DOSSIÊ

REVISTA Roquette-Pinto

A revista do vídeo Estudantil



5º Seminário de
Audiovisual e Educação / EPSJV/Fiocruz
ANO 2026

Textos dos artigos apresentados no 5º Seminário de Audiovisual e Educação (2025)



Comissão Editorial

Josias Pereira

Gregorio Albuquerque

Rejane Zanini

Os textos que compõem essa revista são resultados das apresentações de trabalhos no 5° Seminário de Audiovisual e Educação realizado em 2025. O Seminário de Audiovisual e Educação emergiu como espaço de articulação crítica entre o conhecimento científico e as práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores da educação básica. Este fórum intencionalmente construído visa superar a dicotomia tradicional entre teoria e prática, proporcionando um campo fértil para a sistematização reflexiva das experiências educativas e para o diálogo produtivo entre pesquisadores e professores.

A proposta central do seminário fundamenta-se na compreensão de que a educação audiovisual não pode ser reduzida à mera ilustração didática ou entretenimento escolar, mas constitui-se como processo formativo capaz de gerar conhecimento e criar novos mundos simbólicos. Como observado por Bernardet (2003), a tradição brasileira frequentemente relegou o audiovisual à função secundária, reduzindo-o à categoria de "substituto da aula", expressão que revela a precarização de seu uso pedagógico.

A promulgação da Lei nº 13.006/2014, que instituiu a obrigatoriedade da utilização do cinema nas escolas, representou um marco importante para a discussão qualificada sobre o tema. Contudo, como alerta Migliorin (2014), esta legislação pode ser interpretada de múltiplas formas, desde a mera exibição de filmes como substituição de atividades pedagógicas até a construção de projetos interdisciplinares complexos que mobilizem toda a comunidade escolar.

Neste contexto, o seminário assume especial relevância ao problematizar o uso superficial do audiovisual como mero ilustrador de conteúdos factuais, onde produções históricas e ideologicamente situadas são erroneamente tomadas como representações diretas da "realidade". Conforme destaca Albuquerque (2021) em sua reflexão sobre educação audiovisual, é preciso ultrapassar esta visão limitada para reconhecer a linguagem audiovisual como produtora de conhecimento, capaz de forjar leituras de mundo autênticas mediante a articulação entre elaboração crítica e sensibilidade artística.

No seminário, entendemos "audiovisual" como processos que estabelecem conexões significativas na produção de conhecimento através de imagens e sons, articulando-se com múltiplas dimensões epistemológicas. Esta perspectiva amplia o debate para além da sala de aula tradicional, incorporando também o campo da ciência e da divulgação científica por meio de estratégias audiovisuais.

O objetivo principal do seminário é criar um espaço institucionalizado para que professores possam não apenas compartilhar suas práticas, mas também produzir reflexões acadêmicas rigorosas, estabelecendo diálogos com instituições e grupos de pesquisa dedicados à educação audiovisual em todo o território nacional. Este processo contribui para a ampliação das possibilidades de sentidos associados à inserção crítica do audiovisual nas escolas, fortalecendo a formação de olhares autônomos capazes de resistir à lógica do espetáculo capitalista.

Os Organizadores

SUMÁRIO

O CINEMA NOVO E A PEDAGOGIA DO CONTRASTE: O AUDIOVISUAL EDUCACIONAL COMO FRONTEIRA CRÍTICA ENTRE ORFEU E NARCISO. 6

CONVERSAS, REGISTROS E... AÇÃO! 17

GLAUBER ROCHA VAI À ESCOLA: O CINEMA NA SALA DE AULA 28

DESCORTINANDO A SALA DE AULA: O CINEMA EXPANDIDO COMO PRÁTICA DE TRANSGRESSÃO NO ENSINO PÚBLICO. 35

O CINEMA NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UFRJ 49

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DO SENSÍVEL 60

AUDIOVISUAL E INTERMIDIALIDADE NO ENSINO DE ARTES 68

FESTIVAL DE CURTAS-METRAGENS DA LIBERATO COMO PLATAFORMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: DA MENTORIA DE EX-ALUNOS À COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO TÉCNICO 83

“ …COMEÇA VAI PRA UMA COISA NADA A VER E DEPOIS VOLTA …” : A PESQUISA, O ALUNO-PESQUISADOR E O PROFESSOR-ORIENTADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 92

O LIMOEIRO DA ESCOLA E A CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS 98

UM FILME SOBRE A GENTE: 107

RELATOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL COM ADOLESCENTES DA BAIXADA FLUMINENSE 107

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NA CRECHE FIOCRUZ: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS. 119

LIMITE, UM FILME À FRENTE DO SEU TEMPO 128

UM GRITO NO ESCURO: 137

A PRODUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO SOBRE FIBROMIALGIA 137

DO VHS À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O QUE RESTOU DA CÂMERA NAS MÃOS DOS ALUNOS? 143

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: OS CAMINHOS DO CINEMA NO OLHAR DOS ESTUDANTES 151

O CINEMA NOVO E A PEDAGOGIA DO CONTRASTE: O AUDIOVISUAL EDUCACIONAL COMO FRONTEIRA CRÍTICA ENTRE ORFEU E NARCISO.

Magda Godinho de Abreu[1]

RESUMO

Em 2009 no CIEP Nação Rubro Negra, com alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, a proposta curricular definiu o tema da identidade para a equipe de Artes. Glauber Rocha e o Cinema Novo eram o tema nas pesquisas da professora na época. Com os colegas de equipe, a identidade foi articulada aos pilares da diversidade. O dualismo e o contraste —elementos centrais do pensamento de Glauber sobre o Brasil — se traduziram na metáfora de Narciso e Orfeu, que ele mesmo utiliza em muitas entrevistas. O '*Self* Narciso' traz a reflexão introspectiva e o deslumbramento com a própria imagem cultural; e o '*Self* Orfeu' que discute a descida ao "inferno" da realidade nacional, propondo um olhar e um cinema crítico. Para Glauber Rocha estes mitos também incorriam, ambos, a uma percepção parcial e superficial, mas apareciam de forma recorrente em suas análises críticas. O objetivo é inspirar o debate com o Cinema Novo, enquanto um cânone de crítica social e estética. Apresentamos textos, imagens e cenas de filmes e a frase: "Uma ideia na cabeça e uma câmera nas mãos"; seguimos com a poesia de *Wislawa Szymborska*[2] "A primeira foto de Hitler"; e para concluir a reflexão a animação "*Frankenstein Punk*" que traz o contraste, a diferença, e a singularidade no personagem. O clímax dessa proposição foi a produção estudantil. O registro de suas percepções sobre essas fronteiras em linguagem audiovisual própria, provocou uma reflexão sobre seus contrastes e afetos pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema Novo; Glauber Rocha; Audiovisual Educacional; Pedagogia do Contraste; Memória Cultural. Fronteira.

---

[1]– Licenciada em Artes Plásticas e Desenho Geométrico-UFRJ-1989. Arte-educadora de 1985 à 2022. Artista multimídia, roteirista e poeta. Arteterapeuta especializada pela FAVENI-ES. Pós graduanda em Ciência, Arte e Cultura na Saúde pela FIOCRUZ-RJ. https://www.youtube.com/@MAGmagda

[2] https://www.algumapoesia.com.br/poesia3/poesianet372

INTRODUÇÃO

O chamado à criação e ao que incomoda

Segundo André Bazin, o cinema não apenas registra a realidade, mas cria um espaço de reflexão sobre a condição humana, possibilitando ao espectador uma nova forma de compreendê-la (Bazin, 1967). Se o cinema, como arte e ferramenta de comunicação, desempenha um p

apel fundamental na construção de identidades e narrativas sociais, a educação audiovisual se faz necessária e urgente, muito além do ensino técnico, precisa ser uma ferramenta para o estudante perceber, se incomodar e se expressar sobre o que o toca, estabelecendo sua contribuição no mundo. A Pedagogia do Contraste surgiu da observação do comportamento das crianças durante uma experimentação de turno integral com atividades extras contra turno. A motivação das crianças e jovens em participar de atividades não era de todo, voluntária, obedecia ao direcionamento ou ausência deste. A 'animação coletiva' era visivelmente uma descarga emocional, ruidosa, e sem a integração entre os estudantes, que não estabeleciam entre si qualquer vínculo. Não se tocavam de forma camarada, respeitosa, mas aos berros e solavancos. Tudo girava em torno de uma atividade esportiva voltada aos mais aptos, que pareciam treinar. Em contraste a este cenário os alunos com interesse, mas sem muito 'jeito com a bola', e aqueles que alimentam o desinteresse pelo futebol se reuniam distanciados ao redor da quadra para conversarem. As salas disponíveis foram dedicadas às aulas de reforço. A equipe de artes tinha à disposição uma sala quente, sem torneira, ou local para guardar material e a produção dos alunos. Os estudantes mais criativos, artísticos, ou tímidos, aqueles excluídos das atividades de desempenho físico, e que na maioria das vezes não precisam de aulas de reforço, passaram a se sentir 'deslocados'. Justo, eles que eram os 'descolados' da escola, inteirados com músicas, tecnologias, roupas e acessórios, filmes, séries e games. Assim, a Pedagogia do Contraste veio direto das proposições de Glauber Rocha, como um processo de construção do autoconhecimento através da reflexão sobre a realidade, a arte e a cultura para a compreensão da identidade enquanto pertencimento e diversidade. O celular estava começando a ocupar os espaços escolares, vamos usar um Nokia, com a orientação dos alunos e suas experiências; a professora editou com softwares gratuitos, sonorizou, legendou, e copiou em DVD. Por outro lado, na mesma época, a sala de aula foi ocupada com

laudos médicos e desconhecidos diagnósticos até então. Todos presentes nos resultados aqui compartilhados.

EMBASAMENTO TEÓRICO

O engajamento como método

> "Entre o que eu penso, o que quero dizer, o que digo e o que você ouve, o que você quer ouvir e o que você acha que entendeu, há um abismo. — Alejandro Jodorowsky.(Publicado pelo autor na sua conta do Twitter (X) @alejodorowsky.)

O Cinema Novo e o Olhar Desconfortável

O Cinema de Autor, segundo a perspectiva de Glauber Rocha na Revisão Crítica do Cinema Brasileiro, não é apenas estilo, mas compromisso. Ele ensina que o criador deve estar atento ao que é incômodo na realidade para, então, intervir e se expressar sobre isso. A Pedagogia do Contraste usa essa 'filosofia' para encorajar o aluno a confrontar o que está silenciado ou normalizado (Fig.1).

Em seu ensaio Educação Depois de Auschwitz (1967), Theodor Adorno apresenta uma reflexão profunda sobre a função da educação em um mundo marcado por barbárie e autoritarismo. Adorno argumenta que, para evitar o retorno a situações extremas de desumanização, a educação deve promover pensamento crítico, ética e o entendimento das experiências históricas. Ele enfatiza a importância de formar indivíduos que possam questionar normas e valores, em vez de absorvê-los passivamente. Glauber Rocha, em sua crítica ao cinema brasileiro, ecoa essa preocupação ao afirmar que o artista deve se comprometer com sua cultura, mas sempre de forma crítica. Ao articular essas duas perspectivas, podemos entender a responsabilidade da educação na transmissão de valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. A proposta de Adorno sugere que a educação deve ser um espaço de questionamento e reflexão, onde os alunos são incentivados a se engajar criticamente com seu contexto cultural.

A Escolha do termo "*Self*": Narcisos e Orfeus

Na comunicação, a identidade se define pelo que é expresso. O contraste fundamental é estabelecido entre o termo da expressão digital e a proposição de Glauber Rocha com as fronteiras representadas pelos mitos que unem a arte e a política, ora alienadas e autocentradas; ora engajadas, autênticas e revolucionárias.

● *Self* Narciso: A passividade; o jovem que apenas reflete o que o sistema lhe impõe, consumindo imagens e buscando validação superficial. É a fuga do incômodo.

● *Self* Orfeu: A ação; o criador que se apropria da linguagem para buscar entender suas questões e expressar sua visão, assumindo o risco da autoria como forma de contribuir para a narrativa coletiva.



Fig.1 Bastidores – Fonte: http://www.dopropiobolso.com.br[3]

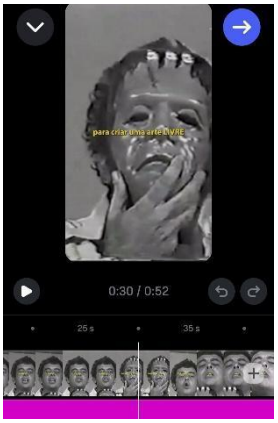
No contexto da comunicação e educação, Rebechi Júnior argumenta que a educação deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas atuais, promovendo uma formação crítica e reflexiva (Rebechi Júnior, 2018). Ao trabalharmos obras cinematográficas, é possível não apenas analisar seus aspectos estéticos, mas compreender como essas narrativas abordam questões de identidade, pertencimento e a busca por sentido num mundo em constante transformação. Lucia Santaella em "Como as Linguagens Contam a História do Mundo" (Santaella, 2010) enfatiza a importância

[3] As imagens em movimento de Glauber Rocha.

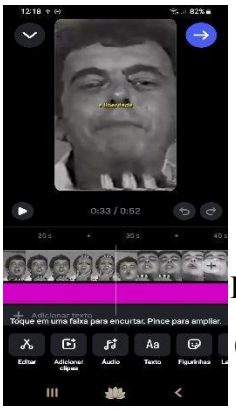
das linguagens — incluindo a cinematográfica — na construção de significados. As histórias dos mitos de "Orfeu" e "Narciso" não são meras representações; elas refletem os anseios e as lutas de indivíduos em busca de validação e reconhecimento, oferecendo uma rica base para discussões sobre identidade. Nesse sentido, a análise sob este aspecto 'mítico' pode facilitar o diálogo entre alunos e suas próprias experiências de vida, ligando o conteúdo audiovisual à formação da identidade.

Na prática, isso se traduz em uma abordagem educacional que utilizou o audiovisual — no caso o uso da animação "*Frankstein Punk*"— para discutir questões de identidade e pertencimento. Essa análise crítica, alinhada ao pensamento de Glauber Rocha, ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda de sua cultura, evitando a repetição de erros do passado e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Implementar essa abordagem pedagógica nas salas de aula implica desenvolver atividades que estimulem o debate e a reflexão sobre as narrativas culturais apresentadas no cinema, e como essas obras tratam de questões de identidade e resistência, nos permitindo, e aos alunos, não apenas entendermos nossas próprias experiências, mas também desenvolver um olhar crítico sobre o nosso entorno[4].







Figuras 2, 3, e 4 - Fonte: Instagram - @cineninja

METODOLOGIA DO TRABALHO

O projeto pedagógico recebeu o nome de "Narcisos e Orfeus", enquanto pesquisa foi um estudo qualitativo baseado na pesquisa ação com crianças de 12 anos

[4] -Sequencia de capturas de telas de Glauber e máscara de Frankstein, abordando arte e política, mas a política das artes por artistas.

(Ensino Fundamental), no CIEP Nação Rubro Negra, no Leblon, Rio de Janeiro em 2009.

> O avanço representado pela consciência de um realista como Graciliano Ramos fez com que, somente agora, através de Paulo César Saraceni (Porto das Caixas) e Nelson Pereira dos Santos (Vidas secas) o realismo crítico começasse a definir um estilo do cinema brasileiro. Mas o elo inicial está em Humberto Mauro. (…) Como ator, fotógrafo, argumentista, montador, produtor, diretor, cenógrafo, eletricista, maquinista, esteve em todos os setores da técnica. Hoje, funcionário do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) (Glauber, p.48. 2003).

