

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Media Artes e Design

Ana Luísa Oliveira

*LAR DOCE ESCOLA*

HOMESCHOOLING: A VOZ DA CRIANÇA NO CINEMA

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Comunicação Audiovisual – Especialização em Fotografia e Cinema  
Documental

Orientação: Professor Marco Conceição

Coorientação: Professor Pedro Sena Nunes

Vila do Conde, janeiro de 2019



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Media Artes e Design

Ana Luísa Oliveira

*LAR DOCE ESCOLA*  
**HOMESCHOOLING: A VOZ DA CRIANÇA NO CINEMA**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Comunicação Audiovisual – Especialização em Fotografia e Cinema Documental

**Membros do Júri**

Presidente

Prof.<sup>(a)</sup> Doutor(a) Olívia Marques da Silva

Presidente da Escola Superior de Media, Artes e Design – Instituto Politécnico do Porto

Orientador

Prof. Doutor Marco Paulo Barbosa Conceição

Professor Adjunto da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

Arguente

Prof. Doutor Fernando Jorge Faria Paulino

Auxiliar Instituto Universitário da Maia

Vila do Conde, janeiro de 2019



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio constante, por serem a base de tudo e o porto seguro.

Ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu sobrinho, que ainda tão pequenino já é uma fonte de inspiração.

Aos meus primos, que sempre acreditaram que era capaz de fazer filmes.

Aos meus amigos, pela paciência e pela força quando tantas dúvidas surgiram durante o percurso, em particular à Diana, ao Ramalhão, ao Nuno, à Sara, à Patrícia, à Sónia, à AD e à Glória.

Aos meus colegas de trabalho, que tantas vezes ouviram as minhas queixas e o meu desalento quando as coisas não corriam como previsto.

À Mafalda, por todo o apoio e por me dar o tempo e a flexibilidade que tanto precisei ao longo do ano.

À Leonor, ao Adalberto, à Rita, à Inês e ao Diogo, pela forma como abriram o coração e nos acolheram como elementos da família.

A todas as crianças da comunidade “O Mundo Somos Nós”, que nos ensinaram e nos deram tanto deles.

À Eliana, à Andreia, à Regie e à Ivone, por confiarem em nós e nos acolherem como membros da comunidade.

Aos meus colegas de mestrado Alberto, André, Bárbara, Sílvia, Ana Luísa, Sandra, Sofia e a todos os outros que não concluíram o mestrado.

À Sara Santos, por ter embarcado de corpo e alma neste projeto desde o primeiro dia.

Ao Sérgio, por se ter juntado à equipa em boa hora e ter dado tanto a troco de nada.

A todos os professores, em particular ao professor Marco Conceição pela força e por não me ter deixado desistir; ao professor António Morais que esteve sempre ao nosso lado quando foi preciso; à professora Adriana Batista, incansável no apoio na componente

teórica; ao professor Pedro Sena Nunes pela reflexão e pelas conversas inspiradoras; ao professor Quinta Ferreira por todo o apoio na resolução de problemas.



## RESUMO

Este ensaio é uma reflexão sobre a voz da criança no cinema, partindo do conceito de Bill Nichols que define “a voz de um documentário como o modo específico como um argumento ou uma perspectiva são apresentados” (Nichols, 2001, p. 46). Parte dessa identidade organiza-se através de estratégias de realização/edição, com recurso à captação do som e da imagem, que conferem às crianças o direito a uma voz, e a serem, elas próprias, nas dêixis fílmicas, o sujeito. O sujeito retratado é a Rita, uma menina de 10 anos, inserida na comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós”, a mais nova de três irmãos que frequentam o ensino convencional. Esta família tem ainda outra particularidade que importa explorar: a mãe é professora do primeiro ciclo, numa escola pública na Póvoa de Lanhoso.

No contexto educativo são aprofundadas as estratégias visuais e sonoras utilizadas para a diferenciação e construção da voz individual e coletiva dos personagens (tomada de palavra, discurso, gestão do tempo das falas, silêncios ou expressões faciais), em particular, nos filmes *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017).

Nas estratégias de realização, além do som e do cenário como formas de conferir temporalidade, espacialidade e ritmo à narrativa, estão subjacentes as questões relacionadas com o enquadramento, a escala de planos e a edição na construção do ponto de vista do personagem. É, por isso, objeto de reflexão a importância do *close-up*, o poder da imagem-afeção (Deleuze, 1983), a afirmação da criança-potência segundo Foucault (citado em Marcello, 2008) e o poder do corte (Murch, 2001).

O aprofundamento teórico contribui para a realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) e para a reflexão sobre o documentário como representação social e as suas considerações éticas subjacentes aos diferentes modos do documentário, em particular o observacional e participativo.

**Palavras-chave:** Cinema e educação; personagem; discurso educativo; voz e individualidade



## ABSTRACT

This essay is a reflection on the child's voice in the cinema, starting from the concept of Bill Nichols that defines "the voice of a documentary as the specific way an argument or a perspective are presented" (Nichols, 2001, p. 44). Part of this identity is organized through strategies of achievement/editing, through the capture of sound and image that gives children the right to a voice, to be themselves in the film, to be the subject. The subject is Rita – a 10-year-old girl which is part of a homeschooling community named "O Mundo Somos Nós", in particular. Rita is the youngest of three brothers that attend public school. This family also has another particularity that is important to explore: the mother is a primary school teacher in a public school in Póvoa de Lanhoso.

In the educational context, the visual and sound strategies used for the differentiation and construction of the individual and collective voice of the characters (word-taking, speech, time management of speeches, silences, facial expressions) are addressed in-depth in the films *The Blackboard* (Makhmalbaf, 2000) and *Childhood* (Olin, 2017).

In the strategies of filmmaking, sound and scenery are ways of giving temporality, spatiality, and rhythm to the narrative. Moreover, the issues related to framing, the scale of plans and editing in the construction of the character's point of view are also taken into account. Therefore, some authors have discussed the importance of the *close-up*, the power of the image-affection (Deleuze, 1983), the affirmation of the power-child according to Foucault (as cited in Marcello, 2008) and the power of the cut (Murch, 2001).

The theoretical component of this essay contributes not only to the making of the documentary *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), but also to the observation of the documentary as social representation and the observation of all ethical considerations underlying the different modes of the documentary – in particular the observational and participatory.

**Keywords:** Cinema and education; Character; Educational Speech; Voice and Individuality



## ÍNDICE

Lista de tabelas/ilustrações/siglas .....	14
INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I: A VOZ NO DOCUMENTÁRIO .....	20
CAPÍTULO 1: A PARTICULARIDADE DA VOZ NO DOCUMENTÁRIO.....	21
1. O conceito de voz em Bill Nichols e a construção de um ponto de vista no cinema documental .....	21
2. A voz e a construção da identidade nos contextos educativos: voz individual e voz coletiva.....	24
CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM E AS TÉCNICAS DE REALIZAÇÃO.....	27
1. A construção da voz individual infantil no documentário.....	27
2. A imagem da criança no cinema: imagem-afeção em Deleuze e o <i>close-up</i> .....	29
3. O som e o cenário no contexto educativo.....	32
PARTE II: O ESPAÇO PEDAGÓGICO NO DOCUMENTÁRIO .....	37
CAPÍTULO 3: AS INTERAÇÕES EMOCIONAIS RELEVANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PEDAGÓGICO: <i>BLACKBOARDS</i> (MAKHMALBAF, 2000) E <i>CHILDHOOD</i> (OLIN, 2017) .....	38
1. Análise fundamentada dos casos particulares das implicações de cada um destes dois documentários .....	38
CAPÍTULO 4: O DOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	52
1. O documentário como registo ou representação da realidade.....	52
2. O documentário observacional e participativo .....	53
PARTE III: A CONSTRUÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA ATRAVÉS DO REGISTO DE UMA COMUNIDADE DE ENSINO DOMÉSTICO .....	56
CAPÍTULO 5: <i>LAR DOCE ESCOLA</i> , A VOZ DA CRIANÇA NO CONTEXTO DO ENSINO DOMÉSTICO.....	57
1. Reflexões sobre a educação como fator de transformação e mobilização social ...	57
2. Metodologias de investigação.....	60
3. Estratégias de realização.....	63

CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	80

## Lista de tabelas/ilustrações/siglas

Figura 1 - grupos de homens seguem pelas montanhas com quadros às costas até ao minuto 03'03" ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	40
Figura 2 - momento em que o professor Reboir encontra uma criança e fala com ela ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	40
Figura 3 - Said percorre sem sucesso as aldeias à procura de alunos ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	41
Figura 4 - Reboir insiste com as crianças para tentar convencê-las das vantagens de aprender a ler e a escrever (32'08" e 32'40") ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	42
Figura 5 - Reboir ordenha uma cabra, enquanto o aluno aprende no quadro que carrega às costas (01'07") ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	43
Figura 6 - Said num monólogo perante o desinteresse total da mulher que tenta ensinar (41'30") ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	44
Figura 7 - Reboir sobe com dificuldade as montanhas ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	45
Figura 8 - Said insiste e repete a pergunta "Sabe ler e escrever?" aos elementos do grupo de nómadas. (21'20") ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	45
Figura 9 - Reboir lidera o grupo de jovens que servem como mulas do contrabando ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	46
Figura 10 - Reboir conversa com um aluno, tentando convencê-los das vantagens de aprender ( <i>Blackboards</i> (Makhmalbaf, 2000)) .....	46
Figura 11 - Crianças brincam na floresta ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	48
Figura 12 - Crianças estão numa oficina a fazer fantoches a partir de legumes ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	49
Figura 13 - Crianças ensaiam peça de teatro de Natal ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	49
Figura 14 - Monitora tenta resolver o conflito entre as crianças numa brincadeira na floresta ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	50

Figura 15 - Crianças brincam ao ar livre e sobem às árvores (00'18'') ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	50
Figura 16 - Crianças brincam na neve ( <i>Childhood</i> (Olin, 2017)) .....	51
Figura 17 - Testes de imagem do filme <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018). Fotos de António Morais (2018).....	66
Figura 18 - Testes de imagem do filme <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018). Fotos de António Morais (2018).....	66
Figura 19 - Imagem do filme <i>Frère et Souer</i> (Touati, 2014) .....	69
Figura 20 - Imagem do filme <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018) .....	69
Figura 21 - Imagem de estudo no interior ( <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018)) .....	71
Figura 22 - Imagem de estudo no exterior ( <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018)) .....	71
Figura 23 - Imagem de uma cena do filme <i>Lar Doce Escola</i> (Oliveira, 2018) .....	73
Figura 24 - Imagem de uma cena do filme <i>Être et Avoir</i> (Philibert, 2002) .....	73

## INTRODUÇÃO

Neste ensaio teórico, que pretende aprofundar as questões da voz das crianças no cinema, no contexto específico de Ensino Doméstico, começamos por definir o conceito de voz em Bill Nichols, fortemente associado ao conceito do ponto de vista da imagem. Nichols entende que “a voz não está restrita a nenhum código ou recurso, como o diálogo ou comentário falado. A voz é talvez semelhante a esse padrão intangível, semelhante ao ‘padrão *moiré*’, formado pela interação única de todos os códigos de um filme (...)” (Nichols, 1983, p. 249). Esses diferentes elementos que constituem um filme serão analisados mais à frente neste ensaio.

Isto leva-nos à reflexão sobre as questões da representação da criança no cinema, da construção da identidade nos contextos educativos nos quais se movem professores e alunos, adultos e crianças, minorias e majorias. O conceito de voz está implícito na construção do personagem, da perspectiva e do ponto de vista no cinema documental, por isso, importa analisar as teorias de “Adult-child-seer” de Martin-Jones (2011), que corresponde à história contada pelos olhos de uma criança num espaço temporal passado-presente, o que cria uma relação diferente entre espectador, filme e história (Martin-Jones, 2011), e da construção do ponto de vista segundo diferentes autores.

O enquadramento que é dado ao espectador através da colocação da câmara confere essa noção de perspectiva, assim como outros elementos, como a gestão de tempos de elocução, a tomada de palavra, a seleção de falas, o silêncio e os ambientes sonoros, são estratégias de realização que contribuem para a atribuição da voz às crianças e aos adultos que com elas interagem no registo cinematográfico no contexto educativo, mais concretamente no documentário.

No primeiro capítulo, serão analisadas as técnicas visuais e sonoras, nomeadamente como é que o som e o cenário contribuem para a construção do personagem. Neste ensaio, em particular, estará em análise a representação da criança no cinema, ou seja, como é que as crianças sobressaem no coletivo; como é que através do discurso, gestos e ações, a voz individual se diferencia do coletivo.

O contexto educativo formal, que gere normalmente um coletivo (a turma, os alunos), está organizado com um discurso pedagógico específico e de uma determinada maneira no espaço de representação, onde podem ou não destacar-se personagens individuais. Este coletivo organiza-se por confronto com um personagem individual, o professor, com papéis de coadjuvante e oponente. Esta espécie de oposição ajuda a clarificar os papéis e a gerir o protagonismo.

O sujeito fílmico recorta-se de um coletivo infantil (a turma, os alunos, os irmãos), com o qual partilha semelhanças, mas pelas quais também se distingue dele no espaço de representação, obrigando à opção por certos planos visuais e acústicos (Dancyger, 2011), dado que estes seriam itens que ajudariam a definir as características do sujeito fílmico e o modo como este é percebido e, assim, a construir a voz do filme.

A temática em apreço (a realidade de Ensino Doméstico) pode, ao lidar com crianças como sujeitos fílmicos, em contextos de alguma informalidade, ver-se confrontada com a gestão de situações de entropia porque os coletivos infantis geram situações vococêntricas extremas, uma vez que a tomada de palavra acontece ao mesmo tempo, e, muitas vezes, em ambientes ruidosos, e a exigir uma atenção particular ao controlo do registo vocais e da perceptibilidade linguística. Para perceber o que está em causa importa referir as duas dimensões do som definidas por Chion (1994): o som verbocêntrico que precisa que as palavras sejam inteligíveis para garantir a assimilação de um código, o linguístico, enquanto, e o som vococêntrico que evidencia todos os elementos da voz.

Para o efeito, são objeto de análise pormenorizada os filmes *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017). Partindo das obras referidas e de outros filmes visionados no âmbito deste ensaio – *Être et Avoir* (Philibert, 2002), *Not One Less* (Yimou, 1999), *Frère et Souer* (Toauti, 2014) – importa refletir sobre a importância das questões de realização na representação da criança no cinema.

No segundo capítulo partir-se-á para a reflexão sobre a voz da criança no contexto particular do Ensino Doméstico, que Ribeiro define como “um projeto coletivo com história, dimensão organizacional e estruturas de apoio, portador de novos valores, práticas sociais, estilos de vida, maneiras diferentes de encarar a educação e certos aspetos

da existência social” (citado em Ribeiro & Palhares, 2017, p. 59), e sobre a educação como fator de transformação e mobilização social. Embora não seja objetivo deste ensaio aprofundar esta questão, importa perceber porque é que há cada vez mais famílias portuguesas e estrangeiras a optar por esta modalidade de ensino, que se traduz no aumento do número de alunos inscritos nos últimos anos – 661 no ano letivo de 2016/2017, segundo dados do Ministério da Educação.

A contextualização da temática em apreço (o contexto de Ensino Doméstico) leva-nos à descrição das metodologias de investigação que estão na base da realização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) e à reflexão sobre o documentário como representação social e as suas considerações éticas subjacentes, no caso particular, ao lidar com crianças enquanto sujeito fílmico.

O aprofundamento teórico, concretamente a voz da criança e a sua representação no cinema que serviu de premissa para a realização deste ensaio, leva-nos à definição e análise dos conceitos da afirmação da criança-potência em Foucault (citado em Marcello, 2008), à imagem-afeção em Deleuze (1983) e à importância do *close-up*, que tem “o poder de arrancar a imagem das coordenadas espaço-temporais para fazer surgir o afeto puro enquanto expresso” (Deleuze, 1983, p. 113).

