

NO PONTO 16: COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA PARA IDENTIDADE E RESISTÊNCIA EM UMA ESCOLA ONDE SÓ SE CHEGA DE BARCO

AT STOP 16: COMMUNITY COMMUNICATION FOR IDENTITY AND
RESISTANCE AT A BOAT-ACCESS-ONLY SCHOOL

EN LA PARADA 16: COMUNICACIÓN COMUNITARIA PARA LA IDENTI-
DAD Y RESISTENCIA EN UNA ESCUELA A LA QUE SOLO SE LLEGA EN
BARCO

Melina de la Barrera Ayres

■ Docente do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Coordenadora do Projeto Jornalismo e Ação Comunitária (JAC). Doutora Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), Mestre em Jornalismo (UFSC), Bacharela em Comunicação Social/Jornalismo (Universidade Católica del Uruguay).

■ Profesora del Departamento de Periodismo de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y coordinadora del Proyecto de Periodismo y Acción Comunitaria (JAC). Doctora en Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Humanas (UFSC), Máster en Periodismo (UFSC) y Licenciada en Comunicación Social/Periodismo (Universidad Católica del Uruguay).

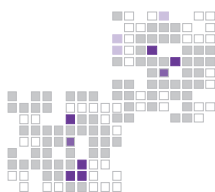
■ E-mail: melina.ayres@gmail.com

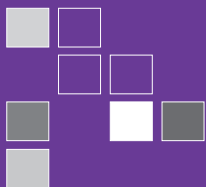
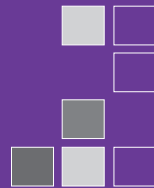
Isabel Colucci Coelho

■ Doutora em Educação. Professora no Departamento de Jornalismo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É uma das coordenadoras do projeto Jornalismo e Ação Comunitária (JAC). Membro do grupo de pesquisa Comunic e do grupo de estudos Jornalismo e Direitos Humanos.

■ Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Periodismo de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Es una de las coordinadoras del Proyecto de Periodismo y Acción Comunitaria (JAC). Miembro del grupo de investigación Comunica y del grupo de estudio Periodismo y Derechos Humanos.

■ E-mail: isabelcolucci@gmail.com



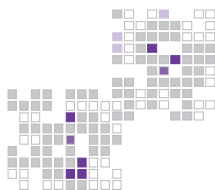


Nali Catarina Pedroso Nunes

■ Graduada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela PUCRS. Possui especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Orientação Educacional e Mídias Aplicadas à Educação. Atua como professora de Tecnologia Educacional na educação básica da rede municipal de Florianópolis.

■ *Licenciada en Pedagogía Multimedia e Informática Educativa por la PUCRS. Se especializa en Psicopedagogía Clínica e Institucional, Orientación Educativa y Medios Aplicados a la Educación. Trabaja como docente de Tecnología Educativa en educación básica en la red municipal de Florianópolis.*

■ E-mail: nalipedroso17@gmail.com



RESUMO

Além de uma epistemologia, os estudos feministas vêm construindo reflexões sobre produção e disseminação do conhecimento. Em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, bell hooks dedicou parte de suas obras ao ensino formal. A partir dessas contribuições, refletimos sobre o potencial da pedagogia engajada, em uma experiência de jornalismo comunitário com crianças de uma escola ribeirinha em Florianópolis, no sul do Brasil. Com base em observação participante, analisa-se a produção de um videodocumentário, evidenciando o fortalecimento identitário, o protagonismo infantil e a formação de uma comunidade ampliada de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: PEDAGOGIA ENGAJADA, COMUNIDADES TRADICIONAIS, JORNALISMO COMUNITÁRIO, CRIANÇAS.

ABSTRACT

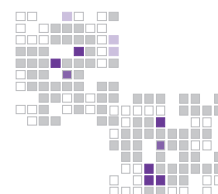
Beyond an epistemology, feminist studies have been developing reflections on the production and dissemination of knowledge. In dialogue with Paulo Freire's thought, bell hooks devoted part of her work to reflections on formal education. Based on these contributions, we examine the potential of engaged pedagogy through an experience of community journalism with children from a riverside school in Florianópolis, in southern Brazil. Drawing on participant observation, the study analyses the production of a documentary, highlighting the strengthening of identity, the emergence of children's protagonism, and the formation of an expanded learning community.

KEY WORDS: ENGAGED PEDAGOGY, TRADITIONAL COMMUNITIES, COMMUNITY JOURNALISM, CHILDREN.

RESUMEN

Más allá de una epistemología, los estudios feministas han ido construyendo reflexiones sobre la producción y la difusión del conocimiento. En diálogo con el pensamiento de Paulo Freire, bell hooks dedicó parte de sus obras al análisis de la educación formal. A partir de estas contribuciones, reflexionamos sobre el potencial de la pedagogía comprometida en una experiencia de periodismo comunitario con niños y niñas de una escuela ribereña en Florianópolis, en el sur de Brasil. Con base en la observación participante, se analiza la producción de un video documental, evidenciando el fortalecimiento identitario, el protagonismo infantil y la conformación de una comunidad ampliada de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA COMPROMETIDA, COMUNIDADES TRADICIONALES, PERIODISMO COMUNITARIO, NIÑEZ.