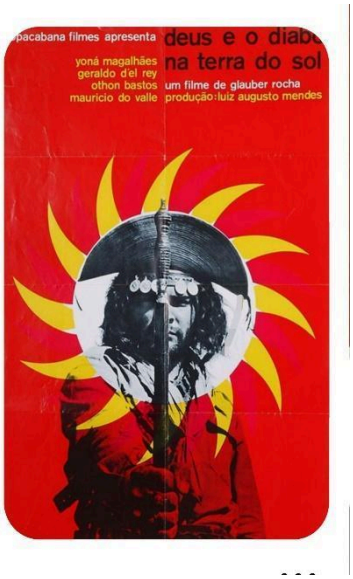


Fig. 5 Cartaz de Rogério Duarte

Fonte: Pinterest

Despertar a Consciência Crítica

A proposta pedagógica começou com a frase de ação de Glauber Rocha, que foi recebida com entusiasmo pelos alunos. Em seguida vimos os cartazes e fotos dos filmes, que naturalmente trouxeram memórias familiares dos que têm origem nordestina. E com tanta afinidade, conhecer este nordestino seria necessário, ouvimos trechos de algumas de suas entrevistas quando foi homenageado em Portugal. Para pensarmos no incomodo e na necessidade de nos expressarmos, criamos a arte de contar histórias. Apresentamos um personagem, um bebê; o desenho de um cachorro feito pelo menino da foto, e detalhes da história do menino que amava cachorros, e a dor de perder sua amada mãe, e lembramos que seu pai evitou a todo custo que o menino fosse artista. Pouco tempo depois seu pai morreu, deixando uma pequena herança. Diante das dificuldades e do início da 1ª Guerra Mundial, foi forçado a servir ao exército. As

recomendações de um velho amigo do pai lhe renderam uma promoção. E uma poesia sobre a foto do bebê, da poetisa: *Wislawa Szymborska* revelou finalmente, quem era aquele bebê. A aula não buscou aprofundamento histórico, por se tratar de um personagem reconhecidamente monstruoso, símbolo de autoritarismo anti-humanitário. O intuito era tocar o aluno com a ideia do potencial desvio a que todo ser humano é vulnerável. Para instigar à reflexão: o que definiria um destino? O que precisaria ser



dito e quando? Quem poderemos nos tornar, se privados de escolhas, de sonhos, e de esperanças? Isso preparou o terreno para o aluno perceber e se expressar sobre o que o tocava.

Fig. 6 *Frankstein Punk*

Fonte: Youtube - https://www.youtube.com/watch?v=CTj_oR4QamU

A Prova Empírica:

O Filme "*Frankstein Punk*"[5] de Eliane Fonseca e Cao Hamburguer, trouxe de volta a alegria. A compreensão do contraste de como o personagem principal era visto e como ele era realmente. As influências culturais sobre o comportamento e como construímos os estereótipos com base nesses padrões culturais, e como essas barreiras evoluem e se aperfeiçoam no tempo. A postura do personagem principal, determinado a encontrar o amor, o sentimento que correspondesse a música que trazia na memória, é a grande mensagem da animação. O filme não usa palavras, apenas expressões, gestos, sons, sequências e enquadramentos, mas sobretudo referências cinematográficas. A manifestação da Pedagogia do Contraste nos alunos ocorreu na sugestão, de que a

[5] https://www.youtube.com/watch?v=CTj_oR4QamU

professora assistisse ao videoclipe que eles trouxeram como referência: "*Thriller*"[6] de Michael Jackson. Disseram estar incomodados com o fato de não ter acontecido eventos no Rio de Janeiro e nas escolas públicas em homenagem ao Michael Jackson que falecera em julho daquele ano. Aquele personagem ídolo chegou a gravar na cidade em uma comunidade carioca. A ausência de reconhecimento gerou neles um incômodo que precisava ser expresso. A professora confessou que também não observou a lacuna.

- Relato da Experiência: Ao criarem o filme, os alunos usaram a narrativa e a teatralização da abertura do clipe "*Thriller*", de Michael Jackson, onde os personagens transitam entre as dimensões da vida e da morte, do real e da arte. A saída do filme para a realidade fantástica é o ponto de partida. O clipe faz referência a um filme de terror dos anos 60 realizado com atores negros, período do movimento *Black Power*. O ato mais significativo de autoria do grupo, foi a criação dos efeitos sonoros originais (os sons dos lobos e das criaturas da noite), com perfeição, demonstrando que a criatividade não se limitou à imitação, mas à construção de uma linguagem própria para processar a questão abordada. Essa intervenção é a prova de que o *Self* Orfeu triunfou sobre a passividade, resultando na contribuição expressiva dos jovens à realidade. Dentre pré-adolescentes com limitações diagnosticadas, problemas de comportamento dado a conflitos familiares, e as limitações da professora com as tão recentes tecnologias do audiovisual e problemas pessoais, todos nós nos superamos. O diretor interino que exercia intervenção no CIEP, os pais dos alunos diretamente envolvidos e demais professores, todos se surpreenderam com a mensagem dos alunos e o resultado da produção da turma.



Fig. 7 No cinema

Fonte: Youtube - https://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkJTMaA

[6] https://www.youtube.com/watch?v=sOnqjkJTMaA

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa articulação entre Adorno e Glauber Rocha não apenas enriquece o debate educativo, mas também fortalece a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e resistir à barbárie cultural. A experiência demonstrou que o Cinema de Autor aplicado como método, ensina aos jovens a estarem atentos ao que os toca e a transformarem seus incômodos em contribuição. A produção audiovisual, por esses alunos de 12 anos, mostrou que a criatividade engajada atua na reflexão e na formação do indivíduo no entendimento de suas questões e de seu lugar no mundo. O audiovisual torna-se uma linguagem potencializadora, permitindo a superação do Narciso (fixado na imagem) e a busca de sentido ao assumir o risco de Orfeu (o agente criador), mas sobretudo permite o olhar para si e ao entorno sem a postura de quem supera a exclusão, mas como alguém que constrói pontes de inclusão e afeto pela diversidade.

Fig. 8 Bebê Hitler



Fonte: Gettyimages.com.br

CONCLUSÕES

A combinação desses pensadores oferece um caminho rico para refletir sobre a educação e sua responsabilidade em transmitir valores, mostrando que a formação crítica e consciente é a chave para evitar a repetição de tragédias históricas. Essa abordagem não apenas prepara os alunos para o presente, mas também os capacita a sonhar e a construir um futuro mais ético e humano.

Quanto à frase citada de Alejandro Jodorowsky[7] em suas redes sociais, é necessário esclarecer que para mitigar abismos, precisamos preenchê-los de afetos, bons afetos. Os afetos superam palavras. A Pedagogia do Contraste é uma ferramenta eficaz para despertar a criatividade crítica. A proposição no CIEP Nação Rubro Negra evidenciou que, ao serem

[7] Na rede X - @alejodorowsky

incentivados a se expressar sobre o que os incomoda, alunos de todas as idades são capazes de transcender o consumo e assumir a autoria. O resultado é a formação de indivíduos que usam a linguagem audiovisual para construir sua contribuição no mundo, promovendo o triunfo do Orfeu criador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, José Jonas. **História Mundi**. Publicado em 12 de julho de 2015. Disponível em:
https://histormundi.blogspot.com/ Acessado em 02/11/2025.

BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

COSTA, Luiz Felipe - **RTP Arquivos Portugal**. 1974. Disponível em: RTP - https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-glauber-rocha/

REBECHI JUNIOR, Arlindo.**Comunicação & Educação**, UNESP, vol. 28, núm. 2, pp. 249-258 2023 Disponível em https://www.redalyc.org/journal/7438/743877533016/html/ e

ROCHA, Glauber. **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **A Teoria Geral dos Signos: Como as Linguagens Contam a História do Mundo**. São Paulo: Perspectiva, 2005

CONVERSAS, REGISTROS E... AÇÃO!

Gláucia Bispo,[8]

Resumo

Este relato é fruto de experiências alfabetizadoras recentes que têm produzido na professora autora deste texto, assim como nas crianças, suas coautoras, outras formas de trabalhar com a linguagem, levando em consideração experiências coletivas para a (re)criação de narrativas. O relato apresenta o investimento no contato com e na produção de textos verbais, não verbais e daqueles que articulam ambas as formas de comunicação, como o gênero audiovisual. A experiência ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, a partir da produção de curtas-metragens com narrativas criadas pelas crianças. Em seguida, descreve-se a concepção de alfabetização defendida nesta experiência, sua relação com a aposta na produção audiovisual e o passo a passo do processo de realização dos curtas. Cada coletivo criou histórias de forma colaborativa com seus pares, mobilizando vivências, repertórios literários e imaginação. Ao todo, foram produzidos seis curtas, com ampla participação da turma. Esses movimentos possibilitaram o trabalho com a linguagem em suas múltiplas modalidades, tendo como diferencial a publicação dos curtas em um meio de circulação real, o YouTube. A experiência, brevemente apresentada, evidenciou caminhos que exploram a linguagem — escrita, oral e audiovisual — como potência de criação.

Palavras-chave: linguagem; multimodalidade; alfabetização; audiovisual; narrativas

[8] Formada em Pedagogia (UFF) e em Filosofia (UERJ). É professora dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Leciona, há cinco anos, para turmas de 1º ano, consolidando sua identidade profissional de professora alfabetizadora. Acredita na alfabetização como prática sustentada pelo trabalho criativo de leitura e escrita e aposta em práticas multimodais como um caminho potente à alfabetização. SME/RJ

Introdução

A experiência narrada a seguir ocorreu em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no primeiro bimestre de 2025, em uma escola municipal do Rio de Janeiro situada em um bairro da Zona Norte carioca. Por tratar-se de um grupo em alfabetização inicial, o coletivo era composto por crianças que iniciavam a apropriação dos modos convencionais de leitura e escrita. Paralelamente a esse trabalho, exploramos outras linguagens que cumpriram funções enunciativas e de abertura para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, investimos, desde o início, no contato com textos verbais, não verbais e gêneros multimodais, como tirinhas, curtas-metragens e videoclipes.

No cotidiano escolar, observou-se um traço peculiar do grupo: a necessidade de conversar e narrar "causos" — relacionados ou não aos textos lidos em sala. Diante desse desejo da turma em contar histórias, surgiu a proposta: “E se transformássemos esses causos em um curta-metragem?”. O desafio foi prontamente aceito, iniciando nossa jornada de transposição das narrativas orais para a linguagem audiovisual.

O objetivo da referida proposta foi oferecer outra materialidade às histórias trazidas pela oralidade. Ao ganharem um novo formato de expressão, as narrativas puderam ser compartilhadas para além dos muros da escola. Afinal, as produções ganham sentido quando são endereçadas e compartilhadas com a comunidade, gerando retorno e diálogo.

Nesse sentido, este trabalho defende a alfabetização como um processo fruto de experiências discursivas apoiadas em múltiplas linguagens (SMOLKA, 2012). A língua escrita, neste contexto, sustenta as produções que utilizam outras formas de expressão. Conforme Goulart e Gonçalves (2025, p. 22), “consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever seguindo apenas os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético”, sem, contudo, negar a importância da relação grafofonêmica. Apostamos em caminhos multimodais que potencializam a escritura e a produção de sentidos. Segundo a professora Cláudia Pimentel (2025, p. 57), “a multimodalidade é a diversidade de modos de comunicação existentes, que, além da escrita e da oralidade,

incluem os modos de comunicação visuais – imagens, fotografias, os gestuais, entre outros". Os processos de alfabetização podem e devem fazer uso da multimodalidade para compor a compreensão e os modos de expressão de quem está nesse processo inicial de leitura e escritura.

Pensar a alfabetização por meio de práticas multimodais exige considerar as experiências que produzem repertório para compreender o mundo através dos signos. Nesse movimento, os leitores e escritores iniciantes transformam-se pela linguagem e constituem-se como produtores de cultura. Segundo Freire (1991), a linguagem produz seres capazes de transformar a si mesmos e ao mundo em uma relação dialética. Nesse sentido, a aposta em múltiplas linguagens gera experiências que produzem sentido ao processo de alfabetização. Neste trabalho, compreendemos a experiência como aquilo que "nos passa e, ao nos passar, nos forma e nos transforma" (LARROSA, 2002, p. 25). Diante disso, somente o sujeito da experiência está aberto ao seu próprio processo de alfabetização.

O movimento aqui partilhado revelou-se um espaço potente de transformação. O passo a passo da criação dos curtas demonstra como os bastidores da produção audiovisual podem ser ancorados pelo trabalho de leitura e escrita (SMOLKA, 2012), conferindo real sentido ao ato de enunciar o que se tem a compartilhar.

Metodologia

Produzimos os curtas a partir de narrativas criadas em pequenos grupos, considerando que formávamos um coletivo numeroso, com 33 crianças. Os grupos elaboraram suas histórias em colaboração com os pares, recorrendo às suas vivências, repertórios literários, imaginação e ao suporte da professora. Esse processo de produção organizou-se nas seguintes etapas:

Formação de grupos realizada pelas crianças

Foi solicitado à turma a organização de seis grupos de cinco ou seis integrantes. A escolha dos parceiros é uma etapa fundamental, pois as crianças vinculam-se pelo afeto, e o trabalho com quem se tem afinidade qualifica a produção. Inicialmente,

alguns grupos não respeitaram o quantitativo solicitado; nesse momento, a professora relembrou a consigna: “precisamos formar grupos com cinco ou seis crianças”. Ao mobilizarem conhecimentos de contagem, as crianças reorganizaram-se, estabelecendo acordos para o presente e para o futuro: “na próxima, eu fico com vocês. Aqui já está cheio!”. A situação descrita revela uma articulação entre o afeto e a mobilização de saberes matemáticos, elementos que constituem o que defendo como experiências antecedentes e, simultaneamente, constitutivas do processo de alfabetização. Acordos e combinados são frequentes em nossos modos de interação, e as crianças parecem ter introjetado essa dinâmica, agindo com autonomia, sem a necessidade constante de interferência docente.

O texto continua com uma fluidez admirável e uma conexão muito precisa entre a prática de sala de aula e as diretrizes da BNCC. Mantive o seu estilo, realizando apenas os ajustes gramaticais necessários para garantir a norma culta, especialmente em termos de concordância e ortografia técnica.

Criação (oral) colaborativa de uma narrativa

Nesta etapa, as crianças foram convidadas a dialogar sobre suas propostas para o curta. Elaboraram histórias com *um início, um meio* e *um fim* para serem transformadas no que denominavam “pequenos filmes”. Definiram os personagens, quem os representaria e em quais espaços da escola gravariam as cenas.

Os ganhos desse movimento para o processo de alfabetização são significativos. Discutir, deliberar, ajustar, reconhecer o progresso do trabalho, mediar disputas de ideias e exercitar a memória coletiva fazem parte de uma experiência discursiva que utiliza a oralidade como ferramenta de produção. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) organiza o componente de Língua Portuguesa em quatro eixos, sendo a Oralidade um deles. O referido documento propõe que o aluno aprenda a produzir textos orais, como: narrar histórias, relatar experiências e expor argumentos simples. No projeto em questão, essa etapa de produção favoreceu o desenvolvimento de tais habilidades em um espaço de interlocução acolhedor e seguro, no qual as crianças

tiveram a oportunidade de compartilhar vivências comuns e singulares, mediadas pelo diálogo e pela escuta atenta.

Registos (escrito e pictórico) da narrativa

Após a estruturação oral, as ideias foram fixadas no papel. As crianças que já se aventuravam na escrita ensaiaram registros alfabéticos, enquanto a maioria optou por desenhos sequenciados como auxílio à memória. O ato de inscrever no papel o que foi acordado oralmente funciona como uma espécie de "contrato". Enquanto a oralidade é fluida, o registro permite olhar para o que foi fixado e refletir sobre possíveis mudanças. A escrita ou o registro por meio de desenhos é mais uma prática de linguagem (BRASIL, 2017) que confere sentido ao processo de produção e alfabetização.