Na construção da voz do personagem, o som e o cenário constituem elementos fundamentais, por isso, importa neste segundo capítulo, analisar a diegese e o sincronismo do som, porque o som diegético e síncrono com a imagem “tem o poder de inscrever a imagem num tempo real e linear, sem elasticidade” (Chion, 1994, p. 18), assim como a configuração dos espaços de aprendizagem em diferentes filmes visionados. O ritmo, a espacialidade e a temporalidade da narrativa são conseguidos graças ao poder do corte na edição, pois o corte permite a descontinuidade visual, ou seja, “escolher o melhor ângulo da câmara para cada emoção e ponto da história” (Murch, 2001, pp. 8-9).

Como projeto prático adjacente a este ensaio teórico, está a realização da longa-metragem documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), que constituir-se-á como uma reflexão sobre as questões da realização como forma de dar voz às crianças enquanto personagens no documentário, no contexto particular de Ensino Doméstico.

O filme em questão documenta a realidade de uma criança inserida numa comunidade de Ensino Doméstico, “O Mundo Somos Nós”, composta por 12 crianças. Rita, de 10 anos, não se adaptou ao ensino convencional, como os outros dois irmãos mais velhos, e está inserida nesta comunidade. A mãe, Leonor, é professora do primeiro ciclo e encontrou fora do sistema a solução para os problemas educativos da filha mais nova.

A análise teórica e a realização de um filme documental num contexto educativo levanta várias questões que serão aprofundadas neste ensaio, nomeadamente a influência do som e da imagem na construção do personagem individual – no caso a criança enquanto sujeito fílmico, a sua diferenciação no seio do coletivo – aferindo de que forma é que as técnicas de realização conferem protagonismo, retiram os personagens do espaço e permitem avanços ou recuos na narrativa.

## PARTE I: A VOZ NO DOCUMENTÁRIO

## CAPÍTULO 1: A PARTICULARIDADE DA VOZ NO DOCUMENTÁRIO

### 1. O conceito de voz em Bill Nichols e a construção de um ponto de vista no cinema documental

A reflexão sobre a atribuição de voz à criança enquanto sujeito fílmico no âmbito da temática do Ensino Doméstico leva-nos à definição de “voz” em Bill Nichols, fortemente associada ao conceito de ponto de vista da imagem: “A voz de um documentário é o modo específico como um argumento ou uma perspectiva são apresentados.” (Nichols, 2001, p. 46). Nichols entende que “a voz não está restrita a nenhum código ou recurso, como o diálogo ou comentário falado. A voz é talvez semelhante a esse padrão intangível, semelhante ao ‘padrão *moiré*, formado pela interação única de todos os códigos de um filme (...)” (Nichols, 1983, p. 249).

Por outro lado, Rey Chow observa que “a voz tem uma história muito mais longa do que o cinema” (citado em Whittaker & Wright, 2017, pp. 9-10). Segundo Chow, que se suporta das teorias de Derrida, Bakhtin, Dolar ou Chion para aprofundar um pouco sobre a historicidade da voz, os estudos do cinema não exploraram essa longa história da voz que existe nas “formas representacionais mais antigas baseadas na escrita como a poesia, ficção, ensaios e formas não-ficcionais, todos carregam traços da voz” (citado em Whittaker & Wright, 2017, pp. 9-10).

Regressando à teoria de Nichols (1983), que entende a voz como o resultado de um conjunto de elementos que compõem um filme, neste capítulo vamos analisar os elementos visuais e sonoros que contribuem para dar protagonismo à voz individual da criança, inserida num coletivo.

A voz conferida a um personagem está estreitamente relacionada com as questões da perspectiva do enquadramento na imagem, do ponto de vista e das técnicas visuais e sonoras que, conjuntamente, contribuem para que a voz das crianças se diferencie da voz de um adulto na estrutura narrativa. Para Martin-Jones (2011), a empatia ou a “identificação emocional” entre o espectador e o personagem provêm (entre outras coisas)

da perspectiva. O “Adult-child seer” de Martin-Jones (2011) corresponde à história contada pelos olhos de uma criança num espaço temporal passado-presente, o que cria uma relação diferente entre espectador, filme e história (Martin-Jones, 2011). O adulto que assiste através do ponto de vista da criança consegue que o próprio espectador se desloque mentalmente até à sua própria infância, ou seja, através da memória, o adulto recorda os tempos de infância e faz uma reflexão crítica (Martin-Jones, 2011).

A perspectiva que confere uma relação entre o adulto e a criança é uma forma de destacar a criança ou o adulto, conforme a colocação da câmara. Se tivermos como exemplo os filmes *Frère et Souer* (Touati, 2014) e *Childhood* (Olin, 2017), temos as crianças como protagonistas, não só pela prevalência do tempo do discurso narrativo, mas pela forma como a câmara está colocada à altura das crianças. Concretizando: o ponto de vista das crianças assume uma dupla função – se por um lado lhes dá voz, por outro lado cria no espectador a empatia e identificação emocional definida por Martin-Jones (2011), remetendo-o até à sua própria infância.

Se analisarmos a escala de planos, mais concretamente o *close-up*, percebemos que é um recurso utilizado não só para criar a empatia mencionada por Martin-Jones (2011), mas também dar protagonismo ao personagem, seja a criança ou o adulto. Vejamos os exemplos dos filmes *Frère et Souer* (Touati, 2014) e *Childhood* (Olin, 2017) nos quais as crianças surgem em primeiro plano várias vezes. Por oposição, no filme *Not One Less* (Yimou, 1999), no qual a professora assume um papel essencial na educação das crianças da aldeia, a jovem destaca-se do coletivo, assim como podemos verificar no clássico *High School* (Wiseman, 1968), onde as imagens aproximadas dos professores lhes conferem voz e os distanciam do coletivo, da turma. A importância do *close-up* na representação do espaço e do tempo será aprofundada mais à frente.

Quando abordamos a questão da perspectiva, que nos é dada através do enquadramento e da escala de planos, importa perceber como é que o ponto de vista está relacionado com a forma como percebemos o tempo e o espaço. Vários autores teorizaram sobre o ponto de vista. Branigan defende que a câmara “assume a posição espacial de um personagem para nos mostrar o que o personagem vê”, ou seja, “a lente da câmara torna-se o olho do personagem” e resulta da nossa perceção sensorial, isto é, das

nossas habilidades perceptivas que ditam o que pode ser construído para nós (Branigan, 1984, p. 6). Jean Mitry acrescenta que o ponto de vista tem um sentido mais subjetivo porque a câmara espelha o estado mental de um personagem, transportando-nos para uma narrativa imaginária (citado em Branigan, 1984, p. 6).

Se para Burch, o ponto de vista tem a função de captar a atenção do espectador "à força" (citado em Branigan, 1984), para Hunger, o ponto de vista permite "não apenas ver o que o personagem vê, mas também como vê" (citado em Branigan, 1984, p. 6) e, em Eisenstein, tem a capacidade de isolar "o problema de retratar uma atitude em relação ao objeto retratado" (citado em Branigan, 1984, p. 9).

Na análise da relevância do ponto de vista, não importa apenas perceber a atitude do espectador, até porque como teorizaram autores como Wayne Booth, Norman Friedman, Andrew Dudley, Nick Browne e Bruce Kawin, a atitude torna-se uma composição de "vários observadores hipotéticos, personagens, narradores, narradores implícitos e o autor" (citado em Branigan, 1984, p. 8). Por isso, é preciso ter em conta as crenças e valores morais daqueles que se colocam no lugar do espectador, bem como aqueles que "falam" para o espectador.

Atendendo às teorias acima referidas pelos diferentes autores, não devemos esquecer que, acrescentando a todos os argumentos apresentados, no documentário, a lente do realizador é sempre influenciada pela sua visão do mundo, pelas suas crenças e valores, pela perspectiva que nos dá a conhecer e isso será sempre uma versão da realidade, a sua versão, o seu ponto de vista que é dado a conhecer ao espectador.

Em suma, neste capítulo é possível aferir como é que a perspectiva, a escala de planos e o ponto de vista, que nos mostra o que o personagem vê ou nos coloca no seu lugar, conferem-lhe voz. Neste contexto particular em análise, todos estes fatores contribuem para que a voz do sujeito filmico, neste caso, a criança, se diferencie da voz de um adulto, sobretudo pela capacidade de criar empatia ou identificação emocional com o personagem, como define Martin-Jones (2011).

## **2. A voz e a construção da identidade nos contextos educativos: voz individual e voz coletiva**

No contexto educativo, o coletivo de crianças organiza-se, normalmente, por confronto com um personagem individual, o professor, com papéis de coadjuvante e/ou oponente, que pode roubar protagonismo ao personagem infantil. Esta oposição pode ajudar a clarificar os papéis, o que se refletirá na construção eficaz da voz individual e que a distingue da voz coletiva. No contexto específico do Ensino Doméstico, esta oposição pode ser ainda mais notória, uma vez que o papel do tutor difere do professor, como vamos podemos verificar nos capítulos seguintes através da análise de alguns filmes e da reflexão sobre o filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018).

A voz individual diferencia-se da voz coletiva pelas interações comunicativas, que se centram no sistema cinésico (gestos e expressividade facial), no sistema verbal (linguístico e prosódico) e no paralinguístico (gritos, risos, silêncios, choros). Estas particularidades exigem do realizador uma atenção particular à captação de som e ao seu tratamento através de estratégias de realização/edição, da gestão da escala de planos, da gestão da duração dos planos, e da montagem e edição que dão ritmo à narrativa. Todos estes fatores vão destacar os personagens na sua individualidade.

Apesar de a expressão não verbal constituir um meio privilegiado de comunicação das crianças, os adultos continuam a comunicar com expressões (risos, gargalhadas, gritos de raiva) e, por isso, se manipularmos o ritmo, a intensidade, o tom, a velocidade, a forma ou a ordem, podemos aumentar ou diminuir o alcance emocional do discurso (Sonnenschein, 2001). Importa, por isso, ter atenção ao significado do discurso e à entoação de quem o profere, porque o discurso tem um duplo significado: “um verbal que descreve a experiência de quem fala e outro entoacional que reflete os sentimentos de quem fala” (Sonnenschein, 2001, p. 138).

A temática em apreço (a realidade do Ensino Doméstico) pode, ao lidar com crianças como sujeitos fílmicos em contextos de alguma informalidade, ver-se confrontada com situações de entropia, dado que os coletivos infantis geram situações vococêntricas extremas, uma vez que a tomada de palavra acontece ao mesmo tempo, e, muitas vezes,

em ambientes ruidosos, e exigir uma atenção particular ao controlo do registo vocais e da perceptibilidade linguística.

Neste caso particular, a dimensão verbocêntrica também assume relevância, pois o som verbocêntrico precisa que as palavras sejam inteligíveis para garantir a assimilação de um código, o linguístico, enquanto, por outro lado, o som vococêntrico evidencia todos os elementos da voz (Chion, 1994). Para Chion, apesar de o som no cinema ter as dimensões vococêntrica e verbocêntrica, “o som é principalmente vococêntrico, ou seja, significa que quase sempre privilegia a voz, destacando-o de outros sons” (Chion, 1994, p. 5).

As falas dos personagens surgem em primeiro plano, tendo a voz como suporte principal da expressão verbal e “essas vozes falam numa linguagem acessível, por isso, primeiro vamos procurar o significado das palavras, passando a interpretar os outros sons só quando o interesse pelo significado estiver satisfeito” (Chion, 1994, p. 6). A dimensão vococêntrica prevalece em praticamente todos os filmes acima mencionados, significando isto que os personagens, sejam as crianças ou os professores, têm protagonismo pelo seu discurso e tempo de elocução que lhes é conferido.

Porque é condição essencial que a linguagem seja perceptível por todos, o reconhecimento da fala é ainda mais importante para uma audiência de cinema do que a reprodução da fala, por isso, “o que retiramos do nosso ambiente auditivo como significado simbólico abre-nos imensas possibilidades” (Sonnenschein, 2001, p. 134).

Esta questão introduz-nos os quatro modos de escuta: reduzida, causal, semântica e referencial (Sonnenschein, 2001), que se referem à origem dos sons e à forma como os percecionamos e como estes nos dão a perceção do espaço e do tempo, tópicos que serão aprofundados no capítulo seguinte. A escuta semântica pertence precisamente à linguagem falada e a outros sistemas de código que simbolizam ideias, ações e coisas, por isso, o estudo da linguística permite perceber que existe uma variação no som de acordo com o género, idade, sotaque ou linguagem, sem que o significado seja alterado. E, juntamente, com a escuta causal, que nos permite identificar a origem do som que estamos a ouvir, ainda que possa não ser diretamente proveniente do objeto ou ação que vemos na

imagem, podemos “entender muito mais sobre uma pessoa e a mensagem do que simplesmente um significado linguístico” (Sonnenschein, 2001, p. 78).

O potencial da escuta causal é imenso, uma vez que tem “a capacidade de fornecer dados com exatidão apenas com base na análise do som” e, por isso, “não é apenas o mais comum, mas também o modo de escuta mais facilmente influenciado e enganoso” (Chion, 1994, p. 26).

Como foi possível aferir neste capítulo, a diferenciação da voz coletiva da voz individual deve-se a diferentes fatores, como o tom e a duração do discurso, a tomada de palavra, as expressões, os silêncios e a linguagem que deve ser perceptível por todos os intervenientes. Todos estes elementos são fundamentais para a identificação dos diferentes modos de escuta, que influenciam a perceção do espaço e do tempo.

## CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM E AS TÉCNICAS DE REALIZAÇÃO

### 1. A construção da voz individual infantil no documentário

No âmbito da reflexão sobre as formas de realização capazes de dar voz às crianças no cinema, foram visionados alguns filmes, a sua maioria sobre a temática da educação, mas também obras que exploram a relação entre as crianças e os adultos, o seu ponto de vista, sem que a temática esteja necessariamente relacionada com a questão educativa, do qual é exemplo o filme *Frère et Soeur* (Touati, 2014), e no qual uma parte significativa da informação que estes transmitem é rececionada através da gestão da apresentação das relações não apenas entre crianças e adultos, mas também entre crianças (conflitos, afetos, relatos, interações verbais).

Foram vários os filmes visionados, como os filmes *Être et Avoir* (Philibert, 2002), *Frère et Souer* (Touati, 2014), *Entre les Murs* (Cantet, 2008), *Etre et Devenir* (Bellar, 2014), *Beyond The Classroom* (Stracke, 2011), *Grown Without Schooling* (Kowalke, 2014), *High School* (Wiseman, 1968), *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), *Not One Less* (Yimou, 1999), *Childhood* (Olin, 2017), *À Ciel Ouvert* (Otero, 2013), *Color of Paradise* (Majidi, 1999), sendo o foco muito diferente em cada um deles, mas todos contribuindo para construir uma escala de variância da representação mental sobre os comportamentos de crianças e de adultos. Estes filmes não concretizam, obviamente, uma lista exaustiva do que existe sobre a temática da educação e sobre a importância da criança enquanto sujeito fílmico, mas permitem consolidar uma reflexão sobre as particularidades dos sistemas educativos e das suas implicações e, sobretudo, exibem formas muito diversas do cinema se apropriar e mostrar o tema.

Nas obras acima referidas, importa analisar os seguintes parâmetros: os espaços interiores e exteriores onde decorrem as ações, a relação entre o adulto e a criança através das técnicas visuais (tipo de planos e movimentos de câmara) e sonoras (uso de voz *off*,

música, silêncios), como fatores que contribuem para a representação e diferenciação da voz individual e da voz coletiva e definição do ponto de vista e da estética a usar no filme.

No contexto educativo, em particular no Ensino Doméstico, importa perceber que a criança, enquanto sujeito fílmico, recorta-se de um coletivo infantil (a turma, os alunos, os irmãos), com o qual partilha semelhanças, mas pelas quais também se distingue dele no espaço de representação, obrigando à opção por certos planos visuais e acústicos (Dancyger, 2011), dado que estes seriam itens que ajudariam a definir as características do sujeito fílmico e o modo como este é percebido e assim a construir a voz do filme.