1 Introdução

Nos textos em que se dedicou especificamente à questão da educação, a intelectual feminista negra estadunidense bell hooks¹ (2017, 2021) colocou seus esforços em mostrar a base do trabalho desenvolvido para que sua sala de aula configurasse um espaço de contestação dos mecanismos de dominação. Em profundo diálogo com a obra do educador brasileiro Paulo Freire, sustentou que teoria e prática são indissociáveis e que é preciso exercer uma teorização que tenha a perturbação do status quo como finalidade: “[...] temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” (hooks, 2017, p. 96).

Desta maneira, hooks (2017, 2021) defendeu a formulação de teorias, que ela denominou de curativas: proposições intelectuais que promovem reflexões para o enfrentamento das estruturas de dominação. Essas construções, sustentou em sua obra, devem estar indelevelmente ligadas a uma prática condizente com os valores pretendidos com o conhecimento proposto. Ou seja, devem se inserir no mundo por meio da ação-reflexão.

Ao discutir os usos da teoria, hooks (2017) chama a atenção para seu caráter instrumental, que inclusive pode reforçar os processos de hierarquização social e dominação, a partir da classificação de obras como superiores ou inferiores, a depender de processos de legitimação promovidos por um círculo diminuto de pessoas detentoras de prestígio intelectual. Nesta mesma perspectiva, a pesquisadora e artista multidisciplinar Grada Kilomba (2019) sustenta que os trabalhos sobre gênero e raça, fundamentalmente ligados ao enfrentamento dos

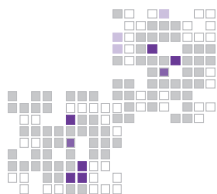
processos de dominação, são sistematicamente desqualificados. “Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico” (Kilomba, 2019, p. 51).

Os trabalhos das intelectuais feministas negras são exemplos do que hooks chamou de teorias curativas. Podemos citar, como exemplo, a noção de amefricanidade, proposta pela professora feminista negra Lélia Gonzalez (2020). Além de um importante conceito para se pensar as relações de identidade e gênero na América Latina, a ideia traz uma contribuição metodológica para a realização de um trabalho de educação político-cultural que auxilia o povo amefricano a exercer o direito de ser sujeito de sua própria história, como explica a pesquisadora Maria do Carmo Santos (2020). Sueli Carneiro (2023), filósofa feminista negra, por sua vez, demonstrou em sua obra os processos que provêm o apagamento do conhecimento erigido pela população negra brasileira e a desumanização deste grupo ao longo da história do país.

Em relação aos processos de ensino formais, o trajeto de concepção dos livros de hooks sobre educação, *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017) e *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021), evidenciam que o pensamento da autora centra sua preocupação na criação de comunidades para os processos de construção e compartilhamento de conhecimento:

Um dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda da proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia (hooks, 2021, p. 28).

1 O nome da professora e ativista estadunidense, bell hooks, é grafado em letras minúsculas, de acordo com orientação da própria autora e com o registro nas fichas catalográficas de suas obras.



Por isso, ela propõe que o trabalho docente deve ser dedicado à recuperação de nossa consciência coletiva do espírito de comunidade. Sua proposta abarca a intervenção crítica em relação ao conhecimento, por meio de uma abordagem teórico-prática voltada à libertação. “A obra de Freire afirma que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento, como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar”, sintetiza (hooks, 2017, p. 26).

Diante desta compreensão sobre a educação como espaço de prática reflexiva, produtora de teorias de resistência e comunitária, nos dedicamos neste trabalho a estudar o potencial da produção midiática com crianças, no contexto escolar de uma comunidade tradicional ribeirinha, para o fortalecimento de suas identidades e práticas de resistência. Pretendemos, com essa pesquisa, ampliar o conhecimento do campo sobre práticas comunicacionais coletivas, construídas a partir de noções fundamentadas no pensamento feminista sobre educação e resistência junto a grupos socialmente vulnerabilizados, como crianças e populações tradicionais.

Com esta finalidade, buscamos pressupostos

da pedagogia engajada, proposta por bell hooks (2017, 2021) em seu diálogo com o educador brasileiro Paulo Freire, para estudar o processo de produção de um videodocumentário sobre cultura local, realizado por crianças. Trata-se de uma parceria de um projeto de extensão do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina e a Escola Básica Municipal da Costa da Lagoa, em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil.

2. Metodologia

2.1 Jornalismo comunitário para o trabalho crítico-criativo na escola

A pesquisa descrita neste trabalho foi realizada a partir da observação (Minayo, 2001) de uma ação de jornalismo comunitário desenvolvida junto a estudantes dos terceiro e quarto anos do ensino fundamental da Escola Municipal da Costa da Lagoa, da rede municipal de ensino de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. A Costa da Lagoa é uma comunidade tradicional localizada na porção norte da Lagoa da Conceição, onde só é possível chegar de barco ou por trilhas. Sua população de 1.200 pessoas se dedica, majoritariamente, à pesca artesanal.