Registro oral (com gravador) e escrita pela professora escriba

Nesta etapa, retornamos à oralidade, inserindo a escrita convencional por meio da professora no papel de escriba. Cada grupo narrou suas ideias e apresentou seus desenhos, enquanto um gravador era utilizado para subsidiar consultas posteriores. Durante a narrativa, a professora registrava as ideias por escrito, auxiliando na organização do enredo, formulando perguntas mediadoras e demonstrando curiosidade genuína pelas histórias.

Nesse processo de escuta e registro, observaram-se novas disputas narrativas e o exercício da memória coletiva entre os pares. A apresentação do que havia sido fixado revelou lacunas nas histórias, oferecendo a oportunidade de revê-las e aprimorá-las. Além disso, o registro escrito serviu para liberar as crianças do esforço de memorização do enredo no momento da gravação, permitindo maior foco na interpretação.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a oralidade serve como suporte à escrita, uma vez que a produção de textos — sejam eles escritos ou multimodais — frequentemente tem início na fala. Ao investir na estratégia da "professora escriba", mobilizamos a competência de planejamento de texto: a geração de ideias (oralidade), a textualização (escrita) e a possibilidade de revisão. Ao ouvirem a gravação ou

acompanharem a leitura do que foi registrado, as crianças refinam o sentido, corrigem e ajustam o que foi narrado, apropriando-se das características do discurso escrito.

As gravações em torno da apresentação das ideias aos curtas foram disponibilizadas ao final de cada curta junto aos créditos, compondo uma espécie de *making of* de produção. Assim, é possível ter noção das ideias originárias e da intervenção da professora. Por fim, nesse momento de registro das ideias e propostas, foi lançado o desafio ao grupo de titular a história criada. Esse movimento exigiu um esforço de síntese e coerência, o que também se constitui como uma atividade fundamental no processo de produção e interação com a língua escrita.

Dramatização e gravação dos curtas

Neste ponto alto do projeto, as narrativas transmutaram-se em som e imagem em movimento. A direção, a dramatização e a construção das falas foram protagonizadas pelas crianças, tendo como base o roteiro previamente registrado. Durante os ensaios e gravações, as falas ganharam contornos espontâneos, pois a criação verbal ocorria de forma orgânica, embora sempre respeitando o enredo construído coletivamente. As cenas foram capturadas com o celular da professora, que ficou responsável pela edição técnica e finalização dos arquivos, mediante o aval dos respectivos grupos.

Divulgação dos curtas

Após a conclusão das edições, organizamos um cineclube na escola para a socialização do trabalho com a turma e com a comunidade escolar. Os curtas foram publicados no YouTube para acesso às produções das crianças. Além da exibição presencial, os *links* foram compartilhados com as famílias, permitindo que os estudantes vivenciassem um momento de integração e reconhecimento entre a produção autoral desenvolvida na escola e o ambiente familiar. Essa etapa de circulação confere aos pequenos autores a percepção de que suas produções têm um público real e uma função social.

Resultados

Como resultado de todo o passo a passo exposto acima, produzimos seis curtas com narrativas produzidas totalmente pelas crianças, conforme o registro abaixo.



Registro das cenas iniciais dos curtas.
Acervo pessoal da autora (2025)

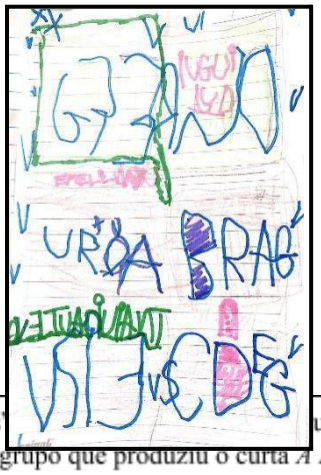
Diante disso, é fundamental socializar as sinopses desses curtas para observar como as crianças narram suas experiências de vida. Como mencionado, o grupo possui uma necessidade intrínseca de "contar causos", produzidos a partir de suas vivências, repertórios literários e imaginação. Por isso, torna-se relevante apostar em práticas que explorem diversas linguagens, pois elas oferecem espaços de expressividade autênticos.

Galeria de Produções: As Narrativas do Grupo

- **O Desmaio:** Conta a história da amizade entre duas meninas. A mãe de uma delas não concorda com o vínculo e flagra as duas conversando. A aparição da mãe causa uma emoção tão forte em uma das personagens que ela desmaia e é levada ao hospital. A história termina com sua recuperação, deixando o destino da amizade em aberto.
- **O Corte:** Narra a história de um menino que corta o dedo ao manipular linha com cerol. Ele busca o pai, que o conduz ao hospital. Lá, o menino é cuidado por uma médica e tudo termina bem.

- **A Queda:** Relata o acidente de uma criança que, ao correr, cai e se machuca. Após gritar pela mãe, é levada ao hospital, onde recebe os cuidados de médicos atenciosos.
- **A História da Vassoura:** Apresenta um conflito em que um menino se envolve em uma briga e é defendido pelo pai. A criança agredida pede ajuda à irmã, que intervém com uma vassoura. No final, os adultos pedem desculpas e estabelecem um acordo: “Ninguém bate em ninguém!”.
- **O Titanic: a Sereia e o Tubarão:** Uma releitura do filme *Titanic*. Quando o navio afunda, uma sereia tenta salvar os náufragos, mas um tubarão entra em cena e a devora.
- **A Morte:** Narra a trajetória de uma menina que, após bater a cabeça em uma pedra, é levada ao hospital pela mãe, mas não resiste. O acontecimento é noticiado na TV.

O grupo produtor do curta *A Morte* demonstrou notável organização. No momento de apresentar o roteiro, cada membro exibiu um desenho representando uma cena, com falas coerentes e articuladas. Entretanto, a última criança a se apresentar parecia constrangida. O grupo logo interveio, afirmando não ter compreendido o que ela havia expressado no papel. Ao observar a produção da aluna, foi notada uma série de letras escritas de forma aparentemente aleatória. Ao questioná-la sobre sua intenção comunicativa, ela explicou: “Quando o programa acaba, sobem as letras”. A criança havia feito uma observação técnica e estética que as demais não haviam notado: a existência dos créditos.



“Os créditos” [illegible] urma, integrante do grupo que produziu o curta *A Morte*.
Acervo pessoal da autora (2025).

Essa aluna ofereceu-me uma oportunidade preciosa de conferir significado ao que ela havia observado. Expliquei à turma que aquelas letras representavam os nomes das pessoas que trabalharam na produção. A alfabetização discursiva, segundo Smolka (2012), passa por esse tipo de experiência: "A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?" (SMOLKA, 2012, p. 95).

Escrevemos os créditos para que todos saibam quem foi responsável por cada parte do trabalho, reconhecendo o mérito de quem se engajou no fazer coletivo. Aqui reside o propósito de investir em múltiplas linguagens: elas abrem caminhos para a compreensão de como a língua escrita sustenta as interações humanas e as produções culturais.

O trabalho com a produção audiovisual possibilitou, ainda, a identificação de temáticas recorrentes nas narrativas infantis. Na maioria das produções, observaram-se eixos comuns: a menção frequente a quedas, ferimentos e idas ao hospital; a presença da violência como recurso para mediar conflitos cotidianos e a centralidade da figura feminina como aquela que cuida e conduz a criança ferida ao atendimento médico. Em contrapartida, notou-se, em uma das narrativas, a emergência da figura paterna ocupando esse papel de cuidador.

Tais observações revelaram quais necessidades, vivências e desejos são prioritários para as crianças. Essas temáticas funcionam como pistas e aberturas para diálogos e problematizações necessárias sobre a vida que se tem, a vida que se vive e a vida desejada — bem como os caminhos para alcançá-la. Narrar vivências por meio do audiovisual apresentou-se, portanto, como uma via potente para (re)viver a realidade e (re)pensá-la a partir de novas possibilidades de existência.

(In)Conclusões

O presente trabalho buscou demonstrar a potência da produção audiovisual em uma turma de alfabetização no município do Rio de Janeiro, evidenciando como o investimento em múltiplas linguagens favorece a apropriação da língua escrita. O

objetivo central deste relato foi apresentar as possibilidades de interação com o sistema alfabético por meio de diversas materialidades, todas ancoradas em práticas significativas de leitura e escritura.

A metodologia partiu da oralidade, transitou pelos registros pictóricos e escritos e culminou na produção audiovisual (som e imagem em movimento). Nesse percurso, os textos imagéticos e escritos "saltaram" do papel, assumindo novas formas e significados. A produção dos seis curtas-metragens contou com a participação ativa do grupo, mobilizando a linguagem em suas múltiplas modalidades — do desenho estático à imagem cinematográfica, utilizando a escrita como registro da criação coletiva. Além disso, houve o cuidado ético e estético de compartilhar essas produções com a comunidade escolar, utilizando o YouTube como um canal de circulação real (ANDRADE, 2015), o que conferiu função social ao trabalho realizado.

Ao acolher a oralidade e os "causos" trazidos pelas crianças, a escola transformou-se em um estúdio de possibilidades, onde a linguagem multimodal serviu de ponte para a alfabetização. O episódio dos créditos no curta *A Morte* exemplifica o ápice desse processo: a escrita deixou de ser um exercício abstrato para tornar-se uma necessidade de registro e reconhecimento social. O audiovisual, portanto, não foi apenas um suporte tecnológico, mas uma ferramenta de mediação que permitiu às crianças narrarem suas realidades, processarem suas vivências e, sobretudo, assumirem o lugar de autoras de seus próprios discursos.

Esta experiência revelou caminhos que exploraram a escrita e que ofereceram a oportunidade de (re)criar a partir dela e com ela. A aposta na produção audiovisual sustentou esse movimento ao valer-se da força da imagem e da comunicação não verbal. Os ganhos dessa produção colaborativa provam que, ao serem desafiadas a criar, as crianças mobilizam conhecimentos linguísticos complexos.

Em suma, alfabetizar sob uma perspectiva discursiva e multimodal é apostar na inteligência e na sensibilidade dos estudantes. É compreender que, ao oferecer diferentes materialidades às suas vozes, formamos leitores e escritores que não apenas reproduzem palavras, mas que são capazes de (re)escrever suas próprias histórias e intervir no mundo por meio da linguagem.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. T. Oralidade, Leitura e Escrita nas Diferentes áreas do conhecimento. In: Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BISPO, G; TURMA 1102. **Historietas da turma 1102**. Disponível em: < https://youtube.com/playlist?list=PL8bbwFLptFqffBfkFlQvyw6aJ36CIxqB5&si=4dF18ZjTLyadi0dB> Acesso 18 dez 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 dez 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1991. *(Coleção Leitura)*

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C.; WILSON, V. (orgs). **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** – São Paulo: Summus, 2013.

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram...situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL; MEC. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8)**.**

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. -13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GLAUBER ROCHA VAI À ESCOLA: O CINEMA NA SALA DE AULA

Luiz Claudio Motta Lima[9]

Resumo

O presente artigo contextualiza como o cinema do cineasta Glauber Rocha pode ser utilizado na escola, estimulando reflexões críticas e a realização audiovisual estudantil. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante as oficinas de criação audiovisual do Núcleo de Arte Grécia, unidade de extensão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, que se localiza entre os bairros de Vila da Penha, Brás de Pina e Vista Alegre, no subúrbio carioca. Os estudantes foram convidados a relacionar as imagens, a estética e discursos do cinema novo brasileiro, movimento importante da década de 1960 com suas próprias experiências sociais, culturais e territoriais. Para tanto, os estudantes foram convidados a participar de algumas sessões cineclubistas com as exibições do curta-metragem *Maranhão 66 (1966)* e de um recorte do longa-metragem *Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).* A metodologia adotada combinou observação participante, registros audiovisuais e rodas de conversa, a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire, que valoriza o diálogo, a escuta e a leitura de mundo como fundamentos do processo educativo. O debate realizado nas sessões cineclubistas através das rodas de conversa possibilitou reflexões sobre política, desigualdade social, religiosidade popular e resistência. A imersão dos alunos na obra do cineasta Glauber Rocha estimulou a realização do curta-metragem *O menino dentro do filme,* foi produzido pelos estudantes que participaram de todas as etapas de produção como resposta criativa às inquietações provocadas pelos filmes do cineasta Glauber Rocha. Os resultados evidenciam que o cinema, entendido como linguagem viva e não somente como ilustração de conteúdos, potencializa a autonomia, a imaginação e o pensamento crítico dos estudantes, reafirmando a produção audiovisual estudantil como prática pedagógica importante para o desenvolvimento crítico da comunidade escolar.

---

[9] Professor de Geografia, Cineclubista e Educador Audiovisual. Núcleo de Arte Grécia (NAG). Subúrbio em Transe. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
E-mail: cineclubesuburbioemtranse@gmail.com

Palavras-chave: Cinema; Escola; Vídeo Estudantil; Educação; Cineclubismo.

Introdução

Segundo FRESQUET (2015), podemos afirmar que a presença do cinema na escola no Brasil, durante um período longo, esteve associada ao uso meramente ilustrativo, voltado ao reforço de conteúdos curriculares ou à ocupação de tempos considerados secundários no cotidiano escolar. Essa abordagem reduz o potencial do cinema enquanto linguagem artística, cultural e política, capaz de provocar reflexão, sensibilidade e pensamento crítico.

Entretanto, nos últimos anos, pesquisas no campo da educação e do cinema têm defendido a inserção do audiovisual na escola como prática pedagógica estruturante, reconhecendo os estudantes como sujeitos produtores de sentido e não apenas como consumidores de imagens (MIGLIORIN, 2011; PIPANO; MIGLIORIN, 2019). Desta forma, o cinema deixa de ser um recurso acessório e passa a ocupar lugar central na formação estética, ética e política das alunas e alunos. Podemos citar como exemplo a atuação da oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia, unidade de extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada entre os bairros de Vila da Penha, Vista Alegre e Brás de Pina, no Subúrbio carioca. Desde o ano de 2003, quando teve a primeira aula, a oficina de vídeo possibilita a realização de produções audiovisuais e sessões cineclubistas que evidenciam a importância da utilização do audiovisual no âmbito escolar. A partir das aulas da oficina de vídeo, foi inaugurado o cineclube Subúrbio em Transe no ano de 2007 e o cineclube Grécia no ano de 2008. E desde o ano de 2023, o Cine NAG funciona como uma importante sala de cinema estudantil.

Desde a inauguração da oficina de vídeo, as aulas se inspiraram nos ideais do cinema novo, mais especificamente nas obras do diretor Glauber Rocha. Portanto, este artigo parte da seguinte questão: de que forma os filmes do cineasta Glauber Rocha podem ser utilizados como recurso didático e pedagógico no ensino básico, estimulando reflexões críticas e a produção audiovisual entre estudantes da escola pública?

Para responder esta questão, será utilizada a experiência da oficina de vídeo do Núcleo de Arte Grécia. A opção de utilizar os filmes de Glauber Rocha se justifica pelo caráter político de sua obra, marcada pela denúncia das desigualdades sociais, pela crítica às estruturas de poder e pela defesa de um cinema comprometido com as transformações da realidade.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na prática pedagógica das realizações audiovisuais pelas turmas das oficinas de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia, projeto que atua na formação audiovisual, cineclubismo e produção cultural em territórios suburbanos do Rio de Janeiro. Ao levar filmes do Cinema Novo para a sala de aula, buscou-se estabelecer um diálogo entre cinema, território, experiência vivida, valorizando o repertório cultural e as percepções dos estudantes.

Embasamento Teórico

O embasamento teórico articula os seguintes eixos principais: cinema, educação, pedagogia crítica e produção audiovisual estudantil.

Fresquet (2015) defende que o cinema na escola deve ser entendido como experiência estética e formativa, capaz de provocar deslocamentos no modo como os sujeitos percebem o mundo. Para a autora, a relação entre cinema e educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de uma sensibilidade crítica diante das imagens.

