida em que não se é criança, nem adulto” de acordo com Cláudia Pereira; Rocha e Pereira (2009, p.7). É a negação simultânea desses dois outros estágios da vida. O mesmo princípio de construção de alteridades poderia ser aplicado à dicotomia professor/aluno, já que muitas vezes o primeiro se coloca na posição de autoridade e detentor do saber, diante do segundo, negando-lhe a autonomia necessária para a produção efetiva do conhecimento. Para hooks (2017) tal exercício de autoridade por parte de alguns professores é capaz de inibir o desejo do estudante pela aprendizagem, impedindo a ocorrência da educação como prática de liberdade. A mídia cinematográfica e televisiva, produzida por indivíduos adultos, reproduz de forma rotineira estereótipos consagrados de adolescência, tanto no ambiente doméstico, quanto no ambiente escolar.

Nichols (1997), no livro “La representación de la realidad”, nos fala sobre como a construção de alteridades se mostra nas produções audiovisuais e afirma que:

A figura do Outro representa aquilo que não pode ser reconhecido ou admitido dentro da cultura que o engendra (precisamente da maneira que Sartre descreve). O outro incorpora o mal ou caos, ganância excessiva ou indolência, horror e monstrosidade, o nefasto e o destrutivo. O oriental inescrutável e intrigante, o negro hiper sexual e atlético, o branco arrogante, mas distante, o latino traiçoeiro e mentiroso, o índio selvagem e bárbaro, esses estereótipos do Outro oferecem um arquivo dos ofensores do proibido: conhecimento em uma busca implacável de interesse próprio, sexualidade ilimitada, fome de poder sem compaixão, dependências sem lealdade, cálculo e previsão sem moral (p.261).

Diante dessa argumentação, podemos entender que, ao representar o outro para o qual é destinado o lugar do subalterno, a mídia hegemônica constrói imagens que são estratégias de legitimação e de disseminação de diferenças e exclusões sociais por meio da naturalização de estereótipos. Retomaremos esse ponto mais adiante.

Woodward (2014) afirma que a maneira como a cultura estabelece as fronteiras e distingue as diferenças entre grupos é fundamental para a compreensão das

identidades. Cada cultura possui formas distintas de classificar o mundo, sendo essas formas relacionadas a consensos sobre como classificar as coisas e, por meio dessa classificação, manter alguma ordem social. Assim, a autora sugere que a criação de oposições binárias através da produção de categorias está intimamente relacionada à produção de um controle e à manutenção de uma ordem social, evidenciando relações de poder. Tal ponto também é exposto por Silva (2014), que afirma que a identidade, assim como a diferença, é uma relação de poder sujeita a vetores de força. Assim elas não são simplesmente definidas, mas sim impostas. Desta forma, fixar uma determinada identidade como norma seria uma forma sutil de manifestação de poder, uma vez que normatizar significa eleger de forma arbitrária uma dada identidade, como parâmetro para hierarquizar as outras.

Para Woodward (2014) estas oposições binárias seriam uma forma de marcar a diferença, construída positivamente ou negativamente. A forma negativa se dá pela marginalização daqueles que são definidos como “os outros”, “os forasteiros”. Nesse caso, um dos elementos da dicotomia será sempre mais valorizado que o outro. Como, por exemplo, na dicotomia homem/mulher, em que o homem representa a norma e a mulher é o “outro”, corroborando o exposto por Ribeiro (2019). Já a forma positiva, segundo Woodward (2014), se dá pela possível celebração da diferença como fonte de diversidade, como ocorre no caso dos movimentos LGBTQIA+, que buscam resgatar e celebrar as identidades sexuais.

Para Silva (2014), o ato da afirmação da identidade e a marcação da diferença sempre vão implicar em processos de inclusão e exclusão de identidades. No que tange à representação e, em particular, à produção de audiovisual com base no exposto até aqui, podemos inferir que a escolha das identidades a serem incluídas ou excluídas nessas produções está relacionada à identificação das diferenças entre os atores sociais. Ao fazerem as escolhas relativas ao endereçamento dos vídeos que produzem, os produtores podem afirmar suas identidades e excluem aquilo que entendem por diferente. Dessa forma, podemos compreender a inscrição de determinadas marcas de endereçamento e a exclusão de outras.

2.2.2 Representações de identidades no cinema

Entendemos que a escolha entre a inclusão ou a exclusão de tais marcas de endereçamento é um exercício de poder, das estruturas de poder inerentes aos endereçamentos hegemônicos e suas estratégias. Para Hall (2016) existe um exercício de poder na administração do que se torna visível, ou não, por meio do universo midiático-imagético. Trata-se do poder exercido pelas pessoas que têm acesso aos meios de produção de conteúdo midiático e que decidem para quem tais conteúdos serão endereçados.

2.2.2.1- Representação da identidade feminina

O gênero é um marcador social de diferença e pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo já diferenciado sexualmente. Contudo, esse significado só existe em relação a um significado oposto. O gênero é socialmente construído e pode ser definido como o conjunto dos significados culturais assumidos pelo corpo sexuado de acordo com Judith Butler (2019).

A percepção de Butler (2019) corrobora o exposto por Ribeiro (2019) e Woodward (2014), a respeito da existência de um “masculino” lido socialmente como universal, em detrimento de uma identidade feminina para a qual resta a alteridade, a posição de “o outro” na sociedade. A autora afirma que essa perspectiva tem origem nos estudos de Simone de Beauvoir e é contundente na afirmação da inexistência de um feminino universal. Para Butler, inclusive, o feminismo tradicional encontra problemas “na suposição de que o termo mulheres denote uma identidade comum” (p.20). A autora afirma que o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais, e regionais de identidades discursivamente construídas. Assim, a autora entende que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais nas quais invariavelmente ela é produzida e mantida. A seguir, veremos como essa posição de o “outro” delegada às mulheres é representada no cinema hegemônico.

As produções hollywoodianas, ao priorizarem um universo masculino para a construção de suas obras, excluem ou dificultam a perspectiva da identificação para as espectadoras mulheres, reafirmando uma relação de poder na qual o homem é o sujeito hegemônico e, portanto, digno de ser o público-alvo dos conteúdos produzidos. Para Elizabeth Ann Kaplan (2010), o aparato do cinema dominante é construído pelo e para

o público masculino. Consoante a esse entendimento da mulher como o “outro”, Nichols (1997) afirma que esse “outro”, raramente está na posição de criador de significados e estruturas narrativas e expõe os efeitos dessa hegemonia masculina em alguns campos da produção midiática. O autor exemplifica essa questão ao discutir como a produção cinematográfica hegemônica nos campos da pornografia e dos documentários etnográficos partem da perspectiva masculina, produzindo alteridades na construção de seu endereçamento. Tanto a etnografia quanto a pornografia fazem uso de narrativas, nas quais “prazer e poder estão interligados em torno da satisfação e do conhecimento” (p.260) dos homens e da cultura dominante. Ambos, a pornografia e a etnografia, representam os desejos de quem exerce o poder. Para o autor, a etnografia possibilita que a cultura dominante represente as demais culturas as quais se deseja documentar sob a sua perspectiva de domínio. Paralelamente, a pornografia hegemônica nos apresenta uma ordem falocêntrica, machista, simbolizada por desejo masculino e naturalizada como algo reconhecido pelos espectadores de todo o mundo. Para Nichols, os filmes pornográficos encenam prioritariamente a história de um falo, sendo essa história geralmente construída para estimular o prazer de um homem (cisgênero e heterossexual) na perspectiva de um voyeur.

Laura Mulvey (1983) nos oferece outros exemplos dessa percepção ao nos apresentar a objetificação do corpo feminino em cena, em atendimento a um desejo sexual de um espectador preferencial – o homem cisgênero heterossexual – em um ato voyeurista. A autora nos coloca que as mulheres em cena têm sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota sua condição – para ser olhada. Então, o espectador masculino tende a se identificar no seu semelhante (personagem protagonista que tem o controle das ações da narrativa e da mulher presente na diegese). Para Mulvey (1983), em muitas produções, a mulher em si mesma não tem importância narrativa, salvo para atrair o olhar masculino, sendo então do homem o protagonismo, permitindo que esse espectador hegemônico possa se identificar. No que se refere ao endereçamento, podemos inferir que nessa situação ocorre a inclusão da identidade masculina na obra fílmica em detrimento da identidade de uma possível espectadora feminina. Nichols (1997) corrobora o exposto por Mulvey (1983) e afirma que o olhar da câmera está sujeito a uma política sexual, racial e de classe.

Anos mais tarde, Mulvey coloca em xeque o papel da mulher espectadora diante da construção de filmes endereçados ao público masculino, impondo a masculinidade como ponto de vista para os potenciais espectadores. Para Mulvey (2005) existem duas possibilidades para a postura dessa espectadora diante da obra fílmica endereçada para homens. Ou ela não encontrará nenhuma sintonia com a masculinização ofertada e não se identificará com nenhuma personagem da trama, ou ela se permitirá uma adaptação que lhe possibilite, temporariamente, encontrar um ponto de vista masculino na sua condição de mulher espectadora, aceitando a masculinização de suas emoções, se ajustando ao se identificar com esse herói. Vale ressaltar que esse processo não se dá facilmente – a autora descreve essa “função cambiante” como se a espectadora se travestisse de homem para ocupar esse lugar. Consoante ao exposto por Mulvey (2005), Hall (2016) afirma que o discurso está comprometido com o poder e todos os discursos constroem posições de sujeito a partir das quais eles fazem sentido, se tornam inteligíveis e produzem efeitos. Para o autor, os indivíduos não serão capazes de captar o sentido de um discurso até que se identifiquem com as posições de sujeito que esse discurso constrói “sujeitando-se as suas regras, e então se tornando sujeitos de seu poder” (p.100). Como exemplo, Hall (2016) alega que a pornografia produzida por homens só “funcionaria” para mulheres se essas se colocassem na posição de um “voyeur desejoso”, que é a posição de sujeito que o discurso hegemônico da pornografia constrói para os homens, corroborando o exposto por Nichols (1997).

Mulvey (2005) discute ainda como a introdução da mulher como elemento central de um filme produz outro discurso narrativo, ao tomar como exemplo a construção da personagem *Pearl*, no filme *Duelo ao Sol* (1946). Embora tal personagem tenha papel central na trama, estratégia incomum nos filmes de *western*, o desfecho do filme com a morte da personagem revela as dificuldades de aceitação da mulher que não exhibe a feminilidade típica (submissa) na trama dos filmes desta época e deste gênero. Sobre o desfecho de *Pearl*, também pesa o fato dela ser uma mestiça de pai branco e mãe indígena e, portanto, naturalmente indigna dos nobres sentimentos que seus pretendentes brancos se permitem atribuir apenas a mulheres brancas.

Montoro (2013) nos fala sobre a importância dos trabalhos de Mulvey e Kaplan para a construção de um discurso crítico sobre gênero no campo das ciências da comunicação audiovisual, a partir da consolidação dos estudos feministas, tornando

possível o uso do gênero como categoria analítica. Em uma revisão de literatura, a autora nos mostra que, em linhas gerais, os estudos do audiovisual com recorte de gênero podem ser divididos em quatro linhas analíticas:

- a) Análise fílmica, com destaque para o protagonismo feminino;
- b) A representação do feminino nos meios de comunicação;
- c) Os estudos de recepção e das experiências do espectador frente ao audiovisual;
- d) Estudos sobre o corpo, a moda e o consumo femininos.

Montoro (2013) afirma que a linha de trabalho (c) é a mais expressiva entre os trabalhos publicados nesse campo. Em função dos resultados que serão apresentados adiante, podemos dizer que as linhas (a) e (c) são as mais relevantes para esse estudo.

Podemos pensar sobre o processo de inclusão e exclusão de identidades no endereçamento também à luz do pensamento de Janet Staiger (2005), que nos fala sobre a importância para os estudos de recepção da relação das minorias com os meios de comunicação de massa. Ela estabelece relações entre as minorias sexuais, as minorias raciais e os estudos de mídias. A autora afirma que diferentemente das minorias sexuais, os indivíduos que nascem com marcas visíveis da diferença em relação ao estereótipo dominante, como as minorias étnicas, encontram um racismo tácito e explícito manifesto nos produtos de mídia, seja na forma de representações negativas, representações simplistas, ou ainda na ausência de representação na produção audiovisual. Para a autora, os meios de comunicação criam percepções que reforçam determinadas visões da sociedade. Nesse sentido, Ellsworth (2001) e Almeida (2020) entendem que a indústria cultural é capaz de criar e/ou reforçar subjetividades no imaginário da população. Ellsworth (2001) afirma que as produções hollywoodianas, através da exclusão, do ridículo ou de punições inscritas na narrativa, como a morte da personagem *Pearl* acima citada, “podem contribuir para a manutenção de relações desiguais de poder e para a formação de subjetividades específicas” (p.26), fazendo com que um possível espectador não pertencente aos grupos hegemônicos na sociedade ocidental sintam-se subalternizado.

2.2.2.2- Representação de identidades de raça

O conceito de raça ao qual nos referimos nesse texto é o conceito das ciências sociais. “Conceitualmente, a categoria raça não é científica” (HALL, 2013, p.76). Não existem raças biológicas na espécie humana, uma vez que a diferença genética existente entre os diferentes agrupamentos humanos não justifica o uso desse termo. Entretanto, embora não existam raças biológicas na espécie humana, o debate racial é de suma importância, uma vez que o conceito de raça é socialmente construído e foi capaz de justificar atrocidades ao longo da história da humanidade. Hall (2013) afirma que a raça é uma construção sociopolítica, uma categoria discursiva a partir da qual foi organizado um sistema de exploração, o racismo. Almeida (2020) corrobora esta perspectiva afirmando que a noção de raça é um elemento político, desprovido de sentido fora do âmbito socioantropológico. “A noção de raça é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (p.31). O autor afirma ainda, de forma categórica, que inexistem diferenças biológicas ou culturais que possam justificar um tratamento discriminatório entre os diferentes grupos humanos. Sobre esse ponto, a história da ciência nos conta que, em 1972, o pesquisador Richard Lewontin decidiu fazer a partição da variabilidade humana para testar, cientificamente, a noção, até então amplamente aceita, da existência de raças humanas. Para tanto, o pesquisador compilou da literatura científica as frequências alélicas de 17 polimorfismos genéticos clássicos (incluindo grupos sanguíneos, proteínas séricas e isoenzimas) referentes a diferentes populações. A partir desses dados, ele agrupou as diferentes populações em oito “raças”: africana, ameríndia, aborígine australiana, mongolóide, indiana, sul-asiática, oceânica e caucasiana. Como resultado, obteve as seguintes informações: 85,4% da diversidade alélica observada nos polimorfismos estudados ocorria entre indivíduos de uma mesma população, 8,3% entre diferentes populações de uma mesma “raça” e apenas 6,3% entre as chamadas “raças”, ou seja, a diferença genética no interior dos diferentes agrupamentos humanos é maior que aquela encontrada entre os diferentes grupos socialmente entendidos como “raças” (PENA e BIRCHAL, 2006). Logo, do ponto de vista biológico, não existem raças na espécie humana, porém, do ponto de vista social, é inegável a existência de uma construção histórica que coloca e mantém os indivíduos

não-brancos em uma posição de subalternidade, facilmente demonstrada a partir da análise dos diversos índices socioeconômicos, quando dissociados por raça/cor.

Para Iray Carone (2014), a despeito de todas as leis antidiscriminatórias vigentes, o racismo se faz presente nas representações que exaltam a individualidade e uma suposta neutralidade racial do branco – a branquitude – e reduz os negros a uma coletividade racializada ligada a estereótipos sociais e morais. Alguns autores versam sobre a noção de “branquitude”. Edith Piza (2014), com base nos estudos de Frankenberg, afirma que a branquitude poderia ser definida a partir do significado de ser branco em um ambiente racializado, no qual o indivíduo branco vê a si próprio e aos outros, a partir de uma posição de poder não nomeada, porém vivenciada socialmente como um lugar confortável, do qual se pode atribuir aos outros aquilo que não atribui a si mesmo. Para a autora a branquitude pode ser definida por três características básicas:

- 1) uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais;
- 2) uma posição ou lugar do qual as pessoas brancas observam aos outros e a sociedade;
- 3) um conjunto de práticas culturais que são frequentemente não demarcadas e não nomeadas (PIZA, 2014, p.84).

A branquitude ocupa uma posição na qual os sujeitos foram (e seguem sendo) sistematicamente privilegiados naquilo que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, pela exploração do trabalho de corpos pretos, e que se mantém e são preservados até a atualidade (ALMEIDA, 2020). O poder desta branquitude se manifesta em todos os aspectos de uma sociedade racializada, podendo ser observado na forma como são construídas as representações audiovisuais.

No que diz respeito à produção audiovisual, Montoro e Ferreira (2014) afirmam que “o conceito de raça mostra-se fundamental para refletir sobre as assimetrias que permeiam tanto a produção quanto a recepção das mensagens” (p.19).

Almeida (2020), ao tratar do racismo como estrutura social, demonstra como ocorre a construção de subjetividades que nos permite, como sociedade, normalizar a subalternidade na representação dos indivíduos negros. O autor recorre ao entendimento de como os meios de comunicação, juntamente com a indústria cultural e o sistema educacional, constituem o complexo imaginário racista por meio das construções das personagens de novelas, por exemplo, que geralmente, apresentam mulheres negras

com uma vocação natural para o trabalho braçal. Essas manifestações de racismo são vistas pelo autor como processo construtor do racismo como ideologia, contribuindo para a naturalização da noção coletiva de que o corpo da mulher negra não se presta ao trabalho intelectual.

Ao tratar da construção do inconsciente coletivo a respeito do negro e suas representações na Europa e nos países colonizados, Fanon (2008) afirma que “o inconsciente coletivo é cultural, ou seja, adquirido” (p.160), e que nessas regiões “o arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro” (p.160), sejam eles intelectuais ou morais. Dessa forma, o mal, Satã, as trevas, a sujeira, o pecado são todos negros, enquanto “o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca” (p.160) são ideias que remetem à positividade expressa na branquitude. O autor, que publica a versão original de seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” em 1952, afirma que esse ideário se expressa em produtos de mídia, como o cinema e os periódicos ilustrados para crianças. Frantz Fanon é um dos autores que embasa a construção teórica presente no livro *Racismo Estrutural* (ALMEIDA, 2020). É também referência para Hall (2016), no livro *Cultura e Representação*.

Entretanto, vale ressaltar que justamente pelo fato das identidades serem construções culturais, e portanto passíveis de modificação ao longo do tempo histórico, como exposto por Freire Filho (2007), as palavras podem ganhar novos sentidos. Hall (2016) nos coloca que como a relação entre significante e significado é dada pelos códigos culturais, ela não é fixa e os significados atribuídos às palavras podem ser modificados. O autor nos mostra que apesar da palavra “PRETO” ter sido, por séculos, associada a tudo que é considerado mal, perigoso ou pecaminoso, o movimento cultural “*Black is Beautiful*” (preto é bonito), nos Estados Unidos, na década de 1960, foi capaz de alterar a percepção de algumas pessoas, levando o significante “PRETO” a um sentido oposto a suas associações prévias. O autor ainda nos coloca que o fato das palavras possuírem sentidos diversos, adquiridos ao longo do tempo, faz com que haja a necessidade de um processo de interpretação por parte da audiência, podendo ocorrer algum nível de imprecisão entre o sentido dado pela autoria e o sentido lido pela audiência, como observamos no trecho a seguir:

Se o sentido muda historicamente e nunca é fixado de forma definitiva, o que se segue é que “captar sentido” deve envolver um processo ativo de interpretação. O sentido deve ser “lido” ou “interpretado”.

Consequentemente, há uma imprecisão necessária e inevitável sobre a linguagem. **O sentido que nós captamos como espectadores, leitores ou público, nunca é exatamente o sentido que foi dado pelo interlocutor, escritor ou pelos outros espectadores.** E, uma vez que, para dizer algo relevante, nós devemos “entrar na linguagem”, onde todos os tipos de sentidos que nos antecedem já estão estocados, nós nunca podemos depurá-la completamente, que seria fazer uma triagem de todos os outros sentidos ocultos que podem modificar ou distorcer o que nós queremos dizer. Por exemplo, nós não podemos impedir inteiramente algumas das conotações negativas da palavra NEGRO de retornar à mente quando nós lemos uma manchete como “QUARTA-FEIRA – UM DIA NEGRO NA BOLSA DE VALORES”, mesmo que essa não tenha sido a intenção (HALL, 2016, p.60-61, grifo meu).

Assim, na perspectiva do autor, devemos considerar que as palavras e também as imagens possuem conotações diversas, não sendo totalmente possível o controle de seu caráter polissêmico. Dessa forma, quando os significados marginais vêm à tona, aspectos diferenciados sobre as mesmas questões podem ser exibidos e novos significados podem ser enxertados aos antigos. Essa prática, conhecida como transcodificação, pode ser exemplificada pelo ocorrido com a nova significação da palavra “*Black*” no contexto do movimento “*Black is Beautiful*”, e reforça a necessidade dos estudos de recepção para compreensão de como se dá a leitura de significados por parte da audiência.

Sobre a ausência de representação das minorias raciais e sexuais, como nos mostra Staiger (2005), podemos dizer que ela coaduna o exposto por Woodward (2014), Silva (2014) e Hall (2016), no que tange à manifestação de poder, capaz de dar maior visibilidade a determinados grupos sociais em detrimento de outros, subalternizados, na produção de mídias. Como um exemplo deste processo, podemos citar as representações negativas e simplistas dos negros no cinema, na primeira metade do século XX, apresentadas por Fanon (2008). O autor afirma que os filmes americanos deste período apresentam os negros como indivíduos abobados e servis. Fanon nos coloca que “o preto deve ser sempre apresentado de certa maneira” (p.47), reforçando o estereótipo de cidadão de segunda classe, e apresenta como exemplo a personagem da criada negra do filme *Duelo ao Sol*, já citado anteriormente.

Assim como Mulvey (2005) nos fala sobre como uma mulher na condição de espectadora pode ser capaz de aceitar a masculinização de suas emoções e, dessa forma encontrar um prazer visual em uma narrativa que não foi originalmente endereçada a ela, Fanon (2008) nos leva a compreensão de que, diante de representações estereotipadas

de negritude presentes na literatura (e no cinema), as crianças negras que têm acesso a esses produtos podem, momentaneamente, se colocar no lugar do menino branco, em uma tentativa de se situar no lugar do vencedor, ainda que isso lhes custe, como indivíduos negros que são, sentir o medo de ser “comido pelos pretos malvados” (p.131), já que nos periódicos ilustrados “escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas” (p.130) os personagens negros, em geral, são a representação do mal. São crianças de pele negra, “que colocam máscaras brancas” para encarar o mundo, diante de tais representações.

Observamos nessa situação algo que se aproxima de uma tentativa de deslocamento de identidade para tentar obter algum prazer visual naquilo que lhes é apresentado, mesmo que a representação exibida possa parecer aviltante ao seu grupo identitário, que claramente não é o grupo para o qual esse material foi originalmente endereçado. Dessa forma, incorporando a perspectiva de Ellsworth (2001), podemos mostrar que os filmes podem atingir públicos para os quais não foram originalmente endereçados, já que “ainda que de forma mínima ou oblíqua, o modo de endereçamento de um filme está envolvido nos prazeres e nas interpretações dos públicos” (p.24). E ainda que apenas no campo da fantasia, ao colocar-se nessa “posição de sujeito” esses espectadores (mulheres e crianças negras) poderiam gozar dos estímulos sedutores ofertados para os que assumem uma posição hegemônica de gênero, *status* social, raça ou nacionalidade às quais os filmes são originalmente endereçados. Ellsworth (2001) afirma ainda que:

Não importa quanto o modo de endereçamento do filme tente construir uma posição fixa e coerente no interior do conhecimento, do gênero, da raça, da sexualidade, a partir da qual o filme “deve” ser lido: os espectadores reais sempre leram os filmes em direção contrária a seus modos de endereçamento, “respondendo” aos filmes a partir de lugares que são diferentes daqueles a partir dos quais o filme fala ao espectador. (ELLSWORTH, 2001, p.31)

Embora as produções fílmicas apresentem marcas de endereçamento, que podem ser identificadas (PEREIRA, 2013), a ocorrência de situações como as acima descritas demonstra que existe um nível de imprevisibilidade no endereçamento de uma obra audiovisual e corrobora o argumento de Ellsworth de que o endereçamento pode “errar” em algum nível o seu público-alvo, previamente pensado pelos produtores e para o qual foram operacionalizadas as “marcas de endereçamento”. Essa imprevisibilidade permite que, ocasionalmente, sujeitos ocupantes de determinados lugares sociais, mesmo que

excluídos através da perspectiva do endereçamento originalmente marcado, sejam capazes de se deslocar para outras “posições de sujeito”, para assistir uma obra a partir da posição do sujeito hegemônico. Todavia, essa posição lhes oferece um custo: o de perceber que tais materiais não foram feitos para eles. Ou não. Não podemos ignorar a perspectiva da acriticidade presente em uma dada parcela da audiência, que mesmo diante de uma obra capaz de agredir sua constituição identitária, não adere a uma leitura de oposição, tal qual pensada por Hall (2013) ou por hooks (1992). Logo, embora a construção do endereçamento o exclua, esse indivíduo pode não se sentir, ou não se perceber excluído desse endereçamento. Ou ainda, devemos admitir, como nos propõe Simone Maria Rocha (2011), que “o prazer e a fantasia dos quais os filmes se valem para estabelecer contato com o seu público podem até ser políticos, mas não são apenas” (p.190). Rocha (2011) afirma que da mesma forma que uma feminista pode desejar assistir a um filme em que a posição de sujeito ocupada pelas mulheres na trama ocorra de forma adequada aos parâmetros feministas, ela também pode desejar assistir um filme com um endereçamento hegemônico voltado ao olhar masculino, “buscando suprir em si mesma outras necessidades sem que esse deslocamento resulte contraditório ou equivocado” (p.190). Para a autora as pesquisas de recepção devem considerar essa pluralidade da vida social e da expressão individual dos espectadores, sendo esses indivíduos centrais no processo de construção de sentidos das obras audiovisuais.

Ellsworth (2001) nos fala sobre a importância dos estudos de recepção com foco nos espectadores que ocupam esse lugar social do “outro” (negros, LGBTQIA+’s, mulheres etc.). Tais estudos são necessários para ampliarmos nossa compreensão sobre as leituras realizadas por esses públicos, particularmente dos filmes endereçados originalmente aos espectadores hegemônicos (homens brancos e heterossexuais). Ela coloca como exemplo a ocorrência de uma leitura de oposição de espectadores negros, ao assistirem um filme em que o personagem negro coloca-se à disposição de um personagem branco, ainda que isso lhe custe a própria vida. Essa cena manifesta um dos principais estereótipos atribuídos ao homem negro: o bom negro, o “pai Tomás”, sempre submisso e altruísta em relação aos brancos (HALL, 2016). A autora afirma que diante dela, espectadores brancos exibiram alegria e espectadores negros manifestaram revolta.

Staiger (2005) argumenta a respeito da importância do entendimento de que existe uma especificidade na recepção audiovisual dos grupos minoritários, particularmente no que tange à interseção de suas identidades minoritárias. A autora indica que o fenômeno da interseccionalidade na discriminação por gênero, raça e classe precisa ser melhor observado pelos estudos de mídia. No contexto da pesquisa brasileira, Montoro e Ferreira (2014) afirmam que os estudos integrados entre gênero e raça possuem uma representatividade limitada, sendo muito pouco contemplados nos estudos de recepção no Brasil. As autoras sustentam que o desenvolvimento de estudos dessa natureza contribui para que as mulheres negras “sejam reconhecidas na condição de sujeito, capazes de aderir, se opor ou negociar as representações que são construídas e veiculadas pelo cinema” (p.19), uma vez que o texto fílmico concebido pelos produtores é “reescrito” a partir dos repertórios culturais, das histórias de vida e das relações de pertencimento de cada uma delas, na condição de espectadoras.

O conceito de interseccionalidade, desenvolvido no seio do feminismo negro e trabalhado por autoras como Patrícia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019), foi cunhado por Kimberlé Crenshaw. A interseccionalidade é um conceito que busca compreender as consequências de estruturas e dinâmicas ocorridas entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002). Trata-se do efeito da discriminação dada em múltiplas camadas sobrepostas, combinando o peso da discriminação racial com o peso da discriminação de gênero (CRENSHAW, 2004). Como instrumento de análise, a interseccionalidade considera que as relações de poder que envolvem raça, gênero, classe, orientação sexual, etnia, nacionalidade e faixa etária, entre outras, não atuam como entidades distintas e mutuamente excludentes, sendo inter-relacionadas e afetando todos os aspectos do convívio social (COLLINS; BILGE, 2021). O trabalho de hooks (1992) demonstra como a interseção da discriminação de raça com a discriminação de gênero é determinante na espetatorialidade da mulher negra.

Em sua discussão, Staiger (2005) evoca a ideia de “olhar opositor” proposta por hooks (1992). Para hooks (1992) a percepção de que, nos Estados Unidos, a mídia de massa reproduzia a supremacia branca fez com que os indivíduos negros que

conseguiram se colocar na posição de produtores imprimissem em suas obras fílmicas a consequência do seu olhar opositor ao desenvolver um cinema independente (“*race films*” da primeira metade do século XX). A autora afirma que o olhar do homem negro sobre a representação negra na produção audiovisual difere do olhar da mulher negra, pois ele repudia a representação do racismo, mas não estabelece uma crítica a respeito da discriminação de gênero. Anos mais tarde, a autora reafirma esse posicionamento ao nos explicar como “a experiência negra é diferente para os sexos feminino e masculino” (hooks, 2017, p.170). A condição masculina permite a objetificação do corpo das mulheres, porém neste contexto estamos tratando da objetificação do corpo das mulheres brancas, uma vez que o racismo operante impedia inclusive a representação do desejo em relação à mulher negra, corpo que, no imaginário coletivo racista e sexista, só se presta ao trabalho. Devemos observar também outra consequência do racismo: na vida real, naquele tempo, um homem negro seria condenado ao desejar uma mulher branca. Assim, podemos inferir que tal representação cinematográfica é uma manifestação de rebeldia. A autora nos aponta ainda que, quando entrevistadas a respeito de suas posições de espectadoras diante dos “*race films*”, as mulheres negras afirmaram que sequer possuíam expectativas de se verem legitimamente representadas nessas obras, pois tinham plena consciência do apagamento da representação da mulher negra no cinema.

Este apagamento da representação da mulher negra na indústria cinematográfica persiste até a atualidade e também se faz presente nos estudos de recepção audiovisual brasileiros como relatado por Montoro e Ferreira (2014) e Ferreira (2017). Ferreira (2017) compreende que, nos estudos de cinema no Brasil, pouca ou quase nenhuma atenção foi dada ao fato de que, devido à discriminação por raça, as mulheres negras e as mulheres brancas vivenciam de forma diferenciada as assimetrias sociais. O trabalho desta autora a respeito da fraca confluência entre a crítica feminista e os estudos de raça na pesquisa no campo da recepção fílmica, nos traz dados sobre a participação negra no processo de produção de filmes brasileiros de grande bilheteria entre 2002 e 2012. Tais dados nos mostram, não apenas a baixíssima representação de mulheres negras na condição de atrizes, como também a ausência destas nas funções de roteirista e de direção. A pesquisadora afirma que, apesar do predomínio dessa ausência, nos últimos anos, o cinema de curta metragem brasileiro vem exibindo a atuação de cineastas negras.

Estas promovem a criação de narrativas com estratégias de pertencimento e protagonismo de mulheres negras. Desta forma, podemos pensar como a localização social de quem tem o poder de estabelecer as representações é constitutivo daquilo que de fato é representado, na perspectiva proposta por Hall (2016).

Para hooks (1992) a crítica feminista convencional estrutura o seu discurso como se falasse da representação das mulheres em geral, quando de fato, sua análise é restrita às mulheres brancas vistas pelo olhar falocêntrico. Para a autora, ao silenciar qualquer discussão a respeito das diferenças sociais existentes nessas obras cinematográficas, a crítica feminista de cinema recria o apagamento da mulher negra verificado nas produções fílmicas, e que ao contrário, a compreensão da existência de mulheres negras em uma cultura supremacista branca, problematiza e complexifica questões identitárias e de representação feminina. hooks (1992) nos fala a respeito de questões relacionadas a produções contra-hegemônicas recentes que colocam a mulher negra na posição de foco narrativo e sobre como essa condição pode gerar desconforto para espectadores brancos. Tais produções exibem representações diversas de mulheres negras em formulações diversas que podem auxiliar uma representação diferenciada para a identidade da mulher negra, convidando-as para assistirem tais filmes a elas endereçados.

Situações como essas descritas por hooks (1992) e por Ferreira (2017) nos levam a compreender a ideia proposta por Staiger (2005) segundo a qual a produção audiovisual pode reforçar os valores dominantes na sociedade, mas também pode ser um lugar de resistência. Dessa forma, entendemos que a produção audiovisual pode dar vez e voz a grupos contra-hegemônicos ³ como as mulheres, e entre elas em particular as mulheres negras, homens negros, deficientes, LGBTQIA+'s, entre outros.

2.2.2.3- Representações de adolescência na mídia

Até aqui, discutimos a respeito das representações (e da ausência de representação) de grupos subalternizados como mulheres e negros no cinema hegemônico. Considerando que todos os sujeitos dessa pesquisa podem ser

³ Contra-hegemônico: “Contra-hegemonia significa se colocar contra a ordem existente e estabelecida”. (Nita Freire, In: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-legado-de-paulo-freire-contr-hegemonia-amor-e-linguagem/>) Acessado em 28/07/2022.

considerados adolescentes, a visão hegemônica sobre adolescência na produção audiovisual também nos interessa. Podemos tomar como exemplo o exposto por Lídia Coutinho e Elisa Quantieiro (2010), sobre a construção da série *Malhação*, exibida pela Rede Globo de televisão desde 1995. As autoras afirmam que, embora a série seja endereçada ao público adolescente através dos temas abordados como problemas familiares e escolares, sexualidade, virgindade e gravidez na adolescência, as falas das personagens “fabricadas” pelos redatores marcam uma visão estereotipada a respeito da juventude. Tal fato ocorre por meio da manutenção de certos clichês relacionados a esse universo, como a rebeldia e a inconsequência dos jovens, associados à representação caricata de personagens adultos presentes nessa série televisiva (professores e funcionários da escola onde a trama se passa).

Ao analisarem a representação do adolescente como protagonista em quatro filmes do cinema brasileiro, Cardoso, Santos e Vargas (2014) reconhecem que os adolescentes têm sido retratados de maneira estereotipada em produções como o filme “As melhores coisas do mundo”, no qual as personalidades dos adolescentes “baseiam-se em certos estereótipos já presentes do imaginário: a menina ‘papo-cabeça’; a ‘loira burra’; o menino ‘galinha’; o irmão rebelde; a estudante gay” (p.272). Os autores também reconhecem que a trilha sonora utilizada nos filmes que encenam a adolescência na atualidade recai sobre gêneros musicais utilizados para definir os jovens de classe média alta (pop rock) e os jovens da periferia (funk carioca, rap, samba e pagode). Todavia, tais pesquisadores consideram que como a complexidade do ser humano não pode ser inteiramente retratada, ocorre a simplificação em grupos com características comuns. Logo, na sua representação de adolescência, eles se apoiam em estereótipos.

De acordo com Freire Filho (2007) a origem da representação cinematográfica de uma suposta “adolescência problemática” ocorre no pós-segunda guerra, em um momento histórico em que a juventude, com tempo livre e algum recurso financeiro (considerando aqui os filhos da classe trabalhadora) passou a ser vista como público-alvo pelos agentes de mercado interessados em vender entretenimento, vestuário, bebidas e comidas a esse público. Todavia, havia críticos que desqualificavam os padrões de comportamento e consumo dos jovens como sendo moralmente duvidosos. Essa crítica vai reverberar no lançamento de uma série de filmes, nesse momento

histórico, que contribuíram para a disseminação de imagens de selvageria, rebeldia e delinquência juvenil, colaborando para a circulação de uma representação estereotipada de adolescência como “fase problemática”.

Neste trabalho, tomamos por objeto de estudo produções audiovisuais estudantis, realizadas por jovens periféricos com a representação de temas caros aos adolescentes como a gravidez na adolescência e seus efeitos na vida de uma jovem, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pode-se observar um processo que inclui os adolescentes por meio de suas questões, e pode excluir os adultos para os quais os mesmos temas tendem a não despertar o mesmo interesse.

Seguimos tentando estabelecer relações coerentes entre inclusão e exclusão dessas identidades e perspectivas de endereçamento que gerem interesse em um público espectador formado majoritariamente por adolescentes, estudantes de uma escola pública localizada no subúrbio do Rio de Janeiro.

2.2.3 Aproximações entre identidade, estereótipos, modos de endereçamento, lugares de fala e adolescência

A tentativa de compreender de que maneira estudantes do ensino médio incluem ou excluem identidades na construção do endereçamento de vídeos por eles produzidos nos leva à busca da compreensão das relações possíveis entre endereçamento, identidade, adolescência e lugares de fala.

Para Silva (2014), por meio das representações a identidade é manifestada. O autor afirma que a representação ocupa um lugar central na teorização contemporânea de identidade, uma vez que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p.91). Hall (2016) entende que a “representação é a produção do sentido pela linguagem” (p.53), sendo uma “parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (p.31). Para o autor a representação é um dos processos-chave do circuito cultural ao conectar o sentido e a linguagem à cultura, utilizando a linguagem para expressar algo sobre e para o mundo.