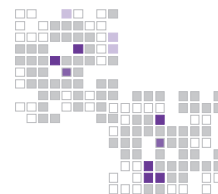
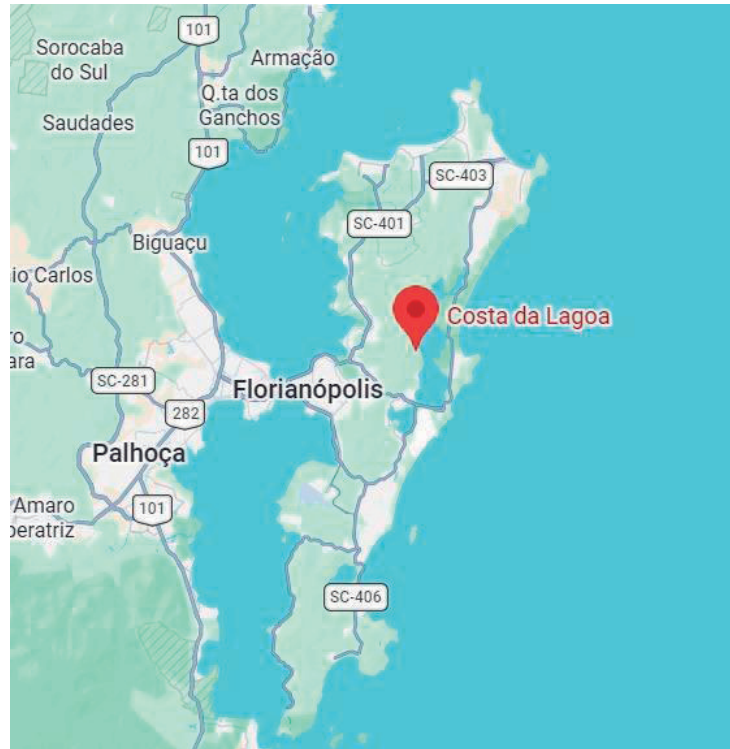


Figura 1 - Localização da comunidade da Costa da Lagoa no Mapa de Florianópolis-SC



Fonte: Google Maps (2026).

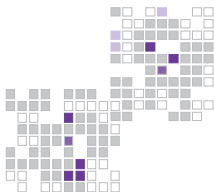
A escola fica no ponto 16 da parada de barcos, em um terreno em frente à lagoa. O trajeto de barco até lá, a partir do bairro Lagoa da Conceição, leva 45 minutos. Em funcionamento desde 1969, é a única na comunidade e possui uma característica peculiar: recebeu várias

gerações das mesmas famílias. Muitos pais e avós das crianças que hoje estudam ali também foram alunos/as da escola. Alguns/as ex-alunos/os atualmente atuam como docentes da instituição que atende 80 crianças do ensino infantil até o quarto ano do ensino fundamental.

Figura 02 - Fachada da escola, vista a partir do barco que faz o transporte público pela comunidade.



Fonte: Projeto de extensão Jornalismo e Ação Comunitária (2024).



Neste texto, propomos analisar a experiência desenvolvida junto a este grupo, evidenciando seus desdobramentos na produção de um videodocumentário, produzido e protagonizado pelas crianças sobre o Boi de Mamão, uma importante expressão da cultura tradicional do litoral de Santa Catarina, de origem afroindígena e açoriana, vinculado à prática do Bumba meu Boi, que tem diferentes manifestações no país (Gonzalez, 2024). *Vem cá, meu boi! a Costa da Lagoa e seu Boi de Mamão* foi selecionado na 23ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, realizada em 2024, o que reforça sua pertinência estética e sociocultural. A proposta surgiu a partir da demanda pedagógica proposta pela professora Nali Catarina Pedroso Nunes, responsável pela disciplina Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que percebia a importância de trabalhar identidade e relações étnico-raciais junto às crianças, especialmente no sentido de provocar reflexões sobre seu pertencimento comunitário e as matrizes culturais de suas tradições.

Este processo foi desenvolvido entre os meses de março de 2023 e outubro de 2024 em um ciclo que contemplou a realização de oficinas sobre linguagens e técnicas jornalísticas, como fotografia, vídeo, criação de pautas, realização de entrevistas e desenvolvimento de roteiros.

A ação foi desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Jornalismo e Ação Comunitária (JAC), do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, que promove iniciativas de Jornalismo Comunitário em comunidades periféricas (Rovida, 2020) ou tradicionais.

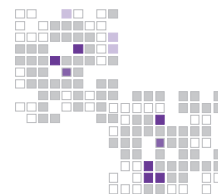
No JAC, a comunicação é entendida como um direito humano e como uma ferramenta de empoderamento social (Kaplún, 1985). As ações visam aproximar os estudantes de Jornalismo às realidades populares, com vistas ao estabelecimento de uma formação de perspectiva cidadã e, ao mesmo tempo, catalisar processos em que as comunidades se tornem elas mesmas aptas a produzir seus produtos comunicativos.