Estes contextos caracterizam-se, basicamente, por incluírem crianças e adultos numa relação onde o exercício de poder pertence aos adultos, mas com uma maioria de crianças, o que desencadeia situações muito particulares de ruído e tensão, dado que a tomada de palavra acontece, muitas vezes, de forma desordenada no seio do coletivo. Este contexto particular apresenta características sonoras específicas: a algazarra, o silêncio, o ruído. No entanto, o conceito de ruído depende sempre de interpretação, por isso, a algazarra poderá ser “ruído” para uns e “diversão” para outros.

Na opinião da autora, a impressão de silêncio traz, muitas vezes, o espetador para uma dimensão mais íntima e introspetiva do personagem, do ambiente ou das ações que o realizador pretende destacar na narrativa, fazendo com que o espetador se identifique com o personagem. O silêncio pode ter também um significado sintático quando é usado como um separador, indiciando a transição para um momento ou um ambiente distintos; pode ser diegético – confere um tempo real à narrativa, uma linearidade trazida pelo sincronismo (Chion, 1994) – e acompanhar a ação ou personagem que vemos na imagem ou ter um efeito dramático para enfatizar estados emocionais, situações de perigo ou de angústia.

No capítulo seguinte, vamos aprofundar a importância da diegese e do sincronismo do som na percepção do espaço e do tempo, assim como a relevância do corte para conferir temporalidade à narrativa, avanços e recuos no tempo. Serão também objeto de análise as diferentes representações dos espaços educativos com base nas referências fílmicas deste ensaio.

## 2. A imagem da criança no cinema: imagem-afeção em Deleuze e o *close-up*

Desde a origem do cinema, do cinema mudo ao cinema contemporâneo, que a imagem da criança tem sido explorada e representada de diferentes formas. A imagem da criança no cinema privilegiou a relação com a mente da criança, fundamental para o estudo dos laços entre o cinema e a infância. “Isto é cinema, como insistiu Edgar Morin em 1956. O que está em causa e o que importa é a mente na sua infância” (Lebeau, 2008, pp. 13-14).

Ao longo de décadas, a criança foi um recurso simbólico veicular de mensagens culturais, sociais e políticas em vários filmes, entre os quais *The Children Are Watching Us* (De Sica, 1944), *The Kid* (Chaplin, 1921), *Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids* (Kauffman e Briski, 2004), *Color of Paradise* (Majidi, 1999), *Los Olvidados* (Buñuel, 1950).

A representação da criança no cinema leva-nos ao conceito da criação da imagem da criança-potência, da criança como protagonista do *plot* das narrativas. Na teoria de Foucault, por provir do cinema, a imagem da criança instaura um lugar impreciso, onde o “contemplador e contemplado permutam-se incessantemente” (citado em Marcello, 2008). Por isso, “a imagem cinematográfica da criança, muitas vezes, merece ser considerada pura potência desestabilizadora, isto é, potência que compromete de maneira insuperável as categorias de representação, de objeto e de espetador” (citado em Marcello, 2008).

Deleuze teoriza sobre a vontade afirmativa de potência, isto é, a vontade da criança afirmar a sua diferença em relação a outra criança como resultado da infância. É justamente a relação que estabelece com vontade de saber da infância que a criança se afirma a si mesma; mais do que isso, que faz da sua diferença objeto de afirmação. Não se trata de uma relação dialética entre infância e criança: segundo Deleuze, “a diferença é objeto de uma afirmação prática, inseparável da essência e constitutiva da existência” (citado em Marcello, 2008, p. 49).

A vontade afirmativa de potência da criança em Deleuze (citado em Marcello, 2008) remete-nos, primeiramente, para a relação de poder exercida pelas crianças em relação às outras ou com os adultos e, posteriormente, para a forma como interagem com

o mundo que as rodeia, que pode ser ainda mais evidenciado pela escala de planos como o *close-up* que permite tirar o personagem do espaço em que está inserido.

Isto leva-nos a questionar o significado do *close-up*, por exemplo, do rosto de uma criança enquanto forma de representação da criança no cinema e ao conceito de imagem-afeção em Deleuze (1983), que corresponde ao primeiro plano e o primeiro plano é o rosto, ou seja, “o rosto é em si mesmo o primeiro plano, o primeiro plano é por si mesmo rosto, e ambos são o afeto” (Deleuze, 1983, p. 104).

Realizadores como Griffith e Eisenstein notabilizaram-se pelo *close-up* nos seus filmes. Eisenstein “sugeria que o primeiro plano não era apenas um tipo de imagem entre as outras, mas oferecia uma leitura afetiva de todo o filme” (Deleuze, 1983, p. 103).

Em Deleuze, o *close-up* tem “o poder de arrancar a imagem das coordenadas espaço-temporais para fazer surgir o afeto puro enquanto expresso” (Deleuze, 1983, p. 113). “Quando um rosto que acabamos de ver no meio de uma multidão é destacado do seu meio, ressaltado, é como se déssemos de repente de cara com ele (...) Diante de um rosto isolado, não percebemos o espaço. A nossa sensação do espaço é abolida. Uma dimensão de outra ordem abre-se sobre nós” (Deleuze, 1983, p. 112).

Balázs e Carter (2010) contrariam esta teoria defendendo que o *close-up* abstrai de todas as coordenadas espaço-temporais, isto é, eleva-o ao estado de Entidade, transportando-o para uma outra dimensão. Para os autores, o *close-up* é “a arte da ênfase que, num filme, aponta para detalhes importantes e significativos, e permite ao espetador interpretar o que é representado, porque diferentes *close-ups* em dois filmes vão expressar duas visões diferentes da vida” (Balázs & Carter, 2010, p. 39).

Esta outra dimensão sobre a qual Balázs e Carter (2010) teorizam traz o conceito de fisionomia e melodia que, segundo Henri Bergson, a “duração e o tempo podem ajudar a compreender esta nova dimensão” (citado em Balázs & Carter, 2010, p. 101). A relação da fisionomia e do espaço é comparável à da melodia e do tempo, ou seja, a relação entre os músculos faciais cria expressão e essas relações não têm extensão nem direção no espaço, o que, no caso do cinema são sentimentos, pensamentos, ideias e associações (Balázs & Carter, 2010).

“Os primeiros *close-ups* mostraram que, às vezes, pode-se ler mais num rosto do que o que está escrito nele, porque a fisionomia também pode expressar significados 'entre linhas', entre os recursos” (Balázs & Carter, 2010, p. 102). Esta dimensão psicológica para a qual o *close-up* nos transporta é conseguida porque os objetos não estão relacionados com o espaço e o tempo, por isso, “a imagem transforma-se em conceito e pode ser transformada como o próprio pensamento” (Balázs & Carter, 2010, p. 134).

Tomemos, por exemplo, os filmes *Color of Paradise* (Majidi, 1999), no qual a fisionomia das crianças cegas, as expressões nos seus rostos nos revelam o seu modo de vida com dificuldades ou em *À Ciel Ouvert* (Otero, 2013), no qual onde apenas pelo olhar e gestos conseguimos aferir os problemas mentais destas crianças.

Se por um lado, o *close-up* pode retirar o objeto ou o personagem da sua espacialidade como defende Deleuze (1983), por outro lado, pode apenas conferir maior dramatismo, empatia ou afeto ao espetador, que no decurso da narrativa já viu o espaço onde decorre a ação e onde interagem os personagens; como é possível verificar nos filmes *Frère et Souer* (Touati, 2014) ou *Color of Paradise* (Majidi, 1999), neste último, o *close-up* das mãos das crianças cegas a escrever é de uma enorme intensidade e até de algum dramatismo porque o movimento dos dedos vai-se tornando cada vez mais rápido e repetitivo, conferindo-lhe essa densidade.

Nesta abordagem ao significado do *close-up* como estratégia de realização, importa referir os movimentos de câmara, de uma escala de plano mais aberta que permite ao espetador identificar o espaço envolvente e dali deriva para o *close-up* do personagem, como podemos ver em *The Children Are Watching Us* (De Sica, 1944) e em *Color of Paradise* (Majidi, 1999), o movimento de câmara faz-nos deslocar da perspetiva do adulto para a perspetiva da criança – o conceito de “Adult Child Seer” de Martin-Jones (2011) – conferindo à criança protagonismo e transportando o espetador para outra dimensão como descrito em Balázs (2010), pela expressão e pela sua pequenez conseguida através do recorte do personagem do espaço.

### 3. O som e o cenário no contexto educativo

#### 3.1 A diegese e o sincronismo

A percepção do espaço e do tempo é influenciada pelo som que traz uma nova forma de dimensão, porque não vemos e ouvimos como canais separados (Chion, 1994). Isso acontece porque entre a imagem e o som existe um "contrato audiovisual", ou seja, a relação entre o som e da imagem não é uma mera "associação", mas sim "sinérgica"; eles entram num "contrato" na percepção do cineasta (Chion, 1994).

O som dá aos planos uma linearidade temporal, porque se no cinema mudo os planos nem sempre indicam uma sucessão temporal, o inverso acontece no som síncrono que impõe uma sensação de sucessão (Chion 1994). A linearidade trazida pelo sincronismo confere um tempo real à narrativa (Chion, 1994).

O sincronismo entre o som e a imagem acontece quando um fenómeno auditivo particular e um fenómeno visual ocorrem ao mesmo tempo e, daí, surge um novo conceito: *sincrese*, que junta os termos sincronismo e síntese (Chion 1994). "A sincrese permite que os cineastas façam as configurações audiovisuais mais sutis e surpreendentes" (Chion, 1994, p. 64).

“Da mesma forma que a câmara pode ter um ponto de vista, a perspetiva sonora poderá ter um ponto de audição” (Sonnenschein, 2001, p. 163). O ponto de audição resulta de uma escolha do realizador para despertar a atenção do espetador, por isso, o som pode ajudar a conferir temporalidade e espacialidade à narrativa, seja através de ambiências, paisagens sonoras da diegese, efeitos sonoros que provêm de um objeto ou fonte específicos, ou da recriação de sons em estúdio (Foley), muitas vezes relacionados com os movimentos e ações dos personagens.

Para Sonnenschein (2001), o “ponto de audição” pode ter dois significados: um sentido espacial (ouvir toda a envolvimento das crianças a brincar no jardim e destacar esse ponto de audição ou privilegiar o som de uma criança a brincar sozinha) ou um sentido subjetivo “relacionado com um personagem numa determinada cena ou lugar está associado àquilo que o espetador ouve” (Sonnenschein, 2001, p. 163).

O ponto de audição, por si só, não confere significado à escuta e isso introduz-nos à definição dos modos de escuta. Autores como Schaeffer, Chion e Sonnenschein definiram as diferentes formas de escutar sons tendo colocado os mesmos em categorias que indicam algum tipo de compreensão cognitiva conscienciosa ou não. Chion (1994) definiu três modos de escuta: a escuta causal, na qual o som fornece informação sobre a causa ou a fonte de determinado tipo de som que pode resultar de um evento ou ação; a escuta semântica, relacionada com um código ou linguagem que permite a interpretação de mensagens através do som, ou seja, é uma escuta baseada no conhecimento prévio e nas convenções culturais e sociais; e a escuta reduzida, com enfoque apenas no som e nas suas características tímbricas, sem ter em conta o significado ou causa. E Sonnenschein (2001) acrescentou a estes três modos, a escuta referencial que tem em atenção não apenas a fonte do som, mas o seu significado emocional e dramático.

Para Chion (1994), a escuta reduzida tem um potencial enorme “de abrir nossos ouvidos e aguçar nosso poder de escuta”, porque “o valor emocional, físico e estético de um som está ligado, não apenas à explicação causal que atribuímos a ele, mas também a suas próprias qualidades de timbre e textura, a sua própria vibração pessoal” (Chion 1994, p. 31).

A escuta reduzida introduz a dimensão acusmática em que se ouve o som sem saber a sua causa, o que pode modificar a nossa escuta. Chion cita a teoria de Pierre Schaeffer na qual “o som acusmático chama a nossa atenção para traços sonoros normalmente escondidos porque reforça a perceção de certos elementos do som e esconde outros, sem atender à causa, e vice-versa, ou seja, a dimensão acusmática intensifica a escuta causal ao tirar a ajuda da visão” (Chion 1994, p. 32).

Chion questiona também a classificação do som e a sua relação com a imagem: o som *offscreen*, o acusmático, isto é, cuja origem é desconhecida; o *onscreen* é aquele cuja origem aparece na imagem e pertence à realidade representada; e o não diegético é o som cuja suposta fonte não é apenas ausente da imagem, mas também externa ao mundo da história (Chion, 1994). Para Chion (1994), esta categorização já foi descrita como obsoleta e redutora, porque a voz, por exemplo, está ligada a uma ação presente e não é visível. O

mesmo acontece com o som dos pássaros ou do vento, sons exteriores naturais classificados como *offscreen* porque não os vemos (Chion, 1994).

À luz do acima referido e no âmbito do contexto educativo, problematizam-se várias questões relacionadas com a forma como a relação entre o som e a imagem conferem temporalidade e espacialidade à narrativa, como é que o ponto de audição permite ativar uma escuta semântica na realização/montagem, ou seja, a perceção da mensagem por parte do espetador só acontece se tiver em conta o contexto em que está inserido.

Podemos, por isso, aferir que a colocação da câmara, os cortes e as transições entre planos, os sons que se sobressaem, em consonância ou por oposição ao que vemos na imagem, são estratégias de realização/edição que destacam ambientes, personagens ou situações que o realizador quer evidenciar. Neste âmbito, o conceito de descontinuidade visual em Murch (2001) trouxe uma maior liberdade na edição porque “permite escolher o melhor ângulo da câmara para cada emoção e ponto da história” (Murch, 2001, p. 8), que podem ter um impacto muito maior na edição. Na edição, o corte é muito mais do que um meio útil e prático que garante a descontinuidade contínua, funciona por si mesmo, tem uma força própria e uma influência positiva na criação de um filme (Murch, 2001). A sequência de imagens e a importância do corte na edição serão elementos a aprofundar mais à frente neste ensaio.

Em suma, os conceitos referidos neste capítulo (sincronismo, pontos de audição, modos de escuta e corte) reforçam a importância da conjugação do som e da imagem, do sincronismo como forma de conferir linearidade e sucessão de acontecimentos, assim como temporalidade à narrativa, de que a perspetiva que é dada ao espetador não advém apenas do ponto de vista, mas também e não menos importante, da perspetiva sonora e dos modos de escuta que lhes são conferidos e que transportam o espetador para diferentes dimensões.

### 3.2 O cenário: configuração dos espaços de aprendizagem

Se o som tem influência na percepção do tempo e do espaço, importa analisar o cenário e a configuração dos espaços de aprendizagem em contexto educativo, no qual o coletivo de crianças interage com o professor como personagem individual que se destaca. Importa, por isso, perceber como é que os personagens são representados nos espaços de aprendizagem e como é que estes se configuram.

A sala de aula como cenário onde se movimenta o sujeito fílmico, a criança, apresenta diferentes configurações nos filmes *Not One Less* (Yimou, 1999), *Être et Avoir* (Philibert, 2002) e *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000). Se em *Être et Avoir* (Philibert, 2002), o cenário da sala de aula é-nos apresentado como um espaço mais informal (muitas vezes, os alunos estudam cá fora ou no chão), no filme *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), não existe um *décor* fixo porque se trata de um espaço de ensino ambulante, isto é, em quadros negros que os professores levam nas costas, e em *Not One Less* (Yimou, 1999), o espaço da sala de aula é modesto, tem poucas condições, e não se restringe a um espaço de aprendizagem – é também o local onde pernoitam as crianças e a professora.

Nos filmes acima mencionados, importa analisar como é que os espaços de representação nos contextos educativos se configuram de diferentes formas que permitem perceber não só o tipo de educação e de aprendizagem, mas também a formalidade ou informalidade dos espaços, assim como as relações entre as crianças e entre estas e os adultos.