Sobre esse assunto, Woodward (2014) afirma que para analisarmos sistemas de representação devemos analisar as relações entre cultura e significado, e como isso se relaciona a processos de identificação, ou seja, com a forma como identidades são

evocadas pelos sistemas de representação. Sobre o conceito de identificação, a autora nos fala que ele se refere à forma com a qual nos reconhecemos nos outros. Esse processo pode se dar pelo não reconhecimento da diferença existente entre as partes envolvidas ou pela suposta similaridade percebida. Ao discutir a forma como alguns significados são preferidos em relação a outros na construção das representações, a pesquisadora nos coloca que o conceito de identificação relaciona-se aos estudos culturais e nos relata que a conceituação de identificação tem sido retomada pela Teoria do Cinema para fornecer explicações sobre como nos identificamos com as imagens ou personagens apresentadas em obras audiovisuais, de forma que possamos compreender “a forte ativação de desejos conscientes relativamente a pessoas ou a imagens fazendo como que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem representada na tela” (WOODWARD, 2014, p.19).

Dito isto, podemos compreender que a construção da identificação entre espectador e sistemas de imagens ou personagens pode ser associada à noção de endereçamento proposta por Ellsworth (2001), uma vez que ao identificar-se com esse sistema de imagens e/ou personagens o espectador sente-se endereçado. Ele entende que essa obra audiovisual fala com ele e para ele. Assim, a construção das identidades expressas nas representações cria endereçamentos a determinadas camadas do público. E a determinação de quais identidades poderão ser construídas em uma obra audiovisual é uma manifestação de poder dos produtores, sendo esta uma importante dinâmica relacionada à construção do endereçamento, embora não seja a única.

Woodward (2019) nos diz que por meio da representação alguns significados são preteridos em relação a outros, e que existe uma relação de poder na definição de quem é incluído ou excluído nas práticas de representação. A autora afirma ainda que a produção cultural contribui para moldar identidades ao optar entre várias identidades possíveis, por uma ou outra subjetividade, e exemplifica a questão citando as representações de masculinidade e feminilidade apresentadas no anúncio de um produto. A autora nos fornece outro exemplo para a questão da identificação falando sobre como as campanhas de marketing são capazes de nos vender coisas ao nos fornecer imagens com as quais possamos nos identificar, e sobre como a mídia colabora para uma possível reconstrução de identidades na audiência. Identidades essas que podem ser incorporadas pelos espectadores, de forma que a mídia nos apresenta posições que

podemos querer ocupar, como a ideia de “adolescente esperto” ou de “mãe sensível”, entre outras. Por fim, com base no exposto, podemos inferir que as mídias são produzidas de maneira que uma dada parcela da audiência se identifique com elas. Trata-se de uma busca pela produção de identificação, e por contraste também produz alteridades.

Ainda de acordo com Woodward (2014, p.18) “os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Este pensamento nos remete à conceituação de lugar de fala. Para Ribeiro (2019), lugar de fala trata da ideia de que todas as pessoas falam, a respeito de qualquer assunto, a partir de sua localização social. O conceito de lugar de fala parte da premissa de que “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2019, p.69). Essa conceituação pretende refutar uma suposta universalidade das falas sobre a mesma temática, ao promover uma multiplicidade de vozes.

Para explicar o conceito de lugar de fala, Ribeiro (2019) parte da Teoria da Comunicação e mais especificamente da noção de “Modo de Endereçamento”, apresentada pela autora, no trabalho de Márcia Franz Amaral sobre a imprensa popular. Neste trabalho, Amaral (2005) nos fala sobre a necessidade de conhecer a constituição do público leitor de um determinado jornal antes de produzir os textos neles veiculados e questiona: “A quem o jornal é endereçado? Quem o jornal pensa que seu público é? E Quem esse jornal deseja que o leitor seja? (p.109). Ou seja, ela nos fala sobre fazer pressuposições sobre a parcela da audiência com a qual se deseja comunicar. E entende o lugar de fala da imprensa popular como distinto daquele ocupado pela imprensa de referência, no que tange à concessão de espaços às falas das fontes e dos leitores.

O conceito de “Modo de Endereçamento” mobilizado por Ribeiro (2019), a partir do trabalho de Amaral (2005), é oriundo dos estudos de cinema, e foi amplamente discutido por Ellsworth (2001). Como vimos anteriormente, para a autora, a relação entre o texto de um filme e as experiências prévias do espectador pode estar ligada à relação “entre o lado de ‘fora’ da sociedade e o lado de ‘dentro’ da psique humana” (ELLSWORTH, 2001, p.12). O conhecimento a respeito do endereçamento de uma obra audiovisual possibilita produzir um filme de um modo particular, a partir da tentativa de previsão ou de controle da produção de sentido por meio da inserção, na

narrativa ou no sistema de imagens, de elementos conhecidos ou familiares à audiência, potencialmente capazes de promover processos de reconhecimento e identificação no espectador.

A partir desse conjunto de ideias entendemos que:

- 1- o modo de endereçamento de um texto qualquer ou de uma obra audiovisual se relaciona com as pressuposições de seus autores sobre a audiência;
- 2- o lugar de fala de um autor condiciona a elaboração de seus textos a partir de sua localização social.

Logo, essa localização, esse lugar de fala, oriundo das vivências dos autores, é constitutivo dos processos de construção do endereçamento e pode acarretar a criação de marcas de endereçamento, capazes (ou não) de favorecer determinadas leituras de suas obras por suas audiências.

Cabe aqui uma atenção especial à audiência que possui vivências semelhantes às aquelas experienciadas pelos produtores. As pressuposições desses autores sobre essa audiência partirão de uma proximidade real, caso os autores e espectadores/leitores tenham uma maior proximidade na ocupação desses lugares de fala, e isso hipotética e idealmente poderá produzir uma convergência da leitura da mensagem endereçada, de uma forma mais próxima, à que foi idealizada pelos produtores. Embora saibamos que no polo da recepção sempre haverá a possibilidade da negociação e da oposição na ocorrência das leituras.

Ou seja, todas as pessoas podem falar sobre qualquer assunto, mas sempre o farão a partir de sua localização social. Logo, se a sua localização social é mais próxima da localização social da sua audiência, é possível que as marcas de endereçamento utilizadas, nessa produção, resultem num maior reconhecimento do endereçamento pelos espectadores, uma vez que as suas pressuposições sobre essa audiência partem da sua vivência real. Não são pressuposições sobre o desconhecido, mas observações a partir da sua própria realidade. Embora tenhamos que reconhecer a não-linearidade desse processo, uma vez que indivíduos pertencentes a um determinado grupo social podem se identificar com valores e situações que não são, inteligivelmente, esperados que provoquem reconhecimento em indivíduos de seu grupo. Na seção anterior, apresentamos situações em que um espectador negro é capaz de consumir um produto de mídia a partir da perspectiva de uma pessoa branca (FANON, 2008), e que uma

mulher é capaz de apreciar uma obra audiovisual a partir da posição esperada de um homem (MULVEY, 2005).

O trabalho de Maria Inês Barbosa e Rezende Filho (2021) a respeito da produção do programa de TV “Baú do Tito”, produzido pela TV INES, protagonizado por e destinado para as crianças surdas, nos ajuda a pensar a respeito das relações entre a construção do endereçamento e a ocupação de lugares de fala. Tomaremos esse caso como exemplo de construção de marcas de endereçamento a partir da ocupação de lugares de fala característicos (o lugar do surdo e o lugar da criança).

Barbosa e Rezende Filho (2021) nos mostram como a participação de atores-mirins surdos na produção de um programa de TV para crianças surdas contribuiu, junto aos produtores, para a construção de marcas de endereçamento para o programa a partir de suas vivências. Para Maria Inês Ramos e Rezende Filho (2015) o sujeito surdo possui características linguísticas diferentes da maioria das pessoas. Os autores apontam que a criança surda terá na experiência visual seu principal canal de apreensão da realidade, além da língua de sinais que lhe permitirá o acesso às dimensões simbólicas, conceituais e comunicativas da vida, construindo assim sua identidade em torno dessa diferença linguística e cultural em relação ao ouvinte. O programa encontrou uma estratégia de endereçamento à criança surda ao reconhecer o lugar de fala dos atores, como crianças surdas, na construção do programa. A inclusão de pessoas surdas na equipe de produtores de vídeos endereçados ao público surdo é uma prática do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que pode ser observada nos trabalhos de Ramos e Rezende Filho (2015) e Barbosa e Rezende Filho (2021). No trabalho de Ramos e Rezende Filho (2015), a entrevista com os produtores revelou que a escolha de trabalhar com atores surdos buscava a identificação de um pressuposto espectador surdo com os personagens da trama e, dessa forma, esperava-se a aceitação dos conteúdos propostos no vídeo. Com a interação entre surdos e ouvintes no processo de produção do programa de TV “Baú do Tito”, buscou-se um lugar de fala próximo à localização social da audiência (BARBOSA e REZENDE FILHO, 2021).

De acordo com os autores, além de duas crianças surdas como protagonistas da série, formada por cinco episódios com duração de cerca de cinco minutos, a produção do programa contou também com a consultoria de um professor surdo. Desde o início da concepção do projeto estavam presentes elementos de endereçamento relacionados à

estética infanto-juvenil e à aliança entre entretenimento e aprendizagem, além de marcas de endereçamento relativas ao universo de crianças surdas. O roteirista, ouvinte, na tentativa de melhor caracterizar o programa, realizou uma visita à sala da educação infantil do INES para observar características da audiência. O conhecimento adquirido nessa visita favoreceu escolhas estéticas e dramatúrgicas capazes de contemplar a especificidade dos espectadores pretendidos (crianças surdas). As marcas de endereçamento observadas pelos autores podem ser divididas em dois grupos:

a) Marcas de endereçamento voltadas ao público infantil em geral:

- A inclusão de um cenário real com elementos lúdicos e um cenário criado por animação, que trouxe aspectos de animismo adequados à faixa etária da audiência.
- A narrativa que conta as aventuras de um menino e sua amiga imaginária (considerando que amigos imaginários são característicos do universo infantil).

b) Marcas de endereçamento relacionadas à especificidade da criança surda:

- A definição de planos e enquadramentos que permitiram uma boa apresentação da língua brasileira de sinais (libras) durante as interações das personagens.
- A busca por uma narrativa que privilegiasse a criança surda como espectadora preferencial, ainda que buscasse não excluir uma possível criança ouvinte espectadora.
- A escolha de crianças surdas para protagonizarem a série, buscando maior maturidade nos diálogos em libras e por meio dessa naturalidade a identificação com a audiência infantil e surda.
- A naturalidade da apresentação dos personagens surdos apenas como crianças vivenciando um mundo de aventuras, sem apresentar a surdez como um fator limitador (sem estereótipos).
- Inclusão de gírias típicas da língua brasileira de sinais.

Vale ressaltar que a contratação de um preparador corporal surdo para as crianças protagonistas que não possuíam experiência anterior como atores, embora não seja marca visível na construção deste produto audiovisual, representa uma estratégia de produção que favorece o aparecimento das marcas de endereçamento acima listadas.

Barbosa e Rezende Filho (2021) apontam que havia um entendimento entre os produtores do programa de que os atores fossem, de fato, crianças surdas, pois isso daria a possibilidade da real identificação da audiência pretendida (outras crianças surdas) com as personagens, uma vez que, talvez uma criança surda fosse capaz de reconhecer um ator ouvinte representando uma pessoa surda, e isso pudesse provocar uma não-identificação desse espectador pretendido com a obra. Logo, percebemos que na concepção do programa havia uma preocupação com a aproximação do lugar de fala das personagens e sua correspondência com o lugar social ocupado pela audiência pretendida. E, também, um posicionamento político, no sentido de afirmar o lugar de fala de pessoas surdas em um programa feito por elas e para elas. Isso se desdobra na proposição de diferentes estratégias de endereçamento potencialmente capazes de promover um reconhecimento identitário no público-alvo do “Baú do Tito”. E embora os autores nos coloquem que o endereçamento às crianças surdas não exclui as crianças ouvintes, pois a produção apresenta marcas de endereçamento ao público infantil em geral e o programa é bilíngue (Libras/Português), podemos perceber que a forma como ocorreu a dinâmica da produção e o fato do programa ser destinado a uma TV *web* para surdos privilegiam o endereçamento à audiência de crianças surdas.

A partir das observações de como a interação entre surdos e ouvintes na produção de um programa para crianças surdas possibilitou uma maior adequação do endereçamento de um programa de TV à audiência pretendida (crianças surdas), é possível inferir que a produção de vídeos idealizada por adolescentes para uma audiência essencialmente adolescente também poderá trazer marcas de endereçamento mais facilmente assimiláveis para essa audiência? Os autores poderiam trazer para essas produções uma bagagem cultural compartilhada com os potenciais espectadores. Todavia, conforme exposto por Escosteguy (2007), não podemos estabelecer uma relação direta entre a produção e a recepção de forma que a última seja determinada pela primeira, sendo de fundamental importância a elaboração de estudos holísticos de produção e recepção para maiores esclarecimentos sobre esse ponto.

De acordo com Caroline Dall’Agnol e Eliana Rela (2015), ainda há muito a ser pesquisado sobre a forma como os adolescentes reconhecem sua identidade e criam a sua autoimagem. A pesquisa no campo da produção de vídeos pode ser um caminho para o avanço nesta área do conhecimento. Para as autoras, o audiovisual possibilita dar

visibilidade e materialidade ao invisível, e isto pode favorecer o reconhecimento através da autoimagem captada pelos adolescentes, sendo possível, a partir da dinâmica da produção audiovisual, perceber como os adolescentes se apropriam da própria imagem para externar sua identidade em formação. As pesquisadoras afirmam ainda que ao falarmos do reconhecimento das identidades por meio das intenções dos meios de comunicação, estamos nos referindo à construção das subjetividades dos adolescentes pesquisados, e que a indústria cultural pode influenciar essa construção.

A respeito da construção de subjetividades por adolescentes, Freire Filho (2007) nos mostra como a mídia escrita e/ou audiovisual é capaz de construir e fornecer à juventude um modelo de como ser. O autor analisa a construção do ideário de como uma adolescente moderna e empoderada deve se portar, através da investigação de artefatos midiáticos, em particular das músicas, videocliques e imagens da cantora Madonna e da produção da revista *Capricho*, com seu público-alvo “constituído por 15% de homens e 85% de mulheres na faixa de 10 a 19 anos” (p.124). Para o autor, o empoderamento é um processo através do qual indivíduos e grupos sociais ampliam sua capacidade de compreensão sobre suas potencialidades diante da sociedade, tratando-se da aquisição de uma consciência coletiva a respeito de uma situação anterior de dependência social e dominação política. Em ambos os exemplos (revista *Capricho* e imagens e videocliques da Madonna), a partir do modelo pós-feminista, é apresentada a ideia de que as adolescentes modernas devem ser arrojadas, dinâmicas, autênticas, fortes, assertivas, autossuficientes, mas ao mesmo tempo, bonitas, atraentes ao olhar masculino e consumistas. Em sua análise, o autor reconhece o empoderamento como conquista da crítica feminista dos anos 1970, e entende que o pós-feminismo habilita o uso de “ingredientes básicos da indústria da feminilidade” (p.120) na construção da identidade da adolescente da atualidade. Para o autor, tais produtos de mídia constroem e redefinem a identidade da adolescente moderna, de forma a atender as expectativas de mercado, a partir da transformação do comportamento das adolescentes do novo milênio.

Em pesquisa a respeito da forma como os adolescentes, alunos/produtores do ensino médio, convocam recursos e significados para formular uma narrativa que dê conta tanto de apresentar um dado conteúdo escolar, como de capturar a atenção de uma audiência na mesma faixa etária, Rezende Filho *et al.* (2014) observam que os

estudantes mobilizam diversos elementos de sua bagagem cultural e os introduzem nos roteiros de seus vídeos com o intuito de atrair um público majoritariamente formado por adolescentes.

Diferentemente da pesquisa de Dall’Agnol e Rela (2015), as pesquisas relatadas no texto de Rezende Filho *et al.* (2014) têm no campo do audiovisual a centralidade de seu referencial teórico-metodológico, e enfatizam a construção do endereçamento das obras audiovisuais como uma forma dos alunos/produtores “construírem o lugar” de onde os alunos/espectadores devem ver os filmes. Rezende Filho *et al.* (2014) enfatizam a necessidade de um olhar para a circularidade do processo comunicativo, uma vez que a recepção do audiovisual por parte do aluno/espectador também se constitui em instância de produção de sentidos. Como ponto em comum, os trabalhos de Rezende Filho *et al.* (2014) e de Dall’Agnol e Rela (2015) exibem pesquisas envolvendo ensino e produção audiovisual discente realizada por adolescentes.

Ao promover a autonomia criativa dos estudantes, estimulando-os a se comunicarem por meio da linguagem audiovisual podemos dizer, inspirados no pensamento de Ribeiro (2019), que tal processo rompe com o “silêncio instituído” e, dessa forma, pode se dar a ruptura da hierarquia na fala hegemônica do professor para com seus alunos. Ao praticar a autonomia da produção de vídeos, os alunos/produtores podem teorizar a realidade a partir do lugar social que ocupam. E que lugar é esse? O que significa ser um adolescente?

Segundo Tereza Helena Schoen-Ferreira, Maria Aznar-Farias e Edwiges Silves (2003) a adolescência é a fase na qual ocorrem as definições de valores e direções que o indivíduo deve seguir pela vida adulta. Na teoria psicossocial, a construção da identidade pessoal é a mais importante tarefa da adolescência. Para as autoras, o desenvolvimento da identidade do adolescente está diretamente associado ao reconhecimento de suas habilidades e limitações, e é inversamente proporcional à necessidade do apoio de avaliações externas para validar suas ações/opiniões. As autoras apontam que é um consenso entre os autores do campo a ideia de que a adolescência começa na puberdade e que seu início é marcado pelas mudanças corporais, enquanto seu fim parece ser marcado por mudanças sociais, quando o indivíduo completa o amadurecimento pessoal. O final da adolescência não está ligado a um momento cronológico, mas à independência econômica e o desenvolvimento

profissional. Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003), “o crescimento consiste em aprender a ser independente dos pais e de outros adultos significativos” (p.112). Desta forma, tornar-se emocionalmente independente é o que constitui, de fato, o crescimento. As autoras alertam ainda que estudos nesse campo do conhecimento vem demonstrando que a construção da identidade pode continuar no adulto jovem, existindo indivíduos que apesar de já terem alcançado a maioridade civil ainda podem ser considerados adolescentes, uma vez que não completaram ainda as etapas desenvolvimentais desta fase do crescimento humano. Freire Filho (2017) usa o termo “adultescente” para se referir a essa condição.

Os dados levantados na pesquisa de Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003) indicam que não foi possível estabelecer uma relação significativa entre problemas de comportamento e o período de formação da identidade pessoal do adolescente. Quando entrevistados pelas pesquisadoras, os adolescentes não se identificam com a visão de que sejam irresponsáveis, despreocupados com o futuro e preocupados apenas com o presente em que vivem. Para as autoras, a ideia de adolescência como um período de rebeldia é um ponto de vista estereotipado.

Ao longo deste trabalho, em diversos momentos nos referimos ao conceito de estereótipo sem mencioná-lo. Tomamos por conceito de estereótipo o exposto por Stuart Hall (2016). Para o autor, a estereotipagem reduz os indivíduos a um conjunto de poucas características simplificadas, que são apresentadas como essenciais e fixas por natureza. Essas características devem ser facilmente reconhecidas e compreendidas pelos leitores/espectadores. O exagero de tais traços é uma peculiaridade do processo de estereotipagem, que estabelece uma “conexão entre representação, diferença e poder” (p.193), implantando uma estratégia de cisão que separa o socialmente lido como normal e aceitável, do anormal e inaceitável, e exclui o que é considerado diferente. A estereotipagem ocorre onde existe desigualdade de poder, com a afirmação da existência de um grupo hegemônico e outro subalternizado. Vale ressaltar que ao nos referirmos à manifestação de poder, não estamos fazendo alusão exclusivamente ao poder econômico e à coerção física, mas também ao poder simbólico. Para Hall (2016) o exercício do poder simbólico de representar alguém ou alguma coisa de uma determinada maneira, tem na estereotipagem um elemento-chave na prática da violência simbólica contra os grupos minoritários.

Na perspectiva de Freire Filho (2007), os adolescentes podem ser incluídos na noção contemporânea de minoria por constituírem um grupo social impedido de ter participação plena nas instâncias decisórias da vida pública, tendo seus interesses representados por indivíduos adultos. Logo, tais quais as crianças, eles não têm acesso pleno a fala, no sentido de falarem por si próprios e serem escutados. Alguém fala por eles diante da sociedade. Esta realidade colabora para a criação e manutenção de estereótipos sobre a adolescência, uma vez que o adulto que fala sobre o adolescente o faz a partir de seu ponto de vista, de sua localização social. De acordo com Freire Filho (2007):

Desencorajada (ou impedida) de gerar e circular representações alternativas e menos previsíveis de suas ‘identidades’ e seus ‘melhores interesses’, a juventude tende a ser construída pelos discursos políticos, acadêmicos, midiáticos e corporativos como uma fonte renovável de espetáculos e escândalos, temores e prazeres, para audiências massivas, compostas não só de adolescentes, mas também de ‘pessoas maduras’- ansiosas para corroborar seus argumentos sobre o final dos tempos, sentir um arrepio diante dos ‘rebeldes sem causa’. (FREIRE FILHO, 2007, p.164)

O que podemos observar é uma assimetria de poder do adulto em relação ao adolescente. Para Hall (2016), mesmo que a linguagem fale sobre um determinado grupo social fica evidente que “algumas pessoas têm mais poder sobre determinados assuntos do que outras” (p.78), e aqui podemos afirmar que os adultos têm mais poder para falar pelo, para e sobre o adolescente que os próprios adolescentes. Essa perspectiva facilita a propagação de estereótipos amplamente difundidos na sociedade.

A pesquisa de Bastos, Rezende Filho e Pastor Júnior (2015), no campo da recepção audiovisual, aponta como essa visão estereotipada da identidade do adolescente durante a concepção de uma produção audiovisual prejudicou o reconhecimento do endereçamento e a ocorrência da leitura preferencial da mensagem pretendida pelos produtores. No trabalho desses autores, licenciandos produziram vídeos endereçados a adolescentes, estudantes do ensino médio. Todavia, ao fazerem suas pressuposições sobre a audiência, os licenciandos acabaram por recorrer a uma visão estereotipada de adolescente, e o significado preferencial da mensagem presente nesse vídeo não foi lido pelos espectadores adolescentes de acordo com aquilo que foi idealizado pelos produtores, ainda que tenha ocorrido uma negociação de sentidos, por parte da audiência adolescente. Os espectadores não compreenderam que a mensagem

foi destinada a eles. Tal fato indica que ao falarem de um lugar que não gera identificação com a localização social da audiência, os produtores podem ter alguma perda na capacidade de se comunicar com seus espectadores. Vale ressaltar que, nesse caso, os produtores eram adultos jovens (licenciandos), que ocupam um lugar de fala distinto (embora próximo) do ocupado por adolescentes e, ainda assim, reproduziram os estereótipos referentes à adolescência, marcando uma diferença entre o eu (adulto, professor em formação) e o outro (aluno adolescente).

Por fim, esta última pesquisa apresentada nos mostra a importância dos estudos de recepção audiovisual para compreendermos a dinâmica circular do processo comunicacional. É importante que possamos considerar que a forma como as pressuposições sobre a audiência são realizadas e os lugares de fala são ocupados pelos produtores, interferem na construção de estratégias de endereçamento em um produto audiovisual. Por meio desse entendimento podemos compreender como a inclusão ou a exclusão de determinadas identidades e de estereótipos a elas relacionados, por meio da inserção de tais marcas, provavelmente vão interferir nas leituras realizadas pelos espectadores.

Vale ressaltar que um adolescente nunca será apenas um adolescente, mas sim um indivíduo que carrega consigo um conjunto de outras identidades tais como gênero, sexualidade, raça e classe. E qualquer tentativa de comunicação eficiente com esse grupo deve considerá-lo de forma integral, enxergando suas múltiplas identidades.

Para Hall (2016) a representação é uma prática de produção de significados. Logo, podemos compreender que quem tem o poder de representar algo ou alguém, tem o poder de atribuir significados àquilo que representa. O exercício desse poder partirá da localização social de quem produz tais representações. O exercício do poder se vale de estereótipos porque ele precisa discriminar, esvaziar de potência e produzir o outro como alteridade. Desta forma, podemos compreender como se dá a construção das representações de rebeldia e inconsequência entendidas como “o padrão” de adolescência nas produções idealizadas por adultos.

Hall (2016) questiona se um regime hegemônico de representação pode ser desafiado e modificado e que estratégias seriam capazes de subverter um processo hegemônico de representação. O autor sugere que estratégias como a inversão do estereótipo, exibindo aspectos positivos das características negativas estereotipadas e a

utilização de imagens positivas por meio da celebração da diferença podem promover a transcodificação de estereótipos.

Para Spivak (2020) “os intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do ‘outro’ da sociedade” (p.27), mas não simplesmente falar pelo outro, pois essa ação seria reprodutora das estruturas de poder, mantendo o subalterno silenciado. Ao invés disso, os intelectuais devem criar espaços por meio dos quais o subalterno possa falar. Entendemos que os adolescentes periféricos e/ou negros, e/ou LGBTQIA+, e/ou do gênero feminino podem ocupar o lugar social do “outro”. Ao pesquisar a produção audiovisual feita por eles e para eles, na perspectiva de compreender a forma como os adolescentes constroem o endereçamento de suas falas, na produção de uma narrativa capaz de, simultaneamente, informar um conteúdo sociocientífico e ser aceita pela audiência, tentamos compreender a forma como eles constroem e compreendem suas narrativas.

Acreditamos que a realização de produções estudantis, contra-hegemônicas, poderão causar maior identificação em seus espectadores caso estabeleçam estratégias eficientes na inserção de marcas de endereçamento para cada camada subalternizada da audiência. Por sua vez, inferimos que, caso esses indivíduos possam fazer parte da equipe produtora dos filmes, esses endereçamentos serão produzidos ao menos em parte por indivíduos ocupantes desses lugares sociais, podendo resultar em uma maior efetividade neste processo comunicativo.

2.3 UM BREVE OLHAR SOBRE AS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O desenvolvimento do pensamento crítico deve ser a finalidade da Educação em Ciências para a tomada de decisões racionais sobre problemas sociais que envolvem Ciência e Tecnologia. É dever da educação formal criar condições para formar cidadãos capazes de construir conhecimentos que lhes permitam se posicionar diante dos debates e controvérsias da contemporaneidade (PÉREZ, 2012). De acordo com Pereira e Trivelato (2011), a discussão de temas sociocientíficos na escola permite que alunos mobilizem seu conhecimento científico e aprimorem sua prática argumentativa.

Neste trabalho, estimulamos a produção de vídeos sobre temas sociocientíficos, durante as aulas de Biologia, no Ensino Médio. Temas dessa natureza apresentam

ligações conceituais com a ciência, e, em geral, correspondem a problemas em aberto, podendo ser diversas as soluções propostas baseadas em princípios científicos. Porém, fatores sociopolíticos, econômicos e éticos podem influenciar as decisões, de acordo Cecília Galvão e Almeida (2013).

Para Tatiana Galieta (2021) discussões sobre a importância da extensão universitária; saúde pública e educação; vacinação, pós-verdade e *fake news*; educação popular; relações étnico-raciais no ensino de ciências; educação em ciências e suas relações com os direitos humanos; sustentabilidade; gênero, feminismos e sexualidades, assim como os estudos de mídia e suas relações com o ensino de ciências são todas discussões de cunho sociocientífico. Para a autora, tais questões são de fundamental importância para a formação de professores da educação básica. O ponto de vista de Galieta (2021) sobre a natureza das questões sociocientíficas (QSC) corrobora e amplia a concepção de QSC exposta por Pérez (2012), que afirma que:

(...) encontram-se QSC na maior parte das discussões que se desenvolvem na sociedade atual e que são divulgadas, principalmente pela mídia, destacando as seguintes questões: energias alternativas, aquecimento global, poluição, transgênicos, armas nucleares e biológicas, produtos de beleza, clonagem, experimentação em animais, desenvolvimento de vacinas e medicamentos, uso de produtos químicos, efeitos adversos da utilização da telecomunicação, manipulação do genoma de seres vivos, manipulação de células-tronco, fertilização *in vitro*, entre outras. (PÉREZ, 2012, p.59-60)

Pérez (2012) entende que para a conquista de uma sociedade democrática, os estudantes devem possuir o conhecimento básico sobre o funcionamento das ciências através de seus conceitos e métodos e, simultaneamente, serem capazes de avaliar as controvérsias científicas e tecnológicas da atualidade. Desse modo, para o autor, a abordagem das QSC possibilita que alcancemos os desafios do ensino de ciências, entendendo a ciência e a tecnologia como atividades humanas envolvidas em polêmicas, que exigem um posicionamento crítico dos alunos como cidadãos. O pesquisador considera que o trabalho com as QSC possibilita que o professor concentre o ensino de ciências na formação para o exercício da cidadania por meio do trabalho com os “aspectos políticos, ideológicos, culturais e éticos da ciência contemporânea” (p.58).

Segundo Pérez (2012), o ensino de ciências por meio de temas sociocientíficos está relacionado à perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), surgida na década de 1970, como um movimento de renovação curricular. Tal perspectiva propõe

um ensino humanizado, crítico e contextualizado das ciências, em oposição a uma proposta mais tradicional, elitista e tecnocrática, caracterizada por um ensino conteudista e pela compartimentalização das disciplinas de Biologia, Química e Física. A partir do final da década de 1990, diversos autores passaram a adicionar a dimensão ambiental às relações CTS, surgindo então a sigla CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) (PÉREZ, 2012). Para Pérez (2012) a perspectiva CTS pode ser relacionada com a educação como prática de liberdade proposta por Paulo Freire (2003), por sua preocupação com um processo educativo dialógico, em contraposição à mera transmissão de conteúdos programáticos, como forma de superar as concepções ingênuas da realidade.

Em geral, os professores de ciências são formados com uma grande especialização em suas áreas específicas do conhecimento, porém não são formados para uma ampla discussão de aspectos sociais, políticos e éticos, em sua prática pedagógica, o que dificulta a implementação da perspectiva CTSA. Nesse contexto, a abordagem de QSC pode oferecer alguma concretude à incorporação da perspectiva CTSA nas práticas de ensino de ciências (PEREZ, 2012).

Rafaela Bruno (2021) ressalta a necessidade de uma formação de professores adequada para o trabalho com as temáticas sociocientíficas, e reafirma a importância do uso do espaço escolar para a realização de debates a respeito da prevenção de doenças, da vacinação e do combate às *fake news*, particularmente diante dos acontecimentos da atual pandemia de COVID-19. O movimento antivacina e a importância da vigilância sanitária, assim como questões envolvendo gênero, raça, sexualidades e estudos de mídias, são exemplos de temas sociocientíficos em discussões atuais que são abordados nessa pesquisa. Sobre a vacinação, podemos dizer que embora seja um método seguro e eficaz no controle de doenças, ela vem sendo questionada por uma parcela da população, o que pode levar ao reaparecimento de doenças anteriormente controladas, de acordo com Anna Paula Nassarala *et al.* (2019).

Por meio de uma revisão de literatura, Renata Beltrão *et al.* (2020) nos mostram que uma das principais estratégias para a manutenção da saúde pública é a vacinação. No Brasil e em outros países do mundo, uma parcela da população desenvolveu uma concepção negativa em relação à administração vacinal, através do mito de que as vacinas seriam pouco seguras, ou ainda armas biológicas administradas pelos governos

a fim de estabelecer um controle populacional. Tais mitos possuem origens diversas, incluindo motivações religiosas e políticas, mas em 1998 um artigo⁴ que associava a vacina contra sarampo, caxumba e rubéola ao desenvolvimento do autismo deu força ao que podemos chamar de movimento antivacina. Os autores afirmam ainda que, recentemente, as redes sociais desenvolveram novos espaços de relacionamento e de discussão política que possibilitaram uma grande exposição da população a diversas fontes de informação, muitas delas pouco confiáveis. Devemos considerar que a internet possibilita a rápida difusão de informação sem qualquer comprovação científica. Todavia, por serem veiculadas por amigos, familiares e pessoas famosas, essas informações, ainda que erradas, adquirem *status* de verdade, e são capazes de influenciar negativamente os usuários dessas redes em relação à vacinação. Os militantes do movimento antivacina se autopromovem como defensores da liberdade individual e possuem sua retórica associada a temas como um suposto excessivo controle governamental sobre as decisões da população, a geração de lucro pelas indústrias farmacêuticas e ainda supostos efeitos colaterais causados pelas vacinas.

Trata-se de um fenômeno global, que tem contribuído para a queda da cobertura vacinal no Brasil e no mundo, provocando a re-emergência de patologias anteriormente controladas. Mais recentemente vem dificultando a adesão de uma parcela da população à campanha de vacinação contra a pandemia de COVID 19, em curso. As informações levantadas por Beltrão *et al.* (2020) os levam a conclusão de que as chamadas *fakenews* ligadas ao movimento antivacina podem ter contribuído para essa redução da cobertura vacinal no mundo. Os autores nos mostram ainda que o Brasil, através de seu Programa Nacional de Vacinação (PNI)⁵, foi pioneiro na disponibilização de vacinas de modo universal e com ampla adesão popular, graças ao bom uso da mídia que explorou todos os meios de comunicação possíveis em suas campanhas de vacinação, chegando a obter coberturas vacinais infantis acima de 95% em um passado recente. Dados

⁴ O artigo de Ricardo Zorzetto sobre manipulação de dados científicos, publicado em 2011, discute esse caso. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/manipula%C3%A7%C3%A3o-de-dados/> Acessado em 02/01/2022.

⁵ Criado em 1973, por determinação do Ministério da Saúde, com o objetivo de coordenar as ações de imunizações que eram caracterizadas, até este momento, pela descontinuidade e pela reduzida área de cobertura. O PNI é, hoje, parte integrante do Programa da Organização Mundial da Saúde. Ele tem por objetivo ofertar a vacinação a todas as crianças brasileiras. Sua meta é alcançar coberturas vacinais de 100% em todos os municípios.

Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-nacional-de-imunizacoes-vacinacao> Acessado em 02/01/2022.

disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e exibidos pela pesquisa de Beltrão *et al.* (2020), demonstram a redução da cobertura vacinal para quase todas as vacinas disponibilizadas pelo SUS, a partir de 2015. Essas informações evidenciam a urgência da discussão deste tema no ambiente escolar, fomentando a formação de cidadãos críticos e capazes de se opor ao movimento antivacina. Essa urgência ganha ainda maior relevância diante da necessidade de uma vacinação em massa para o controle da atual pandemia causada pelo Sars-Cov-2.

Sobre esse cenário obscurantista e reconhecendo que no Brasil e em todo o mundo vivemos uma era de “pós-verdade”, na qual os fatos objetivos parecem ter menos importância na opinião dos sujeitos do que suas crenças sociais, Messeder Neto (2021) afirma que a escola “precisa ser o lugar onde as concepções do senso comum são tensionadas” (p.23-24), e que o professor não deve se omitir diante dessa agenda educativa. O autor aponta que muitos profissionais do ensino abdicaram de disputar a concepção de mundo dos estudantes, entendendo que “o conhecimento científico ensinado serve apenas para passar no vestibular, ser usado na escola ou em pequenas situações do cotidiano” (p.18). Assim, muitos docentes, pressionados pela vigilância de setores conservadores da sociedade, se eximem de tensionar o senso comum. Essa concepção de docência contribui para a manutenção de um aparato político de manutenção do poder estabelecido.

Como uma possível alternativa diante desse quadro, Messeder Neto (2021) sugere que os professores da educação básica realizem trabalhos sobre *fake news*, a partir da leitura e análise das próprias notícias falsas. O autor sugere também o estudo da história da ciência, com destaque para outros momentos em que houve insegurança popular relacionada à vacinação e o uso de materiais de divulgação científica que possam ser apropriados e adaptados pelo professor para o contexto de suas aulas. Por fim, o autor sugere que os estudantes possam produzir os próprios materiais de divulgação científica, com potencial para serem compartilhados nas mídias sociais. Esta última proposta se aproxima da atividade desenvolvida pelos alunos nessa pesquisa, na qual os estudantes produziram vídeos sobre temas sociocientíficos.

Sobre as *fake news*, uma pesquisa intitulada “Caminhos da Desinformação”, de Fonseca e Dias (2021), estabelece relações entre o uso do *WhatsApp*, a disseminação de desinformação e a população evangélica, nos fornecendo informações relevantes sobre

a disseminação de *fake news*. “O estudo buscou compreender como ocorrem os processos de troca de informações mediados pelo *WhatsApp* em coletividades organizadas, que mantêm fortes vínculos comunitários e de comunicação” (FONSECA; DIAS, 2021, p.6). Em atendimento a essas características, o grupo eleito para a pesquisa foi o dos evangélicos. Estes historicamente atuam em diferentes meios de comunicação, articulando de forma eficiente a comunicação interpessoal. Apenas 2,6% dos indivíduos participantes dessa pesquisa afirmaram não utilizar o *WhatsApp*. O uso do *WhatsApp* como fonte de notícias ou informação foi indicado como motivo para o uso dessa mídia por 15,9% dos sujeitos investigados. A pesquisa aponta que os itens compartilhados com maior frequência são os memes, seguidos de mensagens de texto e vídeos.

Os pesquisadores supracitados apontam que a relação de confiança entre quem compartilha a informação e quem a recebe, independentemente desta ser verdadeira ou falsa, é determinante na credibilidade que essa informação terá. Esta é uma das características mais importantes para a compreensão da propagação da desinformação e para a pesquisa dessa tese. Para um quarto dos sujeitos investigados na pesquisa, de acordo com Fonseca e Dias (2021), a imagem formada sobre o emissor da informação tem um peso relevante e motivador do compartilhamento de um conteúdo.

Nesta pesquisa trataremos de dois temas sociocientíficos escolhidos por estudantes do Ensino Médio para a produção de vídeos. São eles o movimento antivacinas, já discutido aqui, e a vigilância sanitária. A respeito desta última, podemos dizer que a vigilância sanitária – uma das competências do Sistema Único de Saúde (SUS) – é definida na Lei Federal nº 8.080/90 como um conjunto de ações capazes de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e de intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde, de acordo com Ana Maria Oliveira e Sueli Dallari (2011). Todavia, Leal e Teixeira (2009) demonstraram um conjunto de fatores, como insuficiência na quantidade, multiprofissionalidade e distribuição de profissionais, desmotivação e capacitação insuficiente de servidores, baixos salários e ausência de um plano de carreira, que levam à precarização da prestação desse serviço à população.