Além disso, tem-se no projeto uma preocupação constante em relação aos direitos da infância e da juventude, que se dá sob o alerta de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), de que a infância foi construída historicamente através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência, especialmente em relação à participação na vida comunitária e política. Assim, o jornalismo comunitário desenvolvido no JAC busca se aproximar da perspectiva da mídia-educação (Buckingham, 2005; Kellner & Share, 2008), no que se refere aos processos de produção e reflexão sobre a mídia com crianças no contexto escolar.

Os dados analisados são resultado das anotações realizadas durante conversas de avaliação de cada atividade desenvolvida com as crianças, em momentos em que elas participavam e, também, apenas entre as professoras e os/as extensionistas. Também foram obtidos dados a partir de registros audiovisuais e fotográficos provenientes das atividades.

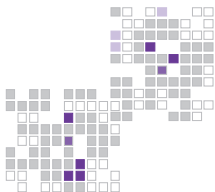
2.2 Categorias analíticas: pressupostos da prática de Freire e hooks por uma educação engajada

As perspectivas de educação de Freire e de hooks estão indelevelmente ligadas à busca por justiça social. Defendem a ideia de educação para a *transformação*, a que leva o que é àquilo que *deveria ser*. Portanto, parte do pressuposto de que todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo devem ser alçados à condição de sujeitos. A leitura dos autores nos municia de conceitos que podem nos orientar como categorias de análise para experiências educativas. A partir de suas obras (Freire, 2023, 2020; hooks, 2017, 2021), relacionamos no quadro abaixo os conceitos que configuram as categorias analíticas deste trabalho e alguns indicadores que vislumbramos para que possam ser identificados na análise do processo educativo travado junto às crianças da Costa da Lagoa. Alguns indicadores, eventualmente, correspondem a mais de uma categoria.



Quadro 1 - Categorias analíticas

Conceito/ categoria	Apresentação	Indicadores
A) Educação como intervenção no mundo/ Práxis	Compreensão da educação como processo de construção de saberes situados em relação ao que acontece no seu país, cidade e bairro. Desenvolvimento da capacidade de criar relações entre saberes, para além de assimilação passiva de informação (Freire, 2023). Agir de forma reflexiva sobre o mundo, com a finalidade de modificá-lo (Freire, 2020). Requer senso de compromisso irrestrito do professor com a transformação radical das estruturas de opressão (Freire, 2020; hooks, 2017).	A1 - Realidade local como ponto de partida; A2 - Vontade de se inserir/ ver-se inserido no mundo; A3 - Diálogo e escuta ativa; A4 - Ajustes no projeto a partir de reflexões coletivas.
B) Comunidade aberta de aprendizagem	Uma sala de aula deve ser uma comunidade aberta de aprendizagem (hooks, 2021). Um espaço em que seja reconhecido o valor de cada voz individual, que abrace a diferença e em que as pessoas se sintam seguras.	B1 - Reconhecimento da presença de todos; B2 - Criação de um ambiente de acolhimento à expressão de todos; B3 - Bem-estar; B4 - Acolhimento das propostas feitas pelas crianças, pela comunidade; B5 - Trabalho conjunto entre crianças e estudantes de Jornalismo.
C) Ética amorosa/ querer bem aos educandos	Freire (2023) sustenta que educar requer querer bem, de maneira igual, a todos os educandos. hooks (2021) defende que precisamos de uma ética amorosa, que nos oriente diante da ação de concretizar valores que criem uma sociedade mais justa.	C1 - Relação da professora com as crianças; C2 - Relação de respeito das crianças entre si; C3- A inclusão de todas as crianças da escola na dança para o documentário; C4 - Compromisso dos voluntários do JAC com o



		projeto.
D) Autonomia do educando	Os participantes de um processo educativo devem ser sujeitos, e não objetos.	D1 - Crianças escolhendo o tema, os entrevistados, as locações de filmagem, os papéis de cada um ao longo do processo, as escolhas na edição; D2 - Crianças operando equipamentos.
E) Alegria e entusiasmo	A alegria e o entusiasmo são elementos necessários para que seja criado o engajamento que move o processo da educação transformadora (Freire, 2023; hooks, 2017).	E1 - Entusiasmo gerado pelo esforço coletivo; E2 - Curiosidade crescente; E3- Entusiasmo como gerador de engajamento e responsabilidade no grupo.

Fonte: as autoras (2024).

3. Discussão - pontos de atenção ao longo do processo

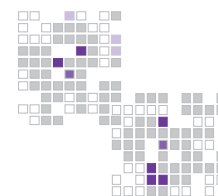
Dividimos a análise do processo vivido junto às crianças em dois momentos. No primeiro, exploramos o percurso percorrido para a construção de uma comunidade entre as crianças e os membros do JAC. Essa etapa foi carregada de subjetividades, que buscamos identificar e compreender a partir da leitura de hooks e Freire. No segundo momento da análise, abordamos o processo de produção e veiculação do documentário, que foi fortemente catalisado pelo vínculo comunitário já presente entre os/as moradores/as da Costa da Lagoa e que se estendeu ao projeto de extensão durante sua realização.