Migliorin (2011) compreende o cinema como “arte do presente”, enfatizando sua potência de produzir encontros entre sujeitos, territórios e narrativas. Segundo o autor, o cinema na escola cria brechas para que os estudantes se reconheçam como produtores de imagens e discursos, rompendo com a lógica passiva do consumo audiovisual.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) fundamenta a proposta metodológica adotada na pesquisa. Para Freire, educar é um ato político que pressupõe diálogo, escuta e leitura crítica da realidade. Assim, o cinema tende a funcionar como mediador do processo educativo, estimulando a problematização do mundo e a construção coletiva do conhecimento.

Glauber Rocha (1963), ao formular os princípios da *Estética da Fome,* propõe um cinema que não apenas representa a miséria, mas a transforma em linguagem, denúncia e gesto político. Essa perspectiva dialoga diretamente com o contexto da escola pública e dos territórios populares, onde as contradições sociais se manifestam de forma concreta no cotidiano dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante, no registro audiovisual e na realização de rodas de conversa com os estudantes cineclubistas participantes da Oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia.

A metodologia foi organizada nas seguintes etapas principais:

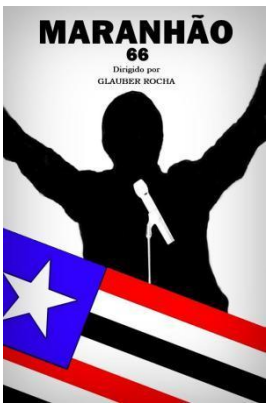
- Exibição do curta-metragem *Maranhão 66 (1966)* e trechos do longa-metragem *Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964);*
- Rodas de conversa mediadas, estimulando a livre interpretação e o diálogo coletivo;
- Registro audiovisual das discussões, percepções e processos criativos;
- Produção de um curta-metragem autoral, como resposta às inquietações provocadas pelos filmes.

As atividades foram conduzidas a partir de uma perspectiva dialógica, valorizando a escuta e a participação ativa dos estudantes. O professor participa como parte integrante da equipe, assumindo o papel de mediador e criando condições para que as alunas e os alunos expressem suas leituras de mundo e estabeleça relações entre o cinema exibido e suas próprias experiências.

A Escola Dentro do Filme

A exibição de *Maranhão 66* provocou debates sobre a construção das imagens políticas e o papel do discurso oficial. Os estudantes identificaram semelhanças entre o filme e situações contemporâneas, discutindo a distância entre promessas políticas e a realidade vivida em seus territórios.





Figuras 1 e 2: Cena e Cartaz do filme *Maranhão 66* (1966).

Os trechos exibidos do longa-metragem *Deus e o Diabo na Terra do Sol* geraram reflexões mais complexas, envolvendo temas como desigualdade social, violência, religiosidade popular e resistência. O estranhamento inicial diante da linguagem estética do filme deu lugar a interpretações que relacionam a narrativa às vivências dos próprios alunos, especialmente no que diz respeito à exclusão social e às formas de sobrevivência nos territórios populares.





Figuras 3 e 4: Cartaz e Cena do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)*

Como desdobramento dos debates, os estudantes realizaram o curta-metragem *O Menino dentro do filme (2014).* A obra não busca reproduzir a estética glauberiana, mas dialogar com ela, incorporando elementos do cotidiano escolar e suburbano. O processo de produção revelou o fortalecimento da autonomia dos alunos, bem como o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as imagens e narrativas que os rodeiam.





Figuras 5 e 6: Cenas do filme *O Menino Dentro do Filme* (2014)

Em 2014, quando o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* completou 50 anos, a oficina de vídeo realizou o curta-metragem *O menino dentro do filme* como forma de homenagem. Passados doze anos, essa produção, realizada por estudantes à época, permanece mobilizando reflexões e estabelecendo diálogos pedagógicos e estéticos com os alunos que atualmente participam da oficina.

Considerações Finais

A experiência analisada demonstra que o cinema de Glauber Rocha possui grande potencial pedagógico quando trabalhado como linguagem viva e contextualizada. Mais do que um objeto de estudo estético ou histórico, seus filmes se tornam dispositivos de reflexão crítica e criação audiovisual.

A produção do curta *O Menino Dentro do Filme* evidencia que a escola pode ser espaço de invenção, autoria e leitura crítica do mundo. Defende-se, portanto, que o cinema seja incorporado às práticas pedagógicas não como recurso auxiliar, mas como elemento estruturante dos processos educativos, especialmente no contexto da escola pública.

Defende-se, portanto, que o cinema seja incorporado às práticas pedagógicas não como recurso auxiliar, mas como elemento estruturante dos processos educativos, especialmente no contexto da escola pública.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa***:* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação; Reflexões e Experiências.** Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. **O Cinema como Arte do Presente**. Rio de Janeiro: Azougue, 2011.

PIPANO, Isaac; MIGLIORIN, Cesar. **Cinema de Escola: Práticas e Políticas.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ROCHA, Glauber. **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

Filmografia

O Menino dentro do Filme. Realização: Alunos da Oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia (2014) O menino dentro do filme.

DESCORTINANDO A SALA DE AULA: O CINEMA EXPANDIDO COMO PRÁTICA DE TRANSGRESSÃO NO ENSINO PÚBLICO.

Arony Martins da Costa[10]

Resumo:

O presente artigo apresenta o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado "Descortinando a Sala de Aula: Linguagem e Produção Cinematográfica como Meio de Transgressão no Ensino Público", que surgiu da necessidade de que fossem revisitadas as vivências de um projeto cinematográfico realizado com estudantes do ensino fundamental público, buscando empreender a construção de uma abordagem pedagógica mais dialógica, coletiva e crítica. Reconhece-se, no entanto, que inúmeras variáveis, tais como o controle disciplinar, desestimulam e afastam estudantes e docentes da construção de metodologias livres, criativas e transgressoras. O objetivo do estudo foi investigar como a linguagem e a produção cinematográfica atuam como um meio de transgressão educativa no ensino fundamental público, a partir de metodologias e práticas criativas mais livres. A metodologia central da pesquisa foi a pesquisa-intervenção e a cartografia de Deleuze e Guattari. A escolha dessas metodologias se justificou pela necessidade da pavimentação de um percurso que não apenas analisasse, mas atuasse diretamente na construção de novas possibilidades educativas no ensino fundamental público. O presente artigo versará sobre os resultados preliminares da pesquisa, que ainda estão sob análise no momento de sua elaboração. Todavia, ao final do processo pesquisador, espera-se que seus resultados evidenciem o reconhecimento do cinema como espaço formativo para estudantes e professores, promotor do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e, principalmente, como prática transgressora na educação pública, capaz de desafiar modelos tradicionais e ressignificar a escola como um espaço de liberdade, experimentação e construção coletiva.

[10] Mestrando em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Professor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: aronymartins@gmail.com

Palavras-chave: Educação Pública; Cinema Expandido; Linguagem Cinematográfica; Produção Audiovisual; Transgressão

Introdução

A presente pesquisa parte da percepção de que a educação contemporânea enfrenta grandes desafios para engajar os estudantes e desenvolver neles competências fundamentais à vida em sociedade, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Nesse cenário, tornou-se urgente repensar metodologias pedagógicas que rompam com os moldes tradicionais ainda predominantes nas escolas. O cinema, enquanto linguagem multimodal, técnica e artística, surge como um potente mediador nesse processo, por articular teoria e prática de forma significativa, acessível e sensível à realidade dos estudantes.

Este estudo nasce da reflexão crítica sobre uma experiência concreta realizada desde o ano de 2022[11], na Escola Municipal Conjunto Praia da Bandeira, no Rio de Janeiro, quando naquele ano uma disciplina eletiva de cinema fora proposta para os anos finais do ensino fundamental. Embora concebido com o objetivo de reconectar os alunos ao ambiente escolar após a pandemia de COVID-19, o projeto, ao longo de seu curso, expôs significativas limitações ao serem adotadas práticas centralizadoras, com ênfase excessiva nos padrões técnicos e estéticos do cinema tradicional, silenciando os saberes dos estudantes e reforçando estruturas hierárquicas típicas do ambiente escolar tradicional.

Nesse sentido, com base em teóricos como Paulo Freire, Bell Hooks, Augusto Boal e Michel Foucault, a pesquisa, então, propõe uma ruptura com essa lógica e a construção de uma prática pedagógica mais crítica, dialógica e emancipadora. O cinema é entendido aqui não apenas como ferramenta, mas como linguagem transgressora capaz de promover subjetividades criadoras e conscientes. Dessa forma, Gene Youngblood (1970, p.135), ao reconhecer “a evolução da linguagem de imagens para além dos seus limites” e incentivar que sejam exploradas “novas dimensões de consciência”, ofereceu-nos, a partir do conceito de ‘cinema expandido’, caminhos para metodologias que valorizem a experiência vivida dos estudantes e os constituam como protagonistas de suas próprias narrativas.

[11] A disciplina eletiva em questão existiu somente no ano de 2022. Do ano de 2023 em diante, o projeto continuou a ser desenvolvido de forma paralela às aulas de geografia.

A pesquisa adotou a pesquisa-intervenção e a cartografia de Deleuze e Guattari como metodologias, não apenas para observar, mas para atuar diretamente na construção de outras possibilidades de ensino. A prática cinematográfica, assim, não foi só objeto de análise, mas um campo formativo em si, onde os processos — com seus erros e acertos — ganharam valor como espaços vivos de aprendizagem. O projeto tem buscado, portanto, contribuir para a transformação da escola pública em um lugar de liberdade, experimentação e criação coletiva, onde o cinema educa, inspira e emancipa.

Inquietação e Justificativa

A trajetória pessoal e profissional do autor é marcada por uma profunda conexão com as artes, desde a infância, fosse como um mero espectador ou como estudante, fosse na música ou na fotografia e cinema. Algo que o acompanhou no início de sua carreira docente, como professor de Geografia, em 2004, na rede privada de ensino e sua posterior transição para a rede pública. Diante de uma realidade escolar desafiadora, caracterizada pela fragmentação do trabalho coletivo e pela individualização do fazer docente, a arte surgiu primeiramente como um refúgio e, posteriormente, como uma ferramenta metodológica.

Inicialmente, a tentativa de inserir o cinema ao cotidiano escolar ocorreu de forma excessivamente tecnicista e rígida, espelhando uma visão comercial e utilitarista que o autor havia absorvido em sua formação estritamente técnica. Atuar apoiado nesse modelo resultou no distanciamento dos estudantes, gerando inseguranças e até episódios de total rejeição às propostas apresentadas. Diante desse quadro, a necessária autocrítica revela que, embora o objetivo fosse o desenvolvimento do olhar crítico dos alunos, a prática ainda era monocrática, centralizada na figura do professor e desprovida de um verdadeiro espaço de diálogo.

A superação do isolamento e do tecnicismo ocorreu quando o autor reconheceu a ‘textura’ da coletividade, compreendendo que o cinema no ambiente escolar não pode se limitar à técnica ou à estética, mas fundamentar-se na convivência, na colaboração e na escuta. Ao refletir sobre sua prática à luz de princípios freireanos, ele compreendeu que a escola é, em sua essência, um espaço de vida coletiva. Assim, a evolução da atuação docente permitiu que fosse iniciada a pavimentação de um ambiente de aprendizagem mais horizontal e transgressor. Nesse sentido, a presente

pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como a arte pode e deve atuar como um catalisador capaz de unir vozes, promover uma visão crítica compartilhada do mundo e fortalecer tanto a identidade dos estudantes quanto o papel social do educador no contexto da educação pública.

Problema e Hipótese

A presente pesquisa emergiu de uma reflexão crítica sobre uma prática pedagógica iniciada em 2022, na Escola Municipal Conjunto Praia da Bandeira, no Rio de Janeiro. O ponto de partida foi o desenvolvimento de uma disciplina eletiva de cinema para os anos finais do ensino fundamental, concebida com o nobre intuito de promover a reaproximação dos estudantes com o ambiente escolar após o longo período de distanciamento imposto pela pandemia de COVID-19. A intenção foi utilizar a potência da linguagem cinematográfica como vetor de reconexão e engajamento.

Contudo, a análise aprofundada da experiência revelou uma dissonância fundamental entre a intenção e o método. O projeto, embora motivado por um desejo de inovação, foi estruturado a partir de uma lógica centralizadora e hierárquica, que posicionava o professor como detentor exclusivo do saber. As metodologias adotadas, em vez de dialogarem com o universo dos estudantes, ignoraram seus vastos e vibrantes repertórios audiovisuais, moldados pelo uso cotidiano das tecnologias digitais e pelas linguagens das redes sociais. Percebeu-se, com isso, que a prática reforçava as mesmas estruturas excludentes da escola tradicional: o que, sob a luz freiriana, pode ser compreendido como um modelo de bancário de educação (Freire, 2018), onde o conhecimento é depositado nos alunos, esvaziando sua capacidade crítica e criativa.

Ao revisitar o ocorrido com o suporte teórico de autores como Bell Hooks e Paulo Freire, foi possível questionar se, em vez de criar um espaço libertador, a eletiva havia reiterado mecanismos de controle, silenciamento e adestramento. O cinema, que poderia ser uma tecnologia para transgressão e emancipação, foi reduzido a uma ferramenta tecnicista, com foco exclusivo no produto final — os filmes — em detrimento do processo formativo, coletivo e sensível. A busca por um protagonismo estudantil tornou-se apenas nominal, limitada por uma estrutura que não permitia a real expressão de suas subjetividades.

Diante dessa constatação, a pesquisa se afastou da mera descrição da experiência para propor uma investigação sistemática de alternativas. Se a abordagem inicial falhou, que caminhos poderiam ter sido tomados? É neste ponto que o estudo se redefine e propõe uma virada epistemológica, apoiada no conceito de ‘cinema expandido’, que nos convida a repensar o cinema para além de suas convenções técnicas e narrativas.

Assim, a pesquisa se orientou pela seguinte hipótese central: a implementação de uma prática pedagógica com o cinema na escola, quando fundamentada em metodologias não-hierárquicas inspiradas no conceito de ‘cinema expandido’ e na valorização dos repertórios audiovisuais prévios dos estudantes, é capaz de superar a lógica de controle do ensino tradicional e potencializa o desenvolvimento do protagonismo crítico e da autonomia criativa dos alunos.

Testar esta hipótese significou investigar, por meio de uma pesquisa-intervenção, como a incorporação das vivências digitais dos jovens e a adoção de um modelo pedagógico processual e dialógico podem, de fato, transformar a sala de aula. Assim, foi possível buscar a ressignificação da linguagem cinematográfica como uma prática educativa genuinamente libertadora, capaz de fomentar subjetividades potentes e de transgredir os paradigmas historicamente impostos pela instituição escolar, contribuindo assim para uma educação mais democrática, crítica e relevante para os estudantes.

Objetivos

A pesquisa teve como objetivo investigar como a linguagem e a produção cinematográfica podem atuar como um meio de transgressão educativa no ensino fundamental público, promovendo metodologias mais livres e práticas criativas.

Para que o objetivo geral fosse alcançado foi necessário trilhar os seguintes passos: (1) realizar uma ampla pesquisa bibliográfica como suporte às reflexões propostas; (2) Desenvolver um conjunto de práticas de criação em cinema expandido junto a estudantes do ensino fundamental público, com o propósito de observar e registrar processo colaborativo de experimentação audiovisual; (3) Analisar o papel da linguagem e da produção cinematográfica expandida, desenvolvida pelos estudantes, na promoção de um ambiente escolar mais crítico, colaborativo, criativo e coletivo; (4) Refletir sobre as metodologias propostas nas oficinas de produção cinematográfica observando seus impactos no processo pedagógico.

Percurso Metodológico

Para investigar como a linguagem e a produção cinematográfica podem atuar como um meio de transgressão educativa, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa estruturada em quatro fases interligadas, que integraram teoria e prática de forma criativa e colaborativa, tendo como foco a linguagem cinematográfica no ensino fundamental público. As quatro etapas do percurso metodológico seguido se apoiaram na cartografia de Gilles Deleuze e Felix Guattari e na pesquisa-intervenção, permitindo que fosse delineada, passo a passo, uma abordagem sensível aos processos, afetos e transformações que emergiram no campo educativo. Como apontam Passos et al. (2015, p. 55), "a cartografia não acompanha um percurso pré-definido, mas se faz no andar, no qual o caminho é o próprio fazer-se".