Por exemplo, no filme *Être et Avoir* (Philibert, 2002), o professor é um personagem principal do filme, destacando-se do coletivo pelo tempo de elocução, pelo seu discurso e pela escala aproximada de planos, contrastando com os dois professores de *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), no qual apesar de terem o poder da palavra, surgem, muitas vezes, vergados pelo peso do quadro negro às costas, a apregoar em busca de alunos, sendo o professor representado como uma figura de menor importância. Podemos encontrar algum paralelismo com o filme *Not One Less* (Yimou, 1999), no qual percebemos no discurso e no tom de voz da jovem professora a dificuldade em impor-se sobre o coletivo.

No capítulo seguinte proceder-se-á à análise pormenorizada de dois filmes em particular: *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017).

## PARTE II: O ESPAÇO PEDAGÓGICO NO DOCUMENTÁRIO

### CAPÍTULO 3: AS INTERAÇÕES EMOCIONAIS RELEVANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PEDAGÓGICO: *BLACKBOARDS* (MAKHMALBAF, 2000) E *CHILDHOOD* (OLIN, 2017)

#### 1. Análise fundamentada dos casos particulares das implicações de cada um destes dois documentários

Nesta análise concentrar-nos-emos em dois filmes: *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), uma viagem pelas montanhas das fronteiras do Irão, no período de conflito entre o Irão e o Iraque, guiada por professores que carregam quadros negros às costas em busca de alunos; e *Childhood* (Olin, 2017) que, ao longo de um ano, acompanha um grupo de crianças, numa escola de Pedagogia Waldorf, fazendo uma reflexão sobre o método de ensino em idade pré-escolar e a importância de brincar como método de aprendizagem.

A escolha destes filmes prende-se com o facto de serem dois filmes distintos na abordagem ao tema da educação e nas opções de realização, como vamos poder analisar mais à frente neste ensaio. Se por um lado, no filme *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), a educação surge quase como um tema secundário subjacente ao conflito entre o Iraque e o Irão e no qual os dois professores têm uma missão que ultrapassa o objetivo de ensinar crianças e adultos analfabetos, por outro lado, no filme *Childhood* (Olin, 2017), o tema da educação, com um enfoque na Pedagogia Waldorf, é central no decurso de toda a narrativa desenvolvida tendo as crianças como protagonistas do filme.

#### 1.1 *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000)

*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000) é um filme realizado por Samira Makhmalbaf que, com apenas 19 anos, venceu o prémio do Júri no festival de Cannes. Conta a história de um grupo de professores que atravessam os caminhos montanhosos de uma região remota do Curdistão Iraniano. Estes homens carregam quadros negros às costas, viajando de cidade em cidade à procura de alunos. Com muita mestria e subtileza, Samira

Makhmalbaf leva-nos nesta viagem que usa a educação como um pretexto para abordar a situação dos refugiados e outras pessoas que tentam sobreviver perto da fronteira do Irão com o Iraque.

A estrutura do filme pode ser dividida em três partes. Numa primeira parte do filme, até ao minuto 12'55", são introduzidos os dois personagens principais e a sua missão do filme: Rebooir e Said, dois professores que se destacam do grupo de homens. Estes professores carregam os quadros negros às costas pelos caminhos montanhosos sinuosos e que estão a tentar ganhar a vida a ensinar nómadas analfabetos. Nesta primeira parte do filme, vamos percebendo que mais do que educar, estes homens tentam sobreviver a um conflito, tendo como escudo protetor e de salvação o quadro negro, o único elemento que lhes resta.

Na segunda parte do filme (12'59" – 50'41"), inicia-se a missão dos dois professores. Said encontra um grupo de nómadas perdidos, homens que querem voltar para o Iraque. Nenhum deles quer aprender. Só querem regressar à terra natal para morrer em paz. O outro professor, Reboir, encontra um grupo de crianças, mulas de contrabando, e tenta ensinar o grupo em troca de comida ou dinheiro. Ambos tentam sobreviver. Na terceira parte do filme, a partir do minuto 54', começa a parte final da viagem.

Comecemos por analisar a relação entre o professor e a criança. Em *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), o professor procura insistentemente os alunos, levando consigo um quadro negro para ensiná-los. No filme, o professor aparece como uma figura vergada pelo sofrimento e pelo peso do quadro que carrega.

Apresentaremos e comentaremos alguns frames que nos permitem pensar o modo como a articulação de diferentes estratégias cria uma voz muito particular, neste caso para o professor e para a sua missão pedagógica.



Figura 1 - grupos de homens seguem pelas montanhas com quadros às costas até ao minuto 03'03"  
(*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

A Figura 1 ilustra uma sequência longa na qual o silêncio só é interrompido pelo vento forte. Nesta sequência, filmada num exterior agreste tão distante do interior aconchegado das salas de aula, este ponto de vista dos personagens de costas, ao afastar do espectador da leitura de rostos, intensifica o valor opoente da natureza à tarefa dos professores. Estes, sem rosto para nós, ficam contextualizados no som que revela a natureza como um campo árido e de sofrimento.

Neste ambiente, o som transforma a caminhada dos professores numa marcha errática e sofredora. Vê-los de costas, é vê-los afastarem-se, o que imprime à cena um valor dramático.



Figura 2 - momento em que o professor Reboir encontra uma criança e fala com ela (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Na Figura 2, a configuração como professor e aluno aparecem na cena é uma situação que, de alguma forma, dá poder ao aluno, porque se encontra numa posição de superioridade em relação ao professor que tenta convencê-lo a aprender. De novo, de costas para nós, o professor procura alguém que faça valer os seus produtos. Olhar para cima, vergado sob o peso da lousa negra, é sinónimo de rogar. A relação de forças que a escala natural (criança mais pequena do que o adulto) poderia ajudar a construir é aqui subvertida pela inteligente opção do plano contrapicado (12'56'') que inverte de forma significativa a relação de forças.

O discurso do professor é um discurso pedagógico, mas muito distante do discurso pedagógico e da relação entre aluno e professor do ensino privado e público, na qual a voz do professor se impõe pela autoridade. Neste filme verifica-se exatamente o oposto, ou seja, o professor é obrigado a apregoar, a fazer valer a sua voz pelo tom e sem qualquer autoridade. A sua voz destaca-se pela insistência e pelo recurso frequente ao pregão e ao apelo para ensinar as crianças.



Figura 3 - Said percorre sem sucesso as aldeias à procura de alunos (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

A Figura 3 mostra-nos Said, que percorre sem sucesso as aldeias à procura de alunos apregoando “Venham aprender a multiplicar” (14'54''). Todas as portas se fecham. Ninguém quer aprender. A tomada de Said apresenta-o num plano contrapicado elevado, face ao espetador. Porém, todo o cenário se organiza para que se tema a sua queda, dada a instabilidade dos muros e quelhos por onde circula o professor. As paredes exteriores das casas (distantes das paredes interiores das escolas) e os muros (que vemos do lado de

fora), num reticulado caótico, ocluem a área percetiva e consubstanciam a recusa dos residentes em querer seguir o professor, excluindo o professor.



Figura 4 - eboir insiste com as crianças para tentar convencê-las das vantagens de aprender a ler e a escrever (32'08" e 32'40") (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Apesar de vermos Reboir na Figura 4 num plano elevado relativamente às crianças, recortado contra o céu, não beneficia de qualquer relação de poder. De facto, encontra-se vergado ao peso do quadro e não percebemos que se vergou antes, que não consegue levantar-se, tal o peso. O quadro confere-lhe uma dimensão de pequenez e, mais uma vez, inverte a relação de escalas.

No filme *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), o realizador confere uma voz muito particular aos alunos, tirando-a dos professores, como podemos ver nas Figuras 2 e 4 pela forma como a câmara está colocada – o professor numa perspetiva de inferioridade relativamente ao aluno – e pelo discurso quase de “súplica” usado ao longo do filme. São os professores que seguem, quase desesperadamente, os alunos, como vemos nas Figuras 1 e 3.

Uma realidade totalmente oposta ao tempo do ensino peripatético da escola da Grécia Antiga, que seguia os ensinamentos do fundador Aristóteles – e onde os alunos que seguiam o professor para aprender, andavam literalmente atrás dele, tentando ouvir os seus ensinamentos. A palavra grega “peripatético” significa “ambulante” ou “itinerante” e os peripatéticos eram discípulos de Aristóteles, designação atribuída por causa do hábito do filósofo de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia.

O cenário que estamos habituados a ver de forma muito definida, ou seja, os alunos numa sala de aula, fechada e confortável com quadro na parede, é totalmente desconstruído no filme *Blackboards* (Makhmalbaf, 2000), no qual o quadro aparece de forma tão invulgar: é um quadro móvel que se move no espaço exterior, aberto e agreste. Mas esta desconstrução, ao exhibir o desconforto em que se movimentam estes agentes do sistema educativo, evoca por antítese a diferença relativamente às salas de aula. Tudo isto reorganiza as vozes, o poder e a relação entre os personagens, como podemos ver nas Figuras 5 e 6.

O quadro negro surge no filme como um objeto simbólico que encena em si várias metáforas: é a tábua de salvação para os professores que querem ensinar a troco de comida e de trabalho para sobreviver; é o escudo de proteção contra os ataques; é o meio de salvamento para transportar feridos; é a salvação dos alunos analfabetos que podem ter uma vida melhor e é a proteção dos professores, alunos e nómadas que caminham pelas montanhas em pleno período de conflito. O quadro é, aliás, usado durante o filme com várias funcionalidades e, poucas vezes, para ensinar. Um dos professores, Said, chega a usar o quadro para transportar um ferido e, mais tarde, como dote para casar.

De facto, o quadro assume um valor positivo, mas quase irónico, pois raramente está associado à aprendizagem. Cumpre funções de proteção e salvação como o saber, mas em contextos onde o pragmatismo é muito evidente.



Figura 5 - Reboir ordenha uma cabra, enquanto o aluno aprende no quadro que carrega às costas (01'07")  
(*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Na Figura 5 confrontamo-nos com uma situação em que os olhos de professor e aluno não se cruzam, a comunicação é anódina. De novo, num espaço exterior que não nos tranquiliza; o professor, quase que assume ser um mero suporte do quadro e ainda tem tempo para se dedicar a outra função, ela também desvalorizada. O que poderia parecer uma relação de confiança, coloca o professor numa posição de punição e a toma de vista lateral faz com que o quadro funcione (ao contrário do que acontece numa sala de aula normal, onde o docente domina o quadro e o aluno o teme, escrevendo nele com a pequenez da sua dimensão) como um muro que distingue aluno de professor que é, neste caso, bem mais pequeno do que o aluno.



Figura 6 - Said num monólogo perante o desinteresse total da mulher que tenta ensinar (41'30") (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Acima, na Figura 6, vemos o professor Said falar sem interlocutor – um dos maiores paradoxos da interação comunicativa. Ensinar sem aluno no exterior é deixar que as palavras (e o saber) se percam na linha do que vale ou não vale a pena dizer. Aqui percebemos facilmente que os olhares que olham algo distinto do quadro são olhares que dão corpo à distração e ao desinteresse e o foco nos ensinamentos e não nos alunos dá corpo ao erro pedagógico, traduzindo de imediato o desespero de quem se sabe não ouvido.



Figura 7 - Reboir sobe com dificuldade as montanhas (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Na Figura 7 vemos Reboir, que sobe com dificuldade as montanhas. A câmara à mão causa desconforto ao longo deste caminho árduo, onde só o som das pedras interrompe o silêncio. O plano contrapicado (11'43'') indicia o esforço. O quadro destaca-se mais uma vez na paisagem, em detrimento da ocultação do rosto de quem o carrega.



Figura 8 - Said insiste e repete a pergunta “Sabe ler e escrever?” aos elementos do grupo de nómadas. (21'20'') (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Na Figura 8 não vemos um diálogo, mas sim uma estratégia; a conversa é em sofrimento respiratório. A visualização lateral do homem mais velho e do professor, caminhando lado a lado, sugere uma contradição entre a sabedoria associada ao homem mais velho, e o desprezo do saber do professor, limitado a carregar o quadro.



Figura 9 - Reboir lidera o grupo de jovens que servem como mulas do contrabando (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

Na Figura 9 observamos um plano picado (18'46'') – o professor consegue finalmente a atenção dos alunos e é seguido por eles, remetendo-nos para o estilo peripatético da escola da Grécia Antiga.



Figura 10 - Reboir conversa com um aluno, tentando convencê-los das vantagens de aprender (*Blackboards* (Makhmalbaf, 2000))

O *close-up* do professor na Figura 10 mostra a relação de proximidade entre ele e o aluno (32'56''). Este professor já não está em sofrimento. Libertado da sombra do quadro, absorve a luz do sol e ganha finalmente protagonismo. De frente, podemos ouvi-lo e a captação da sua voz regista a audibilidade que esperamos todo o filme.

O quadro representa sobretudo a cruz do professor que o carrega às costas pelas montanhas e esse “fardo” é mostrado ao longo do filme, não só através da posição da câmara que nos dá uma perspetiva desse peso e da dureza do caminho, mas também da

gestão dos silêncios e dos diálogos. A algazarra é mais notória no coletivo, sobretudo na viagem do grupo de nómadas, onde a confusão de instala várias vezes, mas onde o professor tenta a todo o custo fazer ouvir a sua voz e ensinar os alunos. Mas há silêncio e ruídos naturais que instauram espaço para pensar.

Ao longo do filme e à medida que a viagem avança, os professores vão ganhando uma posição mais igualitária em relação às crianças e vão conquistando o seu espaço na liderança dos dois grupos. Cinematograficamente vemos isso através do enquadramento, do ponto de vista e da voz dos dois professores que se vão destacando cada vez mais do grupo, por exemplo, em planos onde aparecem em primeiro plano como podemos ver nas Figuras 9 e 10.

O filme desmonta no espetador um conjunto de ideias pré-concebidas sobre a escola. E, por isso, este filme é singular, logo pelo facto de nos apresentar quadros móveis e professores que procuram os alunos. Trata-se de um anacronismo simbólico que cria imprevisibilidade. O próprio cenário que não é estático gera alguma intranquilidade, porque ao longo da narrativa somos levados numa viagem que não sabemos como vai terminar. Todo o cenário se constrói por oposição ao espaço estático de uma sala de aulas tradicional, familiar ao espetador. Por isso mesmo, é eficaz em construir o desconforto na dimensão exata da quantidade informativa diretamente proporcional à imprevisibilidade.

## 1.2 *Childhood* (Olin, 2017)

O filme *Childhood* (Olin, 2017) conta a história de um jardim de infância com crianças com idades entre 1 e 7 anos que apregoa a seguinte filosofia: “brincar é o trabalho das crianças”. O filme usa separadores para contextualizar o tempo e a ação e pode ser dividido em duas partes que correspondem ao decurso do tempo cronológico. Na primeira parte, até ao minuto 26’00”, temos a contextualização e apresentação dos personagens, dando a perceber já quais são as crianças que se destacam ao longo da narrativa. Nesta parte, a ação decorre durante o inverno. A segunda parte do filme passa-se numa outra altura do ano, na primavera, a partir do minuto 49’00”, o que nos dá a passagem do tempo cronológico de um ano letivo num jardim de infância. Nesta escola, que segue a Pedagogia

Waldorf, o brincar é um método de aprendizagem e de bem-estar das crianças que prevalece sobre qualquer outra atividade.

O dia a dia das crianças deste jardim de infância é passado com atividades lúdicas como o teatro, música, a cozinha ou exploração na natureza. As crianças são, sem dúvida, os protagonistas da narrativa e vão-se destacando do coletivo pelo seu comportamento que vemos através dos seus gestos e expressões – por exemplo Ludvig, que apresenta um comportamento mais rebelde. O *close-up* é um recurso muito usado ao longo da narrativa, sendo uma forma de criar empatia com os personagens e de mostrar a reação das crianças às demandas dos adultos. Como podemos ver nas Figuras 11 e 12, o *close-up* traz-nos uma maior proximidade e empatia com os personagens através de diferentes elementos: a capacidade de perceber o olhar e a boca tornam a expressividade do rosto e a densidade muito maior; as expressões do rosto das crianças é permitem aferir a sutileza da emoção que confere densidade narrativa à personagem fílmica.