Por serem temas em debate na sociedade, as QSC são muito interessantes para essa pesquisa de produção e recepção de vídeos, uma vez que estão envolvidas em discussões sociopolíticas, éticas, que permitem que os estudantes se manifestem sob o

ponto de vista político-ideológico. Desse modo, as discussões fomentadas pela produção audiovisual podem promover a exposição de posições identitárias, tanto dos alunos produtores, quanto dos alunos espectadores dos vídeos. Tal fato possibilita uma melhor aplicação do modelo teórico-metodológico de Hall (2013). Assim, esperando contribuir para que a estratégia de produção e recepção de vídeos na escola seja melhor compreendida, apresentamos uma pesquisa, no âmbito do ensino de Biologia, sobre diferentes aspectos que o aluno/produtor evoca para a formulação de uma narrativa que dê conta tanto da apresentação de um determinado conteúdo curricular, quanto da captação da atenção do público para o qual essa produção foi endereçada.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, uma vez que considera uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos envolvidos, sendo descritiva e interpretativa, focando principalmente no processo e nos atores sociais envolvidos, como considerado por Neusa Massoni e Moreira (2016) e empírica. Foi realizada, sob uma concepção holística (DEACON *et al.*, 1999), analisando de forma conjunta os polos de produção e recepção em relação à experiência de leitura do(s) vídeo(s) escolhido(s), conforme observado nos trabalhos de Bastos, Rezende Filho e Pastor Junior (2015), Pastor Junior, Rezende Filho e Bastos (2012) e Pereira (2013). Para tanto, os procedimentos metodológicos serão separados em dois grupos: estudo da produção e estudo da recepção.

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No ano de 2019, três turmas de segundo ano do Ensino Médio Técnico do *campus* Maria da Graça, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) participaram de um projeto de produção de vídeos sobre temas sociocientíficos, no contexto das aulas regulares de Biologia. Quatorze vídeos foram desenvolvidos em um trabalho conduzido pela professora regente das turmas e pesquisadora. Dois destes vídeos foram escolhidos como objeto desta pesquisa, após a análise prévia da totalidade do material pela pesquisadora e seu orientador. As entrevistas foram iniciadas posteriormente, visto que a pesquisa necessitava da autorização pelos alunos produtores e seus responsáveis e do afastamento da professora/pesquisadora da função de regente daquele grupo de alunos. A pesquisa do estudo da produção e recepção dos vídeos foi realizada nos anos de 2020 e 2021.

O trabalho de desenvolvimento dos vídeos se deu como uma atividade pedagógica, com a participação da totalidade dos alunos das três turmas em questão, e durou dois bimestres letivos. Os estudos da produção e da recepção se deram com grupos selecionados de estudantes voluntários a partir do ano seguinte, e após o encerramento da atividade didática. A pesquisa passou pelas seguintes etapas, baseadas nos trabalhos de Pereira (2013) e Bastos (2014):

1- Capacitação prévia: de forma anterior ao início da atividade de produção, os alunos foram capacitados para a compreensão e utilização dos conceitos de

endereçamento e significado preferencial. Foi solicitado que os alunos endereçassem a produção de vídeo(s) à comunidade escolar (formada por discentes, docentes, demais profissionais da escola, responsáveis e possíveis visitantes). Um endereçamento bastante amplo, portanto. Os alunos foram capacitados também em relação à elaboração dos roteiros dos vídeos produzidos, que não precisavam ser sofisticados, mas deveriam ser produzidos a partir do detalhamento e objetividade presente neste roteiro, que deveria descrever minuciosamente como foram trabalhados os conceitos, as imagens e o áudio deste material audiovisual.

2- Características dos vídeos: foi explicitada aos alunos a total liberdade de formatos de produção audiovisual, tendo como únicas restrições o tempo total de duração do material, que não deveria ultrapassar cinco minutos, e a adequação dos conceitos biológicos previamente combinados. Os vídeos deviam abordar questões de interesse social relativos à temática dos “Seres Vivos”, de acordo com o plano de trabalho da professora regente, executado durante o primeiro semestre de 2019. Podemos citar como exemplos de temas:

- Resistência bacteriana. As superbactérias e a saúde humana;
- Epidemias de Arboviroses (dengue, zika, chikungunya e febre amarela);
- Movimento Antivacina e suas consequências;
- MUNIC - IBGE (2017) – 34,7% dos municípios do país registraram uma epidemia ou endemia associada ao saneamento. Refletindo sobre os dados.
- Importância da conservação das reservas florestais;
- Importância da conservação dos ecossistemas aquáticos;
- Uso indiscriminado de agrotóxicos e suas consequências para a saúde humana e para os ecossistemas;
- Extinção de espécies por ação antrópica;
- Flexibilização da legislação ambiental: vantagem ou problema?
- Vigilância sanitária– uma importante aliada da nossa saúde.

3- Clareza da comunicação: os vídeos produzidos deveriam ser autoexplicativos e capazes de facilitar a compreensão de conceitos biológicos previamente determinados, além de obedecer a uma sequência lógica e apresentar clareza nas diferentes formas de linguagens apresentadas (oral, escrita e imagética). Os alunos foram orientados a usar

recursos estéticos, narrativos e dramatúrgicos que buscassem incluir o público e que considerassem a sua diversidade sociocultural.

Para estudar a produção, a pesquisadora tomou como material de pesquisa duas entre as produções geradas a partir dos procedimentos acima. Após a finalização da atividade de didática de produção audiovisual, os vídeos e os roteiros se tornaram objeto de estudo.

Foram escolhidos os vídeos intitulados “Consequências” (Vídeo A) e “Grace News” (Vídeo B). A escolha destes dois vídeos foi realizada pela pesquisadora e seu orientador após a visualização de todos os vídeos produzidos e a constatação de que nesses dois vídeos ocorre a manifestação de identidades que poderiam provocar aceitação ou rejeição por parte da audiência, fomentando discussões que possibilitariam a aplicação do protocolo metodológico de Hall (2013).

A análise fílmica foi realizada com o objetivo de identificar as escolhas e estratégias de construção do endereçamento e do significado preferencial, e de acordo com os pressupostos de Vanoye e Goliot-Lété (2012), e Pereira (2013). Para analisar um filme, de acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012), é preciso decompô-lo em seus elementos constitutivos: descosturar, desunir, separar, destacar e denominar materiais que não são facilmente percebidos de forma isolada. Desconstruindo o texto fílmico de forma a se obter um conjunto de elementos formadores do filme e, em seguida, estabelecendo as relações entre esses elementos, de forma a compreender de que maneira eles se associam para reconstruir o filme. A desconstrução equivale à descrição e a reconstrução corresponde à interpretação do filme. O resultado da análise fílmica foi determinante na construção do desenho metodológico das etapas subsequentes. Na etapa seguinte foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os produtores e análises dos documentos pertinentes à dinâmica de produção da obra, como os roteiros.

Na etapa subsequente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, coletivas e remotas, por meio do aplicativo *Skype*, com os alunos produtores dos dois vídeos selecionados. Foi solicitado que os alunos produtores revissem os vídeos, visto que no momento do início da fase de entrevistas, as produções já haviam ocorrido há cerca de 1 ano. Para tanto, a pesquisadora enviou um link de acesso aos vídeos produzidos para cada grupo de alunos produtores antes das entrevistas. As entrevistas tiveram foco sobre hipóteses e dúvidas formuladas a partir da análise fílmica. As falas dos sujeitos que

integraram os grupos de discussão, formados após a exibição dos vídeos, foram transcritas e analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), estabelecendo como unidade de registro o tema. Para Bardin (2016) o tema é uma unidade de significação que emerge naturalmente do texto analisado com base nos referenciais teóricos utilizados. O tema é uma unidade de significação complexa, de comprimento variável, podendo ser desenvolvido em várias afirmações ou proposições. A análise temática compreende a descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação, possuindo um objetivo analítico e é muito utilizada para a análise de entrevistas, possibilitando a compreensão de motivações, opiniões, atitudes, valores e crenças. A análise dos dados se deu à luz dos referenciais presentes no marco teórico desta tese.

Para estudar a recepção, foi solicitado que os alunos espectadores selecionados assistissem os vídeos anteriormente, por meio de um link de acesso aos vídeos enviado pela pesquisadora. produzidos para estudantes não-produtores dos vídeos selecionados do público endereçado (comunidade escolar). Por fim, foram realizados dois grupos de discussão (entrevistas semiestruturadas, coletivas e remotas, por meio dos aplicativos *Skype* e *Google Meet*). Os grupos de discussão tiveram o objetivo de produzir dados sobre o posicionamento dos receptores quanto ao endereçamento, assim como a identificação de suas posições de leitura (HALL, 2013). E suas falas também foram transcritas e analisadas.

Além disso, foi solicitado aos alunos produtores e espectadores dos vídeos que eles escrevessem autodescrições, que foram utilizadas para categorizar indivíduos dos grupos por gênero, raça e sexualidade.

Os grupos de discussão do vídeo “Consequências” foram formados a partir de observações realizadas no estudo de produção. A escolha de grupos de espectadores formados por alunos do gênero masculino e do gênero feminino foi realizada pela pesquisadora, pois estes poderiam apresentar resistências ou aceitações diferenciadas aos endereçamentos criados pelos alunos/produtores. Assim, formamos dois grupos de quatro estudantes, um grupo feminino e o outro masculino.

Objetivou-se formar grupos que apresentassem diversidade de identidades, com o intuito de produzir dados sobre o posicionamento dos receptores quanto a questões específicas do endereçamento do vídeo, identificadas na análise fílmica, tais como as

relacionadas à representação de gênero e raça. Dessa forma, o GRUPO 1 foi formado por quatro estudantes do gênero masculino, entre os quais dois autodeclarados negros, dois autodeclarados brancos e entre os quatro alunos, um se autodeclara homossexual. Um dos rapazes negros se tornou pai durante o curso do ensino médio. O GRUPO 2 foi formado por quatro estudantes do gênero feminino, entre as quais duas autodeclaradas negras, duas autodeclaradas brancas e entre as quatro alunas, uma se autodeclara lésbica.

O acesso aos alunos entrevistados se deu por meio do aplicativo *WhatsApp*. A pesquisadora e alguns dos estudantes entrevistados pertencem a grupos em comum no aplicativo *WhatsApp*, uma vez que fazem parte da mesma comunidade escolar e compartilham muitos contatos. Os primeiros estudantes contatados pela pesquisadora indicaram os demais, de forma a estabelecer a diversidade desejada nos grupos 1 e 2. A única restrição estabelecida para a formação dos grupos era a de que nenhum dos entrevistados no estudo de recepção tivesse participado do processo de formação para a produção filmica.

Os grupos de discussão do vídeo “Grace News”, assim como os do vídeo “Consequências”, foram formados a partir de observações realizadas no estudo de produção. A escolha dos grupos de espectadores formados por alunos do gênero masculino e do gênero feminino seguiu os mesmos princípios. Dessa forma, o Grupo 3 foi formado com quatro estudantes do gênero feminino, das quais duas autodeclaradas brancas e duas autodeclaradas negras. Entre as quatro alunas, uma se autodeclara lésbica. O Grupo 4 foi formado por quatro estudantes do gênero masculino, porém apenas três compareceram à entrevista. Entre esses, temos dois estudantes autodeclarados brancos e um autodeclarado negro. Um entre os três se autodeclara homoafetivo. A formação dos grupos de espectadores divididos por gênero buscou identificar possíveis assimetrias. O referencial analítico de interseccionalidade foi utilizado como operador na construção da metodologia e da interpretação dos resultados.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa fazem parte da comunidade escolar do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) *campus* Maria da Graça. O CEFET-RJ teve sua origem a partir da promulgação do decreto nº. 1.880, de 11 de agosto de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937), e já recebeu as denominações de Escola Técnica Nacional (1942-1965), Escola Técnica Federal da Guanabara (1965-1967) e Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (1967-1978) antes de ter seu nome definitivo dado pela lei nº. 6.545 de 30 de junho de 1978. Desde então, a instituição oferece cursos de nível médio, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2017).

Atualmente o CEFET-RJ possui uma sede, o *campus* Maracanã, e outros sete *campi*: Nova Iguaçu (inaugurado em 2003), Maria da Graça (2006), Petrópolis (2008), Nova Friburgo (2008), Angra dos Reis (2010), Valença (2010) e Itaguaí (2010) (BRASIL, 2017). O *campus* Maria da Graça, nosso campo de pesquisa, oferece três cursos de ensino médio técnico integrado, com duração de três anos: Automação Industrial, Segurança do Trabalho e Manutenção Automotiva. Vale ressaltar que houve uma modificação recente na estrutura curricular desses cursos. A coleta de dados desta pesquisa ocorreu durante o período de transição da matriz curricular que passava de quatro para três anos. Além disso, o *campus* oferta dois cursos técnicos na modalidade subsequente ao ensino médio: Segurança do Trabalho e Energias Renováveis e uma graduação, o Bacharelado em Sistemas de Informação.

Em função de tais características, a cultura escolar dessa instituição difere, em parte, do ambiente de aprendizado que geralmente é encontrado nas escolas de educação básica, que não possuem tal complexidade em sua estrutura. Todos os professores efetivos do Colegiado do Ensino Médio (COEME) do *campus* Maria da Graça possuem pós-graduação em nível de mestrado, e muitos deles em nível de doutorado. Alguns destes professores lecionam simultaneamente no nível médio e no nível superior, seja na graduação no *campus* Maria da Graça ou na pós-graduação em outros *campi* da instituição. Muitos dos professores deste colegiado coordenam projetos de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, muitos dos alunos do ensino médio técnico integrado do CEFET-RJ estão ligados a projetos de pesquisa, em nível de iniciação científica, a

projetos de extensão ou ainda realizam monitorias com ou sem bolsa-auxílio. Pela natureza da formação técnica que a instituição oferece, todos os alunos realizam estágios, às vezes remunerados.

No momento em que participaram da coleta de dados os estudantes participantes desta pesquisa poderiam ser considerados adolescentes, de acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2003) e em alguns casos “adulcentes”, de acordo com Freire Filho (2007). Todos eles cursavam o ensino médio técnico integrado no horário diurno.

Nos quadros a seguir (Quadros 1, 2, 3 e 4), podemos observar as autodescrições dos alunos participantes dos estudos de produção e de recepção dos vídeos “Consequências” (Vídeo A) e “Grace News” (Vídeo B), elaboradas a partir de três perguntas feitas pela pesquisadora:

1. Quem sou eu?
2. Como eu sou?
3. Que lugar eu ocupo na sociedade?

Os alunos foram informados que tais autodescrições constariam no corpo da tese e que eles não seriam identificados.

Quadro 1- Autodescrições dos alunos produtores do vídeo Consequências (Vídeo A)

Aluno Produtor A
Eu, Aluno A, um jovem de 19 anos, me apresento como uma pessoa que é movida por sonhos, metas e objetivos. Meus sonhos me fazem querer alcançar meus objetivos, para assim eu poder realizá-los; e para alcançar meus objetivos <i>estipulo</i> metas. Por exemplo: Meu sonho é ser um profissional muito bem sucedido em vários aspectos, para isso meu objetivo no momento é adquirir cada vez mais conhecimentos, possibilitando chegar <i>aonde</i> almejo, logo minha meta agora é ingressar em instituições de ensino de ponta. Assim como eu, várias pessoas têm os mesmos sonhos que o meu, entretanto, nem todas as realidades proporcionam a realização do mesmo, apesar de cobiçarem, fatores sociais externos interferem. Atualmente, curso meu ensino médio integrado <i>à um</i> técnico profissionalizante, no CEFET, um colégio federal. Onde me despertou diversas paixões de pesquisas, como por exemplo me aprofundar na lógica de consumos e de compra e venda das pessoas, o que me despertou tanto interesse, que diria até que virou mais um de meus hobbies, além de pedalar, andar de skate e descobrir lugares históricos e suas histórias, estar com a família, e curtir com os amigos. Tenho o privilégio de não ter de trabalhar, o que possibilita-me de pôr em prática os meus interesses, diferentemente de muitos jovens com a minha idade, não podem ; até mesmo r. Que lugar eu ocupo na sociedade? Atualmente, ocupo um lugar na sociedade de estudante, bissexual, classe média. Porém, espero do meu futuro a melhor versão de mim, em todos âmbitos da minha vida; pessoal, profissional, espiritual, interpessoal. E sei que o futuro, não é nada mais que o reflexo do presente, toda ação terá uma reação e consequência, seja a curto, médio ou longo prazo; e é por este motivo que tento buscar oportunidades de aprendizado, conhecimento e de evolução hoje. Infelizmente, muitos têm os reflexos de atos sob seus antepassados, o que retarda o acesso em determinados espaços sociais. A cada dia tento ser melhor do que fui no dia anterior, tendo empatia, respeito e amor com todos. No momento meu maior objeto é ter um ótimo desempenho no ENEM, para assim ingressar numa faculdade. Meus anseios e desejos, são curtir cada fase da minha vida ao redor de pessoas que me acrescentem e que eu possa acrescentar, aprender com erros e acertos meus e alheios, buscar progredir sempre para mudar minha realidade socioeconômica, e obviamente, ver um mundo mais justo e igualitário.

Aluna Produtora B
Me chamo ALUNA B, tenho 18 anos e sou moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro, moro no bairro de Brás de Pina desde que nasci. Sempre estudei em escolas públicas próximas da minha casa, o CEFET – Maria da Graça é a escola mais distante que já frequentei. Além de ser estudante do CEFET, também estudo teatro em algumas escolas, entre elas o Tablado. Me considero uma jovem negra periférica, pouco retinta, mas que ainda assim é acometida pelas consequências do preconceito racial. Na minha bolha social, grande parte das meninas da minha idade já são mães, isso me faz refletir sobre o que me faz tão similar a o mesmo tempo tão diferente delas. Invisto boa parte do meu tempo nos estudos acadêmicos, tendo em vista que o curso superior que quero fazer é muito concorrido (Biomedicina). Além de estudar, gosto muito de ler e estudar teatro, são as coisas que mais faço. E se fosse para me definir em uma palavra, seria: teimosa.
Aluno Produtor C
Desde a gravação do filme "consequências" passei por diversas transformações intelectuais e de personalidade, me tornando uma pessoa mais proativa, com força de vontade e individual. Alguns aspectos não mudaram desde então, como a gentileza, o desejo de fazer a diferença em diferentes âmbitos e a liderança. Hoje, sou um estudante, empreendedor e filho.
Aluno Produtor D
Eu sou um jovem de 18 anos, carioca, morador da zona norte do Rio e estudante do CEFET/RJ. Me considero um grande apreciador e consumidor de diversos tipos de arte. Sou uma pessoa ligeiramente tímida e bastante indecisa em relação aos meus próprios gostos.
Aluna Produtora E
Eu tenho 17 anos, moro na Zona Norte do Rio de Janeiro e próximo ao CEFET. Eu sempre me dediquei muito aos meus estudos colocando-os em primeiro lugar e correndo atrás dos meus sonhos. Tenho como objetivo agora entrar na faculdade de Engenharia Ambiental, então meus esforços estão ainda maiores com a chegada do último ano no ensino médio. Me vejo lutando contra o constante machismo que infelizmente ainda existe na sociedade, visto que sou uma mulher jovem que deseja entrar em uma área composta em sua maior parte por homens. Gosto muito de consumir todos os tipos de arte, desde escutar música o dia todo, ler livros, maratona séries e filmes até produzir curtas. Sempre gostei de atuar e desde que entrei no Cefet percebi que gosto de editar também, por isso fiquei como responsável pela edição do curta.

Quadro 2- Autodescrições dos alunos espectadores do vídeo Consequências (Vídeo A).

Aluno Espectador F
Eu sou ALUNO F, homem branco, heterossexual e solteiro. Tenho 19 anos e tenho 2 meio-irmão, apesar de só conhecer e conviver com um deles. Conclui o ensino fundamental 1 na escola particular do bairro onde moro até hoje, Vila da Penha. Estou no último ano do ensino técnico do CEFET em Automação Industrial. Coleciono livros impressos porque não consegui me acostumar com essas novas inovações modernas, a exemplo do Kindle. O meu gosto por estudar me motiva a estudar tanto conteúdos "extras" quanto as matérias que caem nos concursos e vestibulares. Gosto de matemática e filosofia, principalmente para saber mais sobre ética argumentativa, jusracionalismo e jsnaturalismo. Não tenho preferência por nenhum gênero musical específico, nem banda ou cantor, ouço qualquer coisa desde que me agrade, apesar de Tim Maia me atrair bastante. No meu tempo vago gosto de ler, jogar online com amigos ou conversar pelo <i>WhatsApp</i>. Não possuo nenhuma habilidade culinária, seria capaz de queimar a água.
Aluno Espectador G
Eu sou ALUNO G, homem negro, cis, casado. Tenho 20 anos e sou pai do Pedro, um menino de 1 ano. Sou fluminense, nascido e criado na baixada, mais especificamente em São João de Meriti. Estou me formando como técnico em automação industrial e atuo na área de TI como desenvolvedor de software. Sou apaixonado por tecnologia e medicina, principalmente das partes que tratam da mente humana. Também adoro psicologia, mas juro que não quero mudar de área. Meus hábitos de leitura são ruins, mas me forço a melhorar comprando livros impressos, de alguma forma me ajuda bastante. Livros sobre distopias, psicologia, inteligência artificial, anatomia e bodybuilding despertam muito meu interesse. Sou apaixonado pela cozinha e já até pensei em cursar gastronomia. Também sou um assíduo frequentador de academias, tanto por questões de saúde, quanto por gostar do esporte e do bodybuilding como um todo. No meu tempo livre eu costumo ficar em chamadas com os amigos, por conta da pandemia nós não podemos nos encontrar mais, jogar jogos online e estudar programação, principalmente inteligência artificial.

Aluno Espectador H
Meu nome é ALUNO H, tenho 19 anos, sou homem, branco, heterossexual e solteiro. Moro com minha mãe, irmã e meu cachorro Kiko (meu filho), na Zona Norte do Rio de Janeiro. Sou estudante do último período no Ensino Médio Técnico em Automação Industrial (um curso de tecnologia) e estou cursando 1º período da faculdade em Ciência de Dados (outro curso de tecnologia). Tento manter minhas ambições profissionais dentro do alcance do possível, busco independência financeira, quero contribuir de alguma maneira em pesquisas na área da Astrofísica e desejo construir minha vida adulta fora do Brasil, em um país mais "calmo". Bom eu me considero uma pessoa calma, responsável e tento sempre me forçar a seguir a lógica nas decisões da minha vida, mesmo que nem sempre consiga. Eu aprecio um bom café, mas ultimamente tenho substituído pelo consumo de chá, por problemas de ansiedade vinculados ao confinamento do COVID-19. Eu sou o tipo de pessoa que prefere admirar a vista do mar e sentir a brisa no rosto do que entrar na água e me sujar de areia. No meu tempo livre eu vejo filmes, assisto séries e jogo vídeo game, e depois reclamo do tempo que perdi fazendo isso.
Aluno Espectador I
Eu sou ALUNO I, homem negro, homossexual e solteiro. Tenho 19 anos e vivo com meus pais e com minha irmã caçula. Cresci na rede pública e me mantenho desde então, estou próximo de concluir a educação básica e finalmente ingressar numa faculdade, de preferência federal, mas não estou certo quanto ao curso. Não sou um especialista em gêneros musicais, apesar de haver certas músicas que me cativam bastante. Tenho mesmo preferência por obras televisivas e cinematográficas, amo separar um tempo para relaxar e aproveitar um bom filme/série. Há mais ou menos um ano percebi minha aptidão à leitura e desde então tenho comprado três livros a cada três páginas lidas. Além dos livros, também já gastei muito com colecionáveis, eu gosto muito desses bonequinhos. Um dos meus hobbies é criar histórias, começou como um passatempo, mas agora já faz parte da rotina. Eu amo uma boa história.

Quadro 3- Autodescrições das alunas espectadoras do vídeo Consequências (Vídeo A) .

Aluna Espectadora J
Eu sou ALUNA J, mulher branca, cis, lésbica e solteira. Tenho 19 anos e minha família consiste basicamente em 7 mulheres e 1 homem, que no caso é meu pai. Morei por 14 anos em Saquarema, uma pequena cidade na região dos lagos, e em 2016 me mudei para Maria da Graça, subúrbio do Rio de Janeiro. Eu e minha mãe nos mudamos justamente para eu ter acesso a uma educação pública de qualidade, e foi o que eu obtive no CEFET/RJ campus Maria da Graça. Sou apaixonada por história, tanto do Brasil quanto geral, porém, por também gostar muito de produzir e editar conteúdos, penso em fazer faculdade ligada ao audiovisual. Gosto muito de música e esportes, em especial vôlei e natação. Ainda estou tentando me achar pelo Rio de Janeiro, digo isso no sentido geográfico da palavra, pois afetivamente foi nessa cidade que encontrei pessoas que, com certeza, mudaram minha vida.
Aluna Espectadora K
Eu sou a ALUNA K, mulher negra, cis e solteira. Não tenho filhos. Sou nascida e criada na zona norte do município do Rio de Janeiro, mais especificamente no bairro de Cordovil. Sempre estudei em escolas públicas, do fundamental ao médio e pretendo continuar trilhando meu caminho pela rede pública de ensino. Atualmente estou me formando no curso técnico em Segurança do Trabalho pelo CEFET/RJ e pretendo cursar Comunicação Social na faculdade. Amo o mundo das redes sociais, principalmente as que lidam com o audiovisual. Gosto demais da minha cidade e não vejo a hora de poder voltar a fazer o que eu adoro, que é turistar com frequência. Meu lugar no mundo é a praia. Prefiro as comidas salgadas que os doces. Gosto de ficar sem fazer nada sem peso na consciência, mas ultimamente isso tem sido muito difícil com as minhas responsabilidades.
Aluna Espectadora L
Meu nome é ALUNA L, tenho quase 19 anos, e sou uma mulher branca. Tenho alguns meio-irmãos (não sei quantos), não conheço e nem convivo com nenhum deles. Conclui o ensino fundamental 1 numa escola de bairro onde vivi dos meus 5 aos 17 anos em Campo Grande. Estou no último ano do ensino técnico do CEFET em Automação Industrial. Sou capaz de passar horas ouvindo música, e eu tenho uma música pra toda situação que acontece comigo. Sou muito insegura, sempre acho que incomodo as pessoas. Eu amo ler, porém sou muito preguiçosa então acabo lendo pouco. Gosto de plantas, mas mato toda planta que sou encarregada de cuidar. Tenho agonia de sujeira, então tenho uma certa mania de limpeza no fim das contas. Odeio bagunça mas eu sou bagunceira. As matérias que eu mais gosto de estudar são biologia e química. No isolamento social descobri que posso ser uma boa cozinheira, adoro ouvir histórias das pessoas, e me dou muito bem com crianças.

Aluna Espectadora M
Eu sou ALUNA M, sou negra e tenho 20 anos. Nasci e cresci no Rio de Janeiro e sempre estudei em escola pública. Moro com meu pai, minha madrasta e meus outros 4 irmãos. Sou mamãe de um cachorro lindo mas que não mora comigo. Gosto muito de ficar conversando com meus amigos e sempre que tenho oportunidade gasto meu dinheiro com pastel e caldo de cana. Prefiro doces a salgados, curto vários tipos de músicas, amo dormir mas quando tenho que estudar eu estudo com ódio ou amor pois acredito que esse é o único meio de crescer profissionalmente e pessoalmente. Estou no último ano do ensino médio e quero logo que acabe para ser mais uma etapa concluída. Quero muito um dia aprender a dirigir e formar minha família. Sou dedicada, impulsiva, carinhosa, não gosto quando deixa quem eu amo mal.

Quadro 4- Autodescrições dos alunos produtores do vídeo Grace News (Vídeo B).

Aluna Produtora N
*Quem sou eu? Eu sou ALUNA N, filha de X e Y. Estudante do ensino médio no Cefet, estagiária na empresa #. Sou amiga, irmã, cunhada. E acima de tudo filha de Deus. *Como eu sou? Eu sou parda, olhos e cabelos pretos. Meu cabelo é liso e curto. Na personalidade eu diria que sou relativamente paciente, gosto de ensinar, mas também tenho alguns defeitos como a ansiedade e talvez o medo do novo que me trava muitas vezes. *Que lugar eu ocupo na sociedade? Nunca tinha parado para pensar nesse ponto. mas acredito que estou no mesmo barco da maioria das pessoas, sou filha de pais que não tiveram muitas oportunidades, moro na comunidade desde que nasci, mas ainda assim, por muitas vezes, me vejo em lugares mais privilegiados que muita gente!
Aluno Produtor O
Quem sou eu. Magro, alto, negro de pele clara. Meu cabelo preto e cacheado nunca para de um jeito. Meus traços finos abrem brecha para falarem da minha raça, minha expressão de gênero abre brecha para falarem de quem sou. Aos 18, estudante, artista e perdido; almejo apenas ser quem sou. Negro, trans, gay, assexual. Esquerdista e cristão. Confesso, acho que nem sempre a sociedade tem um lugar para mim.

Aluna Produtora P
Meu nome é Aluna P, tenho 18 anos, sou mulher cis, preta, gorda e com o cabelo crespo. Ocupo o lugar da sociedade que está se desvencilhando do conceito se nasce dentro da favela morre dentro dela.
Aluna Produtora Q
Quem sou eu? Eu me chamo ALUNA Q, tenho 19 anos e moro em Copacabana, na comunidade PPG. Sou estudante do CEFET, no qual eu curso o 4º ano. Sou uma pessoa de bom coração, uma ótima filha e uma pessoa feliz. Sou apaixonada pela dança, pela natureza, por aventuras, pela arte, pela liberdade e por tudo o que me traz paz. *Como eu sou? Sou alta, parda, morena do cabelão rs. E o que chama mais atenção em mim é o meu sotaque de nordestina. Me considero uma pessoa tranquila, engraçada, que gosta de ajudar as pessoas e uma verdadeira amiga. Fico arretada com injustiças e até com as minhas indecisões em tudo, que é um dos meus defeitos. *Que lugar eu ocupo na sociedade? Eu ocupo o lugar daqueles que para conseguir alcançar uma oportunidade tem que lutar, estudar muuuuito e ir sempre pelo lado mais barato. Quando há situações que envolvem algum custo financeiro, eu tenho que pensar mil vezes e buscar alternativas baratas. Isso, para que esteja no alcance dos meus pais e não comprometa nas coisas necessárias. Nasci e moro na comunidade até hoje. Meus pais são dois cearenses que passaram fome na infância e que hoje trabalham e lutam para me dar o necessário. Mas, ainda assim, consigo ter acessibilidade a coisas que ainda muita gente não tem.
Aluna Produtora R
*Quem sou eu? Sou ALUNA K, tenho 20 anos. Sou estudante, e estou cursando o 4º ano de técnico em segurança do trabalho no Cefet, e estagiária na empresa #. Sou uma ótima filha, amiga e irmã de três mulheres, sou boa ouvinte e uma pessoa esforçada. *Como eu sou? Sou branca, baixa, magra, de cabelo preto cacheado. Sou conhecida como "menina risonha", sempre sorrio de tudo, mas também sou estressada rs e muito indecisa. E tenho um coração enorme, me considero uma pessoa muito generosa. *Que lugar eu ocupo na sociedade? Ocupo o lugar da maioria, eu creio. Sou de família humilde, de pais nordestinos que vieram para o Rio de Janeiro tentar melhorar de vida, moro na comunidade desde sempre. Meu pai é o único que trabalha, nunca nos deixou faltar nada, embora sejamos humilde, eu tenho mais oportunidades que muita gente necessita.

Quadro 5- Autodescrições das alunas espectadoras do vídeo Grace News (Vídeo B)

Aluna Espectadora S
Me chamo ALUNA S, tenho 17 anos. Sou uma mulher, negra, cis. Moro no bairro de Madureira no Rio de Janeiro e estudo desde o sexto ano em escolas públicas, estudando atualmente no CEFET/RJ (campus Maria da Graça), onde eu curso o ensino médio técnico em Segurança do Trabalho. Sou aluna de extensão em um projeto da minha instituição juntamente com a UFRJ e também sou aluna bolsista de iniciação científica. Faço curso de inglês e atualmente estou estagiando como técnica de segurança do trabalho. No meu tempo livre gosto de ficar com a minha família e amigos como também ler bons livros e assistir a filmes e séries. Sou um pouco tímida, mas adoro conversar e conhecer novas pessoas. A minha maior referência na vida é a minha mãe que juntamente com a minha irmã são as pessoas que estão comigo em todos os momentos, me apoiando e me incentivando a correr atrás dos meus próprios sonhos.
Aluna Espectadora T
Eu me chamo ALUNA T, sou mulher branca e cis. Tenho 17 anos, sou carioca, nascida e criada no Rio de Janeiro e no bairro de Vaz Lobo, estudo desde 2012 na rede pública, hoje em dia faço ensino médio profissionalizante com técnico em segurança do trabalho, eu escolhi essa área porque eu gosto muito das matérias que estão relacionadas com esse técnico, me encanta conhecer cada vez mais a área da saúde e do direito. Atualmente eu tenho estudado inglês e espanhol nas horas vagas, confesso que o inglês eu estudo mais pela formação, enquanto no espanhol eu encontrei uma paixão, ao fim do curso pretendo me dedicar a uma nova língua. No meu tempo livre eu costumo ler, ver séries e filmes e as vezes eu passo meu tempo jogando jogos do tipo caça palavras e sudoku, uma mania que adquiri da minha mãe. E entre tudo isso a coisa que eu mais gosto de fazer é falar, eu amo uma boa conversa, gosto de pessoas que estão dispostas a me contar longas histórias e perder horas num debate interminável, apesar disso eu ainda sou um pouco tímida, mas deixar a timidez me dominar não faz parte da minha personalidade, então sempre que possível eu vou estar procurando uma forma de engatar conversas com estranhos numa sala de espera.

Aluna Espectadora U
Eu sou ALUNA U, mulher branca, cis, lésbica, estudante. Tenho 18 anos, sou carioca, nascida e criada na Praça Seca, na zona Oeste do Rio de Janeiro, onde moro até hoje. Estudei em escolas particulares durante o fundamental I e II, e durante o primeiro ano de Ensino Médio também, até passar na prova do CEFET em 2018/2019. Voltei um ano para fazer o primeiro ano novamente (e é meio óbvio que valeu a pena). Sou aluna do terceiro ano do curso técnico em Segurança do Trabalho no CEFET/RJ campus Maria da Graça. Sei falar inglês fluentemente (concluí o curso em 2018) e faço espanhol (nível intermediário). Sou completamente apaixonada por letras, escrita, português, literatura, línguas e linguagens em geral. Fazia aulas de teatro desde os 7 anos (assim como o inglês) mas parei devido a pandemia. Amo música nacional, e sou particularmente apaixonada pela Marisa Monte. Também amo Carnaval, e todo ano minha torcida nos desfiles é verde e rosa. Tenho um irmão mais novo por quem eu mataria e morreria, e que as vezes soa muito mais como um irmão mais velho do que eu mesma. Amo vôlei com todas as minhas forças mas sou muito baixinha pra jogar, então fico só na torcida mesmo. Odeio preconceito contra QUAISQUER "minorias". Racismo? Bloqueio. LGBTfobia? Bloqueio. Misoginia? Bloqueio. Capacitismo? Bloqueio. Elitismo? Bloqueio. Meu maior sonho (utópico) é poder levar minha namorada numa festa de família sem me sentir um extraterrestre. Quem sabe um dia?
Aluna Espectadora V
Me chamo ALUNA V, tenho 19 anos. Sou mulher uma mulher negra, cis. Moro no bairro de Coelho Neto, com meus pais, minha irmã e meu peixinho. Eu estudo em colégios públicos desde o jardim de infância, meu atual colégio é o CEFET-RJ (Campus Maria da Graça), cursando Técnico em Segurando do trabalho. Faço parte de um projeto de extensão da minha escola, juntamente da universidade UFRJ e também sou aluna bolsista de iniciação científica. Atualmente eu estudo para o Enem, para me formar e para o curso de segurança. No meu tempo livre eu dou aula para crianças e adolescentes que estão de quarentena e precisam de reforço escolar. Em tempo de lazer, eu adoro dormir e desligar a mente de tudo. Assisto filmes do meu estúdio favorito, o "Studio Ghibli". Aproveito para colocar minhas leituras do projeto em dia e meu estudo também sempre que posso. Adoro lugares com árvores e animais, pois a minha vida toda vivi em lugares assim, junto da minha família que sempre me apoia e cuida muito bem de mim. Minha avó e minha mãe são mulheres guerreiras que são inspiração para mim, um dia serei forte como elas!