3.1 Afeto, autonomia e comunidade: pressupostos da prática

Quando visitamos a EBM Costa da Lagoa pela primeira vez, em março de 2023, nos surpreendemos com o fato de que as crianças

estavam completamente à vontade, dominavam o espaço da escola e da comunidade (A1 - Realidade local como ponto de partida; A2 - Vontade de se inserir/ ver-se inserido no mundo). Fizemos questão de nos apresentar pontos importantes do lugar, conheciam suas histórias e as narravam com propriedade (B2 - Criação de um ambiente de acolhimento à expressão de todos). Importante esclarecer que, ao trabalhar com as comunidades, a equipe do JAC nunca define previamente o tema e/ou formato que será desenvolvido. Essa decisão é tomada junto a cada grupo parceiro, de acordo com suas necessidades e interesses. Portanto, os primeiros encontros têm como foco principal a construção de vínculos.

Na Costa da Lagoa, nosso primeiro movimento foi sentarmos em roda para nos apresentarmos (B1 - Reconhecimento da presença de todos; B2 - Criação de um ambiente de acolhimento à expressão de todos; B3 - Bem-estar; B4 - Acolhimento das propostas feitas pelas crianças, pela comunidade; B5 - Trabalho conjunto entre



crianças e estudantes de Jornalismo). Buscamos ir além da formalidade de dizer nome e idade, e revelar também algo mais específico sobre cada um (alimentos e atividades preferidas, ter ou não animais de estimação, por exemplo). As crianças começaram, então, a contar sobre elas, incluindo seus signos astrológicos em suas descrições, o que levou a uma conversa sobre datas de aniversário e à revelação de que na turma havia um par de gêmeos. hooks (2021) ensina que conversar é uma forma de criar comunidade. Assim, buscamos, a todo tempo, demonstrar às crianças que estávamos interessados no que elas tinham para contar, sem jamais apressar seus relatos, ou deixar de fazer um comentário sobre o que era trazido ao grupo. Esse movimento também foi importante para os/as estudantes de Jornalismo, tão habituados a fazer perguntas e buscar relatos objetivos em entrevistas formais, agora se viam sendo “entrevistados/as” pelas crianças e tendo que aguardar seus tempos e processos para “obter” respostas.

Em seguida, fomos levados/as pela turma a uma cachoeira próxima à escola, em que ficou evidente sua autonomia em relação ao espaço (A1 - Realidade local como ponto de partida; A2 - Vontade de se inserir/ver-se inserido no mundo, E1 - Entusiasmo gerado pelo esforço coletivo; E2

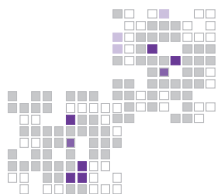
- Curiosidade crescente; E3- Entusiasmo como gerador de engajamento e responsabilidade no grupo). Conheciam os detalhes da trilha, nos alertavam sobre cuidados, pulavam sobre as pedras com desenvoltura, enquanto contavam como os/as turistas que visitavam o local se machucavam por desconhecer os perigos do terreno. Ali, realizamos uma oficina de fotografia, em que fizemos questão de demonstrar às crianças que confiamos nelas, deixando-as operar os equipamentos de forma não tutelada (D2 - Crianças operando equipamentos).

No encontro seguinte, realizamos uma oficina de entrevistas. Mas, antes de iniciarmos o trabalho, fizemos uma roda e dedicamos alguns minutos para uma conversa livre. Nesse momento, pudemos perceber que de fato, estávamos estreitando laços (B2 - Criação de um ambiente de acolhimento à expressão de todos; B5 - Trabalho conjunto entre crianças e estudantes de Jornalismo, C4 - Compromisso dos voluntários do JAC com o projeto), pois começaram a surgir relatos pessoais, sobre, por exemplo, o sofrimento do dia em que um animal de estimação morreu, ou situações domésticas inusitadas (e íntimas) de quando um vaso sanitário ficou entupido.

Figura 3 - oficina de entrevista realizada ao longo do projeto.



Fonte: projeto Jornalismo e Ação Comunitária (2023).



Neste breve relato, sobre nossos primeiros encontros, vislumbramos indicadores apontados em nosso quadro teórico, como o reconhecimento da presença de todos/as, o ambiente aberto à expressão, bem-estar, entusiasmo, autonomia e a realidade local como ponto de partida. Esse último aspecto foi orientador do produto que iríamos desenvolver com a turma, pois, em nosso terceiro encontro, as crianças falaram muitas vezes da cultura do Boi de Mamão, que já havia sido mencionada nos dias anteriores.