Figura 11 - Crianças brincam na floresta (*Childhood* (Olin, 2017))

Ludvig conta como é divertido comer formigas vivas (Figura 11).



Figura 12 - Crianças estão numa oficina a fazer fantoches a partir de legumes (*Childhood* (Olin, 2017))

A relação entre o adulto e a criança é de proximidade, de afeto e muito longe de ser autoritária por parte do adulto. No filme, os adultos têm uma presença constante, no entanto, e como forma de dar protagonismo às crianças, muitas vezes, só ouvimos a voz dos adultos ou partes do corpo (mãos, pernas, braços). Essa perspetiva, com a câmara, colocada à altura das crianças, dá-lhes protagonismo e voz e coloca-nos a nós espetadores ao nível do professor e este ao nível da criança. Ou seja, há três sujeitos na cena.



Figura 13 - Crianças ensaiam peça de teatro de Natal (*Childhood* (Olin, 2017))

O professor Kristofer distribuiu os papéis de cada aluno na peça. Nas Figuras 13 e 14 vemos que, mais uma vez, a perspetiva da câmara colocada à altura das crianças (20'51") consegue que o próprio espetador se desloque mentalmente até à sua própria infância, através do ponto de vista da criança (o conceito de “Adult Child Seer”, de Martin-Jones, 2011).



Figura 14 - Monitora tenta resolver o conflito entre as crianças numa brincadeira na floresta (*Childhood* (Olin, 2017))

A ação do filme decorre maioritariamente no interior do jardim de infância, deixando o espetador envolver-se na atmosfera da escola e na relação entre as crianças e os professores. As cenas de exterior estão relacionadas com os momentos de exploração na natureza, de curiosidade e descoberta.



Figura 15 - Crianças brincam ao ar livre e sobem às árvores (00'18") (*Childhood* (Olin, 2017))

As crianças perscrutam o horizonte e o céu ganhando assim magnificência e poder (Figura 15). São naturais como frutos e tememos pelo seu equilíbrio maravilhados com a sua imponência. Brincar na natureza é crescer livre como as árvores. A analogia parece simples.



Figura 16 - Crianças brincam na neve (*Childhood*(Olin, 2017))

Apesar de a natureza absorver as crianças pela altura da neve, a forma como estas estão ao nosso nível, faz desaparecer o perigo e introduz a ludicidade e o prazer (Figura 16).

A análise detalhada destes dois filmes, que abordam realidades distintas, permite uma reflexão sobre as questões do som e da imagem, mais concretamente o ponto de vista e de como a conjugação destes elementos contribui para dar voz às crianças enquanto sujeito fílmico, assim como a importância do cenário e da sua configuração enquanto espaços de representação. No capítulo 5, no qual será descrito o processo de produção e de realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), vamos perceber de que forma é que todos estes fatores foram pertinentes para a reflexão teórica e execução prática do projeto.

## CAPÍTULO 4: O DOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

### 1. O documentário como registo ou representação da realidade

A temática em apreço neste ensaio teórico, que serviu de reflexão para a realização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), introduz a questão da voz no documentário, enquanto representação social e como fator de mobilização social.

Partindo do pressuposto em Nichols (2001) de que todo o filme é um documentário, concentremo-nos no documentário de representação social, do género não ficcional, que “nos oferece novas visões do mundo para explorar e compreender” (Nichols, 2001, pp. 1-2), de acordo com as escolhas do realizador que torna visível e audível uma determinada realidade de uma maneira diferente.

Se o documentário não é o registo da realidade em si mesma, mas uma representação ou construção de uma realidade percecionada pelo realizador, que não é um ser isolado, e incorpora em si todos os valores e crenças, todo o documentário “tem a sua própria voz distinta, um estilo próprio que funciona como uma assinatura ou impressão digital do cineasta” (Nichols, 2001, p. 99).

Segundo Nichols (2001), o documentário pode fazer uma representação do mundo que o circunda de três formas: oferece uma representação na qual identificamos uma familiaridade reconhecível, através de pessoas, lugares e coisas que podemos ver fora do cinema; permite-nos ver um mundo novo através das histórias ou argumentos que nos dão a conhecer uma realidade que nos é apresentada de uma maneira distinta; ou dá-nos uma visão específica ou interpretação de provas e evidências diante de nós (Nichols, 2001).

No caso particular da temática do Ensino Doméstico, abordada no documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), que privilegia a criança enquanto sujeito fílmico, o filme apresenta duas características definidas em Nichols (2001): a função do documentário como representação social de uma realidade que ainda é pouco conhecida no nosso país através do registo do dia a dia da comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós”

e o testemunho do processo de aprendizagem de 12 crianças, entre os 6 e os 12 anos de idade. A realizadora pretende, através deste objeto artístico, dar a conhecer esta modalidade de ensino alternativo privilegiando o olhar das crianças, para que o espetador se identifique com os personagens, crie empatia e regresse à infância. Para tal, a estética do filme privilegia a câmara colocada à altura das crianças, retirando praticamente os adultos do enquadramento, assim como o *close-up*, como veremos mais à frente na descrição das técnicas de realização usadas.

O conceito de representação no documentário levanta questões éticas porque, contrariamente à ficção, no documentário estamos, muitas vezes, a lidar com a vida das pessoas, com não atores – todas as escolhas feitas têm implicações no quotidiano das mesmas. No documentário, os personagens são “atores sociais”, ou seja, são “pessoas que continuam a fazer a sua vida mais ou menos como teriam feito sem a presença de uma câmara” (Nichols, 2001, p. 5), em que o seu comportamento quotidiano e a personalidade serve as necessidades do cineasta.

Tudo isto levanta questões éticas relacionadas com as responsabilidades dos cineastas perante as pessoas que agem como atores sociais, por isso, o sentido ético é fundamental. No caso particular da realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), colocaram-se várias questões éticas pelo registo fílmico de crianças no contexto educativo de Ensino Doméstico, que serão descritas mais à frente neste ensaio.

No próximo ponto vamos abordar os diferentes tipos de documentário, incluindo o observacional e participativo, e a sua função enquanto representação social.

## **2. O documentário observacional e participativo**

A voz do documentário usa os meios disponíveis e, por isso, resulta da seleção e combinação do som e da imagem, implicando que o cineasta faça opções no corte, na edição, na duração dos planos, na captação do som e na introdução de sons pós-produzidos, como a voz off ou música, o recurso a imagens captadas no local ou imagens de arquivo. Todos estes elementos contribuem para o modo de representação do filme

(expositivo, poético, observacional, participativo, reflexivo ou performativo) (Nichols, 2001).

Nichols (2001) categorizou os seis modos de representação que funcionam como subgêneros do documentário, ainda que no mesmo objeto artístico os diferentes modos se possam conjugar e fundir. Debrucemo-nos sobre dois modos em particular, o observacional e participativo.

O método observacional não se limita ao registo do que aconteceu, até porque partilhou traços, convenções com modos de representação poética e expositiva, que camuflaram a presença do cineasta e moldaram a sua influência (Nichols, 2001). Ou seja, o cineasta interage na cena com os personagens e, em seguida, filma-os de uma maneira observacional. (Nichols, 2001). Os filmes observacionais exibem uma força particular em dar uma noção da duração dos eventos reais. Este método transmite-nos um sentido de compromisso, de fidelidade dos eventos como se eles simplesmente acontecessem quando, de fato, foram construídos para ter essa mesma aparência, como por exemplo a “entrevista mascarada”. (Nichols, 2001).

O modo observacional levanta várias questões éticas. Será que o cineasta intervém e, desta forma, pode interferir no decurso da ação ou no comportamento dos personagens? Ou será que este se limita a observar o que se passa à sua volta, sem que isso comprometa o resultado final pretendido? “Se o cineasta adota um modo peculiar de presença ‘na cena’ em que parece ser invisível e não-participativo, o que acontece quando o cineasta tem uma responsabilidade intervir? E se algo acontecer que possa colocar em risco ou ferir um dos atores sociais?” (Nichols, 2001, p. 112).

Nichols (2001) questiona se o modo observacional é, em si mesmo, voyeurista, ou seja, se coloca o espetador numa posição menos confortável do que num filme de ficção, pela impressão de que o cineasta não interfere no comportamento de outros ou até como obteve o consentimento informado dos participantes e se este foi compreendido e dado. “Até que ponto pode um cineasta explicar as possíveis consequências de permitir que o comportamento seja observado e representado para os outros?” (Nichols, 2001, p. 111).

As considerações de Nichols (2001) apontam para alguns caminhos possíveis: o modo observacional parece, em algumas situações, exigir o modo participativo, ainda que

não assumido, pela intervenção do cineasta que não é um elemento despercebido e interfere no decurso da ação. No modo participativo, o cineasta assume uma relação direta com o mundo e com o sujeito fílmico retratado recorrendo, muitas vezes, a entrevistas para abordar questões sociais e perspetivas históricas, dando ao espetador a sensação de testemunhar uma forma de diálogo entre o cineasta e o sujeito (Nichols, 2001).

Dos filmes visualizados no âmbito deste ensaio teórico podemos afirmar que o filme *À Ciel Ouvert* (Otero, 2013), sobre uma instituição que acolhe crianças com problemas mentais, é um documentário participativo, uma vez que a realizadora assume a sua presença ao longo do filme e vai interagindo com as crianças. A captação de imagem com o recurso privilegiado da câmara à mão confere ao filme essa descoberta ativa da realizadora.

PARTE III: A CONSTRUÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA ATRAVÉS DO REGISTO DE  
UMA COMUNIDADE DE ENSINO DOMÉSTICO

## CAPÍTULO 5: *LAR DOCE ESCOLA*, A VOZ DA CRIANÇA NO CONTEXTO DO ENSINO DOMÉSTICO

### 1. Reflexões sobre a educação como fator de transformação e mobilização social

Na sequência da reflexão sobre a representação da criança no cinema e sobre as técnicas visuais e sonoras que lhe conferem voz, no contexto específico do Ensino Doméstico, foi produzido o filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) como complemento ao ensaio teórico sobre esta temática.

Não sendo uma temática sobre a qual se pretende investigar a fundo, para a sua contextualização, consultamos, entre outros, Ribeiro (2017) e Sedlmayr (2014). Na conceção de Ribeiro, o “Ensino Doméstico é um projeto coletivo com história, dimensão organizacional e estruturas de apoio, portador de novos valores, práticas sociais, estilos de vida, maneiras diferentes de encarar a educação e certos aspetos da existência social” (Ribeiro & Palhares, 2017, p. 59). Para Sedlmayr (2014), se a escola surge como consequência e perpetuação das disfunções sociais, não questionadas e transmitidas de geração em geração, o Ensino Doméstico é uma forma de educação que permite que os educandos desenvolvam as suas respostas para as suas próprias questões, visões interiores e valores.

O Ensino Doméstico é uma modalidade educativa legislada em Portugal desde 1948 (consultar Anexo I), defensora de estratégias alternativas às do Ensino público português, pautada por valores educativos baseados na autonomia, na aprendizagem coletiva, em ambientes verticais e em práticas educativas de consciencialização social para os valores de cidadania enquanto conteúdo educativo com a mesma importância que outros conteúdos teóricos.

A consulta à literatura referida revelou uma realidade pedagógica no século XXI em Portugal com contornos muito particulares. Como modalidade educativa, o Ensino Doméstico distingue-se pela ausência de grandes turmas. O próprio espaço de

aprendizagem é distinto das salas de aula, e pode configurar-se em casa, onde as crianças podem aprender com os pais ou com um tutor, ou em comunidades onde se juntam com outras crianças com o apoio de monitores.

Contrariamente à escola, no ensino doméstico o modo de organização educativo é pensado, conscientemente ou não, em função do educando, a partir de uma narrativa que lhe é própria. E porque estamos a lidar com educandos que viverão em contextos sociais plurais e frequentemente contraditórios, algo dissonantes com o património de disposições, hábitos e capacidades adquirido na mundividência de base familiar e das interconexões do espaço doméstico, prefigura-se como um desafio investigativo em longo prazo estudar na diacronia o impacto e os resultados desse otimismo reformador parentocrático cuja força motriz se ancorou na desconfiança em relação à escola como a instituição-chave na construção da cidade e dos sujeitos que a habitam. (Ribeiro & Palhares, 2017, p. 78).

Este foi o ponto de partida para a realização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), no qual é feita uma reflexão sobre as técnicas visuais e sonoras usadas para conferir voz à criança inserida num coletivo. O filme retrata um caso particular de uma comunidade de Ensino Doméstico, designada “O Mundo Somos Nós”, que funciona em Oleiros, Vila Verde. Nesta comunidade, onde aprendem 12 crianças, destaca-se a Rita, uma menina de 10 anos, que não se adaptou à escola. Rita é a mais nova de três irmãos – os dois irmãos mais velhos frequentam o ensino formal público – e a mãe, Leonor, é professora do primeiro ciclo. Como mãe e professora de alunos da idade da filha, vive esta dualidade de duas modalidades de ensino, tendo encontrado uma solução para a filha que não se enquadrava no sistema público no qual leciona.

No Ensino Doméstico em particular, a questão financeira pode condicionar a opção das famílias e não está acessível a todas porque implica, muitas vezes, que o pai ou mãe deixem de trabalhar para ficar em casa com os filhos, ou optarem por colocá-los em comunidades de aprendizagem, cuja gestão é maioritariamente privada, e comporta, na maioria das vezes custos elevados. Tudo isto levanta questões de igualdade de acesso e de oportunidades, porque embora seja uma modalidade educativa estabelecida na lei, o custo é totalmente suportado pelas famílias e, na maioria dos casos, só pode ser suportado pelas que detenham algum poder económico.

A abordagem e a reflexão subjacente ao filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) levam-nos a questionar o envolvimento dos pais na educação dos filhos. A literatura mostra que já no tempo do colonialismo, os pais assumiam o papel de educadores das crianças e, mesmo depois do aparecimento da educação formal, as escolas eram vistas como extensões do lar. “No século XIX, em grande parte como resultado do desenvolvimento industrial e urbano, as escolas ficavam mais distantes das casas e o relacionamento entre pais e escolas tornava-se mais impessoal. No início do século XX, essa separação de escolas e famílias aumentou” (Chavkin, 1993, pp. 3-4).

Chavkin (1993) questiona vários aspetos sociais que estão na origem da mudança no paradigma da educação, um dos quais a imigração que deu origem a um novo papel para a educação e foi, inclusive, a causa conflitos entre pais e professores, muitas vezes, provocados pelas diferenças culturais, referindo-se à realidade nos Estados Unidos. A investigação de Henderson demonstrou que as crianças pertencentes às minorias e a famílias com baixos rendimentos são as que mais beneficiam do envolvimento da família na educação (citado em Chavkin, 1993).

Lareau estudou as questões sociais relacionadas com o envolvimento dos pais na educação e percebeu que os agregados familiares pertencentes à classe média alta estão mais envolvidos na educação dos filhos do que os outros, por isso, têm um papel mais ativo em áreas da escola como a leitura, o voluntariado, as viagens ou programas de verão (citado em Chavkin, 1993).

Para Comer, os programas devem ser reestruturados para atrair os pais a envolverem-se mais na escola. “As escolas devem conquistar o apoio dos pais e aprender a responder de forma flexível e criativa às necessidades dos alunos” (citado em Chavkin, 1993, p. 5), enquanto Diane Scott-Jones defende o conceito de “apoio mútuo”, sugerindo a reestruturação do sistema educacional para permitir a participação máxima dos pais (citado em Chavkin, 1993).