Quadro 6- Autodescrições dos alunos espectadores do vídeo Grace News (Vídeo B)

Aluno Espectador W
ALUNO W, homem branco, cis, gay e solteiro, e fiz 18 anos em agosto. Sou do Rio de Janeiro, Lins de Vasconcelos, quando criança morava em Araruama. Eu sempre em escola particular, com exceção do sétimo ano, que fiz em um colégio estadual, e em 2018 consegui aprovação para o CEFET Maria da Graça. Eu não possuo uma área de interesse que possa destacar, faço bastante coisa. Curso o ensino médio técnico em Automação Industrial, e no momento não estou envolvido a fundo em nenhum projeto do colégio. Já produzi música clássica como violinista quando mais novo, porém no momento gosto de escutar música mesmo, não desse mesmo gênero, mas sou bem criterioso comigo em saber essas músicas que eu realmente gosto e ESCUTO elas. Eu aprecio muito todo tipo de, mas tenho visto muitas série e filmes recentemente. Crio arte digital e gosto de fotografar e vender, também gosto de cozinhar pela experiência que se passa pra alguém, e tenho uma empresa de doces que não tenho trabalhado no momento :c Falo inglês fluente e tentei muito aprender francês, poderia dar aula mas sou um péssimo professor. Tenho déficit de atenção, hiperatividade e pai ausente. Provavelmente esqueci de alguma coisa mas ok ficou bom.
Aluno Espectador X
Me chamo ALUNO X, tenho 19 anos. Sou um homem, negro, cis. Moro em Cordovil, um bairro do Rio de Janeiro. Estudo no CEFET (Maria da Graça) e curso o técnico de segurança do trabalho, onde tentei por duas vezes fazer a prova e obtive êxito na segunda tentativa. Faço um curso preparatório militar, onde estou me preparando para prestar as provas militares. Sou cristão, canto na igreja e toco alguns instrumentos. Futuramente quero aprender a falar novas línguas e conhecer alguns países do mundo, explorar esse mundão afora. Minha família é bastante unida e me apoia, meu maior sonho é deixá-los bem.
Aluno Espectador Y
Me chamo ALUNO Y, tenho 17 anos, sou homem cis e branco. Sou carioca, nascido e criado no Rio de Janeiro, no bairro de Irajá. Estudei em escola particular até conseguir minha aprovação no CEFET/RJ (Maria da Graça), onde curso Automação Industrial e estou no segundo ano, não participo de nenhum projeto de extensão na escola. Sei em nível médio inglês, mas não estudo frequentemente. No meu tempo livre eu gosto muito de ler e assistir filmes, também quase sempre estou ouvindo música de diversos gêneros. Sou apaixonado por sociologia e pela área de humanas em geral, aprender sobre a sociedade sempre me fascinou. Atualmente estou estudando redação, em um cursinho, para prestar o ENEM. Me cobro muito e sou muito criterioso com qualquer coisa que faço, o que pretendo melhorar. Sou bastante tímido, mas gosto muito de conversar com quem me sinto confortável

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE FÍLMICA

Dos vídeos produzidos, dois são objetos de estudo neste trabalho, e abordam os seguintes temas: Vídeo A – movimento antivacina e suas consequências; Vídeo B – vigilância sanitária: uma importante aliada da nossa saúde. A análise fílmica deles foi feita de acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012) e Pereira (2013) que, assim como a análise dos roteiros, buscou identificar as intenções de construção dos vídeos, em especial, as escolhas dos recursos narrativos definidos para o endereçamento e seus significados preferenciais.

O objetivo desta análise foi a identificação dos significados preferenciais e dos endereçamentos pretendidos pelos autores.

4.1.1 Vídeo Consequências

-Descrição:

O Vídeo A, cujo pôster encontra-se na Figura 1, intitulado “Consequências”, dura 5 minutos e apresenta uma narrativa que mostra como uma *fake news* que incentiva a não-vacinação de crianças pode provocar mortes e alterar trajetórias de vida.

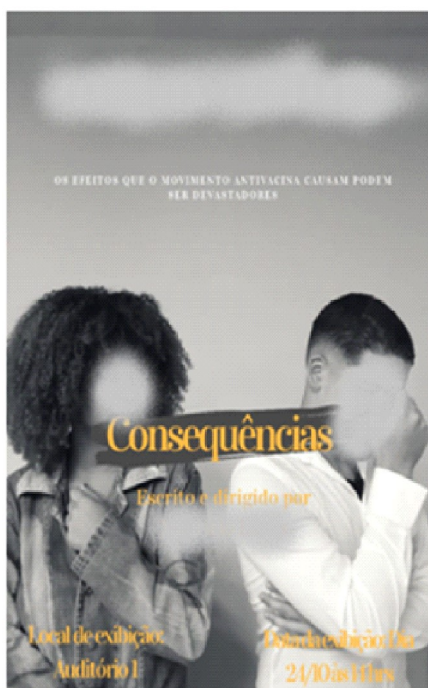


Figura 1: Pôster do Vídeo A.

A Figura 2 apresenta um quadro-resumo da história narrada. Trata-se de um curta metragem no qual um casal inter-racial de namorados adolescentes, formado por uma jovem negra e um rapaz branco (Isabel e Augusto), descobrem que terão um bebê no ano que fariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isabel demonstra grande preocupação com a gravidez uma vez que este fato prejudicaria a preparação do casal para a realização do ENEM. Durante uma consulta pré-natal, a gestante é informada pelo médico que a criança deve iniciar a vacinação ao nascer. Todavia, após o parto, em sua casa, quando Isabel fala com o marido sobre a necessidade de levar a criança para tomar as vacinas indicadas, ela ouve de seu marido que a criança não deveria ser vacinada, segundo uma orientação do pai de Augusto, que encaminhou a ele uma mensagem que associava a vacinação de bebês ao desenvolvimento de um quadro do espectro autista. Tal mensagem teria sido resultado de uma pesquisa realizada pelo influente Olavo de Carvalho que gozaria de suposta credibilidade. O marido acrescenta ainda que o principal objetivo da vacinação seria enriquecer a indústria farmacêutica. Ao fim desta cena, Augusto afirma que eles não devem vacinar a criança, que o casal deve confiar na informação recebida através do *WhatsApp* e rezar para ficar tudo bem.

Doze anos depois, enquanto Isabel leva a filha, Valentina, para a escola, esta informa à mãe que não está se sentindo bem. Valentina passa mal na escola. Isabel recebe um telefonema enquanto realiza tarefas domésticas, e vai até a escola buscar a filha. A seguir a leva a uma consulta médica na qual o médico dá o diagnóstico de sarampo e questiona a mãe a respeito da não-vacinação de sua filha. A seguir, a narração em *off* da protagonista informa que a filha desenvolveu sarampo e morreu e que esta situação provocou o fim de seu casamento. Então, Isabel resolve retomar os estudos, torna-se médica e pesquisadora. Como desfecho da história, ela inaugura uma fundação com o nome de sua filha, com o intuito de evitar que outras mães passem pelo seu sofrimento.



Figura 2: Quadro-resumo do Vídeo A.

Em relação às marcas formais, o primeiro plano do vídeo se passa no tempo presente e é um preâmbulo de 14 segundos, mostrando cenas de um subúrbio, no qual podemos destacar a presença de transeuntes nas rampas de uma estação de metrô de superfície, exibindo paredes com pichações e ilustrações em grafite. Este preâmbulo é narrado em *off* pela personagem principal, uma narradora justadieética, uma vez que o personagem é diegético, mas a voz não se mostra no ato de contar. Após a exibição do título, o vídeo retroage cerca de 13 anos até o momento em que Isabel comunica a Augusto que está grávida. Na sequência, uma legenda na qual se lê “alguns meses depois” é exibida em tela preta, indicando uma passagem de tempo, quando Isabel surge, ao fim da gestação, durante uma consulta pré-natal. Em um novo plano, agora na casa do casal, eles conversam sobre vacinar ou não a criança recém-nascida. Referências ao cotidiano atual dos jovens são feitas ao citarem redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*) como meio de propagação de informações.

- Hipóteses Analíticas

O desenvolvimento com um preâmbulo ao início da história aparenta ter ocorrido em decorrência da experiência prévia dos roteiristas com esse formato de filme, trazido de sua experiência cotidiana como espectador. Segundo Vanoye e Goliot-Lété (2012), inclusive os cineastas profissionais inspiram-se em obras precedentes às suas.

A escolha de um casal adolescente como protagonista, a atribuição da culpa da distribuição de *fake news* a adultos, a preocupação em relação ao ENEM e a encenação de uma gravidez na adolescência, com a manifestação do medo e das incertezas do futuro ligadas a ela, sugerem que houve um esforço de endereçar o vídeo ao público jovem da comunidade escolar.

Observamos uma preferência dos alunos/produtores em representar uma narrativa de temática ligada à adolescência e protagonizada por adolescentes e que culpabiliza os adultos pela produção e distribuição de *fake news*. Desta forma, entendemos que os produtores identificam os adultos como “o outro”, no sentido de identificação de alteridade em relação a esse outro, conforme exposto por Silva (2014); Woodward (2014) e Ribeiro (2019). Assim, eles fazem escolhas que tendem a incluir os adolescentes e excluir os adultos na construção do endereçamento do vídeo “Consequências”.

Uma frase presente no roteiro do vídeo “Consequências” nos dá uma indicação do significado preferencial do vídeo, ao indicar a intenção do vídeo na percepção dos produtores: “O intuito deste curta é promover a conscientização da comunidade (...), tendo como enfoque os discentes, a respeito das consequências do movimento antivacina”.

O trecho que encena uma gravidez na adolescência, externando que os personagens iriam fazer o ENEM, sugere uma tentativa de endereçar esse vídeo ao público de estudantes do Ensino Médio. A possibilidade de uma gravidez não planejada durante o ensino médio poderia levar a um atraso curricular, em função da necessidade do afastamento da mãe para licença maternidade. Para este casal, grande parte do tempo que anteriormente estava disponível para os estudos passaria a ser utilizado com cuidados parentais, o que poderia provocar dificuldades acadêmicas acarretadas pela menor disponibilidade de tempo para os estudos. Esta baixa disponibilidade de tempo para os estudos provavelmente teria maiores efeitos sobre a jovem mãe adolescente, visto que ela ficará ocupada com a amamentação nos primeiros meses da criança. O conhecimento desta nova rotina e suas implicações sobre o planejamento de seguir os estudos através da realização do ENEM, e posterior ingresso na universidade, em geral, pode causar uma grande angústia em adolescentes, em especial aqueles que desejam ingressar na universidade. Tal fato justifica que a representação da angústia diante da descoberta de uma gravidez às vésperas do ENEM é um tema que por si só endereça-se aos jovens que estão vivenciando o preparo para a realização deste exame.

O trecho no qual a mãe fala com o pai da criança sobre a necessidade de vaciná-la, e este a convence a não vacinar a filha devido à recomendação de seu pai que recebeu por *WhatsApp* uma notícia de que a vacinação poderia causar autismo, alerta o espectador sobre possíveis consequências das *fake news*, mostrando que, uma vez disseminadas por “adultos confiáveis” como o pai do personagem Augusto, ou uma figura influente no cenário político, elas podem adquirir “*status* de verdade” e induzir jovens a não vacinarem seus bebês, permitindo o retorno de doenças anteriormente erradicadas.

Elementos presentes na narrativa indicam que a construção do personagem Isabel, uma jovem negra e suburbana, que se vê grávida no ano que faria o exame, e vê sua filha morrer após contrair sarampo, apresenta uma “jornada do herói”, já que surge

no final do conflito como uma mulher adulta, graduada, confiante e bem-sucedida. A representação de uma médica, pesquisadora e fundadora de uma instituição aparenta ser uma referência a uma visão de sucesso, como é frequente no entendimento do senso comum em nossa sociedade. Esse fato sugere um endereçamento mais específico para as adolescentes do sexo feminino, e em particular às adolescentes negras, que podem se identificar com essa personagem. Na trama, a personagem Isabel personifica a “voz da verdade”, uma vez que ela sugere a vacinação da criança recém-nascida e se torna uma ativista pró-vacinação ao final do filme.

O personagem masculino é ingênuo e acredita, sem questionamentos, em *fake news* sobre possíveis prejuízos causados pela vacinação. Essa ingenuidade é reforçada por sua reação à notícia de gravidez e a resposta de Isabel. Diante disso, uma das nossas hipóteses de trabalho é a de que os estudantes não se identifiquem com ele. A personagem feminina ganha destaque em relação ao personagem masculino na história que pretende mostrar as consequências da não-vacinação.

Com base no exposto, infere-se que o significado preferencial da obra é o de que mensagens de *WhatsApp* não são uma fonte confiável de informações científicas e que a não-vacinação de crianças pode levar à morte. Vale ressaltar que esta obra carrega outros significados importantes. Merecem destaque o protagonismo feminino presente na trama e o comportamento dos protagonistas diante de uma gravidez na adolescência.

4.1.2 Vídeo Grace News

- Descrição

O Vídeo B, denominado “Grace News”, tem duração de pouco mais de 4 minutos, e apresenta uma paródia de um famoso telejornal brasileiro na atualidade, conforme ilustra seu cartaz (Figura 3). O vídeo é iniciado com uma sucessão de notícias reais, veiculadas em sites jornalísticos. Ao fundo, ouve-se um som de sirenes em um tom de alerta anunciando a gravidade do que será exibido. A abertura revela características de um telejornal de grande importância na TV brasileira, com a representação de um casal de âncoras sentados atrás de uma bancada. O restante do cenário, provavelmente incluído na fase de edição, é um imenso mapa-múndi azul ao fundo. Então, o jornalista anuncia que uma jovem morreu devido ao contágio de

leptospirose após uma enchente ocorrida na comunidade do Morro do Cantagalo. O jornalista atribui a morte à falta de vigilância sanitária.



Figura 3: Pôster do Vídeo B

Então, a âncora chama uma repórter de rua que está na comunidade e anuncia a gravação de entrevistas sobre o tema vigilância sanitária. A seguir, a repórter, munida de um celular para captação de áudio, aparece em um estabelecimento precarizado e, após citar sua proximidade com a “lixreira” da comunidade, que sofre com enchentes e disseminação de doenças, faz duas perguntas ao comerciante. Sobre a importância da vigilância sanitária nesses casos, o comerciante responde que seu papel é o de combate a disseminação de doenças. Em seguida, a repórter indaga se nessa comunidade já ocorreram casos de pessoas doentes “por falta de vigilância sanitária”, e o entrevistado responde que “teve uma menina que morreu e um rapaz que quase morreu”.

A cena é cortada e a repórter é mostrada entrando em uma casa de uma moradora da comunidade, para quem ela pergunta se pode entrevistá-la, e a seguir a questiona sobre o que é vigilância sanitária e sua importância. A moradora diz que não sabe. A repórter explica que houve um caso de uma jovem que morreu recentemente de leptospirose na comunidade, e então pergunta à moradora se ela acha que “o governo

teve alguma parcela de culpa nesse caso”, que responde afirmativamente, pois o “governo” não informa a população sobre “as coisas”, e que ele tinha que proporcionar palestras para a população. A seguir, a repórter pergunta para uma criança presente no local se ela acha que essas questões a afetam, e a criança responde que sim, devido à presença de ratos e outros animais causadores de doenças.

Na sequência, a cena é cortada e retorna para a bancada do telejornal, de onde o âncora chama outra repórter de rua, que está em um salão de beleza e entrevista um profissional (manicure) sobre procedimentos de esterilização de equipamentos perfurocortantes, visando impedir a disseminação de doenças. O profissional informa a importância de autoclavar os alicates utilizados, assim como da utilização de lixas e outros instrumentos descartáveis, transmitindo sensação de segurança a suas clientes. Então, a cena retorna para a bancada do telejornal e os âncoras se despedem. São exibidas cenas e fotos de comunidades mostrando o não recolhimento de lixo. Uma narradora, aparentemente justadiegética (a voz se assemelha à da primeira repórter), fala que cenas como essa são muito comuns em comunidades e ressalta a importância de uma vigilância sanitária eficaz. Nesse momento, são exibidos os créditos com a identificação das funções de cada um dos estudantes e também alguns agradecimentos aos professores que se envolveram no processo de produção e ao salão de beleza que permitiu a filmagem. Ao final é exibida a frase: “A vigilância sanitária é de extrema importância e uma grande aliada da nossa saúde”. A Figura 4 apresenta um quadro-resumo da história narrada.



Figura 4: Quadro-resumo do Vídeo B.

- Hipóteses Analíticas

A frase: “A vigilância sanitária é de extrema importância e uma grande aliada da nossa saúde”, assim como a narração, busca orientar leituras dos espectadores e dá indícios do significado preferencial, a saber: a vigilância sanitária é uma importante instância governamental para a garantia da manutenção da saúde pública, porém falha no cumprimento de sua missão.

Em relação às marcas de endereçamento, destaca-se a reprodução da linguagem de um telejornal em cenas nas quais os apresentadores e repórteres olham diretamente para a câmera e falam aos espectadores. O Morro do Cantagalo, como cenário, busca maior identificação dos espectadores que sejam ou que tenham sido residentes de áreas como a representada, o que pode ser uma realidade, pois o vídeo foi produzido e é exibido por e para elementos da comunidade escolar de uma instituição pública de ensino, localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, próxima a regiões favelizadas e que recebe estudantes e profissionais dessas áreas. Já a preocupação em retratar um salão de beleza, ambiente majoritariamente frequentado por mulheres, parece convocar o público feminino a respeito da utilização segura dos serviços prestados nesses estabelecimentos, revelando uma estratégia de endereçamento ao público feminino em geral, assim como o agradecimento a dois professores é uma estratégia de endereçamento a comunidade escolar.

Dessa forma, entendemos que houve uma tentativa de endereçar a produção a um público amplo, com representações de homens, mulheres, crianças, indivíduos cisgêneros e transgêneros, negros e brancos, todos com posturas sérias e engajadas, com destaque para as mulheres em geral. O roteiro evidencia a preocupação de “alcançar pessoas que vivenciaram casos parecidos a respeito da falta de vigilância sanitária e suas consequências, sendo principalmente estudantes e moradores de comunidades, transmitindo a importância da vigilância sanitária para a nossa saúde”. Vale ressaltar que esse vídeo exibe um protagonismo feminino visto que a maioria das cenas é protagonizada por mulheres. Outro ponto relevante é o destaque ao profissional transgênero na entrevista realizada no salão de beleza. Tal cena, realizada com bastante seriedade evitando caricaturas ou estereótipos, pode funcionar como uma estratégia de endereçamento à audiência LGBTQIA+ e pode, simultaneamente, gerar reações de oposição em espectadores conservadores.

Nos trabalhos de Pereira, Rezende Filho e Pastor Júnior (2014) e de Luciana Cabral e Pereira (2015) há também a encenação de um telejornal por estudantes do Ensino Médio em produções audiovisuais, indicando referência ao cotidiano e ao repertório cultural dos jovens. Pereira (2013) afirma que, tais quais os cineastas profissionais, os alunos/produtores também podem herdar, observar, impregnar-se, citar, parodiar, plagiar, desviar e integrar as obras que precedem as suas, ou seja, os alunos poderiam fazer uso de qualquer vídeo de seu repertório cultural, integrando elementos de sua cultura e de seu tempo às suas produções. Provavelmente, essa escolha se deve ao fato do formato (Telejornal) ser um dos mais comuns em seus repertórios e também aquele mais frequentemente utilizado pela TV aberta para abordar ciência e para apresentar a realidade social de seu cotidiano.

4.1.3 Análise comparativa entre os vídeos A e B

Em ambos os vídeos, elementos da produção como a encenação e a edição de som deixam transparecer o amadorismo da produção estudantil, assim como observado por Pereira, Rezende Filho e Pastor Júnior (2014) e Cabral e Pereira (2015; 2019). No Quadro 7 apresentamos a relação entre alguns elementos da análise desses vídeos.

Quadro 7 - Quadro comparativo da Análise Fílmica

ELEMENTO	VÍDEO A	VÍDEO B
Endereçamento	- Adolescentes - Morador da periferia - Preferencialmente feminino	- População da periferia - Mulheres e professores
Marcas formais	- Escolha de protagonistas: personagens adolescentes. - Arco dramático construído com base na história de uma jovem negra e periférica. - Temas: ENEM e temor da gravidez na adolescência. - Culpabilização de adultos pela criação e distribuição de <i>fake News</i>. - Cenas do subúrbio: metrô de superfície e pichações em muros.	- Cenário: ambientes favelizados - Referências a homens, mulheres, negros, brancos, heteronormativos e não-heteronormativos, jovens, adultos e crianças em posições que expressam dignidade e respeito a suas opiniões. - Cenário “feminino”: salão de beleza. - Agradecimento a professores. - Representação de um telejornal.
Significado Preferencial	Mensagens de <i>WhatsApp</i> não são uma fonte confiável de informações científicas e a não-vacinação de crianças pode levar à morte.	A vigilância sanitária é uma importante instância governamental para a garantia da manutenção da saúde pública, porém falha no cumprimento de sua missão.
Construção do significado preferencial	- Indicação no roteiro.	- Indicação na narração - Mensagem final

Referências ao subúrbio do Rio de Janeiro são feitas em ambas as produções: cenas do cotidiano (metrô, salão de beleza) são reproduzidas tanto no Vídeo A, quanto no Vídeo B – não é exibido apenas um conteúdo curricular solicitado, buscando captar a atenção de seus espectadores. As referências cotidianas externas à escola foram mais mobilizadas para a forma do vídeo que aquelas referenciais da escola, uma vez que os

alunos, durante a produção dos roteiros, acrescentam discussões além dos conteúdos curriculares específicos relacionados à disciplina de Biologia: *fake news* é algo da escola ou especificamente do ensino de ciências? Essa discussão não faz parte dos conteúdos curriculares sistematizados para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Os alunos não apresentaram falas didatizadas ou termos escolares para explicar.

Rezende *et al.* (2014), em trabalho sobre a produção de um vídeo com uma turma de ensino médio, apontam que os alunos produtores demonstraram uma grande preocupação no endereçamento do material produzido. Essa preocupação pode ser notada pela inserção de referências culturais partilhadas pelos jovens, que não se atém exclusivamente à ilustração de um determinado conteúdo curricular em uma tentativa de capturar a atenção dos espectadores e não tornar o vídeo maçante para a audiência. Para atender a esse fim, os alunos produtores fizeram uso de algumas opções estéticas como narrativas, humor, paródias e músicas, demonstrando preocupação em motivar e prender a atenção dos espectadores.

O vídeo B representa uma maior diversidade do público ao incluir mais representações como observado no Quadro 7.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir de uma leitura flutuante, intuitiva, aberta a todas as ideias, reflexões e hipóteses, de cada uma das entrevistas realizadas com os alunos produtores e espectadores dos vídeos A e B, estabelecemos como unidade de registro o tema (BARDIN, 2016).

4.2.1 Produtores do Vídeo A

A entrevista com os produtores teve por objetivo esclarecer algumas questões levantadas a partir da análise fílmica e da análise do roteiro. A partir da análise da entrevista realizada com alunos/produtores do vídeo A, foram identificados os cinco temas apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Temas observados na obra audiovisual produzida pelos alunos (Vídeo A).

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Negacionismo da ciência
2	Gravidez na adolescência
3	Relação entre pobreza, negritude e mazelas sociais
4	Busca de verossimilhança com a realidade de adolescentes suburbanos
5	Protagonismo e empoderamento feminino

Tema 1 Negacionismo da ciência

As falas a seguir mostram o reconhecimento dos produtores a respeito da gravidade e dos prejuízos causados pelo movimento antivacina:

“(...) infelizmente representa a sociedade, né, porque tem muita gente ainda em pleno século vinte um que é contra a vacina” (Aluno/Produtor A).

“Tem gente que tem acesso à informação e decide segui-la e tem outra parte da sociedade que decide negar por convicções próprias e sem embasamento científico” (Aluno/Produtor A)

Tema 2 Gravidez na adolescência

Entre as diversas possibilidades narrativas, os alunos escolhem representar a gravidez de uma adolescente. Segundo os produtores, essa não foi a primeira opção de roteiro, mas para eles a “gravidez na adolescência é uma pauta que tá muito presente na vida de muitas garotas, né, e garotos também” (Aluno/Produtor A). Dessa forma eles buscaram construir um enredo capaz de “fazer uma construção mais rica e não trazer apenas um tema que fosse a anticoncepcional e sim a gravidez na adolescência e até mesmo a presença ou a não presença do pai na maternidade quando é realizada na adolescência, né!” (Aluno/Produtor A), em uma clara tentativa de aproximação do enredo com o universo adolescente, por meio de uma de suas angústias (a possibilidade de uma gestação não-programada).

Tema 3 Relação entre pobreza x negritude e mazelas sociais

Ao serem questionados a respeito da caracterização da personagem principal, uma jovem negra e periférica que engravida durante o ensino médio, os produtores admitem que embora a principal razão da escolha da protagonista tenha sido estética (eles entendem que a jovem negra caracterizaria melhor uma adolescente grávida e uma jovem mãe), outra razão se deve ao fato de, na percepção deles, a gravidez na adolescência ocorrer com maior frequência na parcela menos abastada da população, em que o fenótipo “negro” é mais frequente, o que também favorece a verossimilhança da caracterização da personagem. Isto está expresso nas seguintes falas:

“(...) tem duas razões pra isso. A primeira segue essa linha de raciocínio que a gente já tava falando porque a gente sabe que a população negra no Brasil é a maior parte tá em uma classe social mais favorecida por conta do preconceito da sociedade e por conta da carga histórica e traz junto.” (Aluno/Produtor D).

“E menos favorecida você quis dizer ou...” (Pesquisadora).

“É, menos favorecida, desculpe. E uma outra questão é que a ‘Aluna/Produtora E’ por ser um pouco mais nova e por aparentar ser um pouco mais nova a gente preferiu escolher ela pra ser a filha da ‘Aluna/Produtora B’” (Aluno/Produtor D).

Tema 4 Busca de verossimilhança com a realidade de adolescentes suburbanos.

Os alunos produtores esclarecem que tentaram reproduzir, no vídeo, vivências comuns aos adolescentes de seu entorno. A tentativa de construir personagens que possuam características e vivências semelhantes àquelas dos produtores e do público-alvo, não só é uma manifestação de poder, visto que os produtores têm a possibilidade de escolher as identidades que desejam representar ou excluir da obra, como exposto por Hall (2016), como também é marcada pelo lugar de fala (RIBEIRO, 2019) ocupado pelos alunos/produtores. Esse lugar de fala dos produtores é constitutivo do seu discurso e se manifesta na construção do endereçamento do vídeo. Eles se inspiram na própria realidade para a construção do endereçamento da obra, em uma clara tentativa de aproximação com seus espectadores, que assim como eles são adolescentes suburbanos. Dois alunos/produtores, os dois roteiristas do vídeo A (ver Anexo 1), falam sobre isso, como podemos observar nas passagens a seguir:

“Eu falei disso dessa forma que eu abordei levando em consideração o meu ciclo social, a minha bolha, é muito comum a gente ver isso acontecendo sabe, eu sou uma menina que não moro na Zona Sul, eu moro na Zona Norte do Rio de Janeiro num bairro que não é tipo dos mais tranquilos” (Aluna/Produtora B).

“A questão que ele recebeu essa fake news, se não me engano do pai dele, num WhatsApp, né, e eu achei interessante ter vindo de um adulto essa notícia, porque, falando pela minha bolha eu acredito que as pessoas com mais idade têm uma tendência maior a acreditar nas notícias vindas via WhatsApp porque muitas pessoas com mais idade não sabem como funciona algumas tecnologias” (Aluno/Produtor D).

Tema 5 Protagonismo e empoderamento feminino

Considerando que as identidades expressas nas representações criam endereçamentos a determinadas camadas do público (ELLSWORTH, 2001), e que a determinação de quais identidades serão expressas é uma manifestação de poder dos produtores (HALL, 2016), o fato de uma das roteiristas desse vídeo ser uma menina negra, e dos produtores em diversos momentos da entrevista terem ressaltado o desejo de expressar aspectos de suas realidades, pode ter levado a essa construção de vídeo protagonizado por uma mulher (negra), que se empodera e assume o papel de heroína na trama. Tal fato contraria as perspectivas misóginas (e racistas) expressas

rotineiramente pelo cinema hegemônico (KAPLAN, 2010; HOOKS, 1992) e pode ser observado na fala a seguir:

“(...) sobre abordar pautas importantes da sociedade mais uma coisa que tá muito claro pra mim no filme que é um empoderamento feminino que acabou tipo, saindo sem querer ali sabe, não é pra falar sobre isso, mas a gente vê que a mulher realmente tomou tipo, as atitudes principais ali, ela que decidiu, ela que tomou, tomou a frente de várias situações” (Aluna/Produtora B).

Apesar de contrariar as perspectivas da produção hegemônica expostas por Kaplan (2010) e hooks (1992), a representação realizada nesse vídeo está em sintonia com o exposto por Ferreira (2017) ao nos mostrar como a atuação de cineastas negras, na atualidade, vem promovendo estratégias de pertencimento e protagonismo feminino e negro.

Vale ressaltar que ainda que a negritude não esteja expressa na fala destacada, ela é inevitavelmente expressa no fenótipo da personagem e poderá ser notada pela audiência. Hall (2013) afirma que o “*signo televisivo é um signo complexo*” (p.434), sendo constituído pela combinação do símbolo icônico, o visual, aquilo que é visto na tela e aquilo que é contado na narrativa. Baseado em Pierce, Hall afirma que o símbolo icônico exhibe propriedades do que é representado.

Aspectos conclusivos sobre a entrevista com os produtores do vídeo Consequências

Segundo os produtores, eles criaram uma narrativa que evita um didatismo ao privilegiar os prejuízos de uma postura negacionista em relação à ciência, discutindo prioritariamente esse ponto ao invés de especificidades do movimento antivacina. Tal fato confirma as observações feitas na análise fílmica, na qual, de fato, não podemos observar a apresentação didatizada de conteúdos curriculares específicos a respeito do tema vacinação ou a respeito do histórico sobre movimentos contra campanhas de vacinação no Brasil e no mundo.

A análise do Tema 1, no qual são apresentadas falas a respeito da importância da discussão, nos remete à importância da discussão dos temas sociocientíficos na escola, considerando sua dimensão política e social, como exposto por Pérez (2012).

Além disso, o que podemos observar representado no vídeo Consequências, é uma protagonista jovem negra e suburbana que, após se deixar influenciar pelo discurso negacionista da família de seu companheiro branco, sofre com a morte de sua filha e

tem sua redenção por meio do empoderamento que a leva a retomar os estudos e se tornar cientista e ativista contra o movimento antivacina ao criar uma fundação para auxiliar outras mães.

A entrevista com os produtores torna evidente que eles não tinham o discurso antirracista como pauta e tampouco a crítica feminista como motivação inicial para a construção do roteiro, baseado na construção de relações de verossimilhança. Os alunos produtores não problematizaram os possíveis efeitos que as relações de gênero e raça estabelecidas na narrativa teriam sobre os estudantes receptores. Todavia, o principal símbolo icônico visualizado pelos espectadores é a protagonista adolescente e negra. Ao construir essa protagonista, mais forte e mais sensata que seu coprotagonista masculino e branco, os produtores abriram um caminho claro para estabelecer uma forte comunicação com o público feminino e particularmente com as espectadoras negras, capazes de reconhecer o caráter interseccional (CRENSHAW, 2002; 2004) da construção da protagonista, independentemente de isso ter sido problematizado, ou não, pelos alunos produtores a partir de um pensamento feminista e/ou racial.

Tal fato se torna evidente ao compararmos as entrevistas realizadas no estudo de recepção, com dois grupos, um exclusivamente formado por adolescentes do sexo masculino e outro exclusivamente formado por adolescentes do sexo feminino, porém ambos formados por indivíduos brancos e indivíduos negros e com integrantes heterossexuais e homossexuais. Esta composição dos grupos de espectadores nos permitiu avaliar como questões relativas ao gênero, sexualidade e a raça puderam influenciar as respostas dadas pelos estudantes entrevistados, como veremos a seguir.

4.2.2 Espectadores do Vídeo A

4.2.2.1 Grupo 1- Meninos

A partir da análise da entrevista realizada com o Grupo 1- Meninos, formado pelos alunos/espectadores do vídeo A, todos do sexo masculino, sendo dois autodeclarados negros e dois autodeclarados brancos e um deles homossexual e um deles pai na adolescência, foram identificados os seis temas apresentados no Quadro 9. Os temas foram apresentados na mesma ordem em que eles surgiram no decorrer da entrevista.

Quadro 9 - Temas abordados durante a entrevista com os alunos espectadores do Grupo 1 - Meninos.

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Desinformação relativa à vacinação e propagação de <i>fakenews</i> pelas mídias sociais
2	Gravidez na adolescência e receios em relação ao ENEM
3	Endereçamento restrito aos adolescentes
4	Apagamento masculino x protagonismo feminino na trama
5	Verossimilhança entre o vídeo e a realidade dos espectadores
6	A atualidade da temática em face à pandemia de COVID 19.

Tema 1 Desinformação relativa à vacinação e propagação de *fake news* pelas redes sociais

O primeiro tema discutido pelos alunos espectadores surgiu em resposta a uma pergunta a respeito do entendimento geral deste grupo de espectadores em relação ao Vídeo A. Eles afirmam que o vídeo é uma crítica ao movimento antivacina, ao negacionismo científico e à desinformação propagada por mídias sociais como o *WhatsApp* e o *Instagram*, como podemos observar nas falas a seguir:

“(...) essa é a primeira pergunta, né, o que vocês entenderam do vídeo?” (Pesquisadora).

“Uma crítica ao movimento antivacina?” (Aluno/Espectador F).

“Eu entendi que tava falando um pouco sobre a importância da educação contra o negacionismo científico” (Aluno/Espectador H).

“É o *WhatsApp*. O que eu peguei assim ao meu ver foi principalmente uma crítica” (Aluno/Espectador I).

“É, no vídeo fala também que não foi ele que descobriu isso nem ele estudou no caso, foram os pais dele que falaram, né, que dava autismo e essa desinformação se comprovou vendo um post no *Instagram*. Do Olavo de Carvalho. Olavo de Carvalho no *Instagram*.” (Aluno/Espectador G).

“Tá, eu diria que o vídeo se trata, né, o tema central dele é a respeito da desinformação relativa à vacinação. Eu simplificaria dessa forma em uma frase: desinformação referente à vacinação. É uma síntese bem enxuta, né, mas eu acho que daria pra ter uma noção do que se trata.” (Aluno/Espectador F).

Com base no exposto, podemos inferir que as leituras realizadas pelos alunos/espectadores a respeito da mensagem principal inserida no texto fílmico são convergentes ao significado preferencial (HALL, 2013) identificado por nós na análise fílmica. Esse resultado corrobora o exposto por Cabral *et al.* (2021), que consistiu em um estudo preliminar de recepção desse vídeo exibido a uma parcela da comunidade escolar do CEFET-RJ. Naquele momento, os autores também observaram uma leitura convergente ao significado preferencial por eles identificado. Os espectadores apenas estabeleceram críticas a aspectos técnicos do vídeo, comuns às produções estudantis como também foi observado por Cabral e Pereira (2015; 2019) e por Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior (2014).

Nesta produção feita por e para adolescentes houve uma representação de adolescência sem estereótipo de rebelde sem causa, comumente observado quando a produção sobre adolescência é realizada por adultos (FREIRE FILHO, 2007). Vale ressaltar que, embora os alunos espectadores tenham realizado uma leitura convergente ao significado preferencial embutido no Vídeo A, esta obra carrega outros significados expressos, por exemplo, no protagonismo feminino na trama, ou no comportamento dos personagens diante de uma gravidez na adolescência. Na leitura desses outros significados, os espectadores do Grupo 1, marcado pela masculinidade, realizam negociações de sentidos, como veremos a seguir durante a discussão dos próximos temas.

Tema 2 Gravidez na adolescência e receios em relação ao ENEM

Trata-se de uma das mensagens secundárias mais importantes da produção sob o ponto de vista dos espectadores do Grupo 1. A preocupação dos componentes deste grupo com a possibilidade de uma gravidez não desejada durante a adolescência, que pode acarretar em prejuízos diante da dinâmica do ENEM, é algo marcante e os toca tão profundamente que eles discutem esse tema ao longo de quase toda a extensão da entrevista. Tal fato não ocorreu no estudo de recepção realizado com espectadoras (meninas), em que essa temática sequer pode ser identificada na análise de conteúdo, como veremos mais adiante, e exhibe uma disparidade de gênero, nesses grupos, em relação à ansiedade causada por essa temática.

Em relação ao uso da expressão ENEM, podemos dizer que embora no Vídeo A ela seja citada apenas uma vez, logo no início da trama, na entrevista com o GRUPO 1 ela é citada 12 vezes. Isso reafirma a preocupação dos rapazes com essa temática. É evidente que a possibilidade de uma gestação na adolescência é o aspecto que mais os emociona, despertando expressões de ansiedade. Eles entendem que é esse um fator capaz de prender atenção de outros adolescentes como eles. Eles reconhecem o uso dessa temática como uma marca de endereçamento a adolescentes. Todavia, eles negociam sentidos na exibição da reação do personagem masculino à notícia da gestação não desejada. Os entrevistados afirmam que o personagem aceitou a notícia da gravidez com surpresa, mas sem desespero. Eles acreditam que este momento do vídeo seria mais verossímil se o personagem masculino se apresentasse com mais aflição, como podemos ver nas falas a seguir:

“Eu também uma parte que eu achei um pouco estranha do enredo foi bem no início porque normalmente quando você recebe assim uma informação de que você vai ter um filho, não sei o quê, eu achei que teria uma reação um pouco mais exagerada, mas parece que eles superaram rápido demais e ficou meio, tipo assim... ‘ah, é só um filho’, entendeu? Parece...”
(Aluno/Espectador F).

“Eu concordo, por experiência própria.” (Aluno/Espectador G).

“Parece que foi muito não natural, talvez. ‘Ah, acabei de descobrir que eu vou ter um filho’, aí abraça... ‘não, vai ficar tudo bem’, aí pronto, resolveu. Parece que foi muito rápido, sabe, ficou engraçado no mínimo.”
(Aluno/Espectador F).

A partir desse momento da entrevista começa a ficar claro que os espectadores masculinos sentem-se incomodados com a representação masculina presente no vídeo, como discutiremos no Tema 4.

Tema 3 Endereçamento restrito aos adolescentes

Os entrevistados do Grupo 1 reconhecem que o Vídeo A utiliza marcas de endereçamento adequadas ao público adolescente. Todavia eles acreditam que essas mesmas marcas, como por exemplo, escolha da narrativa de uma gravidez na adolescência e o protagonismo de um casal de adolescentes, poderia excluir o público adulto. No entendimento deles, a escolha do formato do vídeo (curta metragem) também não seria a mais adequada para o público adulto, para o qual eles acreditam que

um vídeo mais didatizado ou com um cunho jornalístico seria mais adequado, como podemos observar nas falas a seguir:

“Então, você acha que esse vídeo funciona para adolescentes da comunidade escolar, por exemplo, né?” (Pesquisadora).

“Sim”. (Aluno/Espectador F).

“Mas não funcionaria para qualquer pessoa assistir? Não funcionaria para adultos, por exemplo?” (Pesquisadora).