Etapa 1: Cartografia Inicial e Fundamentação Teórica

A primeira etapa da pesquisa consistiu na cartografia inicial e fundamentação teórica. Neste momento, foi realizado um mapeamento rizomático de referenciais teóricos que dialogam com os eixos centrais da pesquisa — cinema-educação e transgressão pedagógica. O objetivo foi construir uma base conceitual sólida que sustentasse metodologias não lineares e práticas educativas criativas no ensino público. Para isso, também foi utilizado um ‘diário cartográfico’, que funcionou como instrumento vivo de reflexão e organização de ideias, registrando as conexões emergentes entre os conceitos mobilizados.

Etapa 2: Fase de Intervenção: Experimentação Cinematográfica em Sala de Aula

A segunda etapa correspondeu à fase de intervenção, com a experimentação cinematográfica em sala de aula. Nesse momento, a pesquisa entrou em campo com a realização de atividades teóricas e práticas de produção audiovisual junto aos estudantes, promovendo ciclos criativos que envolveram roteiro, filmagem e montagem, em dois momentos, com oito encontros, com cinquenta minutos cada: (1) produção de uma peça audiovisual individual (momento em que os estudantes tiveram a oportunidade de pensar todo o processo produtivo e criativo sem ter a necessidade de dividir e contrapor suas convicções); (2) produção de uma peça audiovisual em grupo

(momento em que os estudantes tiveram de dividir, contrapor e gerenciar suas convicções entre si). Ao todo foram realizados quinze filmes, e todos os temas abordados nas produções, foram escolhidos pelos estudantes, mantendo diálogo com as temáticas trabalhadas nas aulas de geografia, mas com base nas suas vivências, favorecendo assim o engajamento e o protagonismo juvenil. Foram utilizados dispositivos acessíveis aos estudantes, como smartphones e softwares livres de edição, valorizando assim a autonomia tecnológica e a colaboração. Além disso, a realização de cinco rodas de análise conversa, onde debateram-se os filmes produzidos pelos estudantes, proporcionaram discussões coletivas sobre narrativas contra-hegemônicas, permitindo articular a produção prática à análise crítica. Toda a intervenção foi documentada por meio de diários de campo e audiogravações, com a cartografia sendo aplicada em tempo real mapeando afetos, conflitos e movimentos de transgressão pedagógica emergentes durante as atividades.

Etapa 3: Fase Reflexiva: Análise Rizomática e Autoavaliação

A terceira etapa da pesquisa foi a fase reflexiva, voltada à análise rizomática e à autoavaliação. Foram realizadas devolutivas dialógicas com dez estudantes, em que foi possível criar espaços de conversa e escuta ativa em torno dos materiais produzidos ao longo da intervenção. Com essas sessões, a intenção foi promover uma análise individualizada, utilizando a cartografia como ferramenta para visualizar transformações nas relações de poder, por meio, por exemplo, da construção de mapas conceituais coletivos. Simultaneamente, o pesquisador realizou também uma autoanálise a partir do diário cartográfico, refletindo sobre os impactos da experiência em sua própria prática pedagógica — tais como se atingiu uma maior flexibilização de planejamentos, assim como se a prática de uma escuta mais ativa foi adotada. Um último passo, ainda em curso, é a triangulação entre registros objetivos, como a quantidade de filmes produzidos, e registros subjetivos, tais como depoimentos dos estudantes sobre sua autonomia no processo. Essa combinação permitirá uma compreensão mais profunda e abrangente das transformações vivenciadas.

Etapa 4: Síntese Processual e Disseminação

Por fim, a quarta etapa diz respeito à síntese processual, com foco na validação ética e na disseminação dos resultados. Para a elaboração da dissertação, será realizada a triangulação entre os dados teóricos, empíricos e subjetivos, considerando a hipótese de que a linguagem cinematográfica possui potencial para desestabilizar práticas pedagógicas tradicionais e permitir o surgimento de novos agenciamentos coletivos. Como forma de devolutiva à comunidade escolar e educacional em geral, será produzido um *e-book* reunindo as reflexões e metodologias desenvolvidas ao longo da pesquisa, com o objetivo de oferecer subsídios práticos a outros educadores interessados em replicar experiências semelhantes em seus próprios contextos.

Esse percurso metodológico busca assegurar não apenas o rigor acadêmico, mas também o compromisso ético com a transformação da prática educativa, construindo uma pesquisa viva, sensível e potencialmente replicável em outros espaços escolares.

Resultados Preliminares

Somado à leitura das rodas de conversa, o exame preliminar das entrevistas e diários de campo revelou indicadores iniciais sobre as narrativas em estudo. Tais apontamentos, embora ainda em fase de consolidação, já permitem articular a prática à crítica, lançando luz sobre as questões centrais da pesquisa. A articulação entre os dados da prática pedagógica e o referencial teórico revela que o cinema na escola atua como um potente objeto plural, capaz de mobilizar dimensões cognitivas e sociais que transcendem o simples entretenimento.

A Prática Cinematográfica como Exercício Ético e Estético

A experiência revelou que o cinema na escola transcende a técnica, consolidando-se como um espaço de atribuição de sentido. A montagem cinematográfica — ponto de grande ênfase entre os estudantes — destacou-se como uma etapa de escolhas éticas e políticas, refletindo um momento crucial em que a autonomia lhes permitiu alterar significativamente a significação do que produziam. O processo criativo relatado pelos estudantes evidenciou a função de cada um como sujeitos ativos em uma constante negociação de significados. Esse exercício de ‘ponto de vista’ validou o objetivo de promover um ambiente crítico, transformando meros

estudantes de consumidores passivos em construtores ativos de narrativas. Além disso, foi possível perceber no conjunto das produções a opção por uma montagem caracteristicamente plural. Tal escolha evidenciou um afastamento deliberado dos discursos expositivos e do senso comum, revelando que os estudantes compreenderam o potencial da linguagem cinematográfica para expressar conceitos complexos de forma orgânica.

Em um dos documentários, ‘Diversos caminhos, um só uniforme’, que versou sobre o trabalho dos profissionais de limpeza da escola, as produtoras-alunas da obra demonstraram significativa consciência político-estética ao realizar a montagem. A decisão de sobrepor depoimentos orais a imagens do cotidiano de trabalho dos garis demonstrou uma compreensão sofisticada da linguagem documental. Segundo elas, a escolha visava "dar visibilidade ao importante trabalho dos Garis" (que na visão das estudantes vivem presos a uma injusta invisibilidade), o que denota uma apropriação do cinema como ferramenta de visibilidade social.

Desafios da Coletividade e a Lógica do Controle

O processo de produção dos filmes serviu como um ‘laboratório social’, onde a hipótese do trabalho colaborativo enfrentou tensões reais. A leitura das rodas de conversa e entrevistas elucidaram relatos de grupos que se fragmentaram diante das dificuldades impostas pela convivência e diferenças de leituras sobre as coisas, assim como por perfis de estudantes ‘centralizadores’ ou ‘tiranos’ (expressões usadas pelos estudantes) demonstram como a lógica do controle pode ressurgir mesmo em propostas inovadoras. Esse choque de gestão evidencia a persistência, no todo, da necessidade contínua de investigação de metodologias não-hierárquicas que desestabilizem as práticas pedagógicas tradicionais.

O Inesperado e a Transgressão Pedagógica

A pesquisa encontrou solo fértil na autonomia discente e na valorização do imprevisto. Relatos elucidaram, por exemplo, que documentários foram ressignificados com a inclusão de depoimentos não planejados. Esse movimento de adaptação e escolha reafirma a leitura de que a produção audiovisual permite ao aprendiz agir como um sujeito criativo e transformador, exercendo sua autonomia diante

das resistências da realidade, assim como valoriza o ‘fazer-se no andar’ e o aprendizado através da contingência. Essa abertura ao real dialoga com a proposta de Bell Hooks (2013) sobre a educação como prática da liberdade; os estudantes descreveram o projeto como "mais leve" por romper com a rigidez curricular e a lógica do "certo ou errado" presente em disciplinas tradicionais.

Nesse sentido, a transgressão pedagógica proposta na pesquisa manifesta-se no esforço dos estudantes em se apropriar da linguagem cinematográfica, apesar de suas inseguranças técnicas. Como exemplo, a fala de uma estudante — ‘eu não sei montar, nem editar, mas eu queria que ficasse bom’ — dialoga significativamente com o conceito de criação como um ‘comum’, desafiando a lógica excludente que reserva a arte apenas aos especialistas.

Identidade e Saberes Prévios

A integração de redes afetivas e referências cotidianas — manifesta na escolha de familiares e colegas para o elenco ou no uso de estéticas das redes sociais — remete ao conceito de 'cinema expandido'. Esse acolhimento da vida privada e dos saberes prévios dos estudantes transforma a sala de aula em um ambiente de experimentação coletiva e escuta ativa.

A proposta buscou testar se a valorização do repertório prévio dos alunos potencializa sua autonomia. A experiência demonstrou que a imposição da técnica gerou rejeição, enquanto o espaço para a experimentação do erro e da descoberta permitiu o surgimento do protagonismo crítico. Em conclusão, a análise das rodas de conversa, entrevistas e diários de campo forneceu elementos empíricos da rigidez tecnicista que falhou e da cartografia das transformações subjetivas dos alunos. Reforça-se, assim, que a transgressão pedagógica depende mais da escuta ativa e da descentralização do poder do que da qualidade estética dos filmes produzidos. Ao transgredir a ideia do cinema como uma arte para especialistas, a proposta define a criação como um comum, acessível a todos. Isso foi observado quando estudantes, anteriormente desinteressados às propostas do projeto, passaram a ocupar funções de protagonismo. Essa subversão da lógica excludente funda um espaço onde a heterogeneidade não é um obstáculo, mas a própria condição para uma criação coletiva, compartilhada e livre.

O Cinema Expandido e a Consciência Coletiva

Um dos resultados mais contundentes da pesquisa é a desconstrução do medo do erro. No debate sobre o documentário "Fé", as produtoras-alunas do filme descreveram seu processo de ruptura com a timidez e inabilidade técnica inicial em prol de um objetivo comum: ‘fazer o filme ficar bom’. Essa postura corrobora a ideia de que o aprendizado ocorre através da contingência e da abertura ao real. Ao permitir que os alunos gerenciem suas próprias convicções, algo exposto pelos estudantes tanto nas rodas de conversa, quanto nas entrevistas, o projeto passa a focar no ‘acontecimento’, e a tecnologia passa a servir à expansão das relações humanas e não apenas à reprodução de modelos comerciais.

Discussão: O Cinema como Prática Transgressora e Espaço de Negociação de Sentidos

A análise dos dados coletados nas entrevistas e rodas de conversa revela uma convergência entre a prática cinematográfica escolar e a concepção de cinema como um objeto plural (Fantin, 2006). Ao evitarem discursos expositivos de senso comum e optarem por uma montagem que privilegia a pluralidade, os alunos demonstraram a compreensão do cinema como um aparato ideológico produtor de imagens e, simultaneamente, como utopia (Rancière, 2012). Essa multiplicidade constitutiva permitiu que os temas trabalhados pelos estudantes nos filmes fossem ressignificados para além das definições tradicionais, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão filosófica e estética.

A centralidade da pós-produção no relato dos estudantes corrobora a tese de que o cinema é uma ferramenta de negociação de significados (Pereira; Rezende Filho; Pastor Junior apud Souza Filho et al., 2014). O exercício da montagem não foi apenas técnico; foi o momento em que os alunos se posicionaram como sujeitos históricos, sociais e culturais (Pires, 2010), exercendo uma autonomia criadora que rompe com a passividade da educação convencional.

Contudo, a prática também revelou as tensões inerentes ao ambiente escolar. Os conflitos e a fragmentação de grupos devido a perfis ‘centralizadores’ expõem a persistência de estruturas de poder. Essa realidade dialoga com a necessidade de uma

educação que não apenas utilize o cinema, mas que o faça como uma ‘prática da liberdade’ (Hooks, 2013). O relato dos estudantes de que o projeto era ‘mais leve’ por não seguir a rigidez de outras disciplinas, tais como a de Língua Portuguesa, evidencia o desejo por uma pedagogia que valorize a ‘experiência vivida’ e a ‘emoção’ como parte do processo de conhecimento (Hooks, 2013).

O ‘inesperado’ surge como uma manifestação do ‘cinema expandido’. Ao acolher a contingência, o projeto desestabilizou a lógica do ‘plano de aula’ engessado e permitiu o surgimento de um ‘comum’, onde a criação é acessível e atravessada pela realidade externa (Rancière, 2012). Esse movimento de abertura é o que permite ao aprendiz atuar como ‘sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem’ (Pereira; Rezende Filho; Pastor Junior apud Souza Filho et al., 2014).

Em suma, a relação entre a teoria e a prática neste projeto demonstrou que a transgressão pedagógica ocorre quando o cinema deixa de ser um conteúdo a ser transmitido e passa a ser uma experiência coletiva de atribuição de sentido. O desafio identificado no choque de gestão e na necessidade de controle docente reafirma que a construção de uma educação emancipadora é um processo contínuo de desconstrução de hierarquias, visando a consolidação do aluno como um sujeito verdadeiramente criativo e transformador (Pires, 2010).

Considerações finais

A investigação até aqui empreendida reafirma, ainda que de forma preliminar, que a linguagem cinematográfica, quando desvinculada de moldes tecnicistas e hierárquicos, consolida-se como uma potente ferramenta de transgressão pedagógica no ensino fundamental público. Os resultados, ainda parciais, demonstram práticas pedagógicas audiovisuais apoiadas na perspectiva do ‘cinema expandido’ permitiu que os estudantes deixassem a passividade de consumidores para se tornarem sujeitos ativos e produtores de suas próprias narrativas, transgredindo a rigidez que os posiciona como alheios ao próprio desenvolvimento. Essa mudança de paradigma evidenciou a necessidade de colocar o cinema na escola como uma prática pedagógica que transcende a simples entrega de um produto final, fixando-o assim como um espaço vivo de experimentações, onde o erro e o imprevisto são acolhidos como elementos fundamentais do processo de aprendizagem e da construção de subjetividades críticas.

A investigação cartográfica revelou que a produção audiovisual no ensino fundamental não se encerra na técnica, mas se desdobra em um potente dispositivo de subjetivação.

Contudo, o percurso cartográfico também revelou a persistência de desafios estruturais, como a manifestação do poder hierárquico e a dificuldade de gerir processos coletivos em um ambiente historicamente marcado pelo controle. Os conflitos surgidos durante a produção audiovisual funcionaram como um 'laboratório social', expondo que a horizontalidade não é um estado dado, mas uma conquista processual que exige, antes de tudo, uma escuta ativa constante por parte do docente e a desconstrução de hierarquias tradicionais. Assim, a pesquisa aponta que a verdadeira emancipação no ambiente escolar não decorre apenas da inserção tecnológica, mas da capacidade de transformar a sala de aula em um espaço de 'consciência expandida' e negociação ética de sentidos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de metodologias que valorizem o repertório audiovisual prévio dos jovens e integrem suas vivências cotidianas ao currículo formal. A produção de um *e-book* como devolutiva à comunidade escolar visa disseminar essas práticas, oferecendo a outros educadores subsídios para que o cinema seja utilizado como um 'comum' acessível, capaz de democratizar o acesso à arte e ressignificar a escola como um lugar de liberdade e criação coletiva. A pesquisa reforça, em última análise, que educar para a transgressão é um exercício contínuo de aposta no potencial transformador do diálogo e da colaboração.