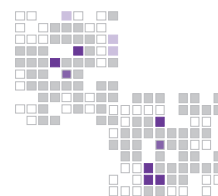
Quando pedimos que nos explicassem como era essa tradição, imediatamente se organizaram para cantar. A empolgação tomou conta da sala (E1 - Entusiasmo gerado pelo esforço coletivo; E3- Entusiasmo como gerador de engajamento e responsabilidade no grupo). Todas as crianças conheciam a letra do folgado de cor. Para marcar o ritmo, algumas batiam palmas, outras batiam as mãos nas cadeiras ou os pés no chão. Uma menina que estava na escola há poucas semanas também conhecia a letra, o que indicava que a cantiga estava presente no cotidiano. A apresentação completa durou mais de 20 minutos e, ao concluir, estava claro o desejo de falar sobre a comunidade a partir da história do boi. “Queremos fazer um filme!”, responderam quando perguntamos o que eles pretendiam com tanto entusiasmo.

3.2 “Dá pra colocar na Netflix?": a produção de um documentário sobre festa e resistência a partir do olhar das crianças

A intenção do JAC ao desenvolver produtos midiáticos com crianças se ampara no entendimento de que, dos três eixos articuladores dos direitos da infância (Provisão, Proteção e Participação), a participação é o menos desenvolvido (Buckingham, 2007). Como mencionamos anteriormente, a infância foi construída historicamente a partir da exclusão das crianças (Sarmiento et al., 2007) de esferas

sociais de influência. No Jornalismo, são escassos os exemplos de produções voltadas às crianças e mais raras ainda são as iniciativas com o efetivo protagonismo delas nos processos de criação. Assim, entendendo que o Jornalismo Comunitário tem por objetivo maior a emancipação social (Kaplún, 1985), buscamos refletir sobre como a produção deste documentário fortalece o protagonismo das crianças e seu território, além de afirmar sua demanda por se ver inseridas no mundo; ao passo que esta experiência oportuniza aos/as estudantes de Jornalismo a possibilidade de refletir sobre um modo de produzir e gerar informação de uma forma distinta, quebrando com o paradigma de centralidade do Jornalista no processo noticioso; buscando uma relação de empatia e proximidade com suas fontes, e contribuindo para o processo de resistência e afirmação de identidade de uma comunidade tradicional.

Relembrando Freire e hooks, que buscam uma educação transformadora *do que é para o que deveria ser*, orientamos o trabalho junto às crianças pela garantia de suas vozes (B1; B4; B5 - A partir deste tópico, por uma questão de espaço, nos referiremos apenas aos códigos das categorias. A informação completa consta no Quadro 1 - Categorias analíticas). O primeiro movimento foi proposto pela professora da turma, que iniciou com eles/elas uma pesquisa sobre os diferentes bois culturais do Brasil (A3; C1). O Boi de Mamão foi situado como uma dessas práticas, conectando a cultura local a outras manifestações culturais do estado (pois cada comunidade tem seu folgado, sua forma de apresentá-lo e seus personagens típicos) e do país, estabelecendo vínculos entre o folclore catarinense e o nacional. Desta forma, foi possível reforçar a compreensão da herança afro-indígena da tradição e ampliar a compreensão das/os estudantes sobre sua própria identidade, que hegemonicamente é vinculada apenas à matriz açoriana.



Em seguida, partimos com as crianças para uma pesquisa dentro da própria comunidade, com o levantamento de possíveis fontes para o documentário. Os/as entrevistados/as foram todos/as sugeridos por elas. As crianças foram responsáveis por marcar as entrevistas e escolher o lugar das gravações (D1). Uma dessas locações ficava cinco paradas de barco adiante da escola, no ponto 21. Para nossa surpresa, no dia da gravação, uma das alunas havia providenciado o transporte de toda equipe no barco da família. Ao chegar ao local, fomos recebidos com um cenário para gravação sendo montado pelas crianças

e seus familiares (B4). Um segundo espaço de gravação foi criado em uma sala da escola, toda decorada pelas crianças com personagens do Boi de Mamão. Outro local de gravação foi um restaurante, escolhido por elas por ser considerado muito bonito, também pertencente a seus familiares. Em todo o processo, ficou evidente o acionamento e envolvimento das famílias e da comunidade local, o que nos permite afirmar que a comunidade aberta de aprendizagem instituída foi além dos muros da escola (hooks, 2021).

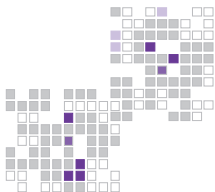
Figuras 4, 5, 6 e 7 - Registros do processo de gravação do documentário.



Fonte: Projeto JAC (2023).

Além das entrevistas, que foram integralmente conduzidas pelas crianças, com perguntas previamente formuladas pela turma e sua professora (B1; B2; C1; C4); foram também as crianças que, após participarem das oficinas de gravação oferecidas pelos/as estudantes de Jornalismo, manusearam os equipamentos e fizeram os registros em vídeo e fotografias (A2;

A3; B1; B2; B3; B4; C1; C2; D1; D2). Cabe destacar que, em momento algum, houve a imposição de comportamentos associados ao fazer jornalístico ou ao universo adulto. O objetivo nunca foi formar “pequenos jornalistas”, mas possibilitar que as crianças realizassem os registros a partir de seus próprios olhares e habilidades. Como resultado, por exemplo, a entrevista com a professora Nali



apresenta uma mancha na imagem, decorrente do contato de um dedo ou nariz com a lente do equipamento.