“Não. Não é que não funcionaria, mas é que a função da introdução pra que a pessoa se sinta representada pelos personagens, não funcionaria na minha opinião pra um casal de quarenta anos, sabe! Então, dependendo do seu público alvo, cê teria que fazer uma introdução diferente.” (Aluno/Espectador F).

“(...) eu acho e acho que talvez o sistema de enredo, com uma história que talvez tenta apelar pro emocional talvez não funcionasse pro pessoal mais velho. Às vezes precisasse ser alguma coisa no formato mais jornalístico talvez, uma reportagem que é algo até que eu acho que eles têm mais costume de consumir, pelo menos eu vejo pelos meus pais e tios, eles consomem muito mais reportagem do que vídeos com enredos que tentam passar uma mensagem. Então, acho que não funcionaria tão bem quanto com jovens até porque como o ALUNO F disse, depois que uma pessoa aprende ainda mais por muito tempo uma coisa errada é difícil você ensinar a coisa certa. Então, talvez tivesse que ser algo bem talvez mais teórico, talvez mais didático, mas dessa forma acho que não seria tão eficiente não.” (Aluno/Espectador G)

Outro aspecto interessante a respeito da restrição do endereçamento do Vídeo A para os adolescentes, na perspectiva do Grupo 1, é que para eles esse vídeo também não é adequado para crianças, em função da especificidade das marcas de endereçamento inseridas para a adolescência, e da ausência de marcas de endereçamento ao público infantil. Outro fator que na percepção dos entrevistados também remete à adolescência é o amadorismo da produção estudantil. Para os integrantes do Grupo 1, essa característica afastaria o público adulto que não atribuiria confiabilidade à produção estudantil realizada por adolescentes, como podemos ver nas falas a seguir:

“Pra um público geral minha maior crítica já, antecipando, não recomendaria, mas minha maior crítica não é nem por ele ser enredo, por não ser tão didático ou por qualquer outra coisa, pra mim o meu motivo é que talvez falte um pouco mais da parte técnica, sabe, eu acho que não seria tão atrativo porque eu não sei com quais câmeras foram gravadas e quais situações foram gravadas, então o vídeo passa bem um ar de amadorismo, sabe, então talvez pra pessoas mais velhas elas vissem com preconceito o vídeo só porque talvez ele não foi tão bem gravado, sabe, às vezes se

deixasse... às vezes se deixassem influenciar o conteúdo pela parte técnica.”
(Aluno/Espectador F)

“Concordo com o Aluno F.”(Aluno/Espectador G)

“Eu também concordo com o ALUNO F, eu acho que esse vídeo desse jeito que ele foi feito ele é indicado pra jovens, eu acho que do sexto até o ensino médio eu acho que abaixo do sexto ano não faz muito sentido, acho que nem no sexto ano talvez faça tanto sentido, acho que no ensino médio é mais ideal, mas para o público mais jovem, mais velho quer dizer acho que com certeza não seria muito indicado porque o estilo de vídeo não parece como o ALUNO F disse, parece um vídeo sem credibilidade pro público mais velho porque eu pego a minha família, por exemplo, se eu mostrasse esse vídeo pra minha mãe no começo do vídeo ela já ia pensar que... ela já ia comentar “quem que são esses jovens gravando esse vídeo aí? Esse vídeo tá meio mal gravado, quem é que fez isso daí?” O vídeo não parece que foi gravado com pessoas que transmitem confiabilidade pra pessoas mais velhas, digamos assim. Porque nós sabemos que são jovens gravando vídeos que tem uma intenção, agora, se fosse um jornalista gravando... ou um famoso mais velho gravando stories no Instagram mostrando a cara e falando: “Vacina causa câncer, não vacinem seus filhos!”, aí tipo, só em falar ali isso e aquilo não faça, já ia pegar o público mais velho talvez do que mostrar um vídeo com uma historinha que foi gravado, que teve uma produçãozinha. Acho que isso descredibiliza um pouco pro público mais velho.” (Aluno/Espectador H).

Esta percepção dos alunos/espectadores e do aluno H nos remete à percepção estereotipada de inconsequência comumente atribuída aos jovens pelos adultos, nos levando a entender que o simples fato da produção ser realizada por adolescentes seria digna de desconfiança da cientificidade dos temas tratados.

Estas falas destes adolescentes, nesta entrevista, nos apontam que eles têm consciência de que, diante dos adultos, eles não possuem credibilidade sobre a cientificidade do que falam, ainda que eles estejam corretos. E por isso afirmam que, ainda que os conteúdos científicos do Vídeo A estejam corretos, a representação de adolescência presente no vídeo, e o fato de ser uma produção estudantil, reduziriam sua confiabilidade diante de espectadores adultos.

Para Coutinho e Quantiero (2010), mesmo quando a mídia televisiva hegemônica tenta endereçar uma produção para o público adolescente, os redatores adultos recorrem a estereótipos, sendo um dos clichês mais usuais nessa representação estereotipada a representação de uma suposta rebeldia e inconsequência adolescente. Cardoso, Santos e Vargas (2014) corroboram essa perspectiva ao discutirem a respeito da representação estereotipada de adolescência comum no cinema hegemônico.

Tema 4 Apagamento masculino x protagonismo feminino na trama

Os entrevistados questionam as atitudes e reações do personagem masculino e entendem que ele foi sub-representado na trama. Embora eles reconheçam que se a narrativa trata de uma gravidez na adolescência, é natural que aquela que engravida a protagonista feminina, ganhe mais destaque. Dois dos entrevistados admitem ter muita dificuldade de “ler” o filme a partir da perspectiva da mulher protagonista da trama. Os trechos a seguir ilustram essa percepção dos entrevistados:

“Bom, eu sinceramente tive dificuldade de me colocar no lugar de algum personagem, não sei se talvez por não querer me ver nessa situação, entendeu, talvez seja uma forma de defesa, mas teve um momento do vídeo que eu fiquei me perguntando, né, porque o vídeo acabou focando muito na história da mãe. É até compreensível como o ALUNO H até explicou, né, porque a mãe é o ponto fixo que vai carregar a culpa e tudo mais. Mas eu fiquei me perguntando e o pai, será que ele... será que ele se arrependeu, será que ele mudou de ideia em relação à vacina? Será que ele continua acreditando nas coisas que ele achava antes? Será que ele vai arrumar alguma desculpa pra morte da filha, “não, ela não morreu porque ela não tomou a vacina, ela morreu...” sei lá, “por forças maiores”, então teve um momento que eu fiquei me perguntando, o que que será que passa na cabeça desse pai nesse momento, entendeu? Então eu acho que foi talvez o personagem que eu mais me coloquei no lugar, mas na verdade, foi mais me perguntando o que se passava com ele, não sei se fui claro.” (Aluno/Espectador F)

“É, essa questão de... de ser induzido, né, de... é só aceitar o que ele falou que não era pra dar vacina e ponto também, me deixou um pouco com dificuldade de me colocar no lugar dela. Pesquisar é sempre uma coisa que sempre foi rotina pra mim, então aceitar uma coisa só porque alguém disse é bem difícil.” (Aluno/Espectador G)

O que percebemos aqui é a dificuldade de um homem ler um filme a partir de um prisma feminino, o lugar do protagonismo da mulher. A leitura desses trechos nos remete a perspectiva de travestismo proposta por Mulvey (2005), quando a autora discute a possibilidade de uma mulher ler filmes produzidos pela indústria cinematográfica hegemônica, nos quais muitas vezes as mulheres são objetificadas e/ou sub-representadas, a partir da posição do personagem masculino protagonista. Mulvey afirma que as mulheres são capazes de fazer esse movimento, ainda que isso lhes apresente um custo. Observamos nestas falas dos alunos/espectadores F e G, uma dificuldade de realizar essa ação, esse câmbio. Uma vez identificada a alteridade (NICHOLS, 1997), parece difícil para esses espectadores masculinos se perceberem na posição de “o outro” na diegese. Os espectadores masculinos aparentam muita

difficuldade ao se perceberem na posição daquele que precisa se adaptar para procurar o prazer na narrativa audiovisual. Todavia, devemos considerar que os espectadores masculinos apontam inconsistências ou apagamentos da narrativa na construção e no destino dos personagens. Consideramos que eles sejam motivados pelo lugar de espectadores masculinos que ocupam, mas deve-se considerar que essa também é uma forma de negociação de leitura, uma vez que as inconsistências ou apagamentos que eles apontam ocorrem de fato na diegese.

Nascidos e educados em uma sociedade patriarcal e racista, não nos parece estranho que esses espectadores masculinos realizem negociações de leitura diante do protagonismo feminino e o incômodo gerado por ele. Estas negociações se expressam, no discurso deles, por uma dispersão ou deslocamento das questões de gênero-raça tomadas em conjunto. hooks (1992) aponta que as produções contra-hegemônicas que apresentam mulheres negras como foco da narrativa podem gerar desconforto nos espectadores brancos. Nesta pesquisa, observamos que dois entre os quatro espectadores do sexo masculino, um negro e um branco, apresentam resistências de aderir ao ponto de vista da protagonista narradora. A respeito do desconforto em relação ao protagonismo feminino e negro da personagem, nos apoiaremos novamente no ponto de vista de hooks. A autora nos coloca que o homem negro repudia a representação racista, mas não estabelece a crítica sobre a discriminação machista (hooks, 1992). Portanto, ele também apresenta uma dificuldade de se colocar na posição de uma mulher. Para hooks (2017) a vivência da masculinidade faz com que a experiência negra seja vivenciada de formas diferentes por homens e mulheres.

Sobre os aspectos de feminilidade e negritude da personagem, ainda que eles não sejam discutidos, o símbolo icônico, visual, se faz representado (HALL, 2013), e será interpretado. Nesse sentido, podemos justificar a necessidade de uma análise interseccional, considerando gênero e raça como marcadores sociais da diferença, conforme a indicação de Collins e Bilge (2021) para realizarmos o estudo de recepção do Vídeo A por espectadores e espectadoras, como analisaremos mais adiante. Não devemos ignorar que a protagonista carrega as características do “outro do outro” (RIBEIRO, 2019) na nossa sociedade, e que tal protagonismo (feminino e negro), em geral, é sub-representado pela indústria cinematográfica e pouco estudado pelos

pesquisadores do campo dos estudos de recepção, como nos apontam Montoro e Ferreira (2014) e Ferreira (2017).

As condições de “ser adolescente” e “ser homem” foram balizadoras da orientação da leitura do grupo masculino, dado possivelmente à ideia de que a formação profissional superior está relacionada ao papel provedor do homem na sociedade, e ao entendimento de que uma gravidez não planejada “na época de fazer o ENEM” seria um desvio de rota rumo ao sucesso masculino. Para além disso, observamos o incômodo de espectadores homens ao serem sub-representados, preteridos em relação ao protagonismo de uma personagem mulher negra no processo de inclusão e exclusão de identidades no endereçamento do Vídeo A. As falas da entrevista com os espectadores do gênero masculino indicam que os alunos/espectadores podem apresentar uma dificuldade de se identificarem com as posições de sujeito para as quais o discurso do vídeo “Consequências” foi produzido, conforme previsto por Hall (2016). O autor afirma que o discurso se torna inteligível a partir de uma posição de sujeito construída. Neste caso, o protagonismo feminino exibido constrói uma posição de sujeito que tende a facilitar a identificação de mulheres (em particular as negras).

Vale ressaltar que esse vídeo foi roteirizado pelos alunos/produtores B e D, sendo a aluna/produtora B uma jovem negra e periférica, que ressalta, durante a entrevista com os produtores, o desejo de expressar aspectos de sua realidade. Caso esse vídeo tivesse sido roteirizado exclusivamente por homens, talvez a história contada não estivesse centrada no arco dramático de uma jovem mulher, negra e periférica que engravida na adolescência. Ferreira (2017) aponta que a presença de mulheres negras nas funções de roteirista ou diretor de cinema possibilita um maior protagonismo negro nas representações dos personagens.

Tema 5 Verossimilhança entre o vídeo e a realidade dos espectadores

Com base nas falas dos entrevistados, podemos afirmar que eles julgam que alguns elementos da narrativa como a propagação de *fake news* pelas mídias sociais, a gravidez na adolescência às vésperas do ENEM e o óbito por sarampo da criança não vacinada foram escolhas narrativas adequadas, porque prenderam a atenção dos espectadores por serem próximas da realidade. São situações verossímeis com as quais eles podem se identificar, como podemos observar nos trechos a seguir:

“Isso. Acho que mais pelo fato deu... pelo começo do vídeo me colocar em... na mesma posição que eles, como eles tão pro ENEM, são estudantes, eu me coloco como se eu tivesse no lugar deles.” (Aluno/Espectador H)

“Me surpreendeu na parte da... quando a filha morre de sarampo porque mesmo sabendo a importância da vacina e sabendo mais ou menos o tipo de doença que sarampo é eu achei que fosse uma... uma exagero da parte do vídeo pelo enredo e aí me fez até dar uma pesquisada pra saber se realmente sarampo podia matar e segundo do Dr. Google pode, segundo sites que eu confio então antes do vídeo eu teria dúvida de que sarampo matasse e agora eu tenho mais certeza.” (Aluno/Espectador H)

“Pra ser sincero eu consigo me colocar e fazer por algo parecido, bem... bem distante, mas parecido. Quando... pra quem não sabe eu sou pai, quando eu descobri que minha ex-esposa estava grávida a gente conversou com a família e tudo mais e grande parte da família dela que já é um pouco mais velha que a minha, os tios dela tem por volta de sessenta, uma média de sessenta, setenta, eles perguntaram várias vezes, “ah, mas vai dar vacina? Vai dar essas vacinas aí que... que tá na... que tem que dar quando nasce?” Ah, eu vou ué, vamos, no caso. Sabe qual é? Aí, eles começaram a contestar falando que leram que vacina não era tão bom quanto era antes e nesse caso também ele não chegaram a falar que dava autismo, mas falaram pra eu ir ler e depois tomar a decisão e saber que... que aquele peso ia ficar comigo. Eu não lembro muito bem porque eu não lembro direito muitas coisas, só que eu tenho certeza que eles pediram pra eu ir estudar, sendo que eles descobriram através de grupo de WhatsApp.” (Aluno/Espectador G)

“(...) é muito fácil de imaginar uma situação dessa no mundo real.” (Aluno/Espectador F)

Nestes trechos os alunos/espectadores demonstram que a situação representada poderia ocorrer, que a narrativa é verossímil, uma vez que, efetivamente, a não vacinação pode levar crianças a óbito, e que, em suas vivências, eles já presenciaram situações em que parentes próximos questionaram a possibilidade de vacinar crianças.

Tema 6 A atualidade da temática em face à pandemia de COVID 19

Diante das falas dos espectadores nessa entrevista, um dos aspectos que torna mais verossímil ainda o enredo roteirizado e encenado pelos alunos/produtores é a ocorrência do contexto pandêmico e a resistência à vacinação que infelizmente podemos observar em alguns grupos da população no Brasil. Seguem as falas que ilustram essa percepção:

“Eu acho que por estar bastante em redes sociais e ver a atual situação não surpreendeu muito, já meio que to acostumado a ver antivacina na internet, então é uma coisa que pra mim não é normal, mas já é nem aceitável eu não sei nem qual é a palavra, mas tava quase que comum.” (Aluno/Espectador G)

"Eu diria que há dois anos eu talvez ficasse surpreso, mas após certas coisas que eu li e ouvi durante... né, esse momento de pandemia, Coronavírus eu acho que eu também tô calejado." (Aluno/Espectador F)

Aspectos conclusivos em relação a entrevista com os espectadores Meninos – Grupo 1

O conjunto dos dados presentes na entrevista realizada com o Grupo 1 nos permite afirmar que os espectadores fizeram uma leitura convergente ao significado preferencial proposto pelos produtores. Todavia, como já comentamos, esse não é o único significado presente na trama e em relação a esses outros significados, que surgem na construção da narrativa, como por exemplo, o protagonismo feminino evidente, os espectadores adolescentes do sexo masculino realizaram negociações. O trabalho de Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior (2014) também evidenciou que mesmo na comunicação de um conteúdo científico existe a possibilidade de negociações de sentidos, embora no trabalho destes autores, os alunos espectadores tenham divagado mais sobre o conteúdo científico e menos sobre a narrativa, ao contrário do ocorrido na leitura do Grupo 1. Dessa forma, entendemos que, sob um ponto de vista mais global, os espectadores masculinos realizaram uma leitura negociada do vídeo “Consequências”.

4.2.2.2 Grupo 2- Meninas

A seguir, apresentamos a análise da entrevista realizada com o Grupo 2- Meninas, formado pelas alunas/espectadoras do Vídeo A, todas do sexo feminino, sendo duas autodeclaradas negras e duas autodeclaradas brancas e uma delas homoafetiva. Foram levantados oito temas apresentados no Quadro 10. Os temas foram apresentados na ordem em que eles surgiram no decorrer da entrevista. Assim como nas entrevistas anteriores, a análise dos dados se deu à luz dos referenciais presentes no marco teórico desta tese.

Quadro 10 - Temas abordados durante a entrevista com as alunas espectadoras do Grupo 2 - Meninas.

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Negacionismo, movimento antivacina e propagação de fake news pelas mídias sociais.
2	Verossimilhança da narrativa
3	Aceitação da proposta do vídeo
4	A submissão da mulher à ideia negacionista do marido
5	Identificação das espectadoras com a personagem principal
6	Atualidade da temática em face à pandemia de Covid 19
7	Empoderamento feminino e negro ao final do vídeo
8	Endereçamento amplo

Podemos observar que alguns temas (3) são muito semelhantes aos abordados pelos espectadores do Grupo 1, como a problemática envolvendo a disseminação de *fake news* pelas mídias sociais, a verossimilhança entre o vídeo e a realidade dos espectadores e a atualidade da proposta em face à pandemia de Covid 19. O mesmo pode ser visto em relação aos temas observados na análise de conteúdo da entrevista com os alunos produtores, em que podemos encontrar a convergência com quatro dos cinco temas apresentados.

Tema 1 Negacionismo, movimento antivacina e propagação de *fake news* pelas mídias sociais.

Quando questionadas sobre qual mensagem o Vídeo A transmite, as alunas espectadoras do Grupo 2 expressaram o seu entendimento de que o vídeo fala sobre negacionismo científico relacionado à vacinação e disseminação de *fake news* através das mídias sociais, como podemos observar nas falas a seguir:

“É, assim... quando eu vi, eu entendi que foi uma mensagem assim, sobre o negacionismo, fake news, aceitação das vacinas, né, que a gente tem que tomar quando a gente nasce, as vacinas são obrigatórias e que agora tá tendo uma onda dos antivacinas, né, que não acreditam muito na ciência e acabam acreditando numas... numas outras mensagens que vão ficar... sei lá... que as crianças vão ficar doentes depois de tomarem as vacinas e que a gente sabe que não é bem assim e só que agora tem essa onda de não querer acreditar na ciência, ser negacionista e repassar a corrente de WhatsApp e

acreditar nas fake news e aí eu acho que foi essa mensagem de um vídeo que eles passaram (...).” (Aluna/Espectadora I)

“Eu também concordo com a ALUNA I e eu também... eu prestei bastante atenção na parte que ele fala sobre aonde ele viu, né, a fonte da informação que é sempre WhatsApp... “ah não, ele fez uma pesquisa, postou no Instagram”, a gente... eu acho que com essa facilidade das redes sociais, assim, a gente tá conectado o tempo todo, a gente acaba não buscando a fonte de onde veio aquilo, né (...).” (Aluna/Espectadora L)

“Duas coisas que me causaram emoção assim, dois pontos, né, foi essa do negacionismo também que eu me... que eu pontuei, né, lá no início, que essa coisa da... da influência que as fake news têm de ser tão assim incisiva na vida das pessoas e não só na vida de uma pessoa só, né, como a fake news deve ser... ela é disseminada por um meio de comunicação muito ampla que é o WhatsApp e rápido, a gente vê que é devastador, né (...).” (Aluna/Espectadora K)

As falas acima destacadas, apontam para uma leitura convergente do significado preferencial identificado na análise fílmica do Vídeo A, tal qual ocorreu na leitura que os alunos do Grupo 1 fizeram desse vídeo.

De tal forma, podemos dizer que não ocorreram muitas divergências entre a emissão do significado preferencial do Vídeo A e a sua recepção. Embora, assim como na entrevista anterior, exista uma negociação de sentidos em relação aos significados secundários presentes na narrativa. De forma que, globalmente, podemos apontar para uma leitura negociada do vídeo em ambos os casos.

A exposição das entrevistadas nos remete aos dados apresentados na pesquisa de Brasil e Fonseca (2021), que nos falam a respeito da facilidade da disseminação da desinformação por meio do *WhatsApp*, em particular pelo estabelecimento de redes de confiança. Os autores, assim como as alunas entrevistadas, avaliam que em muitos casos o receptor dessas mensagens não checa a veracidade dessas informações. “A influência na vida das pessoas” citada pela ALUNA K, de acordo com Brasil e Fonseca (2021), se dá pela relação de confiança estabelecida entre o emissor e o receptor de tais mensagens.

Tema 2 Verossimilhança da narrativa

Em diversos momentos as alunas espectadoras do Grupo 2 relatam aspectos de similaridade entre a narrativa e suas vivências. Durante a entrevista elas chegam a afirmar que a narrativa é verossímil, como veremos nas falas a seguir:

“É... eu acho assim, totalmente verdadeira, porque eu presenciei assim, dentro da minha família mesmo e presenciei até hoje esse negacionismo científico dentro da família mesmo. É bem difícil pra mim porque eu tendo acesso às informações e tendo estudado no CEFET, um lugar que possibilita a gente a ter acesso a tantas informações e ter esse local de troca mesmo, eu não conseguir trocar dentro da minha própria casa é um pouco difícil assim. Eu não consegui levar as informações de forma correta sem que eu seja questionada, é bem difícil e é totalmente verossímil assim, não tem nem o que discutir, acontece realmente.” (Aluna/Espectadora K)

“(...) eu me identifiquei nessa questão dessa... desse ponto que ela muda de ideia. Ela tem... ela tem uma ideia sobre... “ah, a minha médica falou, então vamo dar vacina” aí com... “ah não, mas eu vi, eu li, eu recebi”, aí ela muda de ideia e isso é uma coisa muito presente na minha família, muito presente, muito presente, muito presente, inclusive sobre vacina, então eu achei o tempo do vídeo foi perfeito, a forma que foi... que foi abordados os temas, também foi perfeito (...).” (Aluna/Espectadora L)

“(...) eu me identifiquei muito nessa parte deles serem muito jovens, né, eles foram... ela engravidou cedo, a mãe no caso e eu também identifiquei na parte... assim, mostraram um casal jovem do subúrbio do Rio de Janeiro sabe, onde eles gravaram esse vídeo foi aonde eu morei praticamente, então eu acho que isso também causa muito uma identificação por parte dos alunos ainda mais de um no CEFET em Maria da Graça que é um campus que tem os alunos de... assim, várias classes sociais assim, vamos dizer, mas a maioria ali mora no subúrbio do Rio de Janeiro, então eu acho que isso causa muito essa sensação de... assim, também poder ter participado desse vídeo, poder ser um personagem desse vídeo, né, porque o que eles mostraram ali é a gente, a gente mora no subúrbio (...).” (Aluna/Espectadora J)

Assim como os espectadores do Grupo 1, as espectadoras do Grupo 2 julgam que a transmissão de *fake news* por meio das mídias sociais é verossímil. Entretanto, elas percebem outra marca do endereçamento utilizada pelos produtores para simular a realidade e gerar identificação. A locação do Vídeo A ocorre no subúrbio do Rio de Janeiro. Eles exibem uma narrativa que supostamente poderia acontecer com um casal jovem e suburbano para jovens suburbanos, e foram bem sucedidos nessa proposta, pois aos olhos das alunas/espectadoras do Vídeo A, a narrativa se assemelha à realidade. Considerando que na entrevista com os produtores é clara a busca dessa verossimilhança a partir da inserção de elementos de suas próprias identidades de adolescentes suburbanos, mais uma vez, podemos inferir que ocorreu a correspondência entre os lugares de fala (RIBEIRO, 2019) dos produtores, dos personagens e dos espectadores. Visto que a posição de sujeito dos produtores é constitutiva da construção do endereçamento e o fato de serem produtores e espectadores adolescentes periféricos parece ter facilitado a construção de relações de verossimilhança. Essa característica foi

importante para capturar a atenção dos espectadores e comunicar o significado preferencial do Vídeo A.

Tema 3 Aceitação da proposta do vídeo

A narrativa criada e os aspectos técnicos como o tempo de duração do Vídeo A e a qualidade da imagem são elementos positivamente avaliados pelas espectadoras do Grupo 2, que estabelecem poucas críticas em relação à qualidade técnica do Vídeo A. As únicas críticas por elas realizadas são em relação à qualidade do áudio, que elas consideram regular, e à ausência de uma trilha sonora que pudesse potencializar as emoções dos personagens apresentados. As alunas/espectadoras tecem elogios à narrativa construída e julgam que o Vídeo A poderia ser amplamente difundido pelas mídias sociais, como podemos conferir a seguir:

“(...) eu acho que o tempo do vídeo também foi muito bom, muito bem utilizado porque eles... não é um vídeo assim, é um vídeo curto e é um vídeo muito explicativo, eles souberam usar muito bem o tempo, eles não fizeram o vídeo de trinta minutos pra explicar o quão importante é tomar a vacina. Eles fizeram um vídeo de cinco minutos pode ser compartilhado em qualquer lugar e que a pessoa vai parar pra ver por que eles conseguem captar assim, a nossa atenção e nesses cinco minutos eles conseguiram passar tudo (...)”
(Aluna/Espectadora J)

“(...) eu consegui captar várias coisas assim com o storytelling deles e eu acho que eles conseguiram executar, fechar assim, a história de um jeito assim que eu nem sabia que eu queria muito ter assistido esse vídeo antes inclusive que eu acho que eles podem participar de festivais assim de graça que eles vão ganhar certeza porque tá muito bem feito.” (Aluna/Espectadora K)

“Eu acho também que foi muito legal o jeito que eles abordaram e eu gostei muito do final porque o vídeo poderia ter acabado assim, tipo, só contando a história, né, a pessoa ter se arrependido, ter feito um funeral lá pra menina e acabou, não, tipo a mãe aprendeu e queria ensinar pra outras pessoas a partir da dor dela o quanto é importante você entender a ciência e praticar, né! Você tomar vacina até porque não tomando a vacina não traz só consequências pra criança, traz também pra um monte de gente.(...)”
(Aluna/Espectadora J)

“(...) na verdade, eu não tenho nada negativo a falar do vídeo!”
(Aluna/Espectadora L)

“(...) por mim, ele passaria na televisão, sabe, porque a construção do... do enredo, como a história foi contada, o apelo emocional, assim, de verdade, uma coisa... dois pontos que eu tenho sido mais crítica assim, mas isso é porque eu to tendo mais contato agora por minha conta assim, minha conta própria com o mundo do audiovisual, assim, eu tenho estudado um pouco mais, mas eu mudaria sim a parte do... da música, eu colocaria uma trilha sonora assim, eu acho que ficaria mais apelativo ainda porque a gente tem

essa... essa estratégia da trilha e eu acho que... é, assim, pra mim eu só mudaria... eu apelaria pra uma trilha sonora assim pro vídeo passar mesmo, principalmente na parte da perda (...).” (Aluna/Espectadora K)

“(...) pareceu um pouco abafado o áudio em alguns momentos pra mim, mas não atrapalhou em nada a experiência (...).” (Aluna/Espectadora L)

O tratamento dado pelos produtores à temática favoreceu a aceitação desejada, a ponto de as falhas técnicas parecerem pouco relevantes para atrapalhar a aceitação do Vídeo A pelas espectadoras do Grupo 2.

Tema 4 A submissão da mulher à ideia negacionista do marido

Este é um dos temas mais sensíveis nas entrevistas com os dois grupos de espectadores. A existência de uma mulher que se submete à opinião equivocada e negacionista de seu marido, influenciado pelo pai, provocou rejeição em ambos os grupos. Todavia, existe uma diferença na forma como cada um dos grupos analisa essa situação. Especificamente em relação a esse ponto, nota-se que o gênero dos espectadores parece ter sido um elemento importante nas leituras geradas. Para discutir tal ponto, vamos retomar uma das falas já analisada na entrevista do Grupo 1 (meninos):

“É, essa questão de... de ser induzido, né, de... é só aceitar o que ele falou que não era pra dar vacina e ponto também, me deixou um pouco com dificuldade de me colocar no lugar dela. Pesquisar é sempre uma coisa que sempre foi rotina pra mim, então aceitar uma coisa só porque alguém disse é bem difícil.” (Aluno/Espectador G)

Esse aspecto deve ser observado à luz da análise interseccional proposta por Crenshaw (2002; 2004), e quem a faz são as espectadoras do Grupo 2, uma vez que por serem mulheres, ainda que elas não concordem e digam que não aceitariam essa submissão, elas afirmam compreender a atitude tomada pela personagem, como podemos observar nas falas a seguir:

“(...) da mãe, tipo... ‘ah, eu vou é dar a vacina porque a médica falou’, aí o pai vai lá e fala que não, que é melhor não e às vezes as pessoas são assim, né, principalmente as mulheres, então eu acho que foi muito bom as coisas utilizadas pelo... pelas pessoas do vídeo.” (Aluna/Espectadora M)

“A gente acaba se questionando sempre que uma pessoa, assim, entre aspas, muitas aspas, com mais poder, fala alguma coisa, a gente sempre começa a se questionar, entendeu, eu falando com uma pessoa com mais poder no sentido de... se a gente estivesse num espaço público e eu como mulher tenha

falado alguma coisa que eu estudei durante muito tempo e um homem que também que chegou a rebater eu vou me sentir assim um pouco insegura, do mesmo jeito que eu acredito que sabe, a ALUNA K por ser uma mulher negra também sentiria muito insegura, então eu acho que não é mentira o que eles passaram no vídeo, mas é um ponto que eu achei interessante tocar também.” (Aluna/Espectadora J)

“(…) E aí, assim, na minha concepção eu entendo que mesmo que eu sofra um papel assim em gênero, eu posso ser inferiorizada na questão de ser mulher, eu também sei que uma mulher negra vai ser mais ainda porque eu, de alguma forma, teria, entre aspas, mais voz do que uma mulher negra em algum espaço, então eu sei que existe isso por causa do racismo no nosso... não só no nosso país, mas eu sei que a minha voz seria mais ouvida do que de uma mulher negra, mas a minha voz também seria menos ouvida do que um homem branco, então tem esse recorte tanto de raça quanto também de gênero.” (Aluna/Espectadora J)

A identidade feminina e os aportes culturais dessas estudantes permitem que tanto a aluna/espectadora M, uma jovem negra, quanto a aluna/espectadora J, uma estudante branca, consigam racionalizar a natureza da opressão representada na narrativa, que envolve, ainda que de forma implícita, gênero e raça. E como já dissemos anteriormente, independentemente dos alunos/produtores não terem problematizado essa representação, ela foi criada e encarnada na protagonista mulher e negra. Como vimos, uma mulher negra foi escolhida para protagonizar essa narrativa. Assim, sua imagem, por si só, encarna um conjunto de significados. As espectadoras identificadas com o gênero e munidas de conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade brasileira, patriarcal e estruturalmente racista (ALMEIDA, 2020), são capazes de entender que a personagem ocupa a posição do “outro do outro” na sociedade, como exposto por Ribeiro (2019) a respeito do lugar social ocupado por mulheres negras.

Vale retomar aqui a argumentação de Staiger (2005) a respeito da importância de que compreendamos a existência de uma especificidade na recepção audiovisual dos grupos minoritários. Embora o adolescente possa ser lido como subalternizado em relação ao adulto, como nesse caso todos os produtores e espectadores são adolescentes/adultecentes, as características que nos permitem a identificação de alteridades como gênero, raça e sexualidade ganham destaque analítico. As espectadoras do gênero feminino e, particularmente, as negras e a homoafetiva são parte constituinte de grupos subalternizados na sociedade. Dessa forma, partindo do ponto de vista de Staiger (2005), não nos parece coincidência o fato de justamente elas sejam capazes de procurar entender a lógica por trás da submissão que leva a protagonista do

Vídeo A, a concordar com a não vacinação de sua filha. Os espectadores masculinos identificam a submissão da personagem e a culpabilizam. Eles assumem uma posição de distanciamento em relação a essa postura da protagonista e não procuram compreendê-la, pois lêem as suas ações a partir da posição social ocupada por homens educados em uma sociedade patriarcal. Essa situação pode ser analisada também, à luz do pensamento de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), em seu livro “A invenção das Mulheres”, em que a autora afirma que “o que os membros de uma audiência trazem para a situação constitui parte do significado de uma expressão específica. Se tiverem consciência de gênero, tenderão a ouvir expressões de gênero na fala” (p. 256). Para a autora, o gênero é uma forma de perceber o mundo. Tal perspectiva corrobora a argumentação de Staiger (2005).

Parece claro que, na percepção (equivocada) do aluno/espectador G, as mulheres em geral, não possuem nenhuma dificuldade de argumentar e serem ouvidas por interlocutores homens. Ele parece ignorar que vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual as opiniões de dois homens em concordância ganham força em relação ao posicionamento de uma mulher. E nesse caso, trata-se de um casal inter-racial (durante a entrevista com os produtores, em anexo, o Aluno A se apresenta e apresenta o personagem como um indivíduo branco, e na entrevista com as espectadoras (Grupo 2), a Aluna K afirma que o Aluno A é branco, confirmando que ele é socialmente lido dessa forma). Na sociedade que vivemos, simultaneamente racista e patriarcal, para uma mulher negra diante da família de um marido branco calar-se pode ser uma forma de minimizar conflitos e ser aceita. Ainda que os alunos/produtores não problematizassem nenhuma dessas questões, elas podem ocorrer em uma sociedade na qual o lugar desenhado no inconsciente coletivo para mulher negra é o da submissão e da subalternidade (FANON, 2008). Logo, a situação criada pelos alunos produtores parece verossímil e, de fato, eles afirmam na entrevista que objetivam a verossimilhança com a sociedade.

Tema 5 Identificação das espectadoras com a personagem principal

O posicionamento das espectadoras do Grupo 1 diante do Vídeo A demonstra a identificação e reconhecimento entre a posição de sujeito ocupada pela personagem

mulher, negra, adolescente e suburbana e a posição de sujeito ocupada pelas espectadoras reais, como podemos observar nas falas a seguir:

“(...) é, sei lá, tem essa chance de engravidar cedo e passar por todo esse processo de ter que cuidar, começar a cuidar da vida muito cedo, então eu acho que isso foi um dos principais, das partes principais que me causaram esse... essa parte de achar que eu poderia ser também aquela garota, estar numa situação assim, entendeu?” (Aluna/Espectadora J)

“(...) mas da parte dela já tem um pouco mais de sensibilidade, eu não sei se ela... porque ela é uma menina negra, enfim, mas tenho essa sensibilidade.” (Aluna/Espectadora K)

“(...) e eu me colocaria no lugar da jovem sim, da mulher, né, que teve filhos.” (Aluna/Espectadora M)

“Eu não consigo me colocar no lugar dela porque, assim, meus relacionamentos são outros, então eu não corro o risco assim de engravidar na adolescência, então, nem penso nisso porque realmente não me vejo no lugar dela e no dele também não porque eu tenho um método, como a ALUNA/ESPECTADORA K disse, eu tenho computador em casa, eu tenho celular, eu consigo ter acesso a outros tipos de informações, então no lugar dele como negacionista eu também não me vejo, mas assim, eu acho que o máximo que eu consigo, assim, me identificar na parte da ALUNA /PRODUTORA B no caso até conseguido assim driblar as dificuldades que ela passa sobre a vida dela e que de fato conseguido fazer uma coisa que ela queria muito que no caso era ser médica que ela fala no final do vídeo. Eu acho que é essa parte de tentar se superar pra no final conseguir chegar aonde você quer e tal, sei que não é assim eu não acredito, na maioria (inaudível) e tal, mas acho que nessa parte é a máxima que eu consigo me identificar, mas a do início do vídeo eu não me identifico.” (Aluna/Espectadora J)

“(...) eu não me identifico, assim, com a história, mas com o ambiente eu me identifiquei.” (Aluna/Espectadora J)

“(...) o que eu enxergo dessa forma que além da questão ideológica que o vídeo passa, também as pessoas, a forma de falar, os figurinos, eu acho tudo isso tem... tudo isso gera uma... uma identificação com contexto que eu vivo.” (Aluna/Espectadora L)

“Você acha que o fato deles serem jovens como você...” (Pesquisadora)

“Com certeza.” (Aluna/Espectadora L)

“Com certeza isso te gera identificação?” (Pesquisadora)

“Com certeza.” (Aluna/Espectadora L)

As quatro espectadoras do Grupo 2 se identificam com algum aspecto da personagem principal. Podemos destacar a identificação das duas espectadoras negras e heterossexuais (ALUNA K e ALUNA M) que não titubeiam ao afirmar esse reconhecimento. A aluna/espectadora K, inclusive, apresenta a negritude como

justificativa para possuir uma sensibilidade em relação à protagonista. Entretanto, a aluna/espectadora J, branca e autodeclarada homoafetiva em um primeiro momento, afirma que “poderia ser aquela garota”, mas depois repensa e afirma que em função dos seus relacionamentos ela não passaria pela situação encenada na diegese. Mas ainda assim, ela se identifica com a capacidade de superação da personagem e com o ambiente onde a trama se passa. O contexto da vivência da protagonista e a sua condição adolescente são apresentados na entrevista como fatores que levam à identificação negociada da aluna/espectadora L, autodeclarada branca e heterossexual.

Dessa forma, podemos observar que os alunos/produtores foram capazes de introduzir, nesta obra, algumas diferentes camadas de endereçamento capazes de gerar identificação na audiência através de marcadores sociais de diferença como gênero, sexualidade, idade, raça e classe.

Podemos refletir a respeito desses posicionamentos também a luz do pensamento de Staiger (2005), que nos chama atenção para a necessidade de nos atentarmos à especificidade da recepção audiovisual dos grupos marcados pela interseção de suas identidades minoritárias. Como é o caso tanto da espectadora mulher (branca) e lésbica, quanto das duas espectadoras mulheres negras, que nitidamente são as pessoas que mais manifestam sua identificação em relação à personagem principal.