Bibliografia

FANTIN, M. **Lazer e mídia**. São Paulo: Cortez, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (horas.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PIRES, E. G. **Cinema e educação: a pedagogia das imagens**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

RANCIÈRE, J. **As distâncias do cinema**. Tradução de Enne de Castro; Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA FILHO et al. **O cinema no ensino de física: uma proposta de produção de vídeos**. In: Encontro de Físicos do Norte e Nordeste, 2014. (Citação de Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior).

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded Cinema**. 1. ed. New York: P. Dutton & Co., Inc., 1970.

O CINEMA NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UFRJ

Mariana Nobre da Cunha[12]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo traçar um paralelo entre debates políticos e reformas curriculares para formação de professores, especificamente dos cursos de Licenciatura da UFRJ, com foco em Cinema. A escolha dessa instituição se deve não só ao fato de ter sido minha matriz de formação, mas também por conhecidas políticas institucionais para formação docente (como o Complexo de Formação de Professores da UFRJ); além de abarcar Licenciaturas de todas as disciplinas regulares do ensino básico. Neste trabalho, busquei compreender quais os sentidos do Cinema nos cursos de licenciatura, suas correlações com a contemporaneidade, com a escola e as reformas curriculares. Alguns dos principais autores que trouxe para esta investigação foram Dourado, Siqueira e Roldão, que traçam um panorama geral das discussões acerca das resoluções do Conselho Nacional de Educação e da BNC Formação; Nóvoa, que conduz debates acerca da formação de professores; a pesquisadora Gabriel, coordenadora do CFP-UFRJ; e o professor Bergala. Na conclusão, indico que os documentos norteadores e as atualizações das grades curriculares das Licenciaturas na UFRJ, de uma maneira geral, estão trazendo a potencialidade do cinema para o campo da Educação.

Palavras-chave: currículo, licenciatura, cinema, artes visuais

INTRODUÇÃO

A partir de minha perspectiva enquanto professora no ensino básico, venho observando que o Cinema permeia as escolas por onde passo. Ele atravessa as conversas dos alunos, enquanto experiência cultural de fruição coletiva, e é apoio didático, quando percorre as aulas dos meus colegas de profissão. Venho assistindo também a relação dos

[12] marianananobre.cunha@yahoo.com.br SME-RJ / PPGE-UFRJ, Rio de Janeiro / RJ.

meus alunos com as fotografias e vídeos, não só a partir do aumento no número de celulares com câmeras em suas mãos, mas também do engajamento desses jovens nas redes sociais onde produzem e compartilham essas imagens. Com isto em mente fui percebendo que o Cinema poderia ser um propulsor criativo a ser integrado no cotidiano de minha sala de aula e nos meus estudos curriculares da disciplina de Artes Visuais.

O início dessa caminhada surge do chão de minha escola atual e de um questionamento: ainda que eu trabalhe com tal linguagem em minhas aulas, ela surgiu em minha formação inicial somente uma vez, quando eu ainda era aluna da Escola de Belas Artes (UFRJ), no curso de Licenciatura em Educação Artística. Me lembro de uma aula de História das Artes e Técnicas IV, em que o conteúdo se baseava nas vanguardas modernistas da Europa. Naquele dia o professor exibiu o filme "O Gabinete do Dr. Caligari" (Robert Wiene, 1920) como exemplo de obra do movimento expressionista alemão. O filme, com o áudio original em alemão e legendas em inglês, foi pausado algumas vezes para que se debatesse em sala os aspectos estéticos do material.

Passados os anos, tenho tido novas percepções com relação a essas questões. A primeira é a larga disponibilidade de vídeos na atualidade. Além dos vídeos curtos encontrados em plataformas como o YouTube e nas redes sociais, a cada dia vêm surgindo mais serviços de filmes sob demanda, tanto pagos quanto gratuitos. Obras essas que dialogam com a estética, com os discursos e com a história da nossa sociedade. A segunda é a profusão de pesquisas e artigos publicados que divulgam experiências e reflexões sobre o Cinema dentro das escolas. A última percepção é a de que os docentes que estão se formando neste século pertencem às gerações que cresceram envoltos pelas mídias digitais, configurando familiaridade com essas tecnologias em geral. Estas últimas, que vêm convergindo para a produção e a difusão de uma cultura visual patrocinada pelas redes sociais da *internet*.

Ao mesmo tempo, desde 2015, as Licenciaturas vêm passando por variadas disputas e tomadas de decisão que, muitas vezes, são alheias à autonomia das Universidades. Um exemplo é a Resolução CNE/CP 2/2019 que traz "um conjunto de instrumentos normativos e regulatórios que impactam a agenda da educação básica e a formação de professores" (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.61). Como consequência, as instituições estão passando por inúmeras reformas curriculares que, ao mesmo tempo

que tentam preencher o mínimo dos requisitos dessas leis, se esforçam para manter suas identidades.

Este trabalho terá como objetivo traçar um paralelo entre esses debates políticos e as reformas curriculares especificamente dos cursos de Licenciatura da UFRJ, mas com o foco em Cinema e Educação. A escolha dessa Universidade se deve não só ao fato de ter sido minha matriz de formação, mas também por conhecidas políticas institucionais para formação inicial e continuada[13], além de oferecer Licenciaturas de todas[14] as disciplinas do ensino básico.

Para este trabalho, limitarei o quantitativo de Licenciaturas que se relacionam com as disciplinas escolares em comum tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sendo elas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Letras - Literatura, Letras - Inglês, Educação Física, Geografia, História e Matemática. As informações serão colhidas das grades curriculares dos cursos, disponibilizadas nos sites da UFRJ e no sistema de Intranet[15] da instituição. A partir disso, será feita uma varredura de disciplinas obrigatórias e eletivas que tenham o Cinema ou as mídias de audiovisual como foco em certa medida. Posteriormente, após a leitura das ementas dessas disciplinas tentarei compreender quais são os sentidos do audiovisual nos cursos de licenciatura, suas correlações com a contemporaneidade, com a escola e as reformas.

Alguns dos principais autores que irei trazer para esta investigação serão Dourado, Siqueira e Roldão, que traçam um panorama geral das discussões acerca das resoluções do Conselho Nacional de Educação; Nóvoa, que conduz debates acerca da formação de professores; Gabriel, coordenadora geral do Complexo de Formação de Professores (política institucional da UFRJ), que junto de outros sujeitos da Universidade, estão à frente dos debates acerca das reformas curriculares dos cursos de Licenciatura; além de Bergala em uma aposta do Cinema como arte.

CONTEXTUALIZANDO

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trazia novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em nível superior e para

[13] Como o Complexo de Formação de Professores. https://formacaodeprofessores.ufrj.br/o-que-e-o-cfp/
[14] Segundo o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA (UFRJ), no qual tenho acesso por estar na condição de aluna da pós-graduação no momento dessa escrita.
[15] https://intranet.ufrj.br/

a Formação Continuada. A intenção era alcançar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, uma unidade teoria-prática, um compromisso social com a valorização do profissional da educação, além de incentivo às gestões democráticas (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.59).

Com o golpe de 2016, no entanto, essas proposições ganharam novas feições, alinhadas com as prerrogativas empresariais que vêm tomando conta das políticas públicas para a educação no Brasil. As Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 trouxeram, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.62).

Alvos de disputas políticas e discursivas, as Bases têm feito parte das discussões sobre as reformas curriculares em todos os níveis da educação no Brasil. Segundo Gabriel (2018, p.1552), os argumentos políticos de seus defensores dizem que elas são uma estratégia para garantir a equidade de acesso ao conhecimento através de elementos como competências, saberes e valores.

> Para os defensores da necessidade e da pertinência de uma base comum, esse significante ocuparia a função discursiva de um ponto nodal na medida em que condensa as demandas de justiça social encabeçadas pelos movimentos sociais, mas também pelo setor público-estatal. (GABRIEL, 2019, p.1552).

Já os opositores entendem que elas têm um caráter prescritivo e condicionadas à ideia de que se formam habilidades e competências nos alunos, com uma lógica de prestação de serviço "tendo por referência uma dimensão prático-instrutiva que vincula a qualidade da educação a resultados de avaliações externas e internas" (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021, p.1199). Ou ainda:

> (...) para aqueles que sustentam argumentos contrários à ideia de uma política curricular centrada na ideia de uma base comum, esse termo tende a ser associado ao adjetivo "nacional", que qualifica igualmente a base curricular ocupando o lugar do ponto nodal em torno do qual são reativadas tensões clássicas ao campo do currículo como as que se manifestam por meio da ratificação de binarismos como universal/particular, igualdade/diferença, individual/coletivo que o atravessam. Nessa linha argumentativa, o significante comum inscreve-se na cadeia equivalencial da qual participam termos como "único", "idêntico", "padronização", "homogeneização", expelindo termos como "diferença", "desigualdade", "diversidade", "pluralidade", "singularidade", "heterogeneidade", que passam a ocupar o lugar de seu exterior constitutivo. (GABRIEL, 2019, p.1152).

Com a homologação da BNC-Formação, que se juntou à Base Nacional Comum Curricular de 2017 (relacionada à educação básica), Nóvoa (2022, p.5) entende que uma tendência tradicionalista tomou novo fôlego com documentos prescritivos que tratam de "habilidades" e "competências", onde os "professores são definidos como 'aplicadores' de um conhecimento alheio e 'ignorados' como produtores de um conhecimento próprio". Dessa forma, e independente de prós e contras, as universidades vêm recebendo exigências de mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro não está alheia a isto.

Atualmente temos a Resolução CNE/CP nº 5/2024 (BRASIL, 2024), revogando as anteriores e trazendo algumas mudanças, ao menos no texto em geral. Em análise preliminar, percebi que, se na resolução anterior há destaque em tópicos que se fundamentam no "eficientismo" (COSTA; MATOS; CAETANO, 2022, p.1199) como "metodologia ativa", "pensamento computacional" e "resultado" (BRASIL, 2019); agora já não se encontram mais no documento atual. Contudo, em acordo com a coordenadora do Complexo de Formação de Professores (UFRJ) citada no início desse texto, uma reforma curricular vai muito além de acatar regras: "é entender quais são os profissionais que queremos formar e para qual projeto de sociedade queremos contribuir a partir da nossa política de formação de professores" (GABRIEL, apud. BALDEZ, 2024).

O CINEMA NAS LICENCIATURAS

É importante observar que, embora o audiovisual possa estar presente ocasionalmente em muitas disciplinas dos cursos de licenciatura da UFRJ, meu objetivo aqui é procurar por aquelas que tenham o foco voltado para o cinema e o vídeo, a partir de pesquisa estritamente documental. Em análise preliminar dos currículos atuais de todos os oito cursos escolhidos, utilizando como fonte o SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) e os portais das faculdades que abrigam esses cursos, foram encontradas um total de 6 disciplinas, em sua maioria optativas, que se relacionam com a linguagem audiovisual de alguma forma. Destas, somente 2 possuem as palavras "cinema" ou "vídeo" em seus nomes; 1 possui a palavra "mídia" e outra possui a palavra "imagem". Nas demais disciplinas, chamou-me a atenção por terem a palavra "artes" em seus nomes e, ao abrir as ementas dessas, me deparei com as palavras

anteriormente buscadas. Somente 1 delas é obrigatória, sendo esta nomeada como "Teoria da Imagem A", pertencente à licenciatura de Artes Visuais (EBA-UFRJ).

Foi notado que três licenciaturas não possuem disciplinas diretamente voltadas para o cinema ou o vídeo, sendo elas Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física. Já nas outras cinco foram encontradas as disciplinas listadas a seguir: "História e Cinema" (optativa), no curso de Licenciatura em História; "Teoria da Imagem A" (obrigatória) e "Videoarte 1" (optativa), no curso de Licenciatura em Artes Visuais; "Mídia e Raciocínio Espacial" (optativa), no curso de Licenciatura em Geografia; "Artes e Literatura I", "Artes e Literatura II" (optativas) - o que coincide com os achados na BNCC. De toda forma, a partir de agora analisarei as ementas de cada uma das disciplinas escolhidas a fim de rastrear pistas quanto aos objetivos das propostas descritas.

O currículo atual de Licenciatura em História do Instituto de História / UFRJ foi atualizado no ano de 2019 com a intenção de ser adequado à Resolução CNE/CP nº 2 / 2015 (BRASIL, 2015) - que se refere à extinção do modelo 3 + 1 para a separação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Posicionamento importante de "enfrentamento dos discursos que desarticulam e dicotomizam" essas modalidades (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.74). Uma diferença notada entre este currículo e o do ano de 1997 é a inserção de disciplinas da Faculdade de Educação a partir do primeiro período (o que indica a busca por um curso característico de Formação Inicial de Professores). Quanto à disciplina "História e Cinema", esta permanece na lista das disciplinas optativas de escolha condicionada e a ementa descrita no SIGA e no portal da Faculdade permanece a mesma:

> Mitos, lendas e história. Oralidade, literatura e cinema. A nostalgia das origens. Ficção e ciência. Documentário ou ficção. Projeção, discussão e decodificação de documentários ou ficções históricas cinematográficas. Estudo do fato histórico a partir dos filmes ou de consulta a bibliografia cinematográfica.

Além disso, não há bibliografia orientada para a disciplina descrita nesta ementa; o que, sem a indicação dos autores (que dariam pistas dos conceitos que seriam estudados), pode dificultar a compreensão dos objetivos como um todo. No entanto, como a nomenclatura da disciplina é "História e Cinema" e não "História do Cinema", e

a partir da descrição que demarca um "estudo do fato histórico a partir dos filmes" ou narrativas de "mito, lendas e história", entendo aqui que o objetivo é tratar do Cinema como linguagem comunicadora ou como suporte de ilustração sobre pontos factuais da história. O Cinema realmente tem centenas de obras que conseguem retratar aspectos históricos, culturais e sociais. Mas, quero deixar aqui um contraponto, o de que as imagens no Cinema não são meras ilustrações. Para Bergala, "a arte no cinema não é um ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural" (2008, p.47). Nesse sentido, a arte nos traz uma abordagem sensível de um filme (sons, emoções, cores, movimentos), para além da atitude de "'leitores' imediatamente decifradores e interpretativos" (BERGALA, 2008, p.67).

De toda forma, não compreendo que esta disciplina venha com um foco tecnicista e prescritivo para o futuro professor. Ela traz uma oportunidade para se ir além do "saber fazer", especialmente quando se fala em "discussão e decodificação" de obras cinematográficas.

> A formação deve ser perpassada pelos conhecimentos, pelos saberes, pela formação cultural, pela formação científica, pela formação política e pela formação pedagógica e direcionada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao desenvolvimento do profissional. (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.73).

Não percebi isso na Licenciatura em Geografia, no entanto. No SIGA, o currículo do curso consta como sendo do ano de 2007, anterior às resoluções atuais e as discussões das reformas na UFRJ. Consultando as informações obtidas no portal do Departamento de Geografia[16] da UFRJ para descobrir se há atualizações por lá, não notei diferenças. Dessa forma, a disciplina optativa que traz o Cinema ou Vídeo como parte do ensino se chama "Mídia e Raciocínio Espacial". Não há uma bibliografia indicada em primeira mão na ementa do curso, mas sua descrição diz:

> Habilitar o discente na utilização dos recursos de mídia no desenvolvimento do raciocínio espacial: multimídia e tecnologia das informações eletrônicas utilizadas em geografia; utilização de mídias tradicionais em geografia - cinema, tv, impressos e mídia digital.

A sugestão do texto indica que o objetivo seja "equipar" o futuro professor com um repertório de recursos midiáticos para suas aulas nas escolas já que, atualmente, há uma profusão de imagens e vídeos de fácil acesso, especialmente na internet, que possam sustentar visualmente o ensino de Geografia em geral.