## 2. Metodologias de investigação

### 2.1 Estratégias de aproximação às famílias de Ensino Doméstico

Como parte do processo de pesquisa e realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) sobre a temática do Ensino Doméstico foi iniciada uma pesquisa há cerca de dois anos, sobre a prática desta modalidade educativa em Portugal, que incluiu encontros informais com famílias de Ensino Doméstico (em Braga, Lisboa e na Lousã), para perceber as suas motivações e expectativas, e efetuados contactos com educadores e investigadores que desenvolvem a sua área de investigação sobre a temática no sentido de aprofundar o conhecimento e a evolução do fenómeno em Portugal.

Este projeto surge da necessidade de aprofundar o conhecimento e convidar à reflexão de uma realidade sobre a qual ainda não existe muita informação disponível. Até ter iniciado a pesquisa, a autora não imaginava que houvesse tantas famílias portuguesas e estrangeiras a optar por modalidades de ensino alternativas ao sistema de ensino vigente, nomeadamente o Ensino Doméstico.

Para encontrar estas famílias e perceber o fenómeno e a rede de apoio de Ensino Doméstico em Portugal foi fulcral o contacto com o investigador da Universidade do Minho, Álvaro Ribeiro que, na última década tem dedicado a sua investigação ao estudo do fenómeno, por forma a traçar um retrato da realidade portuguesa e a compreender do ponto de vista sociológico as transformações ocorridas no setor da educação, e com Agnes Sedlmayr, autora de publicações sobre o tema, e ativista pelos direitos da criança. Agnes foi professora e decidiu abandonar a profissão, por não se identificar com os modelos vigentes nas instituições de educação. Tem três filhos que nunca frequentaram a escola.

A pesquisa demonstrou a existência de uma realidade bastante díspar: famílias que preferem ensinar os seus filhos em casa; famílias que se juntam em comunidades de aprendizagem com base nesta modalidade de Ensino Doméstico; famílias que mudaram de país para poderem escolher a educação dos seus filhos porque no seu país o Ensino Doméstico não é legalmente reconhecido, ao contrário de Portugal.

Na agenda das famílias de Ensino Doméstico problematiza-se se a escola sabe que lida com seres humanos, que têm vida, sentimentos, emoções, necessidades, vontades, aspirações individuais, sonhos e querer diferentes dos outros; que são únicos e querem ser tidos em contextos educativos que os desenvolvam na sua plenitude. Questiona-se ainda se a escola se lembra da real existência dos educandos, que devem ser alvo de um tratamento centrado na sua individualidade e não vistos como seres doutrináveis em massa. (Ribeiro & Palhares, 2017, pp. 58-59)

No que diz respeito aos aspetos que mais rejeitam da escola, as famílias de Ensino Doméstico “isolam uma relação sistémica entre o mundo a fingir, a despersonalização pedagógica e o sedentarismo intelectual que limita o crescimento das capacidades dos alunos, sobretudo quando este ocorre em espaços murados” (citado em Ribeiro, 2017, p. 59).

Da investigação realizada sobre a temática constatou-se que a informação sobre o Ensino Doméstico em Portugal é ainda muito escassa e, por isso, sabe-se pouco sobre as motivações das famílias, as consequências desta modalidade de ensino ou o seu modelo de funcionamento. A pesquisa revelou que as famílias que optam pelo Ensino Doméstico fazem-no por não confiarem nos currículos e avaliações rígidas, porque consideram que a escola não dá resposta às necessidades individuais das crianças, não respeitando o seu ritmo de aprendizagem e, que está, muitas vezes, na origem de situações de *bullying*, ansiedade e *stress*.

Da pesquisa realizada pela autora foi possível constatar que o contraste entre o ensino formal público e privado e o Ensino Doméstico centra-se sobretudo nas metodologias de aprendizagem, ou seja, o Ensino Doméstico é um ensino muito mais individualizado, no qual cada criança aprende ao seu ritmo sob a orientação dos pais, de um tutor ou de um monitor. Além disso, o tempo dedicado ao estudo é muito menor, havendo mais espaço para as brincadeiras e exploração de atividades ao ar livre e de interesse da própria criança. Sedlmayr questiona a liberdade de escolha das crianças, respeitando a sua individualidade e privilegiando:

a brincadeira como a atividade mais importante da criança, através da qual evolui e aprende sobre o mundo, isto diz respeito a uma brincadeira livre e espontânea (...) Brincar não é seguir regras impostas e arbitrarias de algum adulto que ainda quer fazer passar disfarçadamente uma mensagem pedagógica. Brincar, para ser válido e significativo, como a natureza o intencionou, tem que ser em perfeita liberdade. (Sedlmayr, 2014, p. 37)

Para a pesquisa, além dos encontros informais com famílias de ED, foram consultados vários blogues, sites e fóruns nas redes sociais sobre Ensino Doméstico (exemplos: Livre Para Crescer (<http://www.livreparacrescer.com>); MEL – Movimento de Educação Livre (<http://www.educacaolivres.pt/mel>); Aprender Sem Escola (<http://aprendersemescola.blogspot.pt/p/ensino-domestico.html>); Ensino Doméstico – Educação Domiciliar (<http://ensinodomestico.ning.com>); Ensino Doméstico (<https://www.facebook.com/groups/ensino.domestico>); Ensino Doméstico Margem Sul (<https://www.facebook.com/groups/edmargemsul>)) em Portugal e noutros países, locais onde os pais tiram dúvidas e procuram saber mais sobre esta modalidade de ensino alternativa, assim como publicações de autores que refletiram sobre esta temática.

Para a realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) sobre a temática do Ensino Doméstico foi ainda efetuada uma pesquisa sobre a filmografia e verificou-se que, apesar de um pouco por todo o mundo já existirem filmes sobre este tópico – *Class Dismissed* (Stuart, 2015), *Beyond The Classroom* (Stracke, 2011), *Grown Without Schooling* (Kowalke, 2014) são só alguns exemplos – não existe uma única referência à realidade portuguesa. A realização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) assume ainda uma maior relevância, atendendo também à mudança de paradigma no ensino. Estamos perante um novo conceito de encarar a educação e a família em Portugal, um dos países com um quadro legislativo mais liberal.

Inicialmente, este projeto começou a ser produzido na Lousã, local onde se encontra uma comunidade representativa e diversificada de famílias de Ensino Doméstico, inclusive, algumas vieram propositadamente para Portugal para poderem ensinar os seus filhos em casa, porque no seu país não é reconhecido na lei, como referido anteriormente.

A ideia inicial deste projeto previa o acompanhamento da mudança de uma destas famílias estrangeiras para o nosso país e todo o processo de adaptação e integração numa comunidade de Ensino Doméstico. Inclusive, foi feita a recolha de algum material de uma família alemã que veio para Portugal por esse motivo, como poderá ser visionado no seguinte teaser: <https://vimeo.com/176342134> (pass:lardoceescola). No entanto, a região onde vivem estas famílias foi severamente afetada pelos incêndios e muitas perderam a casa e os seus bens, e por isso, a autora decidiu que esta não era a altura mais adequada para iniciar o projeto na Lousã.

Por uma questão de exequibilidade do projeto no âmbito académico, a estratégia adotada consistiu na abordagem a uma comunidade de Ensino Doméstico mais próxima do Porto que partilhasse algumas características com a comunidade da Lousã, como o respeito e a exploração pela natureza e pelas atividades que permitem desenvolver as capacidades das crianças. Da pesquisa surgiu a comunidade “O Mundo Somos Nós”, que funciona numa quinta nos arredores de Vila Verde, e onde aprendem 12 crianças, entre os seis e os 12 anos e que respeita estas características procuradas. No próximo capítulo proceder-se-á à descrição dos desafios do processo de realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), desde a produção, à rodagem e pós-produção do filme, assim como as opções e recursos adotados.

### **3. Estratégias de realização**

#### **3.1 Abordagem ao tema**

A realização do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) configurou-se, desde o início, como um projeto com uma elevada exigência a vários níveis: o longo período de rodagem durante praticamente um ano letivo (entre dezembro de 2017 e julho de 2018) com um calendário de atividades em constante mudança, o que exigiu um planeamento da rodagem rigoroso e adaptável a estas circunstâncias; o facto de lidar com crianças, enquanto sujeitos fílmicos, com um elevado grau de imprevisibilidade e pelas questões

éticas subjacentes; a captação do som num ambiente ruidoso e com uma forte dimensão vococêntrica.

A autora teve, inclusive, de prestar esclarecimentos adicionais sobre o projeto e as suas implicações a alguns encarregados de educação das crianças a comunidade “O Mundo Somos Nós”, para que isso não inviabilizasse a rodagem do filme, uma vez que, em caso de não cedência de imagem de algumas crianças, tornar-se-ia difícil “recortar” alguns personagens do coletivo. Situação semelhante aconteceu na escola onde a Leonor, mãe da Rita, leciona ( a autorização da escola só foi facultada já quase no final do ano letivo o que motivou o atraso na rodagem). Dificuldades também encontradas na rodagem em casa da família da Rita, na qual foi necessário ultrapassar uma “resistência inicial” por parte da irmã mais velha, que se encontra na fase da adolescência, e que não encarava com bons olhos a participação no filme.

Todos estes obstáculos foram ultrapassados ao longo do processo, tornando-se possível a concretização do mesmo. Ao lidar com crianças enquanto sujeito fílmico, neste filme em particular, existiram várias considerações éticas que se prenderam com a captação e edição das imagens das crianças, levando em conta as preocupações dos pais e a temática da educação abordada. Em suma, o processo de captação, edição e realização teve, por isso, em consideração vários elementos: a forma de representação das crianças; o tempo dispensado a cada uma; a forma de mostrar o seu comportamento; a demonstração deste método de ensino sem haver um contraponto entre o ensino convencional e o Ensino Doméstico, uma vez que este não era o objetivo do filme.

Na produção e realização do documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) problematizou-se ainda a questão da direção de não atores, no caso, crianças, num contexto de constante mudança e imprevisibilidade, tendo sido, por isso, uma tarefa exigente ao longo de todo o processo.

Em termos técnicos, foi necessária a resolução de várias questões relacionadas com a captação de som e de imagem. Num contexto marcado pelo ruído causado pelo coletivo de crianças, a captação de som foi muito desafiante e revelou ser uma das maiores dificuldades no processo de pós-produção, para que o discurso das crianças conseguisse sobressair e não se perdesse na algazarra e no ruído das salas de estudo. A captação de

som no projeto *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) exigiu a colocação estratégica de vários microfones de lapela nos adultos e nas crianças, para que a sua voz fosse perceptível na sua dimensão verbocêntrica (Chion, 1994), compreendida por todos e, ao mesmo tempo, permitisse a diferenciação da voz individual da voz coletiva.

Devido às dificuldades acima referidas e às condições meteorológicas adversas, num ano particularmente chuvoso, e que constituíram um entrave durante todo o processo, o período de rodagem foi prolongado até julho, o que viria a atrasar o processo de edição e pós-produção. No calendário de rodagem inicial estava prevista a gravação durante dois dias por mês, com o objetivo de registo de diferentes atividades, em estações do ano distintas, como forma de transmitir ao espetador a passagem do tempo.

A definição do dispositivo de captação de imagem foi também um processo longo e exigente até à definição da estética pretendida para o filme que privilegia a câmara colocada à altura das crianças como estratégia de aproximação e maior empatia com o personagem, no caso a criança enquanto sujeito fílmico. Inicialmente recorreu-se ao dispositivo de câmara à mão com o auxílio de um *easyrig* que se revelaria ineficaz para a estética pretendida. Tudo isto implicou a realização de vários testes de imagem até ao dispositivo final encontrado: câmara fixa, que conferia a tranquilidade pretendida naquele espaço onde “mora gente feliz” como se pode ler na porta da entrada da comunidade “O Mundo Somos Nós”, e colocada à altura das crianças para permitir que o espetador consiga ver através dos olhos delas, como forma de lhes dar protagonismo em detrimento dos adultos que as rodeiam.



Figura 17 - Testes de imagem do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018). Fotos de António Morais (2018)



Figura 18 - Testes de imagem do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018). Fotos de António Morais (2018)

Considerando os modos observacional e participativo de representação no documentário, categorizados por Nichols (2001) (consultar Capítulo 4, Ponto 2), é possível aferir que o filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) privilegia o modo observacional pela forma como mostra ao espetador a aprendizagem das crianças na comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós”, não só no espaço da escola como em casa da família da Rita ou na escola onde a mãe, Leonor, leciona. Todavia, pode ser considerado que este não constituiu o único modo adotado ao longo do processo, uma vez que em várias situações e, devido às circunstâncias adversas da gravação com crianças, houve necessidade de intervenção da autora no décor e nas ações, que foram posteriormente gravadas de modo observacional.

A gestão do sujeito fílmico, crianças não atores, constituiu um enorme desafio, exigindo, por isso, a adoção de um modo mais participativo. Essa componente participativa é ténue ao longo do filme, denotando-se em apenas algumas cenas em que o espetador sente a presença da câmara e da equipa de rodagem. O documentário, embora não seja na sua génese poético, tem ainda alguns elementos que lhe conferem essa dimensão através do recurso de imagens de arquivo da família que aproxima o espetador dos personagens e o faz entrar na intimidade do seio familiar, como se fosse mais um elemento da família.

### 3.2 Narrativa e notas de estética

Como referido no capítulo anterior, a autora teve como objetivo registar diferentes momentos do ano letivo da comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós” como forma de transmitir ao espetador a evolução dos personagens a vários níveis, não só relacionados com a aprendizagem, mas também na sua interação com outros personagens e no seu desenvolvimento pessoal.

Essa passagem do tempo pretendida para a narrativa não obedece, no entanto, a uma linearidade no tempo cronológico da ação, isto é, o corte permite avançar e recuar no espaço e no tempo e garante a “emoção certa” abordada por Murch (2001) (consultar Capítulo 2, Ponto 3.1). Em *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) este recurso usado na edição permite avançar e recuar no decurso da narrativa, tanto no tempo como no espaço (na comunidade “O Mundo Somos Nós”, na escola onde a mãe da Rita leciona ou em casa da família), permitindo condensar os diferentes cenários e alturas do ano num espaço temporal menor do que o decurso real da ação. No que diz respeito à estrutura narrativa do filme, a passagem do tempo pretendida verifica-se através de cenas que se repetem no espaço, mas num tempo diferente.

A narrativa tem como fio condutor a Rita, a mais nova de três irmãos, e a mãe, Leonor, professora de 26 alunos do primeiro ciclo que lida diariamente com realidades distintas: o ensino de crianças da idade da filha mais nova que não se adaptou à escola e os dois filhos mais velhos que frequentam o ensino público. Através deste caso particular vai

ser possível entrar no universo da comunidade de aprendizagem “O Mundo Somos Nós”, na qual a Rita está inserida num coletivo de 12 crianças, com idades entre os 6 e os 12 anos, que aprendem em conjunto, sob a orientação de tutores.

Nesta comunidade de Ensino Doméstico, que funciona em Vila Verde, os dias não são preenchidos de aulas, as crianças têm mais tempo para brincar, para explorar a natureza ou para as atividades que mais gostam. O dia inicia sempre que possível com um passeio silencioso pela aldeia e no regresso à escola há um momento de partilha antes de começarem as atividades: pintura, aulas de culinária, yoga, música ou teatro.

No que diz respeito à estética adotada, o filme privilegia, sempre que possível, a colocação da câmara à altura das crianças, com o objetivo de, por um lado, permitir que o ponto de vista (consultar Capítulo 1) tenha a dupla função de permitir não apenas ver o que o personagem vê, mas também como vê, conforme abordado por Hunger (citado em Branigan, 1984), e também de uma forma mais subjetiva, espelhando o estado mental do personagem e levando o espetador para uma dimensão mais imaginária, seguindo a teoria de Jean Mitry (citado em Branigan, 1984). Por outro lado, a perspetiva conseguida através deste enquadramento confere ao sujeito filmico, no caso concreto, a criança, um certo poder que corresponde à filosofia pela qual se rege a metodologia de Ensino Doméstico que privilegia, de alguma forma, essa liberdade de escolha da criança, seja nos conteúdos a aprender ou nas atividades a exercer.