Tema 6 Atualidade da temática em face à pandemia de Covid-19

Essa pesquisa foi planejada no ano de 2019, quando se deu a produção dos Vídeos A e B. Na época, solicitou-se aos grupos de alunos a produção de vídeos sobre temas sociocientíficos e entre eles havia a opção de produzir um vídeo sobre o movimento antivacina. Essa proposta foi assimilada pelo grupo produtor do Vídeo A, como vimos.

Vejamos a seguir as falas das alunas/espectadoras do Grupo 2 a respeito dessa temática:

“(...) pensando que esse vídeo foi feito lá em dois mil e dezenove, né, eu acho, ele... a gente nem imaginava a situação que viria, né, mas pensando nesse ponto também ele foi muito bem feito e se encaixa perfeitamente na situação atual. Ele poderia... eu poderia dizer que ele se tornou um vídeo atemporal assim.” (Aluna/Espectadora K)

“(...) eu fiquei super envolvida com a história até mesmo pelo contexto porque eu acho que todo mundo aqui tá passando por um momento de até as pessoas que você mais... mais gosta, pessoas próximas estão passando por essa fase de querer negar o que a ciência tá falando e tal, isso é muito complicado e eu acho que eu não ter me identificado com os personagens não me atrapalhou no envolvimento da história justamente por isso, porque outras pessoas próximas a mim eu super consigo ver nessas situações, entendeu!” (Aluna/Espectadora J)

Este fato, também ocorrido na entrevista do Grupo 1, mostra que os estudantes entrevistados partem do mesmo entendimento que esse assunto tem sido recorrente na atualidade.

Tema 7 Empoderamento feminino e negro ao final do vídeo

A análise fílmica do Vídeo A evidenciou um endereçamento voltado para o público adolescente e preferencialmente feminino. Como vimos, um dos elementos fundamentais na construção desse endereçamento foi a criação de uma jornada do herói⁶ protagonizada por uma personagem feminina e negra. O empoderamento vivenciado por essa personagem e sua redenção no desfecho da trama foram bem recebidos pelas espectadoras do Grupo 2, que apesar de criticarem sua submissão no início da trama, não somente tentaram compreendê-la, como também foram capazes de vibrar com o desfecho da trama, como podemos observar nas falas a seguir:

“(...) eu acho legal ver mulheres principalmente negras tendo alguma coisa, criando alguma coisa, possuindo alguma coisa, então pra mim isso causa uma emoção de empoderamento, pra mim é esse finalzinho.” (Aluna/Espectadora M)

“(...) outra coisa também que foi essa parte do final, esse empoderamento feminino e negro, assim, dessa representatividade mesmo da... da mulher poder dar a volta por cima porque eu acho... eu nunca vi nenhum dado, né, mas eu acho que a maioria das mulheres que engravidam na adolescência são provavelmente jovens negras e vê que ainda sim tem a possibilidade de ir e dar a volta por cima e ir construir... essa... não digo nem assim uma... uma carreira acadêmica mesmo e poder influenciar outras jovens também porque eu acho que esse foi o maior objetivo assim do final, né, foi da personagem conseguir passar a mensagem dela pra que isso não acontecesse com outras

⁶ Jornada do Herói: estrutura narrativa mítica, na qual o enredo pode ser dividido, resumidamente, em quatro etapas: 1. A apresentação do problema; 2. A recusa do chamado; 3. Superação e decisão e 4. A conclusão. Ao fim do processo, o herói se torna alguém melhor do que era, mais resistente, convicto ou realizado. Na jornada do herói, o elemento que mais aproxima o telespectador do herói não é vencer a batalha, mas a sua evolução como pessoa. Extraído de: <https://www.aicinema.com.br/jornada-do-heroi/> Acessado em 28/07/2022.

mulheres. E essa parte também me emocionou bastante, né, essa influência que ela teve no final.” (Aluna/Espectadora K)

“E ela ainda deixou claro assim, “meu casamento acabou”, mas ela conseguiu dar a volta por cima, nem apareceu a parte do homem, né, na parte do marido, apareceu... o casamento dela acabou, ela perdeu um filho, mas ela tá ali construindo as coisinhas dela.” (Aluna/Espectadora M)

“Eu preciso falar aqui que as expressões da ALUNA K enquanto a ALUNA M fala (risos) isso não vai sair na transcrição as suas expressões, então eu vou narrar assim, o seu sorriso e à medida que você balança a cabeça em concordância com a fala da ALUNA M é algo que pra mim tá muito marcado nessa entrevista.” (Pesquisadora)

A trajetória do herói da protagonista foi particularmente percebida pelas duas espectadoras negras do Grupo 2, que não pouparam elogios à narrativa, como pudemos observar nas análises dos temas anteriores, e se manifestaram na forma de sorrisos e gestos de concordância em diversos momentos da entrevista. Tal fato é justificável ao considerarmos que historicamente a mulher negra sofre um apagamento em termos de representação na indústria cinematográfica, como exposto por hooks (1992), e que esse processo persiste na atualidade como nos apresentam em seus trabalhos Montoro e Ferreira (2014) e Ferreira (2017). Desta forma, compreendemos que a possibilidade de se ver representadas em um papel de destaque e distante da forma estereotipada, comumente representada por meio de posições subalternas, como geralmente se dá a representação de mulheres negras nas mídias televisivas e cinematográficas (HALL, 2016; ALMEIDA, 2020), foi uma forte estratégia de endereçamento para as espectadoras negras do Grupo 2. Woodward (2014) nos fala que a forma como os personagens são construídos leva a “forte ativação de desejos (...) fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou personagem representada” (p.19). Podemos inferir que a representação positiva da personagem principal pode ter ativado esse desejo de sucesso nas alunas espectadoras, em particular nas negras, que se sentiram endereçadas.

Sobre o empoderamento, podemos afirmar que a trama promoveu o empoderamento de sua personagem principal e a percepção desse empoderamento pode contribuir para a sensação de pertencimento e um certo nível de empoderamento também de suas espectadoras, em particular as negras, que ali se viram representadas. Para Freire Filho (2017), o conceito de empoderamento é útil aos estudos culturais e não se trata apenas do aumento do poder individual ou da elevação da autoestima de um indivíduo, mas sim da evolução na compreensão das potencialidades dos grupos

minoritários a partir da aquisição de uma consciência coletiva sobre a existência de um nível de dominação política.

Tema 8 Endereçamento amplo

Durante a entrevista com as alunas/espectadoras do Grupo 2, elas afirmam que o Vídeo A poderia comunicar-se a espectadores de qualquer faixa etária. Tal fato demonstra claramente a percepção diferenciada sobre a amplitude do endereçamento do Vídeo A na percepção dos espectadores do Grupo 1 e das espectadoras do Grupo 2. A totalidade dos espectadores entrevistados recomenda que o Vídeo A seja exibido a outros adolescentes do ensino médio, por acreditarem que o vídeo possui elementos capazes de manter a atenção de uma audiência adolescente. Todavia, enquanto os espectadores masculinos defendem que o amadorismo da produção estudantil afastaria a audiência adulta, as espectadoras do Grupo 2 defendem que as características do Vídeo A, incluindo sua qualidade técnica e ambiente de locação, possibilitam que esse vídeo possa ser apreciado por espectadores de qualquer faixa etária.

Nas falas a seguir podemos ler o posicionamento das espectadoras do Grupo 2 a respeito de sua adequação para outros alunos do ensino médio.

“(...) vocês recomendariam esse vídeo pra outros alunos do ensino médio?”
(Pesquisadora)

“Sim”. (Aluna/Espectadora M)

“Sim, recomendaria”. (Aluna/Espectadora K)

“Todo mundo recomendaria? Por que vocês recomendariam?”
(Pesquisadora)

“Eu recomendaria porque são alunos no ensino médio fazendo um vídeo para alunos do ensino médio, então eu acho que a maioria conseguiria, se não se identificar com o personagem com certeza se identificar com o restante do contexto, foi o que a gente tava falando então eu acho que traria uma mensagem assim positiva, né, pra todo mundo que assistisse, então eu recomendaria”. (Aluna/Espectadora J).

Podemos observar a seguir, o posicionamento das espectadoras em relação à possibilidade deste vídeo ser bem recebido por um público diversificado, incluindo indivíduos adultos.

“E pra outros públicos? A ALUNA K eu já sei que ela, não vou nem... a ALUNA K já falou que ela recomendaria pra todo mundo, que ela ia botar na internet. Vocês acham que esse vídeo funcionaria pra outros públicos, outros públicos entenderiam esse contexto, entenderiam a mensagem?” (Pesquisadora)

“Assim, pensando no todo, né, eu acabei de pensar, parei pra pensar também no todo e eu acho que o vídeo da forma como ele tá hoje, assim como eu pontuei algumas coisas, por exemplo, a trilha, mas eu mudaria assim algumas coisas da parte técnica pra... adotaria outras estratégias assim, mais da parte técnica assim, de filmagem e execução da parte técnica mesmo pra poder atingir esses públicos porque você antes de você passar uma mensagem você tem que saber pra quem você tá passando aquela mensagem e se você quer atingir um todo eu acho que você tem que usar tanto da parte das linguagens dentro do... da produção, né, a forma que os personagens são construídos, enfim, mas eu acho que a parte técnica pesa bastante e assim, um... eu colocaria esse vídeo em todos os lugares, com certeza, como ele tá hoje, mas se houvesse possibilidade de melhoria nessa parte técnica, com certeza eu acho que esse vídeo ele necessitaria uma grande maioria assim de pessoas”. (Aluna/Espectadora K)

“Independente da idade, raça, sexo, você acha que ia funcionar com a população em geral?” (Pesquisadora)

“Sim, acho que sim. Independente.” (Aluna/Espectadora K)

“Eu também, fugindo um pouco da parte técnica, eu concordo que a ALUNA K falou, mas fugindo um pouco da parte técnica eu acho que o vídeo foi muito lúdico, então ele tratou uma situação que é assim, do nosso convívio, né, então ele tratou de um assunto sério transformando num enredo, então eu acho que super funcionaria pra qualquer pessoa que assistisse independente de idade, sexo e raça porque é muito lúdico, acho que eles trouxeram vários elementos assim que a gente já conhece e conseguiram passar uma mensagem super séria assim, sendo bem direto, então eu acho que super funcionaria.” (Aluna/Espectadora J)

“Eu concordo com que as meninas falaram, eu acho que o vídeo se não atingisse todo mundo atinge uma grande maioria porque como eu falei de uma certa forma, cada... as pessoas tão sendo representadas nesse vídeo de uma certa forma, por exemplo, um médico que é branco, a mulher que é negra e é submetida a essa informação é influenciada, né, o homem que fala de oração, então tipo de alguma forma eu acho que algumas pessoas podem se identificar ou não se identificar, mas que a mensagem que é pra ser passada que é os problemas que não tomando a vacina pode causar fica bem claro, então tipo assim, mesmo que a pessoa não se identifique, por exemplo, e realize e não se identificou com o personagem ela se identificou com o ambiente e eu acho que mesmo a pessoa não se identificando com o ambiente ela vai ver que isso existe que é um fato e que a gente precisa discutir sobre isso, então eu acho que o vídeo ele pode ser acessível assim pra várias pessoas de várias idades, como eu falei eu não tenho filho então tipo, pra quem tem filho pode sentir um peso maior pra quem não conseguiu dar a volta por cima ou vendo o vídeo pode querer dar a volta por cima, então pra quem uma criança e passou essa informação pra mãe mesmo ela não ouvindo, pode querer ser um médico passar essa informação pra outras pessoas então eu acho que o vídeo foi muito importante em todos os detalhes eu achei ele muito legal e poderia passar pra várias pessoas sim.” (Aluna/Espectadora M)

A leitura dos trechos acima e sua comparação com a resposta dada pelos espectadores masculinos a essas mesmas perguntas nos leva a crer que o gênero, como marcador social de diferença, de fato, foi um elemento importante sobre a leitura da audiência. As espectadoras do grupo 2 assistem o Vídeo A, a partir de uma posição de sujeito diferenciada, na qual existe maior identificação, maior sensibilidade e tolerância, inclusive com as falhas técnicas presentes na obra. Apesar de reconhecerem as falhas técnicas, e admitirem que tal obra foi pensada para o público juvenil, elas avaliam que os aspectos contextuais e o reconhecimento de gênero e de raça possibilitam que esse filme possa ser apreciado também por uma audiência adulta.

Aspectos conclusivos das entrevistas com as espectadoras do vídeo Consequências

Baseados nos temas levantados na análise de conteúdo da entrevista do Grupo 2 – Meninas, podemos afirmar que, assim como observado na análise da entrevista do Grupo 1, também ocorreu uma negociação de sentidos em relação às mensagens secundárias presentes neste texto fílmico. Todavia, enquanto o Grupo 1 questiona aspectos relacionados à representação masculina, o Grupo 2 amplia a discussão sobre a submissão feminina representada no início da trama, como demonstramos na análise do Tema 4.

A identificação dos espectadores com aspectos do Vídeo A relacionados à adolescência é uma característica em comum entre as temáticas discutidas entre as entrevistas com os dois grupos de espectadores. Todavia, as espectadoras apontam alguns aspectos não observados pelos espectadores do sexo masculino, e atribuem uma importância muito menor aos receios em relação a uma gestação não programada e aos eventuais prejuízos que esta poderia causar à realização do ENEM. Tais fatos demonstram a importância dos estudos de recepção que, para além das mensagens presentes nos vídeos, também se preocupam com as identidades das pessoas que leem essas mensagens e das posições de sujeito ocupadas por esses espectadores, uma vez que os lugares de fala (RIBEIRO, 2019) ocupados marcam a forma como se dá a recepção das mensagens, como podemos constatar nesta pesquisa. Essa percepção vai ao encontro das observações feitas por Montoro e Ferreira (2014). As autoras afirmam que o modo como os espectadores reescrevem o texto fílmico, criando as suas leituras, está diretamente relacionado às suas histórias de vida e aos seus repertórios culturais.

Para Almeida (2020) a produção audiovisual tem o poder de atuar na formação e manutenção de um inconsciente coletivo que subjuga mulheres negras. Woodward (2014) nos fala da importância de entendermos sobre como os sistemas de representação evocam identidades, e que esses sistemas são capazes de contribuir para moldar tais identidades. Baseados nesses autores, podemos inferir que uma produção audiovisual que apresenta um grupo historicamente subalternizado em posições de destaque e prestígio, por meio do empoderamento de seus personagens, pode contribuir, ainda que de forma não determinada para o empoderamento de seus espectadores pertencentes a esse grupo. Sentir-se endereçado pode ser gratificante e empoderador.

4.2.3 Produtores do Vídeo B

A entrevista com os alunos/produtores do Vídeo B confirma aspectos anteriormente observados na análise filmica realizada. A partir da análise temática da entrevista executada, foram levantados os cinco temas apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 - Temas observados na obra audiovisual produzida pelos alunos (Vídeo B).

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Busca de verossimilhança da narrativa com os ambientes de comunidades para construção de um endereçamento amplo na comunidade escolar.
2	A temática “Vigilância Sanitária”
3	Representação de um telejornal
4	A escolha dos entrevistados
5	Diversão no processo produtivo

Tema 1 Busca de verossimilhança da narrativa com os ambientes de comunidades para construção de um endereçamento amplo na comunidade escolar.

Assim como observado na entrevista com os alunos/produtores do Vídeo A, os produtores do Vídeo B também buscam uma perspectiva de aproximação entre o universo filmico e a realidade. Eles utilizam como cenários ambientes reais. Na escolha da encenação das três entrevistas realizadas pelas duas repórteres de rua, eles

demonstram um atendimento de uma cliente real em um salão de beleza real e criam uma reportagem plausível para embasar as duas entrevistas realizadas na Comunidade do Morro do Cantagalo. Essa, por sua vez, também existe de fato e é o local de moradia de duas das produtoras do Vídeo B. Podemos observar evidências dessa busca por verossimilhança nas falas destacadas a seguir:

“(...) eu e a ALUNA Q, né, a gente mora na Comunidade do Cantagalo na zona sul e aí quando a gente pensou em Vigilância Sanitária nada mais do que a gente realmente mostrar a realidade que a gente vive e que também tem muita gente que vive (...).” (Aluna/Produtora N)

“(...) acredito também que as pessoas que estão aqui moram em lugares que às vezes a gente observa a falta de Vigilância Sanitária, então (...).” (Aluna/Produtora N)

“A realidade, né!” (Aluna/Produtora Q)

Entendemos que para os alunos/produtores do vídeo B a noção do endereçamento desejado é muito clara. Eles desejam falar para seus semelhantes e entendem que a comunidade escolar do CEFET-RJ *campus* Maria da Graça, devido às suas características de escola pública, localizada na periferia, possui outros alunos que provavelmente habitam regiões com características semelhantes e, portanto sujeitos aos mesmos problemas relacionados à deficiência na fiscalização realizada pela Vigilância Sanitária. Podemos observar uma evidência dessa tentativa de um endereçamento potencialmente capaz de abranger muitos elementos dessa comunidade escolar no trecho a seguir:

“(...) quando a gente pensou, né, no vídeo que a gente faria, nas pessoas que queriam ver, a gente trouxe a ideia de ser algo que tipo, abrangeria, né, muita gente, muitas pessoas (...).” (Aluna/Produtora N)

Assim como observado na entrevista com os alunos/produtores do Vídeo A, a construção, no Vídeo B, também envolve uma narrativa na qual são apresentadas características e vivências semelhantes às daquelas dos produtores e do público-alvo. Realizar essa autorrepresentação é uma manifestação de poder dos produtores, que escolhem aquilo que será incluído ou excluído nas representações exibidas em sua obra (HALL, 2016). O exercício desse poder é marcado pelo lugar de fala (RIBEIRO, 2019) ocupado pelos alunos/produtores. Eles desejam representar a sua classe social e trazer

essa discussão para a aula de Biologia, reconhecendo a importância do caráter sociocientífico do trabalho apresentado, já que as discussões sobre saúde pública e educação são QSC (GALIETA, 2021).

Tema 2 A temática “Vigilância Sanitária”

Aspectos presentes nas falas dos alunos/produtores entrevistados nos levam a crer que tais estudantes pensam o próprio tema “Vigilância Sanitária” como uma estratégia de endereçamento a uma parcela da população sobre a qual eles pressupõem algum nível de desconhecimento a respeito desta temática. Como podemos observar nas falas apresentadas a seguir:

“(...) a gente achou interessante que era tipo, mostrar o que as pessoas entendem à cerca da Vigilância Sanitária e os relatos mesmo de no dia a dia se faz falta e tal e no salão sobre como é a importância de ter essa Vigilância Sanitária porque às vezes as pessoas associam Vigilância Sanitária só... eu vou num restaurante e num vai ter barata na cozinha ou vai ter a coleta de lixo, esquecem que outras coisas, tipo salão de beleza, têm que ser, tem que ter uma segurança pras pessoas que tão indo lá e tal (...).” (Aluno/Produtor O)

Podemos inferir que o ato de atacar o desconhecimento sobre a extensão das ações da vigilância sanitária está sustentado sobre uma pressuposição a respeito de quem são os espectadores esperados para essa produção. Trata-se da ideia de que eles não sabem algo que o Vídeo B se propõe a ensinar, cumprindo sua missão de vídeo educativo.

Sobre a justificativa para a escolha desse tema, os alunos entrevistados afirmam que:

“(...) dentre os temas que tinha a gente viu que esse teria mais coisas pra falar, abrangia mais coisas a gente achou esse mais legal de ser apresentado (...).” (Aluna/Produtora K)

E justificam que rapidamente estabeleceram um elo entre o tema “Vigilância Sanitária” e a sua apresentação através da paródia de um telejornal, como podemos observar na fala a seguir:

“Eu me lembro que quando o pessoal deu os temas eu e a ALUNA P a gente... foi o que ela falou, a gente na hora ligou a Vigilância Sanitária e o Telejornal e aí quando a gente foi falar com a ALUNA N com a ALUNA Q e

a ALUNA K elas também já tavam com a ideia de fazer o tema da Vigilância Sanitária, né...” (Aluno/Produtor O)

Sobre o uso da paródia do telejornal, estabeleceremos essa discussão no próximo tema.

Tema 3 Representação de um telejornal

A escolha da representação na forma de paródia de um telejornal é uma estratégia recorrente em produções audiovisuais resultantes de atividades escolares e pode ser observada também nos trabalhos de Cabral e Pereira (2015) e Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior (2014). Estes últimos pesquisadores apontam que essa estratégia pode ser lida como um elemento de discriminação, uma referência ao cotidiano dos alunos/produtores, capaz de gerar familiaridade e aproximação da audiência, já que assistir telejornais faz parte do repertório cultural de uma parcela da sociedade brasileira. Nesse sentido, Pereira (2013) destaca que, ao produzir vídeos, o estudante, como um sujeito sociocultural que é, traz consigo o seu repertório e deseja vê-lo representado. As motivações para a escolha da representação de um telejornal são expressas na fala a seguir:

“(...) a gente pensou nessa... em fazer um jornal, né, porque é um tema que como a Aluna N falou, todo mundo às vezes vê no dia a dia de restaurante fechando, de não ter coleta de lixo e tem enchente, então a gente achou que o jornal ia ser ideal pra mostrar isso porque é... as reportagens (inaudível) mostram mesmo o dia a dia e esses casos assim e a gente achou que ia poder também conectar um pouquinho mais com as pessoas... as pessoas que estivessem assistindo, né, e elas às vezes relacionarem o que tava passando na reportagem que a gente fez com alguma coisa, alguma situação que já passaram ou lembrarem do local onde vivem ou de algum lugar que costumavam ir e a gente achou que essa questão de ser um jornal também é conectar as pessoas um pouquinho mais no nosso curta” (Aluno/Produtor O)

Vale notar que os alunos/produtores partem do pressuposto que a audiência possui o hábito de assistir telejornais, tratando-se de uma referência cultural compartilhada entre os produtores e sua audiência pré-imaginada.

Assim como observado no trabalho de Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior (2014), o telejornal utilizado como fonte de inspiração pelos alunos/produtores foi o Jornal Nacional, da TV Globo, como podemos observar na fala a seguir:

“Foi muito Jornal Nacional, né, é muito... acho que é a base que todo mundo tem como referência, tanto que a gente botou o GN lá porque eles têm o JN deles, mas a gente não conseguiu... a gente até queria usar o deles, o fundo deles, mas a gente não conseguiu fazer edição pra incluir a nossa sigla, mas foi muita inspiração deles, acho que é a maior referência de telejornal que a gente tem no momento e na época também tava sendo.” (Aluna/Produtora P)

Os alunos nomeiam o telejornal fictício com uma referência ao *campus* do CEFET-RJ onde o vídeo foi exibido originalmente. O nome “*Grace News*”, representado pela sigla GN, como exposto acima, foi dado em alusão ao *campus* Maria da Graça, e isto pode ser lido como uma forma de endereçamento específico a essa comunidade escolar, porém amplo por se comunicar com todos os componentes dessa comunidade.

Tema 4 A escolha dos entrevistados

Os alunos produtores afirmam que as escolhas das locações e das pessoas que foram entrevistadas se deram por razões técnicas e logísticas. Ambas as locações, o Morro do Cantagalo e o salão de beleza, localizado no bairro de Guadalupe, subúrbio do Rio de Janeiro, são próximos às moradias dos estudantes produtores e eles já conheciam as pessoas que foram entrevistadas. Esse fato, de acordo com os produtores, foi determinante para a escolha das locações por facilitar a execução da proposta, como podemos observar na fala a seguir:

“Então, sinceramente em primeiro lugar eu acho que tem muitas questões de... da praticidade, né, porque eu entrevistei, por exemplo, no salão de beleza e eu já conhecia eles e eu sabia que lá eles faziam tudo direitinho, então como eram pessoas que eu já tava familiarizada e tal ia ser prático entrevistar eles e eu acho que foi a mesma coisa mais ou menos com as meninas lá na comunidade onde elas moram, (...).” (Aluno/Produtor O)

Os produtores falaram também a respeito das escolhas das pessoas que concederam as entrevistas. Sobre a entrevista do profissional manicure, os produtores nos relataram que eles entrevistaram também a cabeleireira, todavia esta não estava em atividade no momento da entrevista, enquanto o profissional manicure estava em atendimento a uma cliente e, por esse motivo, pode demonstrar todo o protocolo de higiene e segurança do trabalho necessário para sua atividade laboral. Desta forma, este

momento foi oportuno para a tomada de imagens, como podemos observar na fala a seguir:

“(...) eu moro em Guadalupe e eu já tinha ido naquele salão algumas vezes e eu conhecia toda a equipe lá, eles trabalham com... acho que são três manicures e duas pessoas cuidando do cabelo e naquele dia eu tinha marcado, né, com eles de ir lá pra entrevistar e naquele dia só tinha uma menina do cabelo e ele na manicure e eu ia entrevistar ela, só que eu achei interessante entrevistar ele porque ele tava atendendo alguém, então eu achei que seria legal mostrar na prática ele com a luva com a máscara mostrando os alicates esterilizados, a gente chegou a gravar também só que a gente acabou cortando, né, por causa do tamanho do curta a gente chegou a gravar com ela, a cabeleireira, né, e a gente chegou a gravar também um pouquinho do processo de esterilização do alicate, mas essas duas partes a gente teve... acabou cortando por causa do tamanho do curta e a gente achou que das três gravações do salão seria melhor a dele porque mostrava... ele falava sobre a importância e mostrava também que ele realmente seguia aquilo, ele usava luva, usava a máscara, mostrava ele botando... botando não, né, ele tava fazendo a unha de uma pessoa e tinha os saquinhos nos potes, no pote do pé também e tal, então eu acho que foi mais ou menos isso.”(Aluno/Produtor O)

Dois aspectos a respeito da inclusão ou da exclusão de representações aqui merecem destaque em nossa análise. O primeiro deles é que esse grupo de alunos produtores são estudantes do curso técnico em Segurança do Trabalho. Dessa forma, a possibilidade de mostrar aspectos técnicos e protocolos de segurança que fazem parte da formação desses estudantes é algo que lhes interessa. O segundo ponto está relacionado à representação de sexualidades de forma não estereotipada. Tanto o aluno entrevistador, quanto o profissional entrevistado são pessoas não-heterossexuais e não-binárias. Entendemos que entre as entrevistas com os dois profissionais, o fato de a escolha ter sido pelo profissional manicure demonstra a ausência de preconceitos em relação a seu lugar social. Aqui retomamos duas das percepções de Stuart Hall, expostas em nosso marco teórico. A primeira é a noção de que a escolha do que será incluído ou excluído nas representações é um exercício de poder dos produtores (HALL, 2016), ou seja, esse grupo tinha o poder de escolher qual profissional teria espaço para ser representado no vídeo. Essa opção representou melhor o que os produtores buscavam, visto que o profissional estava trabalhando na hora da tomada das imagens, poderia ter sido outra, caso os produtores demonstrassem preconceitos em relação a uma pessoa não-binária. No entanto, isso não ocorreu. O pensamento de Stuart Hall que nos ajuda a refletir sobre essa questão. Novamente, trata-se aqui de um símbolo icônico que exhibe suas

propriedades. Logo, ainda que os produtores não estabeleçam uma discussão sobre a representação de sexualidade presente no vídeo, ela poderá ser notada pela audiência e poderá ser um fator relevante nas leituras realizadas pelos espectadores.

Tema 5 Diversão no processo produtivo

Em suas falas, os alunos afirmam que se divertiram durante o processo produtivo, e ainda se divertem quando reencontram os entrevistados e comentam a produção. Os alunos produtores se divertiram inclusive durante essa entrevista para tomada de dados, como podemos observar nas falas a seguir:

“Eu achei super divertido. (...) eu tentei fazer alguém mais sério e tal, só que eu até exagerei que eu fiquei depois já assistindo o vídeo, eu vi que eu fiquei bastante séria! (Risos) (...) foi divertido, aí em geral... gravar, né, porque eu filmei ALUNA Q, então eu dei muita gargalhada, eu acho que foi um trabalho muito divertido que no começo eu tava assim: meu Deus, que dificuldade fazer esse trabalho, mas tipo... na hora de fazer foi muito divertido, foi muito.” (Aluna/Produtora N)

“É engraçado os erros, né, que eu fico nervosa, é pra falar (inaudível), né, é pra não ter... não haver erros, aí eu ficava gravando e errava e gravava e ria... foi muito legal.” (Aluna/Produtora Q)

“Mas eu brinco até hoje com quem eu entrevistei. Eu falo assim, eu tenho intimidade, né, com comerciantes, eu falo assim: FULANO, nosso vídeo tá estourado! Nosso vídeo tá estourado, cara! Professora tá estudando, não sei o que... eu brinco que só com ele.” (Aluna/Produtora Q)

Esse depoimento dos entrevistados demonstra a alegria do contato humano propiciado pela atividade escolar de produção audiovisual, como algo que tende a resgatar o prazer na execução da atividade educativa, através dessa relação com a produção de vídeos (CABRAL; PEREIRA, 2015).

Aspectos conclusivos sobre a entrevista com os produtores do vídeo Grace News

Os alunos produtores tentam, através da encenação de suas realidades, executar uma produção com um endereçamento amplo, criado pela possibilidade de identificação entre os locais de moradia e os problemas vivenciados nesses locais pelos produtores e também pela audiência, a qual se pressupõe que possa, majoritariamente, ocupar a mesma classe social.

A estratégia de endereçamento envolve a inclusão de identidades periféricas, como a do morador de comunidade e as dos clientes e profissionais de pequenos salões de beleza.

Outra estratégia utilizada é o uso de uma referência cultural supostamente compartilhada entre produtores e espectadores, a encenação de um telejornal.

4.2.4 Espectadores do Vídeo B

4.2.4.1 Grupo 3 – Meninas

A entrevista com as alunas/espectadoras do Vídeo B exhibe algumas convergências em relação a aspectos observados na entrevista com os alunos produtores do mesmo vídeo. A partir da análise temática da entrevista executada, foram levantados os cinco temas apresentados no Quadro 12.

Quadro 12- Temas observados na entrevista com o Grupo 3 - Meninas.

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Falta de saneamento básico em comunidades
2	Cumprimento das normas de vigilância sanitária em salões de beleza
3	Representação de um telejornal
4	A formação técnica em Segurança do Trabalho como facilitadora da observação de aspectos inerentes a vigilância sanitária.
5	Endereçamento amplo

Tema 1 Falta de saneamento básico em comunidades

Quando questionadas em relação ao entendimento da mensagem principal do vídeo (significado preferencial), as espectadoras apresentaram duas respostas distintas. Duas alunas nos falam a respeito dos problemas acarretados pela falta de saneamento básico em comunidades, enquanto as demais focam a discussão em questões a respeito do cumprimento das regras de vigilância sanitária em salões de beleza. Esse ponto é abordado por todas as entrevistadas e será discutido no Tema 2.

A Aluna S fala sobre problemas de saneamento em uma localidade próxima a sua residência. Já a Aluna V fala sobre a abrangência da temática da vigilância sanitária ligando-a à falta de saneamento básico e à ocorrência de inundações, como podemos observar nas falas a seguir:

“Então, e aí eu gostaria de saber, é... se vocês podem dizer o que que vocês entenderam quando vocês assistiram esse filme, né, qual é a mensagem que esse filme passa para vocês, o que que vocês conseguiram entender do filme?” (Pesquisadora)

“É... saneamento básico basicamente, os problemas que a falta de saneamento básico traz, não necessariamente saneamento básico em si, tanto que ele mostra lá a questão do... da manicure e tal no salão e tudo mais. A questão da higiene, esse tipo de coisa.” (Aluna/Espectadora S)

“(...) o que eu entendi também que nós podemos denunciar essa... falta de higiene nos locais, sabe, é... eu também vi uma notícia que é sobre a inundação da chuva e... então eu vi que é um assunto muito mais abrangente não só assim por falta de... de cuidados dos ambientes que (inaudível) trabalham, sabe, todo ensino à comunidade e assim vai.” (Aluna/Espectadora V)

“Sobre a questão do saneamento básico essa situação assim na minha rua particularmente não tem muito problema com isso só que se falando num bairro de maneira geral aqui onde eu moro, né, dá para ver muito isso, é... bueiros sem tampa um monte de coisa. Tem uma rua assim que quando eu vou pegar ônibus para ir trabalhar a calçada toda é só lixo, tipo não tem espaço e tem uma escola ali do lado e a calçada toda é só de lixo.” (Aluna/Espectadora S)

Embora todas as alunas espectadoras discutam a questão do cumprimento das normas da vigilância sanitária em salões de beleza, apenas as duas alunas negras discutem aspectos mais específicos de saneamento básico. A Aluna S retrata a situação do bairro onde reside, Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro, explicitando o problema causado pela ausência de uma coleta regular de lixo em uma rua próxima à sua residência. Nesse caso, podemos notar que há uma interseção entre raça e classe que merece um destaque analítico. Para Collins e Bilge (2021) a interseccionalidade deve ser utilizada como ferramenta analítica, porque as categorias de raça e classe (e também gênero, sexualidade, nacionalidade, faixa etária, entre outras) são inter-relacionadas, não se manifestando como entidades distintas mutuamente excludentes.

Possivelmente, o fato da Aluna S residir em uma rua próxima a uma localidade que não possui coleta de lixo de forma regular a sensibilizou a prestar mais atenção nesse aspecto (relacionado à falta de saneamento básico), do que outras alunas que não relataram possuir essa vivência. De acordo com Almeida (2020), raça e classe são dois

marcadores sociais da diferença muito próximos, uma vez que “a lógica do racismo é inseparável da lógica da constituição de classes no Brasil” (p. 186). Tal fato se dá devido às condições as quais a população negra foi submetida após a abolição da escravidão no Brasil, que impediram a formação de uma classe média negra, de tal forma que os negros até hoje, em geral, ocupam as posições menos favorecidas na sociedade. Para Sueli Carneiro (2011), “pobreza tem cor no Brasil. E existem dois Brasis” (p. 57). A autora discute a desigualdade no Brasil a partir do marcador social “raça”, e nos mostra que indicadores sociais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), taxa de analfabetismo, entre outros, evidenciam que a população negra brasileira possui as piores condições de vida, quando comparada à população branca. Para a autora, “não é mais possível negar, raça e pobreza são sinônimos no Brasil” (p.60).

Portanto, não parece estranho que justamente as espectadoras negras sejam aquelas com o olhar mais voltado para as carências vivenciadas pelos moradores de periferias negligenciadas pelo poder público. Sobre este ponto, podemos retomar o pensamento de Staiger (2005), que nos fala a respeito da necessidade dos estudos de mídia destinarem uma maior atenção à especificidade da recepção audiovisual dos grupos minoritários, destacando a importância do entendimento da interseccionalidade na discriminação por gênero, raça e classe (CRENSHAW, 2002; 2004).

Tema 2 Cumprimento das normas de vigilância sanitária em salões de beleza

Este tema foi fortemente discutido pelas alunas espectadoras do Grupo 3. Isso demonstra a força da condição de “ser mulher” como constituinte da espectralidade das alunas espectadoras, uma vez que o mesmo não ocorreu com o grupo masculino, como veremos na entrevista a seguir. Elas, em sua maioria, são jovens mulheres que frequentam salões de beleza e usufruem dos serviços prestados por esses estabelecimentos, ao menos esporadicamente. Dessa forma, elas, em geral, se sentiram endereçadas em função dessa vivência compartilhada dentro e fora da diegese. Podemos observar como as alunas espectadoras se interessam pelas questões relacionadas ao salão de beleza nas falas a seguir:

“Quando eu fui assistir o vídeo é... o meu pai e minha mãe tavam do meu lado, né, e aí foi muito engraçado que o meu pai e a mãe começaram a

prestar atenção no vídeo também e quando chegou na parte da... da manicure, né, da autoclave, a minha mãe mandou pausar o vídeo, assim ela começou a me contar uma história de que ela foi na manicure outro dia desse que não tinha autoclave e não... não esterilizavam os instrumentos e começou me contar uma história e eu achei aquilo super interessante, né, porque eu tava falando justamente pra saber a abordagem do vídeo, porque é uma coisa que tá aí no nosso dia a dia, são coisas que a gente presta atenção, aí minha mãe me contou essa história de que ela não queria ir na manicure de jeito nenhum porque ela não sentia segura porque não tinha vigilância... vigilância sanitária, né, não tinha higiene e ela não achava... não achava legal, aí eu achei isso interessante entendeu eu queria trazer aí pra... pra conversa". (Aluna/Espectadora U)

"Mas seu pai fez algum comentário ou só a sua mãe? (Pesquisadora)

Não, só a minha mãe comentou." (Aluna/Espectadora U)

"(...) eu gostei também bastante que na parte da manicure, o cara ele mostra o... o... como tem que ser ele mostra o alicate como tá e tudo mais." (Aluna/Espectadora S)

"(...) por exemplo, se formos a um salão é... e não sabia... e é um salão assim da comunidade assim, não... não to querendo dizer assim, por exemplo, favela, to querendo mesmo assim local que (inaudível) pra frente não são essas redes assim de salão de Beleza Natural⁷ essas coisas assim, essas coisinhas menores é... pode ter que a sanitária o... o local eles não pode tá aquela vigilância sanitária não foi de perfeitas condições. E aí, nós podemos julgar o local como, por exemplo, ah, não é aquele salão, aquele salão gigante. Então, se tá assim é por causa das condições, mas não, deve ser cobrada de forma igualitária é assim que eu penso. É... no caso nós temos que sempre notar se aquela pessoa tem um certificado, por exemplo, se aquela pessoa tem uma formação ela sabe do que que ela está fazendo." (Aluna/Espectadora V)

As falas das espectadoras demonstram uma familiaridade com a rotina de funcionamento de salões de beleza. A Aluna U descreve como o vídeo despertou interesse de sua mãe, também frequentadora desses espaços. Tal fato demonstra como essa discussão sobre a segurança no uso de serviços prestados por salões de beleza é capaz de despertar o interesse de mulheres de diferentes faixas etárias. Podemos observar que o pai e a mãe da Aluna U assistem ao vídeo, mas apenas a mãe se manifesta em relação a ele. Apenas o interesse da mãe é despertado a ponto de gerar um comentário, e não o interesse do pai. Dessa forma, entendemos que as escolhas realizadas pelos produtores para a realização do vídeo Grace News foram capazes de produzir uma camada de endereçamento para mulheres em especial, incluindo as adolescentes e as mulheres adultas e ultrapassando os limites do ambiente escolar.