O documentário conta com cenas de uma

apresentação do Boi de Mamão, realizada especialmente para o projeto, da qual participaram todos/as os/as alunos/as e professores/as da escola (C3; E1; E3).

Figura 8 - Escola mobilizada para a encenação da dança do Boi de Mamão durante a gravação do documentário.



Fonte: Projeto Jornalismo e Ação Comunitária (2023).

O processo de roteirização e edição foi realizado pelos voluntários/as do JAC, com duas visitas à escola para validação e pedidos de ajustes das crianças (B4; C1; C2; C3; C4; D1). Em todos os encontros, as crianças expressaram preocupação em relação à divulgação da obra, querendo garantir a máxima visibilidade ao produto. “Vai passar na TV?”, “tem como colocar na Netflix?”

O último passo dessa etapa de produção foi a exibição do documentário pronto às crianças. Com o intervalo das férias escolares e da finalização do filme, cinco meses se passaram. Porém, o envolvimento da turma permaneceu ativo (C4 e E1). Nesse processo a equipe do JAC manteve-se atenta ao desejo das crianças de

que a produção alcançasse o máximo de pessoas possível, buscando gerar novos espaços de trocas e aprendizagem para além da comunidade.

Esse percurso foi permeado por discussões sobre a estrutura de propriedade dos veículos de mídia, seu aspecto comercial e estrangeiro, a tendência de formação de conglomerados e a dificuldade de distribuição de conteúdo independente e regional. Vislumbramos neste trajeto afinidade com a prática de hooks (2017, 2021), que inclui a dimensão da estrutura de poder e dominação em suas ações-reflexão em sala de aula. Incluir a dimensão de estrutura e posse das instituições midiáticas é também pressuposto do campo da mídia-educação (Kellner & Share, 2008).

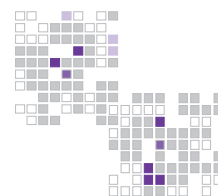


Figura 9 - Pôster do documentário.



Fonte: Projeto Jornalismo e Ação Comunitária (2023).

A solução encontrada para a divulgação do documentário foi sua inscrição na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. *Vem Cá, meu boi! A Costa da lagoa e seu Boi de Mamão* foi inscrito junto a outras 359 produções, de 25 países, além do Brasil. Destes, 72 filmes foram selecionados e ficaram em cartaz de 12 a 19 de outubro de 2024, alcançando 40 mil pessoas (8 mil no cinema e no teatro do Centro Integrado de Cultura - CIC, e 32 mil em 155 escolas e projetos parceiros) (Mostra, 2024, online).

Esta Mostra é uma das principais vitrines do cinema infantil no Brasil, e fazer parte do evento foi uma grande realização para as crianças, para a comunidade e para a equipe do Projeto JAC

(E1; E2; E3). A alegria e o entusiasmo destacados por Freire e hooks como elementos centrais da mobilização e da transformação foram vistos e sentidos por todos/as desde o dia em que se recebeu a notícia da seleção. O primeiro movimento (não esperado inicialmente), foi a procura de veículos jornalísticos locais por entrevistas com as crianças e as professoras. Uma das emissoras da cidade foi até a comunidade entrevistá-las *in loco*, outra foi até a universidade e também fez a cobertura no dia do lançamento no CIC. Com muita propriedade as crianças falaram sobre suas investigações e escolhas narrativas, tendo sua autonomia e expressão reconhecidas e respeitadas. A comunidade, assim, se viu na TV,

como era desejo inicial das crianças (Freire, 2023; hooks, 2017).

O dia do lançamento do documentário no cinema do CIC foi emblemático para todo o processo. As crianças chegaram juntas, em um ônibus contratado pela escola. Algumas delas estavam acompanhadas também por familiares e amigos/as. No evento, não apenas se viram na tela do cinema junto a amigos/famílias e

crianças de outras escolas, mas puderam subir ao palco para compartilhar suas experiências, saberes e emoções (A2; B1; B4; B5; C3; C4; E1; E3). Concretizou-se ali a possibilidade de que a mensagem de valorização da cultura local e resistência comunitária, presente na narrativa do documentário, alcance espaços e pessoas de outras localidades.

Figuras 10, 11, 12 e 13 - As crianças da EB Costa da Lagoa no lançamento do documentário no CIC.



Fonte: Projeto Jornalismo e Ação Comunitária (2023).