[16] https://www.geografia.ufrj.br/

Embora eu assuma o risco de estar fazendo uma análise anacrônica em decorrência da possível "antiguidade" da grade curricular consultada, considero que essa disciplina acaba por reforçar as prescrições de "habilitações e competências" da BNCC e das resoluções 2/2019 e 1/2020. Dessa forma, meu contraponto a essa disciplina acha-se condizente com o de Roldão (2017, p.200):

> Isso significa consciencializar o profissional para o desempenho de uma profissão, com o que isso implica de tomada de decisão e busca e apropriação adequada de saberes, e não para um papel de funcionário, bom executante de decisões que todavia lhe não cabem. É nesse contexto de ação profissional, e não de simples desempenho técnico-funcional, que se deve refletir sobre a permanente referência à "falta de formação" dos professores frente a cada nova situação profissional que se lhe depara.

O currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais também vem passando por mudanças. O documento anterior ao atual datava do ano de 1983 e contava com uma visão polivalente das Artes, abarcando disciplinas de Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música. Hoje, no documento atualizado no ano de 2022, a maior parte dessas cadeiras foram eliminadas da grade obrigatória. No lugar, entraram muitas relacionadas à Arte e Tecnologia e Laboratórios de Ensino (voltadas para discussões da Arte no Ensino Básico). Dessa forma, as duas disciplinas com foco em Cinema encontradas na grade atual são: Teoria da Imagem A (de caráter obrigatório) e Videoarte I (de caráter optativo e de escolha restrita).

Em comum em ambas as ementas, encontram-se as bibliografias indicadas para estudo e de base para o ensino. Quanto aos objetivos, a primeira tem um foco no "estudo da imagem e de suas relações com a mídia na contemporaneidade. Teorias e reflexões críticas sobre a imagem. A imagem e os meios de comunicação. A imagem e a experiência estética." Ou seja, entendo aqui que esta é uma disciplina com um caráter de estudo teórico-crítico, em consonância com as particularidades da juventude contemporânea que consome imagens a todo momento. O que vai de encontro com o que os decretos já amplamente referenciados esperam, que as reformas curriculares estejam "engendradas no contexto da reestruturação produtiva (...) com maior evidência para a prática" (CURADO SILVA apud. COSTA; MATOS; CAETANO, 2022, p.1194), em um sentido eficientista neoliberal.

Já a segunda trata do vídeo e dos desdobramentos artísticos desse meio e sugere um caráter de estudo teórico-prático: "Arte eletrônica, videoarte. Realização de vídeos,

vídeo-objetos e vídeo-instalações. Estudo da história da videoarte". Na bibliografia da disciplina, há a indicação de muitos livros relacionados à arte, imagem, cinema e semiótica, com autores como Jacques Rancière, Georges Didi-Huberman, Gilles Deleuze e Arlindo Machado. A ementa, embora pareça indicar um foco na produção de vídeos, há de se compreender que, na Arte, o conhecimento se relaciona com a práxis: "Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida" (BERGALA, 2008, p.171). Embora exista um enorme volume de teorias da Arte, é esperado que os cursos contemporâneos desse eixo de conhecimento abracem o "fazer" não mais como um aspecto tecnicista e produtivista, mas como produção de conhecimento inerente.

Finalmente, o currículo de Licenciatura em Letras. Aqui irei tratar tanto da especialidade em Português-Literaturas, quanto da em Português-Inglês. O motivo é porque ambos os cursos (com suas atualizações feitas no ano de 2024) possuem duas disciplinas em comum que trazem o Cinema como parte do planejamento. A duas se chamam "Artes e Literatura I" e "Artes e Literatura II" (ambas optativas) e possuem a mesma ementa: "Literatura e produção cultural. Literatura, cinema, música, artes cênicas, artes plásticas e performance. Estética e ética no pensamento filosófico-artístico. Produção e composição em arte e literatura. Crítica e crise na arte e na literatura." A única diferença está no acréscimo de uma referência na lista bibliográfica da segunda. Embora o Cinema não seja assunto central, ele aparece ao lado de outras expressões artísticas e da Literatura: o que pode indicar o viés do vídeo como linguagem e, ainda, uma indicação de interdisciplinaridade.

A linguagem cinematográfica é largamente teorizada desde seu estabelecimento enquanto narrativa. Em "O Narrador", o filósofo e ensaísta Walter Benjamin, ensina que narrar significa compartilhar experiências (1987, p.198), algo que ultrapassa o caráter da fala e da escrita. Bergala, no entanto, vai além e, no que compartilho com suas ideias, diz que uma "abordagem linguageira (do lado da produção de sentido) e ideológica defensiva raramente faz um bom casamento com uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons" (2008, p. 39).

CONCLUSÃO

O cinema tem caráter coletivo e na escola ocupa todos os espaços. Mais do que estudar sobre o Cinema, entre sua história e técnicas, a minha intenção neste artigo é trazer para jogo a ideia de que o audiovisual como arte circula em nossa sociedade contemporânea cotidianamente - especialmente entre os jovens. Sendo assim, acredito ser imprescindível que exista um diálogo entre os saberes universitários, os saberes escolares e os saberes criativos do cinema; entendendo que "a formação de professores deve ser contrária ao discurso do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação" (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p.72).

Neste trabalho não pretendia trazer respostas ou recomendar estratégias. Minha intenção foi colocar as cartas na mesa para visualizar onde estou pisando quando assumo uma pesquisa sobre Cinema e Educação. Mais do que fixar sentidos (GABRIEL, 2019, p.1548) ou valorizar o currículo único e exclusivamente por meio de conteúdos, quis traçar um panorama geral sobre a linguagem do audiovisual em meio aos debates sobre formação de professores.

De toda forma, entendo aqui que a discussão precisa ser, necessariamente, na esfera do público e do comum, como defendem Nóvoa (2022, p.9) e Gabriel (2019, p.1559), junto dos envolvidos: universidades, escolas, professores e alunos. Do contrário, a lógica mercadológica tomaria conta. Os documentos norteadores e as atualizações das grades curriculares das Licenciaturas na UFRJ, de uma maneira ou de outra, estão trazendo a potencialidade do Cinema para o campo da Educação. Seja pela teoria, pela prática ou pela experiência. Creio que, no fim, é um ganho. Afinal, em tempos de excessos, quando se "vive" dentro das redes, discutir a imagem na escola é imprescindível. Os professores, do presente e do futuro, precisam estar atentos a isto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **O Narrador.** In: Benjamin, W. Magia e Técnica, Arte e Política. Editora Brasiliense, São Paulo – SP. 1987.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema.** Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimento. Booklink; CINEAD-LISE-FE / UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2008.

BALDEZ, C. Seminário das Licenciaturas: **UFRJ se mobiliza para discutir reforma curricular e formação docente. Complexo de Formação de Professores da UFRJ**

(website), 2024. Disponível em: https://formacaodeprofessores.ufrj.br/seminario-das-licenciaturas-ufrj-se-mobiliza-para-discutir-reforma-curricular-e-formacao-docente/.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

CHAGASTELLES, G.M.M.; Arcuri, C.F.P. **Currículo, arte-educação e cultura visual**: articulações e desdobramentos na contemporaneidade. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). v.4 - n.8 - dezembro de 2015.

COSTA, E.M., MATOS, C.C., CAETANO, V.N.S. F**ormação e trabalho docente: intencionalidades da BNC**-Formação Continuada. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021.

DOURADO, L.F.; SIQUEIRA, R.M. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores:** retrocessos e resistência propositiva. Textura: Revista de Educação e Letras, v. 24 n. 59, jul./set. 2022.

GABRIEL, C.T. **Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565 out./dez. 2019.

MASSON, M. **Ordinária *poesis*:** a experiência na fotografia de Luiza Baldan. Viso: Cadernos de Estética Aplicada, v. XII, n.24, jan.-jul. / 2019.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270129, 2022.

ROLDÃO, M. do C. (2017). F**ormação de professores e desenvolvimento profissional.** Rev. Educ, 22 (2), 191-202.

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DO SENSÍVEL

Wayner Tristão Gonçalves[17]

Resumo:

Este relato de experiência reflete sobre a prática pedagógica no ensino de audiovisual em um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Partindo de uma trajetória pessoal que une a atuação como cineasta e educador, o texto problematiza os limites de um ensino puramente tecnicista, que prioriza o domínio de softwares e equipamentos em detrimento do desenvolvimento da sensibilidade estética e de um olhar crítico. A narrativa centra-se na análise de três episódios pedagógicos: uma aula de animação em stop motion, uma oficina de cine-carta e um projeto de cinepoema. A reflexão é embasada nos conceitos de "experiência" (LARROSA, 2002) e "hipótese-cinema" (BERGALA, 2008), que orientaram uma transformação na prática docente. A análise comparativa demonstra que os projetos mais bem-sucedidos foram aqueles que privilegiaram o processo criativo sobre o produto final, colocando a técnica a serviço da expressão de subjetividades e da investigação do mundo. Conclui-se que a formação integral em audiovisual ocorre quando se criam espaços para a experiência sensível, formando não apenas técnicos competentes, mas sujeitos criativos e críticos, capazes de contar suas próprias histórias.

Palavras-Chave: Educação Audiovisual; Experiência; Relato de experiência; Produção Estudantil.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, especialmente na área de audiovisual, frequentemente se vê tensionada entre a demanda por uma formação

[17] Doutor em Artes visuais, professor do Curso de mídias digitais e licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias na Universidade Federal do Sul da Bahia.UFSB - E-mail: wtristao@gmail.com

técnica rápida e eficiente para o mercado e a necessidade de uma formação humana integral. Em meus primeiros anos como professor de um curso técnico em Audiovisual, deparei-me com esse abismo. Minha bagagem como cineasta, marcada pela prática visceral da produção independente, inicialmente se traduziu em um ensino cartesiano, focado na gramática perfeita e no domínio dos softwares. Os alunos saíam capazes de operar equipamentos, mas suas produções, com raras exceções, ecoavam um vazio criativo. Era o domínio da técnica com uma ausência de experiência significativa com a linguagem.

Este relatório autobiográfico investiga a prática docente em audiovisual, tensionada entre a formação técnica para o mercado e a formação humana integral. Partindo da dupla experiência do autor como cineasta e educador, o trabalho problematiza como superar um ensino meramente instrumental, que prioriza o domínio de softwares e equipamentos em detrimento do desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico. A pesquisa centra-se na questão: de que maneira os conceitos de ""experiência"" em Jorge Larrosa e ""hipótese-cinema"" em Alain Bergala podem fundamentar uma prática docente que supere a dicotomia entre técnica e arte? A narrativa percorre a trajetória do autor, desde sua iniciação visceral no cinema independente até os desafios enfrentados ao transpor esse saber-fazer para a sala de aula. Seus primeiros anos de docência, marcados por um enfoque tecnicista e cartesiano, revelaram um abismo: alunos capazes de operar equipamentos, mas com produções carentes de voz própria e vazio criativo. Esse conflito entre o cinema como experiência transformadora e um ensino frio motivou a busca por uma pedagogia mais significativa. A fundamentação teórica apoia-se em Larrosa, para quem a verdadeira experiência formativa é aberta, arriscada e transformadora, contrastando com a mera acumulação de informação. Bergala complementa essa visão com a ""hipótese-cinema"", propondo que o ensino do cinema deve abordá-lo como arte, com o professor atuando como um ""passador"" que cria encontros entre os alunos e a criação cinematográfica, valorizando o processo (""cinema em construção"") sobre o produto final. A análise recai sobre três episódios críticos da prática do autor. A ""Aula de Animação"" em *stop motion*, centrada na técnica e no produto, resultou em exercícios competentes, mas mecânicos e desprovidos de criatividade, ilustrando os limites de uma abordagem puramente instrumental. Em contraste, a ""Oficina de Cine-Carta"", que pedia vídeos em formato de carta pessoal, permitiu uma poderosa experiência de escrita de si, onde a técnica,

ainda que básica, serviu à expressão de histórias de vida e elaboração de lutos. Por fim, o ""Projeto Cinepoema"", que desafiou os alunos a traduzirem poemas em peças audiovisuais, mostrou uma síntese bem-sucedida: a investigação sensível precedeu e demandou o domínio técnico, que foi aprendido de forma contextualizada e significativa para materializar intenções estéticas. A conclusão demonstra que a superação da dicotomia entre técnica e arte ocorre quando a primeira é colocada a serviço da expressão da subjetividade e da leitura crítica do mundo. Os episódios mais bem-sucedidos foram aqueles que criaram condições para a experiência larrosiana e operacionalizaram a hipótese-cinema de Bergala, privilegiando o processo sobre o produto. O percurso formativo levou o autor a reestruturar sua prática, substituindo aulas expositivas por projetos de criação que engajam os alunos em desafios expressivos genuínos. Conclui-se que a educação profissional em audiovisual atinge seu ápice quando forma, simultaneamente, técnicos competentes e sujeitos sensíveis, críticos e criativos, capazes não apenas de operar câmeras, mas de contar suas próprias histórias e interpretar o mundo

Embasamento Teórico

A fundamentação deste trabalho apoia-se em dois pilares principais. O primeiro é a noção de "experiência" em Jorge Larrosa (2002). Para o autor, a experiência difere radicalmente da mera vivência ou do experimento controlado. Enquanto a informação é algo que se acumula, a experiência é algo que nos "passa", nos toca e nos transforma. Na educação audiovisual, isso se traduz na diferença entre "ter informações sobre cinema" e "experienciar o cinema". Uma verdadeira aula seria, portanto, aquela que cria condições para que o aluno seja afetado pelas imagens, e não apenas que aprenda a manipulá-las tecnicamente.

O segundo pilar é a "hipótese-cinema" de Alain Bergala (2008). Bergala defende que o cinema deve ser abordado na escola como arte, e não apenas como linguagem ou técnica. O professor, nessa perspectiva, atua como um "passador", um mediador que apresenta aos alunos fragmentos de beleza, pequenos gestos de criação que possam inspirá-los. Seu conceito de "cinema em construção" é fundamental: os alunos devem ter acesso aos processos criativos, aos rascunhos e às hesitações dos cineastas,

compreendendo que a obra final é resultado de escolhas. Isso desmistifica a criação e incentiva a experimentação, valorizando o processo sobre o produto final.

Metodologia do Trabalho

A metodologia adotada é a da pesquisa (auto)biográfica em educação, utilizando a reconstrução reflexiva de episódios críticos (JOSSO, 2004). Foram selecionados três episódios significativos de minha prática docente no IFET - Campus Cidade Alta, com turmas de 1º e 2º anos do curso técnico integrado em Audiovisual. O público era majoritariamente jovem, entre 15 e 18 anos, oriundo de comunidades do entorno da instituição.

Os episódios foram escolhidos por sua diversidade de abordagens e potência para ilustrar os conceitos teóricos:

Aula de Animação: Uma atividade técnica e fechada sobre *stop motion*.

Oficina de Cine-Carta: Uma atividade aberta de expressão autobiográfica.

Projeto Cinepoema: Um projeto de média duração que buscou integrar técnica e expressão sensível.

A análise baseia-se em registros de diário de bordo, planos de aula e, principalmente, na rememoração analítica dessas vivências, reinterpretadas com o suporte teórico.

Resultados Obtidos

A análise comparativa dos três episódios revelou resultados qualitativos profundamente distintos.

1. Aula de Animação: A Sombra do Produto

A aula, focada na técnica do *stop motion* foi um "sucesso" operacional. Os alunos cumpriram as etapas, dominaram o software e produziram animações contínuas e bem editadas. No entanto, o processo foi mecânico. As discussões giraram em torno de "quantos quadros por segundo" e não sobre "que história queremos contar". O resultado foi uma série de exercícios iguais, tecnicamente corretos, mas vazios de criatividade.

Foi uma vivência, no sentido larrosiano, que não deixou marcas transformadoras. A técnica, que deveria ser meio, tornou-se fim.