⁷ Beleza Natural é o nome de uma rede de salões de beleza especializada em tratamentos para cabelos crespos. A rede possui atualmente 28 salões distribuídos pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. Fonte: <https://www.bezezanatural.com.br/> Acessado em 04/01/2022.

Tema 3 Representação de um telejornal

Conforme observamos na entrevista com os produtores, eles entendem que a audiência pressuposta possui o hábito de assistir telejornais. As falas dos alunos espectadores indicam que, de fato, o telejornal é uma referência cultural compartilhada entre os produtores e a audiência. Esta referência foi capaz de gerar familiaridade e aproximação dos espectadores, como apontado por Pereira, Rezende Filho e Pastor Júnior (2014).

O aluno/produtor O afirma que os produtores tomaram como pressuposto a ideia de que a paródia do telejornal poderia *“conectar as pessoas um pouquinho mais no nosso curta”*, o que de fato parece ter ocorrido, conforme exposto nas falas a seguir:

“E aí, deixa eu te perguntar assim, você falou é... é... que te chamou atenção e por que que você acha que te chamou atenção?” (Pesquisadora)

“Não sei, talvez porque seja algo mais familiar sabe, tipo, a gente tem contato pelo menos eu assim sabe, eu sou muito nova ainda então tipo em contato com o Jornal Nacional e quando a gente vê um vídeo assim como se fosse uma cópia uma... replicando o que que pra passar essa informação e a gente fala nossa que legal, né, chama bastante atenção! Acho que isso me chamou atenção.” (Aluna/Espectadora S)

“Então o que você gostou que te chamou atenção foi a paródia do Jornal Nacional, é isso?” (Pesquisadora)’

“Sim, foi uma maneira que eles encontraram de me fazer manter o foco, de prestar atenção a forma que eles retrataram isso também foi uma forma séria foi algo tipo que a gente está ali prestando atenção e a gente consegue entender bem.” (Aluna/Espectadora S)

“Chamou, chamou atenção. A questão do Jornal Nacional achei ótima também, realmente é uma coisa que chama atenção, né, que é a princípio você... (inaudível) consciente, né, porque a gente está acostumado a escutar aquele... aquele sonzinho do Jornal Nacional, então é uma coisa que te chama atenção e aí prende a sua atenção e aí quando você começa a prestar atenção é só no conteúdo no no caso, na paradinha engraçadinha do Jornal Nacional parece que você está duas vezes mais atento do que realmente estaria se fosse um vídeo que não... que não fala numa linguagem mais próxima de você, por isso que eu achei o vídeo interessante e por isso que eu percebi que os meus pais também prestaram atenção (...).” (Aluna/Espectadora U)

O nome dado ao telejornal – GRACE NEWS - foi uma alusão ao *campus* Maria da Graça do CEFET-RJ, com o intuito de endereçar o vídeo B para a comunidade escolar desse *campus*, como observamos nas falas dos alunos produtores. A entrevista

com os alunos espectadores indica que eles se sentiram endereçados através do uso dessa estratégia, de acordo com o conteúdo das falas a seguir:

“Eu achei bom demais, eu achei bom demais! Quando eu vi, eu falei, gente eles são muito criativos! Eu adorei! Sério! Eu achei muito legal e eu não sei se eles andaram pelas ruas assim de Maria da Graça, mas acho que eles andaram por Mary Grace para fazer o vídeo, gente. Sensacional, de verdade! Eu achei muito maneiro.” (Aluna/Espectadora U)

“Eu gostei também assim genial, assim como a ALUNA U eu gostei porque existe essa piada, né, no campus existe Mary Grace, então quando a gente vê Grace News a gente fala nossa é muito interessante saber que é algo que tipo... é... sobre o nosso campus, tá ali na nossa realidade e eu achei essa tirada bem legal, isso é... esse jogo eu gostei.” (Aluna/Espectadora T)

Tema 4 A formação técnica em Segurança do Trabalho como facilitadora da observação de aspectos inerentes à vigilância sanitária.

Em diversos momentos da entrevista as alunas espectadoras apontam como alguns aspectos de sua formação técnica foram capazes de balizar as suas percepções sobre aspectos relativos à vigilância sanitária, apurando seus olhares em relação à temática proposta no vídeo B. Uma das alunas relata que esse grupo de espectadoras é inteiramente formado por alunas do curso técnico em Segurança do Trabalho, e que os conceitos aprendidos durante o curso facilitam o seu entendimento sobre as questões abordadas no vídeo, como vemos nas falas a seguir:

“Eu acho que... eu acho que eu me reconheci em todas as situações, né, é... não necessariamente que eu não preste atenção porque eu passei a prestar atenção depois de um tempo. Então, muito provavelmente por causa do curso inclusive de segurança no trabalho, coisas que eu não prestava atenção antes eu passei a prestar atenção por causa do curso e aí quando eu vi o vídeo obviamente eu já tinha uma... uma visão diferente, hoje em dia eu sei que eu presto atenção nessas coisas quando eu entro num salão ou procuro saber se, sei lá, se os equipamentos estão esterilizados se tem autoclave quando eu vou prum mercado eu presto atenção eu quero ver se o cara do açougue não vai botar a mão na carne ou possa passar um outro qualquer outro lugar na carne de novo, são coisas que hoje em dia eu presto atenção (...)” (Aluna/Espectadora U)

“(...) no meu estágio a gente visita... eu faço visitas em alguns comércios inclusive até mesmo comércio de comida mesmo, e aí a gente faz porque a gente presta consultoria, né, a gente não é fiscalização como a galera costuma achar que a gente é, mas a gente vai lá, a gente avalia, a gente precisa ver principalmente se é de comida, se as pessoas estão usando a luva

na hora de manusear aquele alimento, se tá usando a touca certinho ou têm exame específico para quem mexe com... com comida, com esse tipo de coisa, então são esses aspectos que eu vejo assim no dia a dia mesmo.” (Aluna/Espectadora S)

Essa compreensão da relação entre a temática do vídeo e o curso técnico realizado pelas alunas espectadoras faz com que elas acreditem que o vídeo seja especialmente indicado aos alunos do curso técnico em Segurança do Trabalho.

“(...) eu recomendaria é... principalmente as outras meninas que os alunos da minha turma de segurança do trabalho eu acho muito interessante seria... serviria como um complemento do que a gente estuda do que a gente vê durante o nosso curso e até mesmo usando aos outros alunos dos outros cursos acho que é importante abordar isso independente se estuda na área não é algo social.” (Aluna/Espectadora T)

“(...), esse vídeo aqui ele retrata os casos do que a gente está estudando agora e seria um material complementar que ajudaria muito na questão de biossegurança quando a gente estuda isso, tudo isso eu acho... eu acho que vai ser algo muito importante sabe, mas é importante para todo mundo, eu acho que é algo social, é algo para o povo mesmo.” (Aluna/Espectadora T)

As demais alunas manifestaram concordância em relação a essa fala da aluna T.

Tema 5 Endereçamento amplo

Apesar das alunas espectadoras apontarem que o vídeo B poderia ser utilizado como complemento das aulas do curso técnico de segurança do trabalho, elas também afirmam que ele poderia ser indicado para qualquer estudante do CEFET-RJ *campus* Maria da Graça, uma vez que se trata de uma temática relevante para todos. As falas a seguir apontam essa percepção das estudantes espectadoras:

“(...) eu acho que vai ser algo muito importante sabe, mas é importante para todo mundo eu acho que é algo social é algo para o povo mesmo.” (Aluna/Espectadora T)

“E vocês concordam, Aluna V, Aluna U, Aluna S?” (Pesquisadora)

“Concordo.” (Aluna/Espectadora S)

“Concordo.” (Aluna/Espectadora U)”

“Sim, porque todas as pessoas têm que ter noção dessa... dessas situações.” (Aluna/Espectadora V)

Todavia, as alunas concordam que o vídeo poderia ser exibido para outros públicos de outras idades, como por exemplo os pais da Aluna U que se interessaram em assistir o vídeo. Elas argumentam que a formato do vídeo, com entrevistas com pessoas de idades diferentes, poderia gerar o interesse de uma ampla camada da audiência. O trecho abaixo justifica essas afirmativas:

“(...) foi uma questão que surgiu quando a professora citou se seria válido para todas as idades? Eu acho que isso também exige um público alvo, sabe! Quem vai ver aquilo ali e vai entender? Eu achei que no vídeo não usaram tanto termos técnicos sabe, apesar tipo... a vigilância sanitária (inaudível) sabe o que que é, o que que ela faz, o que que... por que que ela tá ali, né, o que que ela estuda e o papel dela, às vezes socialmente nem todo mundo vai saber, mas a gente já tem um contato, eles procuraram manter isso de uma maneira bem social que a gente encontra na nossa rua que a gente tem um contato, as situações que são frequentes, que são familiares e eu acho que não to mais... pelo que me recordo não fizeram muito termo... o uso de muitos termos técnicos sabe, que facilitou a compreensão social, então eu achei isso interessante, talvez não pra uma criança, não vai entender tanto que tá ocorrendo a situação, mas eu acho que principalmente quando chamou a irmã e falou: isso te afeta? Eu achei interessante para perguntar para a irmãzinha pequena, como que essa situação afeta a vida de uma criança? Eu acho que eles englobaram bastante isso. Uma adolescente, uma criança, o senhorzinho da... da loja, eu acho que isso tudo é bem social e bem compreensível para todos os públicos.” (Aluna/Espectadora T)

Para a Aluna T, os alunos produtores do vídeo B buscaram criar um endereçamento amplo seja por meio da linguagem utilizada, simples e desprovida de muitos termos técnicos ou pela representação de pessoas de diversas faixas etárias e ocupações profissionais distintas. Dessa forma, a aluna espectadora T entende que o vídeo poderia despertar o interesse de um público amplo, e não apenas dos adolescentes da comunidade escolar do *campus* Maria da Graça.

Vale ressaltar que esta percepção da estudante está de acordo com análise fílmica apresentada nesse trabalho a partir de tal análise, nós também entendemos que embora haja uma camada de endereçamento específica para os alunos de “Mary Grace”, diretamente endereçados pelo uso do nome “Grace News”, há também uma tentativa de conversar com públicos distintos, a partir das representações diversas de diferentes gêneros, idades, raças e sexualidades. Todavia, este estudo de recepção não aponta que as distintas sexualidades apresentadas no vídeo B tenham funcionado como marca de endereçamento para as sexualidades presentes na audiência, uma vez que os espectadores não destacam essa questão durante as entrevistas. Já em relação ao gênero

as falas das entrevistadas exibem evidências de que o ambiente do salão de beleza foi uma marca de endereçamento relevante para a audiência feminina, tanto entre as adolescentes quanto na mãe de uma delas, que tem sua atenção despertada pela narrativa e acaba assistindo ao vídeo junto com a filha e elaborando comentários sobre ele. Quanto ao outro ambiente representado no vídeo B, a comunidade, justamente as alunas negras, se propõem a discuti-lo.

Aspectos conclusivos das entrevistas com as espectadoras do vídeo Grace News

Baseados nos temas levantados na análise de conteúdo da entrevista do Grupo 3 – Meninas - podemos afirmar que os resultados apresentados apontam grande convergência entre o sentido dado pelos emissores da mensagem (alunos produtores), compreendido na identificação do significado preferencial indicado pelo estudo da produção, e o entendimento das alunas espectadoras. As únicas críticas relacionadas a essa produção concentram-se na qualidade do áudio, o que é característico do amadorismo das produções estudantis (CABRAL e PEREIRA, 2019).

O fato da recepção das espectadoras do vídeo B ser convergente aos sentidos inseridos pelos produtores se relaciona com a capacidade manifestada pelos produtores de inserirem marcas de endereçamento capazes de sensibilizar a audiência. As espectadoras demonstram por meio de suas falas que se sentiram endereçadas. Um exemplo disso ocorre quando elas afirmam que o fato de serem todas alunas do curso técnico em Segurança do Trabalho as leva a ter uma maior sensibilidade para a observação e crítica de aspectos relativos à vigilância sanitária, uma vez que tais aspectos são constituintes do currículo deste curso técnico. Vale destacar que os alunos produtores desse vídeo também são estudantes deste curso. O lugar de fala (RIBEIRO, 2019) ocupado pelos produtores é muito próximo à localização social da audiência. Tal fato pode ter facilitado a construção desse endereçamento capaz de gerar essas correspondências entre as expectativas dos produtores e a satisfação das espectadoras, que se mostram muito receptivas a essa produção.

Ainda sobre lugares de fala, no caso dos aspectos relacionados à má qualidade de saneamento básico, observados pelos três alunos negros entrevistados (as duas jovens e o único rapaz negro, como veremos a seguir), demonstra que neste aspecto em

especial, a questão da falta de saneamento básico, a interseção de raça e classe foi um aspecto de grande relevância. Inferimos que a estreita relação entre raça e classe no Brasil, apontada por Almeida (2020) e por outros autores, é capaz de justificar a ocorrência deste fato, que irá se repetir na entrevista com a audiência masculina, como veremos a seguir.

Outro fato que merece destaque é que as questões específicas relativas à vigilância sanitária em salões de beleza despertam o interesse e captaram a atenção de uma audiência, predominantemente feminina e frequentadora desses espaços. Tal ponto pode ser observado em contrapartida à recepção da audiência masculina, como veremos na análise da entrevista do Grupo 4, formado por meninos. Kaplan (2010) nos coloca que o cinema hegemônico prioriza uma representação pensada para um público masculino. Porém, assim como no vídeo A, entre os indivíduos produtores do vídeo B existem indivíduos do gênero feminino, que a partir de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2019), constroem endereçamentos capazes de alcançar uma audiência feminina que se sente endereçada.

4.2.4.2 Grupo 4 – Meninos

A partir da análise temática da entrevista com a audiência masculina do vídeo B, foram levantados os cinco temas apresentados no Quadro 13.

Quadro 13- Temas observados na entrevista com o GRUPO 4 - Meninos.

Nº	TEMA OBSERVADO
1	Falta de saneamento básico
2	Extensão da discussão sobre mazelas sociais em comunidades
3	Conhecimento a cerca dos procedimentos de um salão de beleza
4	Endereçamento amplo

Tema 1 Falta de saneamento básico

A discussão sobre a falta de saneamento básico nas áreas de comunidade é um ponto que foi abordado em ambas as entrevistas de espectadores. Quando questionados sobre o seu entendimento a respeito do vídeo, falam sobre a falta de fiscalização dos órgãos públicos em aspectos relacionados ao saneamento básico, como por exemplo, a coleta de lixo. As falas a seguir demonstram isso.

“(...) eu entendi sobre a importância de ter uma fiscalização, né? É... sobre a coleta de lixo porque aqui perto mesmo de casa, tem uma... uma comunidade e... e de vez em quando ficam esses... os lixos, né, é... na rua, isso atrapalha bastante a locomoção de algumas pessoas, é... o mau cheiro que... que dá em algumas casas.” (Aluno/Espectador X)

“(...) eu achei primeiro todos os assuntos que ele tratou, ele primeiro, é... ele como foi num cenário de entrevista ele atendeu tanto o morador que sofre pela falta de saneamento básico quanto microempreendedor da região, que também sofre com esse tipo de problema, né? É... tanto com o rapaz da lojinha quanto com o... o rapaz da manicure. E... bom, eu acho que é basicamente o tema, né? Ou sobre como ele aborda essa falta de acesso ao saneamento básico, sendo que é um direito humano, só que é... eu acho que eu achei legal que eles fizeram mesma coleta de dados sobre a importância da atenção que se dá essa... essa... essa questão, entende? Esse foi o meu entendimento.” (Aluno/Espectador W)

“Então, eu achei o vídeo muito criativo, assim também, e eu acho que foi mais sobre os malefícios da... tipo, como o estado não fiscaliza a coleta de lixo e quais problemas que isso acarreta para a população em si. Tanto é que teve uma parte do vídeo que falou de doença, que acho que a mãe não queria deixar a criança brincar na rua, uma coisa assim.” (Aluno/Espectador Y)

Os alunos parecem ignorar a existência de um outro cenário diferente da comunidade no vídeo em questão. Trata-se de um salão de beleza, que eles sequer citam quando são convidados a falar de seu entendimento geral sobre o vídeo. Todo o argumento por eles desenvolvido para falar a respeito da ausência de fiscalização pública da vigilância sanitária em comunidades. A segunda sequência de cenas, que mostra um salão de beleza, parece não lhes dizer respeito.

Tema 2 Extensão da discussão sobre mazelas sociais em comunidades

Os alunos espectadores do vídeo Grace News focam a discussão da entrevista na temática da falta de saneamento básico em comunidades. Um deles, aquele que durante

a entrevista afirma morar muito próximo a uma comunidade carente, e também o único aluno negro, é o que mais disserta sobre o assunto. Ele afirma inclusive que a parte do vídeo que trata de aspectos de vigilância sanitária em um salão de beleza poderia ser descartada. Na opinião do ALUNO X, o tempo utilizado para a segunda parte do vídeo poderia ser utilizado para discutir mais aspectos da vivência dos moradores de comunidades carentes. Não apenas aspectos de relacionados à precariedade da fiscalização em vigilância sanitária, mas também sobre a falta de segurança pública e a precariedade do transporte público nessas regiões, como podemos notar nas falas a seguir:

“As escolhas que fizeram, é... tinha a ver também com essa questão do tempo, mas eu... eu... assim, eu acho que eu entendi o que você falou, né? De repente, podia ter ampliado o número de entrevistas na comunidade, mas aí provavelmente não faria o outro cenário. Você faria dessa forma? Não faria o outro cenário? Focaria na comunidade” (Pesquisadora)

“Então, eu focaria na comunidade e tentaria pegar mais problemas é... dentro da comunidade não sei, é... problemas de deslocamento, de acesso a algum... a algum lugar, é... focaria mais em problemas da comunidade, é... mas, por exemplo, deixaria o de saneamento básico que é algo que... que eles passam, é um problema, é... que eles que eles passam, né, tentaria ver outros problemas, é... mas dentro da comunidade.” (Aluno/Espectador X)

“Tentaria então pegar relato de outras pessoas, é..., se algumas pessoas como eles colocaram no vídeo, né, se soubessem de alguém que já teria... já teria passado por problemas em relação a isso e tivesse... se eles conheciam alguém que tivesse passado por ...por esses problemas, vai ser acarretado essa doença, é... tentaria ver em relação a isso mesmo. Mas caso eu fosse pra outro... pra outro... pra outro rumo, eu veria outros problemas de como eu falei, é deslocamento. Como é a dificuldade? Segurança pública também poderia ver como eles se sentem morando na comunidade. É isso.” (Aluno/Espectador X)

“É... e aí eu queria saber, é... é... que motivações te levariam a focar todo o tempo no cenário da comunidade e simplesmente não trabalhar com o cenário de salão de beleza. Por que que um... um cenário te motiva mais do que o outro?” (Aluno/Espectador X)

“Então, acredito que é pelo fato de eu vivenciar um pouco, vivenciar é... um pouco disso, eu sei um pouco pelos problemas que os moradores passam, então eu... eu daria voz a eles, pra ali daria... tentaria escutá-los mais, tentaria explorar mais os problemas que são...que são...que eles enfrentam, né? Então, tentaria entender mais porque muita das vezes a gente não... não... não entende, né, não... e eles não são... não são escutados, então eu tentaria dar mais voz a eles, e ouvi-los, ouvir os problemas que eles... que eles enfrentam dia a dia, no dia a dia, né? É questão de segurança, questão de deslocamento como eu disse.” (Aluno/Espectador X)

O ALUNO X não apenas não se identifica com a problemática da segurança nas práticas de manicure, aspecto comum nos alunos entrevistados, como também possui uma forte identificação com a vivência em um ambiente favelizado. Neste segundo aspecto ele se diferencia dos demais. Além de ser o único entrevistado da audiência masculina do vídeo Grace News a relatar uma convivência com os problemas de uma comunidade carente, ele também é o único aluno negro do grupo. Conforme já havíamos colocado na análise da entrevista do Grupo 3 (meninas), raça e classe são dois marcadores sociais muito próximos na sociedade brasileira, por motivos históricos. E por isso devem ser analisados de forma conjunta, interseccional.

Tema 3 Conhecimento a cerca dos procedimentos de um salão de beleza

A insistência da audiência masculina em manter o foco da discussão nos aspectos de saneamento básico em comunidades carentes, emitindo poucas opiniões a respeito do segundo cenário, o salão de beleza, nos levou a questioná-los sobre esse espaço. As respostas dadas por eles podem ser lidas a seguir:

“É, eu to percebendo que vocês ficaram bem atentos na questão do lixo, né, mas tem um outro cenário que aparece nesse... nesse vídeo e sobre esse outro cenário o que que vocês entenderam? Vocês lembram que tem mais de um cenário no vídeo?” (Pesquisadora)

“O do salão de beleza?” (Aluno/Espectador Y)

“Sim.” (Pesquisadora)

“Mas o que, especificamente do salão de beleza? Porque eu também lembro desse... desse... eu lembro dessa cena que o funcionário ele... ele tá lá, ele está dando detalhes sobre a atenção que se deve ter ao cuidado com as ferramentas de trabalho dele.” (Aluno/Espectador W)

“Ah, sim. É porque vocês tão falando muito de lixo, né, e aí não falaram dessa...” (Pesquisadora)

“É verdade, essa parte não é... é... isso não tem a ver com lixo, né, eu acho.” (Aluno/Espectador W)

“Depilação, eu acho. Os produtos... agora que você falou.” (Aluno/Espectador Y)

“Mas, foi o cenário, esse cenário do...” (Aluno/Espectador W)

“Não, então eu... eu...” (Aluno/Espectador X)

Antes de serem interpelados pela pesquisadora, os alunos não haviam feito nenhuma menção à parte de vídeo que trata de um salão de beleza. A fala do ALUNO Y torna claro que a atenção dada por ele a essa parte do vídeo foi tão baixa que ele confundiu o serviço de manicure com o serviço de depilação, enquanto os outros dois alunos manifestam uma dificuldade de se lembrar, de imediato, do que foi discutido sobre a vigilância sanitária em salões de beleza.

As falas a seguir demonstram que os alunos não experienciam em suas vivências o ambiente de um salão de beleza, é como se esse assunto não lhes dissesse respeito.

“Então, assim como ALUNO X, você também ficou mais tocado pela primeira parte do vídeo na comunidade do que pelo salão de beleza?” (Pesquisadora)

“Bem que eu acho que a gente se sensibiliza mais assim, sabe? Por a gente vê que eu é um problema assim, sabe? Não, tipo, desmerecendo outro problema, mas sabe...” (Aluno/Espectador Y)

“Uhum. Deixa eu fazer mais uma perguntinha. Algum de vocês, por um acaso, alguma vez na vida já usou o serviço de um salão de manicure? Pedicure?” (Pesquisadora)

“Bom, eu nunca usei, mas eu sei os riscos que se tem de você... você prestar atenção nesse tipo de situação que ele comentou, porque o tanto de doenças que você tem que pode ser transmissível pelo próprio ou pela própria ferramenta, isso é exatamente a frase ele fala no... no vídeo é verdade, tipo porque você tá tendo, se você tiver um mínimo de exposição ao sangue ali, você utilizar sem esterilizar depois com outra cliente você... é um passe livre pra... pra qualquer... pro próprio material, virar um vetor pra algum tipo de... de matéria ou, enfim. Sobre... sobre a outra pergunta (...)” (Aluno/Espectador W)

Diferentemente da audiência feminina que discute amplamente os aspectos de vigilância sanitária nos salões de beleza, a audiência masculina não manifesta um maior interesse por esse assunto, como se eles sentissem que essa parte do vídeo não foi endereçada a eles. No mesmo sentido, eles não realizam um maior esforço para ampliar a discussão sobre esses aspectos. Eles entendem a importância da temática como observado nas falas acima, mas não problematizam o assunto, encerrando a questão.

Tema 4 Endereçamento amplo

A perspectiva de um endereçamento amplo é um tema que aparece tanto na entrevista com os alunos produtores quanto nas entrevistas dos dois grupos espectadores. Logo, entendemos que há entre produtores e audiência um consenso de que o vídeo Grace News poderia ser apreciado não apenas por estudantes da comunidade escolar ao qual ele foi originalmente endereçado, mas também para um público adulto. As falas da entrevista com os alunos espectadores demonstram o pensamento da audiência masculina a respeito dessa questão.

“Vocês recomendariam em passar esse vídeo para outros grupos de ensino médio, poderia passar esse vídeo na escola? Vocês acham que seria uma experiência?” (Pesquisadora)

“Sim. Poderia”. (Aluno/Espectador W)

“Com certeza, com certeza.” (Aluno/Espectador X)

“Ótimo. E vocês acham que esse vídeo funcionaria pra outros públicos? Se em vez de passar pra estudantes do ensino médio, que são adolescentes, né, se eu passasse esse vídeo em outros lugares com adultos, com crianças, com outros públicos, vocês acham que é... funcionaria, que o vídeo seria entendido e teria atenção do... desse público espectador?” (Pesquisadora)

“Sim, eu acho que teria atenção de todos os públicos assim, sabe, independente da idade, é... por ele ser espontâneo assim sabe, então prende a atenção de forma leve e dá para você absorver o conteúdo que ele quer passar, então... eu acho que seria recomendável.” (Aluno/Espectador Y)

“Sim, eu também é... pela forma... pela forma como foi passado, pela forma, leve e, entendi como ALUNO Y falou. (Aluno/Espectador X)

Sem contar que não é algo muito longo, né? (Aluno/Espectador W)

É... a linguagem também, sim. A linguagem que foi usada também. É... é bem... bem tranquila de se entender, então acredito que sim. (Aluno/Espectador X)

Embora os alunos espectadores não falem mais diretamente sobre a opção de encenar um telejornal, eles avaliam as estratégias adotadas, ou seja, a paródia da bancada do telejornal e as reportagens de rua como algo positivo. Para os estudantes entrevistados, a linguagem “leve” adotada pelos produtores e a curta duração do vídeo foram estratégias que facilitaram a compreensão e a manutenção da atenção dos espectadores.

Aspectos conclusivos das entrevistas com os espectadores do vídeo Grace News

As falas dos entrevistados nos levam a entender que eles realizaram uma leitura negociada do vídeo em questão. Eles não alcançam a complexidade da discussão estabelecida pelos produtores, uma vez que não associam as duas partes do vídeo proposto com a necessidade de uma ampla discussão sobre o cumprimento da função da vigilância sanitária.

Dois aspectos merecem destaque na entrevista com a audiência masculina do vídeo Grace News. O primeiro é a falta de interesse em aprofundar uma discussão a respeito dos riscos causados pela falta de fiscalização da vigilância sanitária em um salão de beleza, ambiente que presta serviço a um público majoritariamente feminino. Podemos observar nessa entrevista a falta de interesse da audiência masculina em fazer uma leitura do vídeo a partir da perspectiva de uma mulher, considerando que mulheres são as principais usuárias de serviços de manicure.

Filhos de uma sociedade patriarcal, independentemente de raça, classe ou sexualidade, os homens entrevistados apresentam uma dificuldade em analisar o vídeo levando em consideração uma perspectiva que englobe os anseios e necessidades de mulheres usuárias do serviço de salões de beleza. Tais resultados nos remetem ao exposto por Mulvey (2005) sobre a hipótese do travestismo, na qual as mulheres conseguem se colocar na posição de um espectador masculino para obter prazer visual. Os resultados dessa pesquisa demonstram que os homens entrevistados manifestaram uma dificuldade em realizar o mesmo movimento em sentido contrário.

O segundo aspecto é o olhar diferenciado do único espectador negro entrevistado para as mazelas sociais em ambientes favelizados. O ALUNO X é o único que reside na margem de uma comunidade carente e vivencia os efeitos da ausência não apenas da fiscalização da vigilância sanitária, mas também de aspectos de segurança pública na região. É a partir dessa posição de sujeito que ele fala. O lugar social ocupado pelo aluno espectador X, nesse sentido é muito próximo do lugar ocupado pelas alunas produtoras N e Q, que se autodeclararam moradoras de comunidade e pardas. Vale ressaltar aqui que o conjunto das pessoas autodeclaradas pretas e pardas constituem o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nomeia como

população negra brasileira (CARNEIRO, 2011). Assim, podemos inferir que o ALUNO X se identifica com essa posição social e com essa representação deste ambiente de comunidade a tal ponto de desejar expandi-la. Para além disso, ele deseja dar voz a outros indivíduos que também ocupam esse lugar social, para que eles possam ser ouvidos. Essa fala do ALUNO X nos remete ao pensamento de Spivak (2020), que afirma que os intelectuais devem criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar. Entendemos que tanto no desejo do ALUNO X, que não é um intelectual, e sim um estudante secundarista, quanto no próprio projeto de produção audiovisual proposto pela pesquisadora, existe a possibilidade de dar voz a pessoas periféricas e subalternas para que por meio da produção audiovisual elas possam falar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o estabelecimento das considerações finais a respeito dessa pesquisa, revisitaremos os aspectos conclusivos de cada uma das etapas analíticas como uma forma de checar o cumprimento dos seus objetivos.

Esta tese teve por objetivo geral “investigar o processo de produção e recepção de vídeos de curta-metragem realizados por alunos do ensino médio, verificando se as estratégias de endereçamento formuladas foram reconhecidas como pertinentes ao público escolhido”. A negociação de sentidos manifestada por três dos quatro grupos de espectadores indica que esse reconhecimento se deu de forma parcial. Os mecanismos de inclusão e exclusão de identidades desenvolvidos pelos alunos produtores na construção do endereçamento de cada um dos vídeos analisados foram capazes de promover o reconhecimento de alguns grupos, como observado com as meninas negras como espectadoras do vídeo “Consequências” e para as espectadoras meninas, em geral, para o vídeo “Grace News”. Paralelamente, observamos a manifestação de resistências em relação a ambas as obras quando assistidas por espectadores do gênero masculino, que demonstraram o seu não-reconhecimento como sujeitos endereçados diante da jornada do herói da protagonista do vídeo “Consequências” e diante das cenas em um salão de beleza no vídeo “Grace News”. Portanto, pode-se afirmar que o interesse do público masculino por tais obras foi reduzido, quando comparado ao interesse manifestado pelo público feminino, e que, ainda que os grupos reconhecessem as estratégias de endereçamento como pertinentes a outros públicos, nem sempre aderiram a elas.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro deles foi: “Identificar e analisar as escolhas narrativas feitas pelos alunos/produtores para endereçar o vídeo ao seu público-alvo”. Tais escolhas foram identificadas e analisadas a partir das análises fílmicas realizadas e das entrevistas com os alunos produtores dos vídeos. Os produtores do vídeo “Consequências” criaram uma narrativa que foi capaz de evitar o didatismo ao privilegiar uma discussão a respeito dos prejuízos acarretados por uma postura negacionista em relação à ciência. Os alunos produtores privilegiaram essa abordagem ao invés de discutir especificidades do movimento antivacina. Na trama criada, eles optaram por representar a jornada do herói de uma protagonista adolescente,

negra e periférica que engravida no ano que faria o Enem. Entre as “consequências” de se deixar influenciar pelo discurso negacionista da família de seu companheiro branco, encontra-se a morte de sua filha, aos 12 anos, em função da opção por não vacinar a criança contra o Sarampo. Essa escolha, baseada na construção de relações de verossimilhança, não teve a intenção de estabelecer uma estratégia antirracista, ou uma crítica feminista. Todavia, assume esse papel diante da audiência feminina e, em particular, entre as espectadoras negras do vídeo “Consequências”.

Já em relação à análise da entrevista do vídeo “Grace News”, podemos dizer que os alunos produtores tentam, através de relações de verossimilhança desenvolvidas a partir da encenação de suas realidades de moradores de periferia, estabelecer um amplo endereçamento para uma audiência que eles pressupõem pertencer à mesma classe social. Destaca-se que os produtores e espectadores objetivados fazem parte da mesma comunidade escolar. As outras estratégias utilizadas pelos produtores deste vídeo foram a construção da paródia de um telejornal e a encenação das normas de segurança realizadas por um profissional manicure em um salão de beleza suburbano. Tais escolhas resultaram em efeitos gerais de significação muito distintos em função do gênero da audiência. Os espectadores masculinos demonstraram o seu desinteresse em estabelecer uma discussão sobre os riscos causados pelo não cumprimento de normas sanitárias em um ambiente que atende majoritariamente a um público feminino. Paralelamente, a audiência feminina manifestou um forte interesse na discussão desta temática. Por sua vez, a encenação da realidade de ambientes favelizados levou à ampliação da discussão a respeito das mazelas destes locais exclusivamente pelos espectadores negros, em ambos os gêneros, expondo os efeitos da estreita relação entre raça e classe na sociedade brasileira.

O segundo objetivo específico traçado para essa pesquisa foi “descrever o endereçamento e o significado preferencial dos vídeos produzidos”. Para tanto, realizamos a análise fílmica das obras produzidas pelos estudantes. Identificamos que, para o vídeo “Consequências”, existem marcas formais que indicam o endereçamento a adolescentes, moradores da periferia e a um público preferencialmente feminino, dada a construção da narrativa apresentada. Já o vídeo “Grace News” indica estar endereçado a uma população de periferia, moradores de comunidades e em particular a um público feminino que frequenta salões de beleza.

Quanto aos significados preferenciais, o vídeo “Consequências” comunica que “mensagens de *WhatsApp* não são uma fonte confiável de informações científicas e a não-vacinação de crianças pode levar à morte”. Por sua vez, o vídeo “Grace News” carrega a seguinte mensagem: “a vigilância sanitária é uma importante instância governamental para a garantia da manutenção da saúde pública, porém falha no cumprimento de sua missão”. Sobre posicionamentos em relação ao significado preferencial, os resultados apresentados nas quatro entrevistas com os alunos espectadores de ambos os vídeos corroboram o exposto por Hall (2013) sobre a maior frequência das leituras negociadas, visto que apenas um dos quatro grupos de espectadores entrevistados realizou uma leitura convergente ao significado preferencial inserido pelos produtores e identificado por meio da análise fílmica realizada.

Ao analisarmos a forma como a audiência investigada se portou diante das mensagens inscritas nestes vídeos, alcançamos o terceiro e último objetivo específico dessa pesquisa de tese, que foi “descrever e identificar as resistências ou aceitações dos espectadores aos endereçamentos criados pelos alunos/produtores, especialmente como são tratadas as tensões entre exclusão e inclusão neste endereçamento, por meio da análise das posições de leitura adotadas pelo grupo de espectadores”. Essas resistências e aceitações foram brevemente descritas acima e podem demonstrar as formas como a audiência é capaz de captar os sentidos de um discurso, sendo esta uma questão complexa que discutiremos a seguir.

Na perspectiva de Hall (2016) a audiência será capaz de captar o sentido de um discurso após se identificar com as posições de sujeito que esse discurso constrói. E isto pode afetar a forma como as leituras serão realizadas. O processo de inclusão e exclusão de identidades na construção das marcas de endereçamento se mostrou fundamental, já que criou uma identificação entre os lugares de fala ocupados pelos produtores e sua audiência. Assim, da mesma forma que observamos que a maneira como o cinema hegemônico, dominado historicamente por homens brancos, constrói narrativas audiovisuais que geram uma posição confortável a uma audiência masculina e branca, as produções estudantis analisadas, assim como diversas produções independentes, criaram endereçamentos preocupados com a inclusão das minorias representadas nesses materiais. Assim, as estratégias de endereçamento identificadas e analisadas, no

presente trabalho se mostraram capazes de subverter o processo hegemônico de representação de pessoas de periferia, em particular de mulheres negras.

A análise da recepção evidenciou as assimetrias de gênero e raça nas audiências investigadas. Nos dois vídeos analisados, os espectadores masculinos demonstraram uma maior dificuldade para compreender a temática geral. Ambos os vídeos são preferencialmente endereçados ao público feminino e, nas duas situações, a audiência masculina apresentou um desvio na compreensão do sentido global dos curtas. Esse desvio de compreensão se relaciona à percepção do endereçamento. Ele serve às negociações ou adaptações que esses espectadores precisaram fazer para aceitar ou aderir aos vídeos. No vídeo “Consequências” os espectadores masculinos chegaram a afirmar que acreditavam que o tema do curta era “gravidez na adolescência”, e discutiram o tema secundário por boa parte da entrevista como se ele fosse o tema principal. Em relação ao vídeo “Grace News”, cujo tema global era vigilância sanitária, problematizada em dois ambientes distintos, uma comunidade e um salão de beleza, a audiência masculina insiste na discussão sobre as questões de saneamento, ignorando o outro subtema. Justamente nesse segundo tema está marcado o endereçamento prioritariamente feminino, por se tratar da segurança na utilização do serviço de manicure.

A inclusão do protagonismo feminino e negro, e portanto a exclusão de um protagonismo masculino, em especial no vídeo “Consequências”, nos parece ter provocado o não reconhecimento da audiência masculina, sendo um fator capaz de gerar diferenças nas leituras produzidas pelos alunos e pelas alunas. Os espectadores masculinos deslocaram a ênfase do texto fílmico para um subtema que lhes pareceu mais relevante, a gravidez na adolescência. O mesmo processo ocorreu com a inclusão de um salão de beleza como locação para cenas do vídeo “Grace News”. A audiência feminina se sentiu endereçada, mas a audiência masculina sequer estava disposta a discutir, em profundidade, os aspectos de vigilância sanitária relacionados às práticas do salão. A análise das entrevistas nos leva a crer que os espectadores do sexo masculino não entendem essa locação como algo com o qual eles consigam se identificar e, portanto, tais cenas parecem “não falar com eles”. A audiência masculina não se sente endereçada por questões diretamente relacionadas ao salão de beleza, e mesmo após

serem interpelados para falar a respeito dessas cenas, eles retornam a discussão para o que lhes desperta algum interesse. Paradoxalmente, isto não significou uma rejeição total ao vídeo “Grace News”, ou tampouco a afirmação, por parte da audiência masculina, de uma irrelevância da temática proposta pelos produtores. Mas indica uma dificuldade desta audiência masculina, em ambos os vídeos, em tentar se deslocar para assistir essas produções a partir do olhar e das necessidades de uma mulher. Essas necessidades parecem não lhes dizer respeito. Tal fato nos reporta ao pensamento de Mulvey (2005) sobre a hipótese do travestismo. Para a autora, as mulheres conseguem se colocar na posição de um espectador masculino para obter prazer visual. Todavia, os espectadores masculinos entrevistados nessa pesquisa manifestaram dificuldade em realizar o mesmo movimento em sentido contrário.