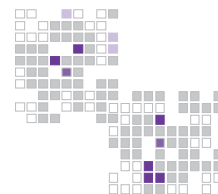
4. Considerações possíveis

Para bell hooks (2017), não é viável pensar processos de transformação social sem que os/as sujeitos se reconheçam como tais, uma vez que, como enfatiza a partir de Freire, “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos” (hooks, 2017, p. 46). Nesse sentido, aprender a se expressar (nas mais diversas linguagens e formas) e ter sua presença reconhecida constitui condição fundamental

para a construção de práticas libertadoras.

A experiência compartilhada neste artigo reafirma a potência das histórias quando apropriadas pela própria comunidade. Ao articular jornalismo, cultura e arte, o projeto evidenciou que narrar a si mesmo é também um exercício de pertencimento e de afirmação de identidades e resistência, especialmente em contextos historicamente vulnerabilizados.

Ao longo da experiência, percebemos que



o vínculo comunitário se torna condição de possibilidade do próprio processo educativo. É nesse tecido de relações entre escola, famílias, território e cultura, que se estabelece uma comunidade ampliada de aprendizagem, na qual o conhecimento se constrói de forma compartilhada, afetiva e situada. Tal dinâmica dialoga diretamente com as proposições de bell hooks (2017, 2021) e Paulo Freire (2023, 2020), ao reafirmar a centralidade do diálogo, da escuta e da práxis como fundamentos de uma educação comprometida com a justiça social.

O documentário produzido não se configura apenas como um produto midiático, mas como resposta concreta às demandas e desejos das crianças e da comunidade da Costa da Lagoa. Escutá-las em seus tempos, interesses e modos de expressão, mostrou-se um gesto político e pedagógico fundamental, capaz de promover seu empoderamento e de deslocá-las da posição de objeto para a de sujeito do processo comunicacional (Kilomba, 2019). Mais do que ensinar técnicas, tratou-se de criar condições para que suas vozes ganhassem força.

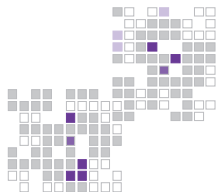
A experiência também evidencia que, em determinados contextos, dimensões relacionais e simbólicas se sobrepõem à dimensão técnica. Assim, “imperfeição” da imagem, marcada pela presença de um dedo ou de um nariz na lente, deixa de ser compreendida como erro para afirmar-se como marca de autoria infantil e indício da autenticidade do percurso vivido. Ao tensionar e recusar padrões adultocêntricos de produção, a iniciativa não só legitima outras formas de fazer e narrar, como reconhece a potência dos olhares e das destrezas das crianças. Tal deslocamento opera uma crítica às hierarquias estabelecidas, colocando em xeque a centralidade do adulto, em

especial o homem, nos processos de produção de sentidos e nos regimes de valorização e validação do conhecimento.

Outro elemento central deste percurso diz respeito ao trabalho coletivo como eixo estruturante. O envolvimento das famílias, da escola e da comunidade ampliou o alcance da experiência, configurando uma rede de aprendizagem que ultrapassa os limites institucionais. Tal dinâmica dialoga diretamente com as proposições de hooks sobre a construção de comunidades abertas de aprendizagem.

No campo do Jornalismo, a experiência tensiona modelos tradicionais centrados na autoridade do/a profissional. Ao assumirem o papel de mediadores, os/as estudantes de Jornalismo foram convocados/as a rever práticas, exercitar a escuta sensível, o respeito aos tempos do/a outro/a, e a construção de relações mais horizontais. Essa inflexão aponta para possibilidades de renovação do próprio fazer jornalístico, e amplia suas possibilidades de atuação em contextos diversos, especialmente em um cenário de crise de credibilidade e distanciamento em relação aos públicos.

Por fim, a circulação do documentário (em mostras, escolas e meios de comunicação) reafirma a importância do reconhecimento público como dimensão constitutiva do processo. Ao se verem representadas (e serem vistas), as crianças e a comunidade não apenas celebram sua cultura, mas fortalecem sua autoestima e sua presença no mundo. Esta experiência aponta para a potência da articulação entre a escola, a comunidade e a mídia, sendo um caminho possível de transformação, no qual todos os/as envolvidos/as se reconhecem como sujeitos ativos do processo educativo e comunicacional.



Referências

- Buckingham, D. (2005). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dos Santos, M.C. (2020) Lélia Gonzalez. *Revista Espaço Acadêmico*, 20 (125) , 50-62.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2023). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonzalez, L. (2020) *Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios, intervenções e diálogos/* organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gonzalez, L. (2024) *Festas populares no Brasil*. São Paulo: Boitempo.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- hooks, b. (2021). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.
- Kellner, D., & Share, J. (2008). *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. *Educação & Sociedade*, 29(104), 1319–1345.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. (2024). *Programação oficial da 23ª edição*. <https://cultura.sc.gov.br/programacao/2925-23-mostra-de-cinema-infantil-de-florianopolis>
- Rovida, M. F. (2020). *Jornalismo das periferias: O diálogo social solidário nas bordas urbanas*. Curitiba: CRV.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, (25), 183–206.

Artigo enviado em 09.04.2026 e aceito em 30.07.2026.