A estética escolhida no filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) que confere esta perspetiva da criança vai de encontro ao conceito de “Adult-child seer” de Martin-Jones (2011), proporcionando ao espetador uma experiência diferente: ver através dos olhos dos mais novos, como se tudo o resto que gravita à sua volta fosse secundário.

A estética usada no documentário *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) é semelhante à estética usada no filme *Frère et Souer* (Touati, 2014) que explora a relação entre Cyril, de cinco anos de idade, e da sua irmã Marie, de oito anos, e nos convida a uma imersão na relação complexa, oscilante entre o amor e a solidariedade, entre os ciúmes e a rivalidade, mas ao mesmo tempo de cumplicidade. O filme transporta-nos até ao imaginário da infância e da paixão pela música no qual as crianças são os protagonistas porque raramente vemos os adultos que as rodeiam. Dos pais, avós ou professores, só vemos

silhuetas, só ouvimos vozes. Desta forma, a câmara colocada à altura das crianças consegue envolver o espetador com os personagens, descobrir o universo delas, compreender a forma como veem o mundo.

No filme *Frère et Souer* (Touati, 2014), a voz dos adultos é dissonante da imagem, uma vez que o espetador vê apenas as suas silhuetas e escuta a sua voz, uma forma de realização que confere voz às crianças, colocando-as no centro da narrativa, à semelhança do que acontece em *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), que privilegia a voz do adulto quase sempre presente, sem o que o vejamos na maioria das vezes.



Figura 19 - Imagem do filme *Frère et Souer* (Touati, 2014)



Figura 20 - Imagem do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018)

A forma de conferir voz à criança enquanto sujeito fílmico resulta, como vimos anteriormente, da conjugação entre o som e a imagem, pelo que neste contexto em particular o *close-up*, que tem o poder de chamar a atenção do espetador para um determinado ponto e expressar muito mais do que o que é visível na imagem (Balaz, 2010)

(consultar Capítulo 2, Ponto 2.1), transmite a empatia que se pretende entre o personagem e o espectador, assim como a afirmação do sujeito fílmico enquanto protagonista da narrativa (Figuras 19 e 20). No decurso da narrativa, e sobretudo nos momentos de maior tensão e conflito, a transição entre *close-ups* de cada criança, confere uma maior emotividade e densidade à história, destacando a individualidade de um.

A vontade afirmativa de potência da criança em Deleuze (citado em Marcello, 2008) (consultar Capítulo 2, Ponto 2) leva-nos à relação de poder exercida pelas crianças, umas em relação às outras, a forma como interagem entre elas e sua relação com os adultos. No filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) essa relação de poder é notória pelo discurso (entoação, expressões faciais, linguagem corporal, tempo de fala), e pelo próprio décor onde estudam e brincam, porque cada criança tem o seu lugar de eleição. Em particular na comunidade “O Mundo Somos Nós”, há crianças que se evidenciam e, por isso, sobressaem do coletivo pela forma como interagem com o mundo que as rodeia, o que pode ainda ser mais evidenciado pela escala de planos como o *close-up* que permite tirar o personagem do espaço em que está inserido.

O “recorte” de cada criança do coletivo através do *close-up* consiste também numa forma de realização que tem a capacidade de conferir voz à criança, pela opção de mostrá-la em detrimento do coletivo. Este recurso permite ainda dar ao espectador a noção de descobrir este universo individual de cada criança, reconhecendo-as pelas suas expressões, pelos personagens com que interagem, pelos seus locais de eleição, mas sobretudo levar o espectador a um outro cenário, a um imaginário da sala de aula (remetido através da presença do símbolo do quadro negro como podemos ver na Figura 21) que vai sendo desconstruído ao longo do filme. No capítulo seguinte teremos oportunidade de analisar o som e o cenário como elementos fundamentais.



Figura 21 - Imagem de estudo no interior (*Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018))



Figura 22 - Imagem de estudo no exterior (*Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018))

### 3.3 A importância do som e do cenário

O contexto educativo em análise, no caso do Ensino Doméstico, apresenta contornos particulares no que diz respeito ao som e ao cenário e que importam aprofundar neste capítulo a partir da experiência da autora na produção e realização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018).

No que concerne ao discurso e tomada de palavra que diferencia a voz coletiva da voz individual, a experiência no processo de rodagem do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) demonstrou que, apesar de a função do tutor da comunidade de Ensino Doméstico não ser a de expor a matéria ao coletivo como acontece no ensino convencional, o discurso pedagógico está estruturado de forma semelhante, ou seja, o professor ou tutor detém um certo poder que lhe é conferido também pelo poder da palavra que se sobrepõe ao coletivo.

Já no que diz respeito às dimensões vococêntrica e verbocêntrica definidas em

Chion (1994), no filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), a dimensão vococêntrica, que quase sempre privilegia a voz, destaca-se de outros sons, pela expressão verbal no discurso entre os personagens, presente praticamente em toda a narrativa. O sincronismo do som, que tem o poder de conferir realidade e linearidade à narrativa (consultar Capítulo 1, Ponto 2) contribuiu, no filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), para que a percepção de um tempo presente que corresponde a diferentes tempos cronológicos, sem que a narrativa obedeça a essa cronologia. Ou seja, não existe o que Chion (1994) definiu como linearização temporal porque a sequência de imagens não mostra uma sucessão temporal de ações.

Se o som diegético e *onscreen* é privilegiado ao longo da narrativa do filme, imprimido pelos diálogos e interação entre os personagens, existem também vários momentos do filme nos quais o som não diegético prevalece para transportar o espectador para uma dimensão mais experiencial e introspectiva, funcionando como uma “pausa” para respirar durante o filme. O silêncio pode, aqui, contribuir para esta dimensão e ser usado como um separador na transição para um momento ou ambiente distintos ou conferir algum dramatismo, enfatizando estados emocionais ou trazendo o espectador para uma dimensão mais íntima do personagem.

No caso particular do Ensino Doméstico documentado através do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), verifica-se que os momentos de silêncio estão associados a duas situações distintas. No que diz respeito ao espaço interior e, como esta metodologia de ensino privilegia o estudo individual, supervisionado pelos tutores e voluntários, as crianças estão, muitas vezes, dispersas pela “sala de aula”, cada uma no seu local preferido (no sofá, no chão ou numa mesa). Nestes momentos, por norma, as crianças estão em silêncio, concentradas nas atividades que estão a fazer. No espaço exterior onde, muitas vezes, as crianças fazem do jardim e de outros espaços verdes os locais de estudo, verificámos que algumas destas crianças estudam em silêncio numa árvore ou num aro de cimento (Figura 23). Os momentos de silêncio no filme correspondem, por isso, também a momentos de introspeção dos personagens ou até mesmo de embaraçosos.

No que diz respeito aos espaços de aprendizagem e nos quais os personagens se movem e interagem, importa analisar a configuração dos mesmos e o seu simbolismo.

Pelo que a autora pôde observar durante o período de rodagem do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018), esta é uma das diferenças entre o espaço do ensino convencional, confinado a uma sala de aula onde se junta o coletivo alinhado de frente para o professor, e o Ensino Doméstico, no qual as crianças têm autonomia para decidir o que vão estudar naquele dia e onde: seja numa sala onde estão outras crianças ou no espaço exterior. Na comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós”, a “sala de aula”, que na sua configuração em nada se assemelha às salas de ensino, vai tendo diferentes configurações ao longo dos dias da semana, adaptando-se o espaço às atividades: sejam aulas de *yoga*, de *Chi Kung*, oficinas de música ou de teatro. É possível encontrar semelhanças no filme *Être et Avoir* (Philibert, 2002), no qual a aparente normalidade de uma sala de aula é desconstruída quando vemos as crianças a estudar cá fora (Figura 24).



Figura 23 - Imagem de uma cena do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018)



Figura 24 - Imagem de uma cena do filme *Être et Avoir* (Philibert, 2002)

Esta premissa leva-nos a uma outra questão: qual é, então, a função da escola e como é representada no cinema? Tomemos, por exemplos, os filmes *Born into Brothels* (Briski, 2004) e *Promessas de um Novo Mundo* (Shapiro e Bolado, 2001). No primeiro caso, a escola é o símbolo da esperança, de uma vida melhor para estas crianças que têm neste espaço o seu refúgio da vida indigna, enquanto, no segundo caso, a escola representa um espaço de resistência e de sobrevivência.

No contexto particular do Ensino Doméstico, concebido na sua génese, ou seja, lecionado pelos pais, por um explicador ou tutor, a escola configura-se no espaço da intimidade e da privacidade: a casa, o lugar de afeto e símbolo de amor e tranquilidade. No caso específico do filme *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) existem dois cenários que simbolizam esse elemento de afeto e a casa. O local onde funciona a comunidade “O Mundo Somos Nós” e onde “mora gente feliz” como pode ler-se à entrada, é a casa diária de 12 crianças, e a casa da família da Rita, como símbolo do amor, mas sobretudo da tolerância, onde coexistem mundos tão distintos.

Nesta análise importa ainda referir que, apesar da configuração distinta dos espaços de aprendizagem, no caso particular da comunidade “O Mundo Somos Nós” onde a Rita aprende, e da escola onde a mãe é professora, verificou-se que o método de ensino de Leonor não é tão contrastante como seria inicialmente de prever. Como professora do primeiro ciclo, numa turma com 26 alunos, Leonor consegue de alguma forma transpor os ideais de base de educação da filha mais nova para um sistema de ensino com uma formatação mais rígida. Veja-se, por exemplo, o tom de voz com que fala para os seus alunos sem nunca elevar o elevar, ou o recurso a uma taça tibetana para tomar a palavra diante do coletivo. Em suma, estes fatores devem ser sempre analisados no seu todo, na interligação entre o som e a imagem, no espaço onde se movem os personagens e como interagem entre si, como elementos-base de técnicas visuais e sonoras que conferem ritmo à narrativa e dão voz aos personagens.

## CONCLUSÃO

Este ensaio teórico teve como ponto de partida a voz da criança no cinema, contribuindo para a reflexão sobre as técnicas de realização, nomeadamente a imagem, o som e o cenário como formas de conferir voz à criança e destacá-la do coletivo. No contexto específico do Ensino Doméstico, através do registo de um coletivo de crianças de uma comunidade de Ensino Doméstico, a representação da criança, através do som e da imagem, do ponto de vista, a gestão do protagonismo através do tempo do discurso e da escolha do enquadramento revelou-se extremamente exigente a vários níveis.

O contexto em questão está rodeado de incertezas, desde logo por lidar como protagonistas as crianças que, por si só, apresentam um elevado grau de espontaneidade e imprevisibilidade, acrescido do facto de os espaços de aprendizagem desta modalidade se configurarem em locais tão distintos como a natureza e das alterações constantes (mudança de local, de atividade ou de tutor). Tudo isto obrigou a uma redefinição repetida do plano de rodagem como forma de ultrapassar os obstáculos e, sobretudo, a um período mais prolongado de gravações na comunidade de Ensino Doméstico “O Mundo Somos Nós”, para que os personagens estivessem “à vontade” com a câmara e com a presença da equipa no *set* de rodagem.

A definição da estética do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) constituiu um dos principais desafios do projeto, não só pela definição do ponto de vista que se pretendia para conferir empatia com o sujeito fílmico – as crianças –, mas também para que o espetador conseguisse recuar à infância e ver através dos olhos delas. A par da imagem, a captação do som num contexto com uma forte dimensão vococêntrica e marcado pelo ruído e algazarra de um coletivo de crianças que aprendem no mesmo espaço configurou-se como uma exigência a ultrapassar não só durante a captação, mas também no processo de pós-produção.

As preocupações éticas foram uma constante ao longo de todo o processo a vários níveis: a exposição das crianças; a gestão dos conflitos entre elas e com os

adultos; a apresentação das diferentes formas de aprendizagem sem que isso representasse algum tipo de contraponto com outras modalidades de ensino, uma vez que não era esse o propósito do filme.

A reflexão teórica que esteve na base da concretização do filme documental *Lar Doce Escola* (Oliveira, 2018) foi fundamental não só para a definição da estética do filme – que privilegia a voz da criança, conseguida pelo ponto de vista com a câmara colocada à altura dela e que coloca o adulto em segundo plano na ação – como para o próprio ritmo da narrativa, por uma “falsa” noção de tempo real, de temporalidade que permitiu o avanço e recuo do tempo cronológico, correspondendo na realidade, a um ano letivo de rodagem. Esse era, aliás, um dos objetivos da autora: captar diferentes momentos do ano, fazendo com que o espetador sentisse a passagem do tempo e, de certa forma, que essa passagem acompanhasse a evolução dos personagens a vários níveis, seja na aprendizagem, seja na interação com outras crianças ou no seu desenvolvimento pessoal.

A opção pelo método observacional, sem haver praticamente intervenção da autora no *set* e a ausência de entrevistas ao longo do filme, obrigou a um maior planeamento prévio das cenas de gravação, com todos os condicionantes acima referidos.

Em suma, o processo de produção e realização deste projeto traduziu-se numa descoberta quase diária, semelhante àquela que os personagens fazem no processo de aprendizagem, e no qual foi relevante a análise de filmes que têm crianças como protagonistas, não só exclusivamente em contexto educativo, que permitiram aferir diferentes formas de lhes dar voz, seja através do discurso, enquadramento, gestos ou duração dos planos. Por último, importa referir que a representação do contexto educativo no cinema carece de uma análise ainda mais aprofundada porque, como acima referido, lida com sujeitos filmicos com um elevado grau de espontaneidade – ainda maior no caso do documentário com recurso a não atores – exigindo um maior planeamento e antecipação dos obstáculos que possam surgir no processo de rodagem, não esquecendo, obviamente, as questões éticas inerentes à captação de imagem de menores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balázs, B.; Carter, E. (Ed.) (2010). *Béla Balázs: Early film theory. Visible man and the spirit of film*. New York: Berghahn Books.

Branigan, E. (1984). *Point of View in the Cinema: A Theory of Narration and Subjectivity in Classical Film*. New York; Amsterdam: Mouton Publishers Berlin

Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, N.Y. State: University of New York Press.

Chion, M. (1994). *Audio-vision: Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.

Chion, M. (1999). *The Voice in Cinema*. New York: Columbia University Press.

Chion, M.; Schaeffer, P. (1997). *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris: Buchet/Chastel.

Dacynger, K. (2011). *The Technique of Film and Video Editing: History, Theory, and Practice*. Amsterdam: Elsevier Inc.

Deleuze, G. (2004) [1983]. *Cinema I: A Imagem-Movimento*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Horton, Y.; Price, R.; Brown, E. (1999). *Portrayal of Minorities in the Film, Media and Entertainment Industries, Poverty & Prejudice: Media and Race*, Retrieved from [https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty\\_prejudice/mediarace/portrayal.htm](https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty_prejudice/mediarace/portrayal.htm)

Lebeau, V. (2008). *Childhood and Cinema*. London: Reaction Books.

Marcello, F. (2008). Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 343-356. doi: 10.1590/S1413-24782008000200011

Marcello, F. (2008). *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema* (thesis). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Marcello, F. (2010). Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. *Educação em Revista*, 26(3), 129-149. doi: 10.1590/S0102-

46982010000300007

Martin-Jones, D. (2011). *Deleuze and World Cinemas*. London: Continuum International Publishing Group.

Murch, W. (2001) [1995]. *In the blink of an eye: A perspective on film editing*. Los Angeles: Silman-James Press.

Neuman, A.; Aviram, A. (2003). Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 132-143. doi: 10.1080/09500790308668297

Nichols, B. (1983). The Voice of Documentary. *Film Quarterly*, 36(3), 17-30. doi: 10.2307/3697347

Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.

Ogbu, J. U. (1983). Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, 27(2), 168–190. doi: 10.1086/446366.

Rabiger, M. (2009). *Directing the documentary*. Amsterdam: Focal Press/Elsevier.

Ribeiro, A. (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa* (master's thesis) Universidade do Minho.

Ribeiro, A., & Palhares, J. (2017). O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-Posições*, 28(2). 57-84. doi: 10.1590/1980-6248-2016-0098.