A forma como os produtores incluem camadas de endereçamento a um público feminino, seja o salão de beleza ou a trajetória do herói de uma jovem negra e periférica, parece afastar os espectadores masculinos da perspectiva de identificação com as obras. Esse parece ser um fator que dificulta a leitura do significado preferencial na forma como ele foi construído pelos produtores do vídeo. Não se sentir endereçado parece interferir sobre a convergência da leitura com o significado preferencial identificado na análise. Ao mesmo tempo, parece também estimular negociações de leitura e adaptações nos sentidos produzidos. O mesmo é válido para a situação oposta. A leitura convergente realizada pelas alunas espectadoras do vídeo “Grace News” e a menor negociação de sentidos realizada pelas espectadoras (em particular as negras) na leitura do vídeo “Consequências” nos levam a crer que se sentirem endereçadas favoreceu a construção de leituras mais convergentes às mensagens construídas pelos produtores.

A análise dos polos de produção e recepção nos mostra que, ainda que os vídeos não tratem especificamente de questões de gênero, raça e classe, e sim de temas sociocientíficos, o pertencimento de produtores e espectadores a cada um desses marcadores sociais de diferença afeta tanto o processo de construção do endereçamento, quanto as leituras realizadas pela audiência. O lugar de fala é constitutivo dos endereçamentos construídos e percebidos. A condição de pertencer a um ou a outro gênero ou raça, considerando aqui a impossibilidade de dissociação da análise de raça/classe, como demonstrado por Carneiro (2011), parece criar posições de sujeito

que permitem a produtores e espectadores uma determinada leitura de mundo. Assim podemos compreender como se deu o processo de construção de marcas de endereçamento a partir do estabelecimento de relações de verossimilhança com a realidade de juventude periférica comum aos produtores e espectadores observados.

Salienta-se, ainda, a importância da realização de uma análise interseccional, considerando que a vivência de produtores e espectadores é atravessada por aspectos de gênero, raça e classe de maneira simultânea. Assim, retomamos aqui o pensamento de Staiger (2005), que afirma a necessidade de que sejam realizados mais estudos que se voltem para o entendimento da recepção audiovisual dos grupos minoritários.

Na primeira etapa desta pesquisa, as análises fílmicas indicaram um protagonismo feminino e evidenciaram a possibilidade da ocorrência de reconhecimento dos espectadores (que de fato ocorreu) através dos marcadores de raça e classe, em função dos cenários e atores escolhidos para a construção das narrativas. As informações obtidas nas análises fílmicas e nas entrevistas com os produtores moldaram e justificaram a metodologia do estudo de recepção. O desenho metodológico, ao estabelecer dois grupos de espectadores (meninos e meninas), a princípio buscou identificar, prioritariamente, as possíveis assimetrias de gênero no estudo de recepção, tomando o conceito de interseccionalidade como operador na construção da própria metodologia. Todavia, entendemos que, para além disso, o racismo opera como um sistema de poder associado ao sexismo, e que esses corpos masculinos ou femininos também são atravessados por suas identidades de raça, classe, sexualidades, entre outras, de forma interseccional. Enquanto ferramenta analítica, “a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como as categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (COLLINS e BILGE, 2021, p. 33). Por sua vez, esses diferentes posicionamentos geram diferentes lugares de fala e esses são constitutivos dos endereçamentos criados pelos produtores e percebidos pela audiência.

Caso os vídeos produzidos pelos estudantes tivessem a questão racial, ou a sexualidade como elemento de destaque na construção do protagonismo, e isso fosse percebido na análise fílmica, a forma como os grupos de espectadores foram formados seria distinta. Teríamos outras possibilidades de pesquisa com outros recortes. O

desenho metodológico do estudo de recepção foi determinado pelas características da produção. Ao mesmo tempo que ele nos permitiu chegar a essas conclusões, também constituiu um limite para a pesquisa, já que, organizados de outras formas, os grupos de recepção provavelmente conduziriam a discussão a outros caminhos. Acreditamos que outros estudos, partindo de outras produções, que permitam um desenho metodológico voltado a evidenciar, em maior profundidade, questões étnico-raciais, sexualidades e etarismos, poderiam revelar outras perspectivas a respeito da recepção dos grupos minoritários.

Os resultados encontrados nessa pesquisa corroboram o entendimento de Escosteguy (2007), quando a autora nos diz que não devemos desligar o estudo de recepção dos processos constituintes da produção, não sendo possível compreender a recepção sem compreender a forma como a produção se organiza. Por sua vez, as negociações de sentido percebidas respaldam o exposto pela autora sobre as etapas de produção e recepção terem condições próprias de existência, e os sentidos construídos na produção não serem determinantes daqueles percebidos na recepção, o que confirma a possibilidade da ocorrência de uma polissemia. Tal proposição é ratificada pelas leituras que evidenciam significados alternativos como observado na discussão sobre gravidez na adolescência pelos alunos espectadores do vídeo “Consequências”, ou da insistência na discussão sobre saneamento básico e segurança pública pelos espectadores masculinos do vídeo “Grace News”.

Nossos resultados também ratificam o exposto por Hall (2013), quando o autor afirma que a articulação entre a produção e a recepção se relaciona com a forma como a mensagem é produzida para se comunicar com uma determinada audiência. Deve-se lembrar que a “forma-mensagem” pensada por Hall pode ser relacionada ao conceito de endereçamento proposto por Ellsworth, uma vez que Hall aponta a necessidade da realização de pressuposições sobre a audiência, a partir da qual e para a qual a produção audiovisual é realizada.

As análises produzidas nessa pesquisa mostram que a recepção audiovisual educativa está envolvida por questões que ultrapassam a pura preocupação com a atenção ou com a motivação para assistir ao filme ou vídeo. Essas questões relacionam-se com um tipo de apropriação que consista em “fazer a obra ter sentido”, conferir-lhe um “uso” (ou usos). As resistências a uma determinada obra são contornadas pelo ativo

trabalho de construção de percursos de leitura, de adaptação e criação de sentidos que o espectador produz para estabelecer uma relação determinada com a obra, ou seja, de um lugar de espectador que viabilize um contato positivo com a obra. Os mecanismos de inclusão e exclusão de identidades são elementos relevantes dos processos de negociação com a obra, com a produção de sentido. Localizam-se nos aspectos pormenorizados daquilo que Hall denominou posição negociada de leitura, e nos processos complexos de construção dessas negociações.

Por fim, a produção de vídeos realizada no âmbito escolar não apenas é capaz de fomentar a prática da comunicação em ciências e saúde, por meio de um letramento audiovisual, como é capaz de possibilitar a alegria no desenvolvimento de uma atividade pedagógica (CABRAL e PEREIRA, 2015), como observado nas entrevistas com os produtores do vídeo “Grace News”. Ela é capaz de tirar o fazer pedagógico de seu lugar comum, provocando entusiasmos. Para hooks (2017) “se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo” (p.194) nas práticas pedagógicas. Os estudantes podem estar animados, entusiasmados durante a execução de uma atividade. A autora afirma que é crucial que os pensadores críticos estejam dispostos a mudar as práticas de ensino, colaborando para o desenvolvimento de novas linguagens, para a ruptura de fronteiras disciplinares e para a descentralização da autoridade. De acordo com a pesquisadora, é importante que os professores promovam práticas pedagógicas capazes de conceder aos alunos maior protagonismo e maior responsabilidade em relação ao próprio aprendizado. Entendemos que o exercício da produção de vídeos como prática pedagógica, fundamentada no conhecimento sobre princípios da comunicação audiovisual, colabora com esses objetivos. Para hooks (2017) atividades com essas capacidades se aproximam do ideal de uma educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019. 152p.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 220p.

BARDIN, L, **Análise de conteúdo**: tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro - São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, W. G. **A produção de vídeos educativos por alunos da Licenciatura em Biologia: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BASTOS, W. G.; REZENDE FILHO, L. A. C.; PASTOR JÚNIOR, A. A. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 17 n. 1, 2015, p. 39-58

BARBOSA, M. I. B; REZENDE FILHO, L. A. C. Um baú mágico: Histórias e aventuras para crianças surdas numa web TV. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p.65-74, Jan. - Abr., 2021

BELTRÃO, R. P. L.; MOUTA, A. A. N.; SILVA, N. S.; OLIVEIRA, J. E. N.; BELTRÃO, I. T.; BELTRÃO C. M. F.; FONTENELE, S. M.; SILVA A. C. B. Perigo do movimento antivacina: análise epidemio-literária do movimento antivacinação no Brasil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde / Electronic Journal Collection Health** Vol.12(6), p.2-8, 2020.

BITTENCOURT, R. N. Stuart Hall e os signos da identidade cultural na pós-modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n.154, março, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. **Registros de uma instituição centenária: Cefet/RJ**. Orgs: Dayse Haime Pastore, Isabela Menezes da Silva Devonish, Tereza Fachada L. Cardoso. - 1. ed. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017. 120p.

BUCKINGHAM, D. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **Matrizes** Ano 5-n.2 jan./jun. São Paulo. Brasil.

BRUNO, R. V. Saúde Pública e Educação: uma interação mais que necessária no Brasil do século 21. In: GALIETA, T. (Org.). **Temáticas sociocientíficas na formação de professores**. 1ª edição – São Paulo: Livraria da Física, 2021, p.41-52.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18ª edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. 287p.

CABRAL, L. F. E. REZENDE FILHO, L. A. C.; PEREIRA, M. V.; PASTOR JUNIOR, A, A.; SOUZA FILHO, L. A. Estudo preliminar da produção e recepção de um vídeo sobre consequências do movimento antivacinas por alunos do ensino médio. **VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO)**, 2021, Fortaleza. Anais do VIII ENEBIO, 2021. v. 1. p. 1-7.

CABRAL, L. F. E.; PEREIRA, M. V. Produção de vídeos em aulas de Biologia por alunos do Ensino Médio. **Educação Pública**, v. 19, n. 6, 2019.

CABRAL, L. F. E.; PEREIRA, M. V. Produção de vídeos por estudantes do Ensino Médio a partir de uma visita ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro para a promoção do ensino de Botânica. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 5, n. 3, 2015.

CARDOSO, J. B. F.; SANTOS, R. E.; VARGAS, H. A personagem adolescente como protagonista em quatro filmes brasileiros contemporâneos **Intercom – RBCC** São Paulo, v.37, n.2, p. 263-283, jul./dez. 2014.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (orgs). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª edição – Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. p.1-13.

COLLINS, P. H. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Durham and London: Duke University Press, 2019. 376p.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**, trad. Rane Souza. – 1. Ed, - São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTINHO, L. M.; QUARTIEIRO, E. M. O merchandising social em Malhação: estratégias socioeducativas para adolescentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 84-107, set./dez. 2010

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, 1 / 2002.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento:raça e gênero**. Brasília, Unifem. 2004.

DALL'AGNOL, C. RELA, E. “Como me vêem?”, “Como eu me vejo?”: um olhar audiovisual para o reconhecimento da identidade do adolescente. **Opsis**, Catalão, v.15, n.1, p.70-87, 2015.

DEACON, D.; FENTON, N.; BRYMAN, A. From inception to reception: the natural history of a news item. **Media, Culture e Society**, 1999 V. 21:1 5-31.

DUELO AO SOL. Direção: King Vidor, EUA. (1946).

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Circuitos de cultura/circuitos de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e da recepção. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 4, n. 11, p. 115-135, 2007.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Comunicação e Gênero no Brasil: discutindo a relação. **Dossiê Crise Feminismo e Comunicação** v. 23, n.3, 2020

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008, 194p.

FERREIRA, C. Lacunas nos estudos de comunicação e cinema no Brasil: feminismo (e a intersecção de gênero e raça) e a recepção fílmica. **Matrizes**, v.11, nº3 set/dez 2017 São Paulo, Brasil. p. 169-195.

FERREIRA, L. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e Número**, Mulheres na Ciência, Edição 10, jun, 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em 15 set. 2020.

FONSECA, A. B; DIAS, J. **Caminhos da desinformação** [recurso eletrônico]: evangélicos, fake news e WhatsApp no Brasil: relatório de pesquisa. / Alexandre Brasil Fonseca; Juliana Dias (Coord.) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, 2021. 1 recurso eletrônico (93 p.: il. color.): digital.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 158p.

FREIRE FILHO, J. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 175p.

GALIETA, T. **Temáticas sociocientíficas na formação de professores**. 1ª edição – São Paulo: Livraria da Física, 2021. 185p.

GALVÃO C.; ALMEIDA P. Os problemas socio-científicos e a formação científica dos cidadãos. In: Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. **Atas...**Braga: CIED – U Minho, 2013.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, L. (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, 2ª edição 480p.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Aluno A da Silva & Guacira Lopes Louro Rio de Janeiro: Lamparina 2015 12ª edição, 1ª reimpressão 64p.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed PUC-RIO: Apicuri, 2016. 260 p.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª reimpressão. 2019, p103-133.

HOOKE, B. The Oppositional Gaze: black female spectators. In: FURSTENAU, M. (Org.). **The Film Theory Reader**. Nova Iorque: Routledge, 2010, pp. 229-241.

HOOKE, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2. Ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283p.

KAPLAN, A. E. Is the gaze male? In: FURSTENAU M. (Org.) **The Film Theory Reader**. Routledge, 2010, p.209-221.

LEAL, C. O. B. S; TEIXEIRA, C. F. Análise de situação dos recursos humanos da vigilância sanitária em Salvador - BA, Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde Educação**, v. 13, n. 30, 2009.

MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. **Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada e redação científica**. Editora e Livraria da Física, São Paulo, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MASCARELLO, F. Os estudos culturais e a recepção cinematográfica: um mapeamento crítico. In: JACKS, N.; SOUZA, M. C. J. de (orgs). **Mídia e Recepção: televisão, cinema e publicidade**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 74-99.

MESSEDER NETO, H. S. “Professora, a vacina vai me transformar em jacaré?”: pós-verdade, divulgação científica e *fake news* na sala de aula. In: GALIETA, T. (Org.). **Temáticas sociocientíficas na formação de professores**. 1ª edição – São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 15-32.

MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. In: _____. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996

MONTORO, T. Estudos da recepção audiovisual na interface com estudos de gênero e crítica feminista. In: BAMBA, M. (org) **A recepção cinematográfica: teoria e estudos de casos**. Org: Mahomed. Salvador, EDUFBA, 2013.

MONTORO, T.; FERREIRA, C. Gênero e raça: um mergulho nos estudos de comunicação e recepção. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática** v.13, n.25, 2014

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: Xavier, I. (org) **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, 437- 453.

MULVEY, L. Reflexões sobre “Prazer visual e cinema narrativo” inspiradas por Duelo ao Sol, de King Vidor (1946). In: RAMOS, F. P. (org.) **Teoria contemporânea do cinema**, volume I/ Fernão Pessoa– São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

NASSARALLA, A. P. A.; DOUMIT A. M.; MELO, C. F.; LÉON, L. C.; VIDAL, R. A. R.; MOURA, L. R. Dimensões e consequências do movimento antivacina na realidade brasileira. RESU – **Revista Educação em Saúde**, v. 7, supl. 1, 2019.

ODIN, R. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. In: RAMOS, F. (org) **Teoria contemporânea do cinema**. São Paulo: Senac, 2005.

ODIN. R. Le langage cinématographique comme langage ordinaire. 2017. Disponível em <**hal-01654243**>. Acesso em jan. 2018.

OLIVEIRA, A. M. C.; DALLARI, S. G. Vigilância Sanitária, Participação Social e Cidadania. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 3, 2011.

OYĚWÙMÍ, O. **A Invenção das Mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 324p.

PASTOR JÚNIOR, A. A.; REZENDE FILHO, L. A. C.; BASTOS, W. G. Recepção Audiovisual na Educação Médica: Leituras de um vídeo educativo de Psicologia Médica por estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.36, n.4, 2012.

PAULA, T. B.; LIMA, V. K. A.; SOUZA, M. S.; CABRAL, L. F. E.; SOUSA, A. L. N. Mulheres Negras na Ciência: uma revisão sistemática de literatura. **Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades**: movimentos negros, pensamento, história e resistências Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 221-230, 2020.

PEREIRA, C.; ROCHA, E.; PEREIRA, M. Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema. **Alceu** - v. 10 - n.19 - p. 5 a 15 - jul./dez. 2009.

PEREIRA, M. V. S. **Produção e recepção de vídeos por estudantes de ensino médio: estratégia de trabalho no laboratório de física**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, M. V.; REZENDE FILHO, L. A. C.; PASTOR JUNIOR, A. A. Estudo de recepção de um vídeo sobre o funcionamento do motor elétrico produzido por estudantes do ensino médio. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, 2014.

PEREIRA, R. G.; TRIVELATO, S. Estudantes do Ensino Médio utilizam conhecimentos científicos em seus posicionamentos acerca de questões sócio-científicas?

In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VIII ENPEC). **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011.

PÉREZ, L. F. M. **Questões sociocientíficas na prática docente**: ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 359p.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema às tecnologias digitais. Campinas: Alínea, 2011.

PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de 'encontrar erros em filmes'. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.3, p.525-540, 2009.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (orgs). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil.. 6ª edição – Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. p. 59-90.

POLLETO, J.; KREUTZ, L. Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.19, n. 2, p. 199-203, maio-agosto 2014.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. 8º edição, Salvador, EDUFBA, 2013, 286p.

RAMOS, M. B.; SILVA, H. C. Educação em ciência e em audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências. **Cadernos Cedes**, v.34, n.92, p.51-67, jan-abr. 2014.

RAMOS, M. I. B. B.; REZENDE FILHO, L. A. C. Vídeo em Libras: um estudo sobre produção e consumo de material audiovisual para a educação de surdos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 142-158, jan-abr. 2014

REZENDE FILHO, L. A. C; PEREIRA, M. V; VAIRO, A. C. Recursos Audiovisuais como temática de pesquisa em periódicos brasileiros de Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** v. 11, n. 2, 2011.

REZENDE FILHO, L. A. C.; PEREIRA, M. V.; BASTOS, W. G.; PASTOR JÚNIOR, A. A. Produção audiovisual e autoria discente em atividades de produção de vídeo no ensino de ciências. In: OLIVEIRA, C. I. C.; SOUZA, L. H. P. (orgs.) **Imagens na educação em ciências**.— 1º Ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

REZENDE FILHO, L. A. C; BASTOS, W. G.; PASTOR JUNIOR, A, A.; PEREIRA, M. V; SÁ, M. B. Contribuições dos Estudos de Recepção Audiovisual para a Educação em Ciências e Saúde. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia** v.8, n.2, p.143-141, junho, 2015.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019. 112p.

ROCHA, S. M. A análise cultural da televisão. In: GOMES, I. M. M.; JANOTTI JUNIOR, J. (org.). **Comunicação e Estudos Culturais**. Salvador: EDUFBA, 2011. 197p.

SCHOEN-FERREIRA T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia** 2003, 8(1), 107-115

SCHROEDER, K. Making sense of audience discourses: towards a multidimensional model of mass media reception. **European Journal of Cultural Studies**, v. 3, n. 2, p.233–258, 2000.

SCHULTZ, P. L.; QUINN, A. S. Lights, Camera, Action! Learning about management with student-produced video assignments. **Journal of Management Education**, v.38, n.2, 2014.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 5ª reimpressão. 2019.133p.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 5ª reimpressão. 2019, p.73-102.

STAIGER, J. **Media Reception Studies**. Nova Iorque: New York University Press, 2005.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução Marina Appenzeller, Revisão técnica Nuno Cesar P. de Abreu – 7ª Ed. - Campinas: Papirus, 2012, 4ª reimpressão 2016. 143p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 5ª reimpressão. 2019, p. 7-72.

WORTH, S. The uses of film in education and communication. In: DAVID RO, ed. **Symbols: The forms of the expression, communication, and education**, Part I, Seventy-third yearbook of the National Society for Study of Education. Chicago: University of Chicago Press; 1979.

ANEXO A - ROTEIRO DO VÍDEO A

1. DETALHES

TIPO DE FORMATO: Curta - Narrativa ficcional

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS:

Diretor – ALUNO D

Roteiristas – ALUNA B e ALUNO D

Cinegrafista – ALUNO A

Editor de vídeo – ALUNA E e ALUNO C

Produtor musical – ALUNA E

Atores – ALUNA A, ALUNA B, ALUNO C e ALUNA NÃO-ENTREVISTADA

PERSONAGENS:

ISABEL: ALUNA B

AUGUSTO: ALUNO C

ENZO: ALUNO A

MÉDICA: ALUNA NÃO-ENTREVISTADA

TÍTULO: Consequências

RESUMO: Isabel e Augusto namoram e são adolescente do último ano do ensino médio, Isabel acaba engravidando e assim que o bebê nasce, os pais recebem uma enxurrada de Fake News sobre vacinação, o que acabou levando a não vacinarem seu filho. A criança cresce e quando mais velha, acaba desenvolvendo Sarampo e vai à óbito; o relacionamento não sobrevive a ocorrência. A mãe usa sua dor para começar a estudar sobre isso e ajudar as outras pessoas a não passarem pelo mesmo acontecimento. O intuito desse curta é promover a conscientização da comunidade cefetiana, tendo como enfoque os discentes, a respeito das consequências do movimento anti-vacina. (A história será narrada pela Isabel e ocorre em 2019).

2. TABELA

DESCRIÇÃO DAS CENAS	ENQUADRAMENTO	SONOPLASTIA
Flashs de imagens urbanas e dentro da casa onde Isabel e Augusto moram. Isabel conta história ao fundo.	Flashs em plano geral com a câmera em movimento. Ambiente aberto no começo da cena e termina em ambiente fechado.	Áudio do narrador.
Os personagens, apaixonados, estão sentados na mesa almoçando e Isabel conta ao marido que está grávida.	A cena se inicia no plano médio e muda para plano detalhe, o momento em que Isabel pega na mão de Augusto, após se tem um plano americano até o fim da cena. Ambiente fechado.	Som ambiente.
Nove meses depois... Isabel está no consultório de sua médica frente/frente, ambas sentadas em uma cadeira.	Câmera parada em plano americano. Ambiente fechado.	Som ambiente.
Uma semana depois, Isabel está em casa com seu bebê no colo e com seu marido, sentados no sofá assistindo TV.	Câmera parada, plano americano. Ambiente fechado.	Som da TV e áudio do narrador.
12 anos depois, Isabel prepara a mochila do filho na sala de sua casa e chama Enzo para ir à escola, ele se sente mal.	Câmera parada, plano médio e plano americano, ambiente interno.	Som ambiente.
Isabel está na cozinha e quando ouve o telefone tocar corre para atender.	Câmera parada, plano americano, ambiente interno.	Som ambiente e som do telefone tocando.
A cena ocorre no hospital onde está Enzo. Enquanto Enzo está deitado dormindo, a médica conversa com sua mãe.	Câmera parada, plano americano e plano geral, ambiente interno.	Som ambiente.
Flash de momentos com os pais e Enzo, em determinada hora a câmera foca em Isabel.	Plano médio, plano geral, plano detalhe.	Áudio de Isabel, e ao fim palmas.

3. ROTEIRO COM AS FALAS

CENA 1:

(Flashes de imagens urbanas e dentro da casa onde Isabel mora. Isabel conta história ao fundo.)

ISABEL – Olá, meu nome é Isabel, o que eu estou prestes a contar é a história de como cheguei até aqui, como médica e pesquisadora. Foi uma jornada difícil e me custou muito. (+/- 15s)

ENQUADRAMENTO: Flashes em plano geral com a câmera em movimento. Ambiente aberto no começo da cena e termina em ambiente fechado.

SONOPLASTIA: Áudio do narrador.

CENA 2:

(Os personagens, apaixonados, estão sentados na mesa almoçando e Isabel conta a Augusto que está grávida.)

ISABEL – (Pega na mão de Augusto, olha em seus olhos e diz feliz) Amor, to grávida! (Augusto se levanta sério e vai até Isabel)

AUGUSTO – (botando a mão na barriga de Isabel e diz feliz) Eu não acredito, amor! (Isabel levanta e ambos se abraçam)

ISABEL - Você está feliz com isso? E a escola? A gente ia fazer o Enem esse ano...

AUGUSTO - Não se preocupa, amor! Vamos passar por isso juntos!

(Isabel levanta ainda cabisbaixa e ambos se abraçam)

ENQUADRAMENTO: A cena se inicia no plano médio e muda para plano detalhe, o momento em que Isabel pega na mão de Augusto, após se tem um plano americano até o fim da cena. Ambiente fechado.

SONOPLASTIA: Som ambiente.

CENA 3:

(Nove meses depois... Isabel está no consultório de sua médica frente/frente, ambas sentadas em uma cadeira.)

MÉDICA – Então mamãe, a previsão do nascimento é para semana que vem, e logo que o bebê nascer é necessário que ele tome a BCG, sua primeira vacina. Não vai esquecer, hem.

ISABEL: Tudo bem, tudo bem. Não vejo a hora de pegar ele em meus braços... (+/- 16s)

ENQUADRAMENTO: Câmera parada em plano americano. Ambiente fechado.

SONOPLASTIA: Som ambiente.

CENA 4:

(Uma semana depois, Isabel está em casa com seu bebê no colo e com Augusto, sentados no sofá assistindo TV.)

ISABEL - Amor, quase esqueci de te falar... A médica comentou que o Enzo precisava tomar uma vacina assim que nascesse

AUGUSTO – ISABEL! Meu pai mandou uma mensagem ontem no WhatsApp que diz que essas vacinas podem causar autismo em crianças.

ISABEL – QUE???

AUGUSTO – Isso tudo é uma conspiração pra indústria farmacêutica enriquecer!

ISABEL – Mas a médica me disse que...

AUGUSTO – (Interrompendo) Amor, confia em mim, foi o Olavo de Carvalho que publicou nas redes sociais. (Isabel fica espantada, em seguida voltam a conversar e cena fica muda, ao fundo o áudio do narrador)

ISABEL – E foi a partir desse momento que minha vida ia mudar, eu não entendia o peso dessa decisão... (+/- 55s)

ENQUADRAMENTO: Câmera parada, plano americano. Ambiente fechado.

SONOPLASTIA: Som da TV e áudio do narrador.

CENA 5:

(12 anos depois, Isabel prepara a mochila do filho na sala de sua casa e chama Enzo para ir à escola, ele se sente mal.)

ISABEL – Filho, hora de para a escola!

ENZO – (Desanimado) AH, mãe, não tô me sentindo bem, mas acho que dá pra ir pra escola

ISABEL – Tem certeza?

ENZO – (Balança a cabeça em concordância)

(Augusto entra em cena)

AUGUSTO – Deve ser só um mal-estar, vamos filho.

(Augusto despede de Isabel dando um beijo em sua testa)

ENQUADRAMENTO: Câmera parada, plano médio e plano americano, ambiente interno.

SONOPLASTIA: Som ambiente.

CENA 6:

(Isabel está na cozinha e quando ouve o telefone tocar corre para atender.)

ISABEL – Alô?... Oque? Ele tá passando mal?? Tô indo para aí.

ENQUADRAMENTO: Câmera parada, plano americano, ambiente interno.

SONOPLASTIA: Som ambiente e som do telefone tocando.

CENA 7:

(A cena ocorre no hospital onde está Enzo. Enquanto Enzo está deitado dormindo, a médica conversa com sua mãe.)

MÉDICA – Ele foi diagnosticado com Sarampo. Essa doença já deveria ter sido erradicada, ela é prevenida com uma vacina; ele nunca tomou vacina?

ISABEL – (Envergonhada) Não, é que...

MÉDICA - Ele vai precisar ficar internado.

ENQUADRAMENTO: câmera parada, plano americano e plano geral, ambiente interno.

SONOPLASTIA: Som ambiente.

CENA 8:

(Flash de momentos com os pais e Enzo, em determinada hora a câmera foca em Isabel.)

ISABEL - Dois meses depois, meu filho morreu. Meu casamento, não aguentou. Peguei toda essa dor e transformei em força para estudar, depois de ter mais acesso informações, percebi que a morte do meu filho, poderia ter sido evitada. Então decidi me especializar nessa área, e hoje depois de anos de pesquisa e com a influência que adquiri no ramo, decidi fazer algo para evitar que as pessoas passem pelo o que eu passei e nenhuma mãe sinta a dor que senti. E é por isso que hoje estamos inaugurando a Fundação Enzo Dias.

ENQUADRAMENTO: Plano médio, plano geral, plano detalhe.

SONOPLASTIA: Áudio de Isabel, e ao fim palmas.

FIM

ANEXO B - ROTEIRO DO VÍDEO B

Vídeo	Audio
Cena 3 – Estúdio de gravação/dia – 2019 Dois âncoras mostrarão que a leptospirose não é o único problema da falta de vigilância sanitária. E passarão para a jornalista fazer a reportagem mais detalhada sobre o assunto. A cena terá plano médio. Será usado a chroma key para fazer o fundo do vídeo.	Não haverá efeitos sonoros nesta parte, apenas a conversa dos dois âncoras, será utilizado um gravador para melhor captação do som, evitando ao máximo os ruídos de fundo.
Cena 4 – Externa/salão de beleza em Guadalupe – RJ/ dia – 2019 Repórter [REDACTED] entrevista um profissional de manicure sobre o processo de higienização de alicates, mostrando outras atuações da vigilância sanitária e sua importância na saúde da população. A cena terá plano americano e médio.	Não haverá efeitos sonoros nesta parte, apenas a entrevista, evitando ao máximo o ruído da gravação externa, será utilizado um gravador para melhor captação do som.
Cena 5 – Estúdio de gravação/dia – 2019 Após a repórter [REDACTED] finalizar sua reportagem, os âncoras [REDACTED] e [REDACTED], se despedem dos telespectadores, assim termina o jornal diário. O telejornal terá sua finalização com os créditos passando. A cena terá plano médio. Será usado a chroma key para fazer o fundo do vídeo.	Terá sua finalização com o mesmo efeito sonoro da abertura, será utilizado um gravador para melhor captação do som.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PRODUTORES DO VÍDEO A

Questões para a entrevista com os produtores do vídeo A

- 1- Que características os personagens principais têm na opinião vocês?
- 2- Por que vocês escolheram compor esses personagens assim (qual estratégia de comunicação os orientou na escrita do roteiro)?
- 3- Como vocês fizeram essa escolha da protagonista da história?
- 4- O que essa escolha significa para vocês?
- 5- Vocês passaram por uma formação, uma orientação, para a produção desse vídeo. Nessa formação, vocês foram apresentados ao conceito de endereçamento, lembram? A ideia de que o vídeo também é um texto e que assim como uma carta tem um destinatário, todo vídeo é endereçado a um determinado público. Eu pedi para que vocês endereçassem o vídeo à comunidade escolar do CEFET-RJ *campus* Maria da Graça. Com base nisso, eu gostaria de perguntar a vocês:

Que características dessa comunidade orientaram vocês na construção do endereçamento desse vídeo?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS ESPECTADORES DO VÍDEO A – GRUPO 1- MENINOS

- 1- Destaque pontos positivos e pontos negativos do vídeo que chamaram a atenção de vocês.
- 2- Se vocês fossem produzir esse vídeo vocês fariam algo diferente? O quê/Como?
- 3- Vocês conseguem se ver no lugar de algum dos personagens? Por quê?
- 4-Como vocês agiriam no lugar dos personagens protagonistas?
- 5- Algum trecho, ou algum elemento (imagens, músicas, falas) do vídeo emocionam vocês, despertando em vocês sentimentos como raiva, alegria, humor, empatia? Por quê?
- 6- O que vocês podem dizer que entenderam ao assistir esse filme.

Ficha de avaliação técnica do vídeo:

A – Em relação ao Som / áudio, vocês consideram

() Bom () Regular () Ruim

B – Em relação à Imagem, vocês consideram

() Bom () Regular () Ruim

C – O assunto tratado no vídeo é interessante ou importante para vocês?.

D – O vídeo é claro e fácil de compreender?

E – O vídeo é criativo?

F – As estratégias utilizadas para abordar o tema deste filme foram adequadas?

G – O vídeo facilitou a compreensão do conteúdo de Biologia (Ciências e Saúde) abordado?

H – As informações fornecidas foram suficientes para vocês entenderem?

I – A duração do vídeo é, Adequada, Curta demais ou Longa demais?

J – O conteúdo explicado no vídeo é:

Óbvio?

Claro / compreensível?

Incompreensível?

K – Vocês recomendariam este vídeo para outros alunos do Ensino Médio?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
ALUNAS ESPECTADORAS DO VÍDEO A – GRUPO 2- MENINAS

- 1- O que vocês podem dizer que entenderam ao assistir esse filme.
- 2- As estratégias utilizadas para abordar o tema deste filme foram adequadas?
- 3- Destaque pontos positivos e pontos negativos do vídeo que chamaram a atenção de vocês.
- 4- Se vocês fossem produzir esse vídeo vocês fariam algo diferente? O quê/Como?
- 5- Algum trecho, ou algum elemento (imagens, músicas, falas) do vídeo emocionam vocês ou desperta algum sentimento? Por quê?
- 6- Como vocês agiriam no lugar dos personagens protagonistas?
- 7- Vocês conseguem se ver no lugar de algum dos personagens? Por quê?
- 8- Vocês recomendariam este vídeo para outros alunos do Ensino Médio?
- 9- Vocês acham que esse vídeo funcionaria para outros públicos? Quais?

Ficha de avaliação técnica do vídeo:

A – Em relação ao Som / áudio, vcs consideram

() Bom () Regular () Ruim

B – Em relação à Imagem, vcs consideram

() Bom () Regular () Ruim

C – A duração do vídeo é, Adequada, Curta demais ou Longa demais?

D – O vídeo facilitou a compreensão do conteúdo de Biologia (Ciências e Saúde) abordado?

APÊNDICE D –ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS PRODUTORES DO VÍDEO B – GRACE NEWS

1- Vocês passaram por uma formação, uma orientação, para a produção desse vídeo. Nessa formação, vocês foram apresentados ao conceito de endereçamento, lembram? A ideia de que o vídeo também é um texto e que assim como uma carta tem um destinatário, todo vídeo é endereçado a um determinado público. Eu pedi para que vocês endereçassem o vídeo à comunidade escolar do CEFET-RJ campus Maria da Graça. Com base nisso, eu gostaria de perguntar a vocês:

Que características dessa comunidade orientaram vocês na construção do endereçamento desse vídeo?

2- Entre os diversos temas propostos, vocês escolheram o tema Vigilância Sanitária. Quais foram as motivações de vocês para a escolha desse tema?

3- Durante o processo de produção dos roteiros, vocês escolheram a proposta de realizar entrevistas dentro da dinâmica de encenação de um telejornal. Qual a motivação dessas escolhas? Por que encenar um telejornal e entrevistar pessoas?

4- A trilha sonora escolhida para a abertura traz o som de uma sirene, trazendo dramaticidade ao vídeo, vocês também fazem uso de uma narradora e de recortes de notícias veiculadas na mídia. Quais as justificativas dessas escolhas?

5- Vocês acreditam que poderiam ter explorado mais o assunto em questão? Há algo que vocês acreditam que ficou faltando? Algo que se vocês pudessem refazer o vídeo vocês fariam diferente?

6- Durante a produção do vídeo vocês escolheram a comunidade do Cantagalo para a locação das filmagens. Como vocês justificam essa escolha? Por que fazer um vídeo mostrando o local de moradia de alguns dos componentes?

7- No vídeo Grace News são realizadas três entrevistas nas quais são ouvidos um comerciante, uma moradora de comunidade e sua irmã (criança) e um profissional de beleza. Qual o motivo dessas escolhas?

8- No processo de construção do vídeo Grace News, vocês encenam duas jornalistas de rua (a jornalista Aluna Q, encenada pela Aluna Q e a jornalista Alpha e, encenada pelo Aluno O). A jornalista Aluna Q entrevistou o comerciante e a moradora, enquanto a jornalista Alpha entrevista o profissional manicure. Como vocês decidiram que jornalista entrevistaria cada pessoa? Que razões influenciaram essas escolhas?

APÊNDICE E –ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS E AS ALUNAS ESPECTADORAS DO VÍDEO B

- 1- O que vocês podem dizer que entenderam ao assistir esse filme.
- 2-As estratégias utilizadas para abordar o tema deste filme foram adequadas?
- 3- Destaque pontos positivos e pontos negativos do vídeo que chamaram a atenção de vocês.
- 4-Se vocês fossem produzir esse vídeo vocês fariam algo diferente? O quê/Como?
- 5- Algum trecho, ou algum elemento (imagens, músicas, falas) do vídeo emocionam vocês ou desperta algum sentimento? Por quê?
- 6-Vocês conseguem se reconhecer nas situações ou nos ambientes retratados no vídeo? Por quê?
- 7- Há alguma cena desse vídeo que lhes cause algum desconforto? Se sim, que cena e por quê?
- 8-Vocês recomendariam este vídeo para outros alunos do Ensino Médio?
- 9- Vocês acham que esse vídeo funcionaria para outros públicos? Quais?

Ficha de avaliação técnica do vídeo:

A – Em relação ao Som / áudio, vocês consideram

() Bom () Regular () Ruim

B – Em relação à Imagem, vocês consideram

() Bom () Regular () Ruim

C – A duração do vídeo é, Adequada, Curta demais ou Longa demais?

D – O vídeo facilitou a compreensão do conteúdo de Biologia (Ciências e Saúde) abordado?