Sedlmayr, A. (2014). *Livre para crescer. Sustentabilidade emocional, parentalidade com apego e unschooling*. Retrieved from: <http://www.livreparacrescer.com>

Sonnenschein, D. (2001). *Sound design: The expressive power of music, voice, and sound effects in cinema*. Studio City, California: Michael Wiese Productions.

Whittaker, T.; Wright, S. (Eds.) (2017). *Locating the voice in film: Critical approaches and global practices*. New York: Oxford University Press

Wojik-Andrews, I. (2000). *Children's Films: History, Ideology, Pedagogy, Theory*. New York: Garland Publishing, Inc.

## REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

- Almond, Paul. (1964). *Seven UP!*. USA.
- Bellar, Clara. (2014). *Etre et devenir*. France.
- Cantet, Laurent. (2008). *Entre les Murs*. France.
- Chaplin, Charlie. (1921). *The Kid*. USA.
- De Sica, Vittorio. (1944). *The Children Are Watching Us*. Italy.
- Kauffman, Ross; Briski, Zana. (2004). *Born Into Brothels: Calcutta's Red Light Kids*. USA.
- Kowalke, Peter. (2014). *Grown Without Schooling*. USA.
- Buñuel, Luis. (1950). *Los Olvidados*. Mexico.
- Makhmalbaf, Samira. (2000). *Blackboards*. Iran.
- Majidi, Majid. (1999). *Color of Paradise*. Iran.
- Nair, Mira. (1988). *Salaam Bombay!*. UK, India, France.
- Olin, Margreth. (2017). *Childhood*. Norway.
- Oliveira, Ana. (2018). *Lar Doce Escola*. Portugal
- Otero, Mariana. (2013). *À Ciel Ouvert*. France.
- Philibert, Nicolas. (2002). *Être et Avoir*. France.
- Ross, Matt. (2016). *Captain Fantastic*. USA.
- Shapiro, Justine; Goldberg, B. Z.; Bolado, Carlos (2001). *Promises*. USA.
- Shindô, Kaneto. (1952). *Children of Hiroshima*. Japan.
- Stracke, Eric & Kirsten. (2011). *Beyond The Classroom*. USA.
- Stuart, Jeremy. (2015). *Class Dismissed*. USA.
- Touati, Daniel. (2014). *Frère et Souer*. France.
- Vidor, King. (1931). *The Champ*. USA.
- Wiseman, Frederick. (1968). *High School*. USA.
- Wiseman, Frederick. (1997). *Public Housing*. USA.
- Yimou, Zhang. (1999). *Not One Less*. China.

## ANEXOS

## ANEXO I - Legislação da modalidade de Ensino Doméstico

A modalidade de Ensino Doméstico vem a ser legislada em Portugal e re(definida) no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de Novembro). De acordo com a MEL – Movimento de Educação Livre, em Portugal, a primeira lei relativamente ao Ensino Doméstico data de 1948.

A legislação portuguesa estabelece duas modalidades: o Ensino Doméstico, lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite que assume a responsabilidade pela educação da criança ou o próprio aluno caso seja maior de idade; e o Ensino Individual, ministrado por um professor ou explicador habilitado a um aluno fora do estabelecimento de ensino. Em ambas as modalidades, as crianças têm obrigatoriamente de estar inscritas num estabelecimento de ensino e têm de realizar exames de avaliação no final de cada ciclo.

O enquadramento do Ensino Doméstico está em fase de revisão no âmbito da definição da regulamentação referente ao recém-publicado Decreto-Lei 55/2018, que tem como objeto o estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas da escolaridade obrigatória.

Outra situação que se tem registado nos últimos anos é o aparecimento de comunidades de Ensino Doméstico um pouco por todo o país, que juntam crianças de diferentes idades que aprendem segundo esta modalidade. No entanto, esta situação ainda não está prevista na legislação.

Questionada sobre esta questão, a Direção-Geral da Educação refere que esta é uma modalidade de ensino de carácter excepcional, disponibilizada na sequência de solicitações de famílias, que pretendem escolher os métodos de ensino para os seus filhos, dispensando a frequência de estabelecimentos de ensino disponíveis para todas as crianças e jovens em Portugal. A Direção-Geral da Educação reconhece ter conhecimento

da existência da Associação Nacional de Pais em Ensino Doméstico e da Associação Movimento Educação Livre e da Rede Educação Viva ter colaborado com as associações referidas, bem como promovido o esclarecimento às dúvidas que são remetidas por escolas e encarregados de educação.

O Ensino Doméstico tem registado um aumento na procura. No período entre 2012 e 2016, quadruplicou o número de alunos em Ensino Doméstico, totalizando 661 crianças inscritas no ano letivo de 2015/2016, de acordo com informação veiculada pelo Ministério da Educação.

## ANEXO II – Carta de Interesse



Lisboa, 16 de Março, 2016

Exmos. Senhores,

Venho pela presente confirmar o nosso interesse no projecto documental intitulado provisoriamente “Lar, doce escola”, sobre o ensino doméstico em Portugal, a ser realizado por Ana Oliveira.

Consideramos o tema relevante e actual para eventual exibição no nosso canal SIC NOTÍCIAS.

Atentamente,

Theo Wolf  
Departamento Aquisição de Programas



## ANEXO IV – Orçamento

RUB	DESCRIÇÃO	VALOR	VALOR	OBSERVAÇÕES
<b>1</b>	<b>PESSOAL</b>			
1.1	Direção/Coordenação	0,00	0,00	
1.2	Formadores	0,00	0,00	
1.3	Equipa de produção	300,00	0,00	
1.4	Outras despesas com pessoal		0,00	
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DO PROJETO</b>			
2.1	Despesas com exibição			
2.1.1	Despesas com cópias	150,00	0,00	
2.1.2	Transporte de cópias	100,00	0,00	
2.1.3	Outros (Direitos de autor)	250,00	0,00	
2.2	Deslocações e estadias			
2.2.1	Viagens e transportes	1 000,00	0,00	
2.2.2	Estadias	500,00	0,00	
2.2.3	Ajudas de custo	400,00	0,00	
2.2.4	Outros (especificar)	0,00	0,00	
<b>3</b>	<b>CENOGRAFIA E ADEREÇOS</b>			
3.1	Estúdios de filmagem			
3.1.1	Alugueres	0,00	0,00	
3.1.2	Construção de décors	0,00	0,00	
3.1.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.2	Décors naturais interiores (Não aplicável)			
3.2.1	Alugueres	0,00	0,00	
3.2.2	Preparação/construção	0,00	0,00	
3.2.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.3	Décors naturais exteriores (Não aplicável)			
3.3.1	Alugueres	0,00	0,00	
3.3.2	Preparação	0,00	0,00	
3.3.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.4	Despesas diversas de decoração (Não aplicável)			
3.4.1	Compras	0,00	0,00	
3.4.2	Alugueres	0,00	0,00	
3.4.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.5	Mobiliário e adereços (Não aplicável)			
3.5.1	Compras	0,00	0,00	
3.5.2	Alugueres	0,00	0,00	
3.5.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.6	Veículos de cena (Não aplicável)			
3.6.1	Compras	0,00	0,00	
3.6.2	Alugueres	0,00	0,00	
3.6.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.6.4	Efeitos especiais	0,00	0,00	
3.6.5	Animais	0,00	0,00	
3.7	Guarda-roupa (Não aplicável)			
3.7.1	Compras	0,00	0,00	
3.7.2	Alugueres	0,00	0,00	
3.7.3	Outros (especificar)	0,00	0,00	
3.7.4	Caracterização	0,00	0,00	
<b>4</b>	<b>MEIOS TÉCNICOS</b>			
4.1	Material de câmara	200,00	0,00	
4.2	Material magnético (vídeo) ou digital	0,00	0,00	
4.3	Material de som	0,00	0,00	
4.4	Material de iluminação	0,00	0,00	
4.5	Maquinária	0,00	0,00	
4.6	Consumíveis	100,00	0,00	
4.7	Outros (especificar) Gimbal e Shoulder Rig	900,00	0,00	
<b>5</b>	<b>SUPORTES DE IMAGENS E SOM</b>			
5.1	Filme negativo	0,00	0,00	
5.2	Cassetes DAT	0,00	0,00	

5.3	Suportes video/digitais	200,00	0,00
5.4	Película de fotografia	0,00	0,00
5.5	Outros (especificar)	0,00	0,00
<b>6</b>	<b>LABORATÓRIO DE IMAGEM</b>		
6.1	Revelação	0,00	0,00
6.2	Positivação	0,00	0,00
6.3	Transferência rush/vídeo (telecinema)	0,00	0,00
6.4	Montagem de negativo	0,00	0,00
6.5	Fotossomero	0,00	0,00
6.6	Efeitos	0,00	0,00
6.7	Genérico	0,00	0,00
6.8	Filme anúncio	0,00	0,00
6.9	Cópia 0	0,00	0,00
6.10	1ª Cópia	0,00	0,00
6.11	2ª Cópia	0,00	0,00
6.12	Master vídeo	0,00	0,00
6.13	Internegativo	0,00	0,00
6.14	Interpositivo	0,00	0,00
6.15	Transferência vídeo/filme	0,00	0,00
6.16	Outros (especificar) DCP/ Testes de projeção/ DVD e Blue-Ray	350,00	0,00
<b>7</b>	<b>MONTAGEM</b>		
7.1	Montagem de imagem		0,00
7.2	Montagem de som		0,00
7.3	Estúdio de dobragens	0,00	0,00
7.4	Estúdio de bruitagem	0,00	0,00
7.5	Dolby	0,00	0,00
7.6	Misturas	250,00	0,00
7.7	Outros (locução) / Correção de Cor	300,00	0,00
<b>8</b>	<b>PROMOÇÃO E DIVULGAÇÃO</b>		
8.1	Concepção	200,00	0,00
8.2	Produção/ Impressão de materiais	100,00	0,00
8.3	Outros (legendagem)	100,00	0,00
<b>9</b>	<b>ENCARGOS SOCIAIS DA ENTIDADE</b>		
9.1	Segurança social	0,00	0,00
9.2	Outros (especificar)	0,00	0,00
<b>10</b>	<b>SEGUROS E DIVERSOS</b>		
10.1	Seguros	500,00	0,00
10.2	Outros (especificar)	0,00	0,00
<b>11</b>	<b>ENCARGOS GERAIS (10% do total do apoio)</b>		
11.1	Consumos de energia	150,00	0,00
11.2	Água	0,00	0,00
11.3	Comunicações	200,00	0,00
11.4	Apoio informático	0,00	0,00
11.5	Manutenção de equipamento	100,00	0,00
11.6	Limpeza, segurança e vigilância	0,00	0,00
11.7	Seguros associados à estrutura	0,00	0,00
11.8	Combustíveis	250,00	0,00
11.9	Documentação técnica	0,00	0,00
11.10	Rendas das instalações	0,00	0,00
11.11	Aquisição de serviços externos de contabilidade, jurídicos e outros	0,00	0,00
11.12	Pessoal administrativo	0,00	0,00
11.13	Depreciação de equipamento	0,00	0,00
11.14	Outros (especificar) Imprevistos	100,00	0,00
<b>Total</b>		<b>6.700€</b>	
<b>999</b>			

Modelo do ICA

## ANEXO V – Cedência de Direitos de Imagem

**P.PORTO**

### Declaração de Cedência de Direitos de Imagem

Eu Idalberto Gonçalves Caldas Ferreira,  
com o CC/BI número 08162472, com validade até 03/02/2020,  
abaixo assinado, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no filme documental “Lar Doce Escola” (nome provisório, sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 02 de Dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Idalberto Gonçalves Caldas Ferreira

**P.PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a) Diogo Vilela Ferreira, com o número de identificação 14930844, com validade até 31-07-2019, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 1 de dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

M.<sup>g</sup> Leonor Cruz Marques Vilela Ferreira

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem

Eu

M<sup>o</sup> Leonor Cruz Paques Vilela Ferreira  
\_\_\_\_\_, com o CC/BI número 10192109, com validade  
até 31-07-2019, abaixo assinado, concedo gratuitamente  
ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o  
direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no  
filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a  
alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em  
Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design  
(ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição,  
comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa,  
autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em  
festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e  
qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro  
concebidos.

Braga, 1 de dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

M<sup>o</sup> Leonor Cruz Paques Vilela Ferreira

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a)

João Vilela Ferreira

\_\_\_\_\_, com o número de identificação 14928088,  
com validade até 31-07-2019, concedo gratuitamente ao  
Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o  
direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas  
no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a  
alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em  
Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design  
(ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição,  
comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa,  
autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em  
festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e  
qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro  
concebidos.

Braga, 1 de dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

M<sup>c</sup> Leonor Cruz Marques Vilela Ferreira

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a)  
Rita Vilela Ferreira  
\_\_\_\_\_, com o número de identificação 15731028  
\_\_\_\_\_, com validade até 31-07-2019  
\_\_\_\_\_, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 1 de dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

M<sup>te</sup> Leonor Cruz Paques Vilela Ferreira

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a)  
Guilhermina Pereira de Oliveira  
\_\_\_\_\_, com o número de identificação 15770219, com validade até  
22/07/2019, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto  
(doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens  
registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a alteração),  
realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da  
Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os  
direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa,  
autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras,  
exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente,  
agora ou no futuro concebidos.

Braga, 11 de Dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Silva Maria Luísa Pereira

**P.PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem

Eu

Silvia Maria Lima Pereira

\_, com o CC/BI número 11881380, com validade até 17/07/2021, abaixo assinado, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 11 de Dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Silvia Maria Lima Pereira

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a) HENRIQUE PASSOS FARINHA, com o número de identificação 30006137 1225, com validade até 28-04-2020, concedo gratuitamente ao Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 11 de dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Helina Brito Passos

**P.PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem

Eu

ELIANA PEREIRA RODRIGUES  
\_\_\_\_\_, com o CC/BI número 11518063, com validade até  
13/02/2022, abaixo assinado, concedo gratuitamente ao Instituto  
Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o direito perpétuo e irrevogável de  
utilizar as imagens registadas no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório,  
sujeito a alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em Comunicação  
Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), do Politécnico do  
Porto. Concedo os direitos de edição, comercialização e todos os direitos conexos com a  
obra em causa, autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em festivais,  
mostras, exposições, sites institucionais, em todo e qualquer meio de comunicação  
existente, agora ou no futuro concebidos.

Braga, 12 de Dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Eliana Pereira Rodrigues

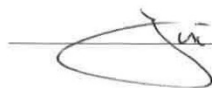
**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a)  
GUSTAVO RIBEIRO MACHADO  
\_\_\_\_\_, com o número de identificação 07653446,  
com validade até 11/12/2020, concedo gratuitamente ao  
Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o  
direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas  
no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a  
alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em  
Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design  
(ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição,  
comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa,  
autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em  
festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e  
qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro  
concebidos.

Braga, 12 de DEZEMBRO de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

 GUSTAVO RIBEIRO MACHADO

**P. PORTO**

Declaração de Cedência de Direitos de Imagem (Menores)

Na qualidade de encarregado(a) de educação do(a)

MARA PEIXEIRA RODRIGUES DUARTE

\_\_\_\_\_, com o número de identificação 30602412,

com validade até 10/07/2021, concedo gratuitamente ao

Instituto Politécnico do Porto (doravante designado produtor), o

direito perpétuo e irrevogável de utilizar as imagens registadas

no filme documental "Lar Doce Escola" (nome provisório, sujeito a

alteração), realizado por Ana Oliveira, no âmbito do Mestrado em

Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Media Artes e Design

(ESMAD), do Politécnico do Porto. Concedo os direitos de edição,

comercialização e todos os direitos conexos com a obra em causa,

autorizando, designadamente, quer a exibição do trabalho em

festivais, mostras, exposições, sites institucionais, em todo e

qualquer meio de comunicação existente, agora ou no futuro

concebidos.

Braga, 12 de Dezembro de 2017

Assinatura conforme BI/Cartão de Cidadão

Elisara Peixeira Rodrigues