2. Oficina de Cine-Carta: A Emergência da Voz

Nesta oficina, os alunos produziram vídeos-carta dirigidos a alguém importante. O foco técnico foi mínimo. Um aluno, extremamente reservado, criou uma carta para seu avô falecido. O vídeo era tecnicamente precário: imagens tremulas, áudio com voz embargada. No entanto, ao ser exibido, o silêncio na sala foi absoluto. Vários colegas se emocionaram. Aquele não era um "bom filme" pelos critérios convencionais, mas era uma poderosa experiência de escrita de si. A câmera funcionou como um dispositivo de subjetivação, permitindo ao aluno elaborar uma perda. A técnica, ainda que básica, estava a serviço de uma expressão urgente e singular.

3. Projeto Cinepoema: A Técnica a Serviço da Sensibilidade

O projeto desafiou os alunos a traduzirem a atmosfera de um poema em um vídeo, sem narrativa linear. A recepção inicial foi de estranhamento. Eles estavam perdidos sem um roteiro tradicional. Esse desconforto, porém, foi produtivo. Um grupo, ao trabalhar com "O Operário em Construção", de Vinicius de Moraes, abandonou a ilustração literal e foi filmar texturas de uma obra real: o cimento, o suor, o movimento da betoneira. A câmera tornou-se um olhar investigativo. Eles buscaram, por vontade própria, aprender sobre ângulos e iluminação para materializar a sensação de labuta que o poema lhes evocava. Aqui, a aprendizagem técnica foi consequência de uma necessidade expressiva. O projeto tornou-se uma experiência de sentido, onde os alunos foram "passados" pela força da poesia e pela busca de sua tradução em imagens e sons.

Conclusões e/ou Propostas

A jornada reflexiva narrada neste relato, que partiu de uma prática docente inicialmente tecnicista e culminou na busca por uma pedagogia mais sensível e significativa, permite extrair conclusões que transcendem o caso particular. O percurso de autoformação, iluminado pelo diálogo constante com Larrosa e Bergala, revelou, em última instância,

que a aparente dicotomia entre formação técnica e formação humana no ensino de audiovisual é uma falsa oposição. A grande síntese que emerge desta experiência é a de que o ensino atinge seu mais alto potencial formativo precisamente quando a técnica deixa de ser um fim em si mesma – um conjunto de regras a serem dominadas – para tornar-se uma ferramenta indispensável a serviço da expressão da subjetividade e um instrumento de leitura crítica do mundo. A técnica, nessa perspectiva integralizadora, não é negada, mas ressignificada: seu domínio deixa de ser o objetivo final da aula e passa a ser uma consequência natural e desejada de um engajamento criativo mais profundo.

A análise comparativa dos episódios vivenciados em sala de aula funcionou como um espelho revelador de minhas próprias contradições como educador. O contraste entre a aula de animação em *stop motion* e o projeto cinepoema foi especialmente elucidativo. Enquanto a primeira atividade, rigidamente centrada no domínio técnico e no produto final, produziu resultados competentes do ponto de vista operacional, mas vazios de significado e engajamento subjetivo, a segunda, focada na experiência sensível e na tradução poética, mostrou-se capaz de mobilizar os estudantes em um processo investigativo autêntico. Neste contexto, a aprendizagem técnica ocorria de forma contextualizada e motivada, como uma necessidade premente para materializar uma intenção estética que partia deles próprios. Esta constatação prática ecoou e solidificou as reflexões de Bergala sobre a importância crucial de se iniciar os jovens no cinema como arte, e não apenas como linguagem ou técnica. Compreendi, então, que meu papel como professor não é primordialmente o de um transmissor ou instrutor de conhecimentos técnicos, mas sim o de um mediador, um criador de situações pedagógicas férteis que permitam o encontro dos estudantes com a força poética e transformadora das imagens em movimento.

A perspectiva de Larrosa sobre a experiência formativa trouxe outra dimensão fundamental para a revisão de minha prática. Ficou claro que as atividades mais bem-sucedidas, aquelas que efetivamente ressoaram na trajetória dos alunos, foram justamente aquelas que criaram espaço pedagógico para que algo pudesse "passar" por eles – que os tocasse, os afetasse e os transformasse de maneira singular e imprevisível. A oficina de cine-carta, por exemplo, mostrou-se profundamente potente não por seu rigor técnico, mas precisamente porque permitiu que os alunos trabalhassem a partir de

suas próprias histórias de vida, estabelecendo uma relação visceral e necessária com a linguagem audiovisual. Esta compreensão me levou a valorizar cada vez mais os processos subjetivos de criação, abertura e vulnerabilidade, em contraposição à lógica meramente produtivista e de resultados imediatos que frequentemente dominam os cursos profissionalizantes.

Como desdobramento direto e prático deste percurso investigativo, minha atuação docente vem passando por significativas e concretas transformações. Tenho substituído gradualmente as aulas expositivas e demonstrativas sobre técnicas audiovisuais por projetos de criação mais longos e abertos, que colocam os estudantes diante de desafios expressivos reais e os convidam a assumir o lugar de autores. O "caderno de rascunhos audiovisuais", por exemplo, tornou-se um instrumento permanente de trabalho, valorizando o registro do processo, os testes, os erros e as descobertas, em detrimento da ênfase exclusiva no produto final polido. A avaliação, por sua vez, tem incorporado de forma crescente dimensões processuais e reflexivas, considerando não apenas a correção técnica do resultado, mas, sobretudo, a qualidade da investigação realizada, a coerência entre a intenção expressiva e as escolhas formais, e a capacidade de o aluno refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem.

Reconhece-se, contudo, que a abordagem aqui defendida esbarra em desafios institucionais consideráveis, como a rigidez de currículos muito segmentados, a carga horária quase sempre insuficiente para o devir dos processos criativos e a pressão interna e externa por resultados mensuráveis e produtos de impacto imediato. Estes são obstáculos que precisam ser enfrentados coletivamente, no diálogo constante com a coordenação pedagógica e com os pares.

Em síntese final, este relato reforça a convicção de que a educação profissional em audiovisual só é verdadeiramente integral e emancipatória quando forma, de maneira indissociável, o trabalhador competente *e* o sujeito sensível, crítico e criativo. Aprendi, na prática e na reflexão, que formar bons técnicos em audiovisual exige, paradoxalmente, que vamos além da técnica – que criemos em nossas salas de aula espaços de confiança e experimentação onde os estudantes possam descobrir o cinema não como um ofício externo a eles, mas como uma linguagem viva de expressão singular e como uma potente ferramenta de interpretação e intervenção no mundo em

que vivem. Esta compreensão, que hoje orienta e dá sentido à minha prática docente, representa a conquista mais significativa deste intenso processo de formação.

Como propostas decorrentes desta experiência, sugere-se:

Privilegiar o Processo: Deslocar o foco do "produto final perfeito" para a qualidade da investigação e do processo criativo, utilizando portfólios e diários de bordo como instrumentos de avaliação.

Criar Encontros com a Arte: O professor deve atuar como o "passador" de Bergala, expondo os alunos a obras de cinema diversificadas que funcionem como gestos de criação a serem apropriados.

Projetos com Autoria: Desenvolver atividades que conectem o audiovisual à vida dos estudantes, incentivando a expressão de suas subjetividades e realidades, tal como na Oficina de Cine-Carta.

Referências Bibliográficas

BERGALA, Alain**. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

AUDIOVISUAL E INTERMIDIALIDADE NO ENSINO DE ARTES

Luciano Dantas Bugarin[18]

Resumo

Este trabalho objetiva investigar como práticas intermidiáticas realizadas no ensino de artes - por meio de um diálogo entre pintura, cinema e realidade virtual - podem ampliar as formas do aprendizado artístico no Ensino Fundamental I. Mais do que observar resultados imediatos de aprendizagem, interessa compreender de que modo essas experiências críticas e criativas, presentes em uma pedagogia do cinema, colaboram para a formação de sujeitos capazes de exercitar uma cidadania digital ativa e de cultivar uma sensibilidade estética desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: práticas intermidiáticas; ensino de artes; realidade virtual; pedagogia do cinema; cidadania digital

Introdução

A escola pode ser o lugar que promove o contato do estudante com o mundo. Mas, como assegurar que esse contato ocorra de modo realmente transformador e emancipador, de modo vinculado ao desenvolvimento estético e sensível? O processo de ensino deve promover o potencial do pensamento, da memória, da atenção e da imaginação. A dinâmica do ensino é vinculada a uma leitura do mundo. A educação pode ser vista como uma janela para esse mundo. Tal qual uma janela, ela apresenta um recorte de um mundo mais amplo. Um mundo a ser desbravado, apropriado, imaginado e ressignificado pelo estudante (Lima, 2014).

O ensino artístico apresenta em sua estrutura uma ampla gama de possibilidades de leituras de mundo a partir do contato com as imagens artísticas. Se a educação é uma janela que apresenta um fragmento de um panorama mais amplo a ser descoberto e inventado, a imagem artística mostra como esse pedaço emoldurado de um cenário mais

[18] lulsiano@gmail.com; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

extenso pode ser o resultado de um olhar sensível que transforma o ato da observação em possibilidades de formação de conhecimento. Mas também de autoconhecimento se pensamos essa janela como espelho (Fresquet, 2013).

Entendemos que a prática de aproximação entre pintura e cinema, mediada por recriações audiovisuais, favorece o desdobramento de novos sentidos, por articularem-se elementos pictóricos e fílmicos de modo fluido, sem a imposição de fronteiras rígidas entre ambas as linguagens. Essa tessitura intermidiática opera como campo fértil de experiências estéticas, potencializadas pela natureza multissensorial do cinema (Aparício, 2023), cuja dimensão lúdica e envolvente - conforme aponta Benjamin (1985) - intensifica a fruição e amplia as possibilidades de percepção e afetação. Nesse entrelaçamento, a imagem deixa de ser apenas objeto de contemplação para tornar-se uma experiência compartilhada, que mobiliza sensibilidades e imaginários (Barbosa, 2005).

Desse modo, por meio do audiovisual, é possível aprofundar a noção de uma obra de arte como resultado de ações culturais e sociais. Ou seja, a pedagogia intermidiática pode contribuir para a compreensão da criação artística como fruto da própria vivência observadora, sensível e crítica da realidade. Quer dizer, como algo concreto advindo de uma percepção sobre o mundo ao redor, intrínseco ao cotidiano do autor e que reflete o funcionamento de uma sociedade.

Pedagogia intermidiática

O termo "intermídia" começou a ser popularizado em meados da década de 1960, ao ser utilizado pelo artista americano Dick Higgins para definir diálogos e atravessamentos entre diferentes linguagens, suportes e mídias no desenvolvimento e criação de obras de arte visual. Como parte do movimento artístico "*Fluxus*", a arte intermidiática buscava apresentar ressignificações da vida cotidiana, ao valorizar diferentes expressões artísticas, evitando uma antiga e convencionada hierarquia de linguagens artísticas.

Se pensarmos em como a intermidialidade nas artes visuais passou a promover um engajamento mais imersivo e participativo dos espectadores com as obras de arte, podemos refletir sobre sua contribuição para o aprendizado artístico com base no

audiovisual, uma linguagem plurimidiática, por natureza. Ao conectar visualidades contemporâneas e tradicionais, ativamos o potencial criativo dos estudantes através da experiência estética (Barbosa, 1998) nos estudantes por meio da experiência estética "diversa, causalmente flexível e permissiva ao ainda desconhecido" (Higgins; Higgins, 2001, p. 53, tradução nossa[19]).

Ao longo da história da arte, percebemos como os artistas vêm se apropriando das imagens produzidas ao longo do tempo. Cada autor decodifica e assimila imagens herdadas e ressignifica seus códigos e estéticas a partir de percepções e sensibilidades próprias. Quer dizer, a criação artística é produto de uma vivência cultural e social que reflete determinado espaço-tempo. É importante que os estudantes vivenciem esse processo, pois, se "o artista utiliza imagens de outros artistas, não temos o direito de sonegar estas imagens às crianças" (Barbosa 2005, p. 20).

Atualmente, a onipresença das tecnologias de informação e, em particular da linguagem audiovisual, em nossas vidas, exige-nos o domínio de tais linguagens para melhor compreender o mundo contemporâneo. É importante contextualizar, interpretar, apropriar-se e produzir obras audiovisuais. Especialmente, levando em conta que na internet (grande fonte de informações utilizada no momento presente) 82% de seu conteúdo é audiovisual, sendo esse o formato favorito na pesquisa por informações (Sousa; Ravanche, 2022).

Embora, tenha sido sancionada, recentemente, uma Política Nacional de Educação Digital (PNED), através da lei nº 14.533, esta é notadamente limitada no que diz respeito à formação de uma cidadania digital, pois foca especificamente na "promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica" (BRASIL, 2023, p. 2), sem a presença de formas de disparar uma formação sensível e emancipatória, primordiais para uma inclusão digital plena e consciente (Bugarin, 2023).

Propomos a pedagogia intermidiática com base na linguagem audiovisual como essencial para um aprendizado artístico que visa renovar-se sob uma perspectiva da modernidade e da atualização de tecnologias educacionais e de informação e comunicação. Afinal, ao longo da história, as imagens e seus significados sempre se

[19] "(...) is diverse, causally flexible and permissive of the as-yet-unknown".

renovaram e se transformaram de acordo com o espaço-tempo e o desenvolvimento de tecnologias imagéticas (Warburg, 2000).

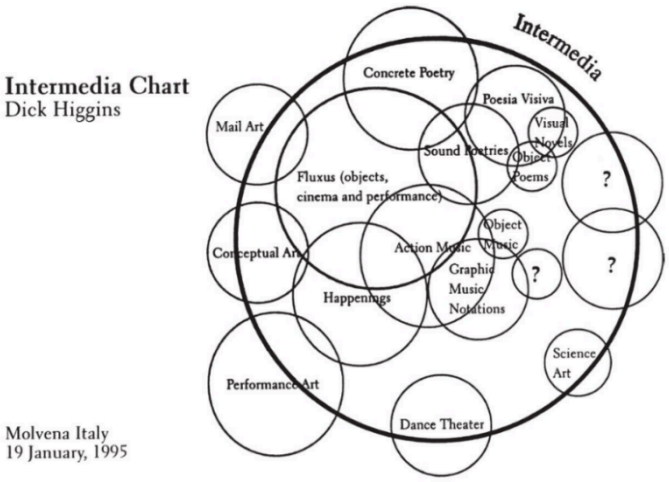


Figura 1 - Gráfico sobre intermidialidade na arte - fonte: (Higgins; Higgins, 2001)[20].

“O gráfico mostra círculos concêntricos e sobrepostos que parecem se expandir e contrair em relação à estrutura ‘intermediática’ que os abrange” (Higgins; Higgins, 2001, p. 50, tradução nossa[21]).

Dentro desse contexto, entendemos a importância das experiências estéticas no ensino de artes como essencial ao cenário, cada vez mais vigente, da educação digital. Por meio da intermidialidade entre pintura, cinema e realidade virtual podemos levar o estudante a compreender e absorver o digital pelo viés da criação artística, de maneira sensível, crítica e integrada. Isto é, através de um modo mais humanista de pensar o digital (Dias, 2024).

O diálogo entre pintura, cinema e realidade virtual tem por objetivo despertar uma certa percepção sensível a partir da relação com a produção artística, seja na leitura, na criação ou na contextualização. Visa-se enfatizar que cada uma dessas ações é parte ativa e consequência da experiência estética e do pensamento criativo (Barbosa, 2005). O potencial de engajamento do audioivisual, em especial da interatividade da

[20] HIGGINS, D.; HIGGINS, H. Intermedia. **Leonardo**, Baltimore, v. 34, n. 1, p. 49-54, fev. 2001.
[21] “The chart shows concentric and overlapping circles that appear to expand and contract in relationship to the ‘Intermedia’ framework that encompasses them”.

realidade virtual, amplia as possibilidades expressivas da mobilização e apropriação da produção imagética, sob o prisma das novas tecnologias. “O fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo de desenvolvimento estético” (Rossi, 2009, p. 22).

Pintura, cinema e realidade virtual

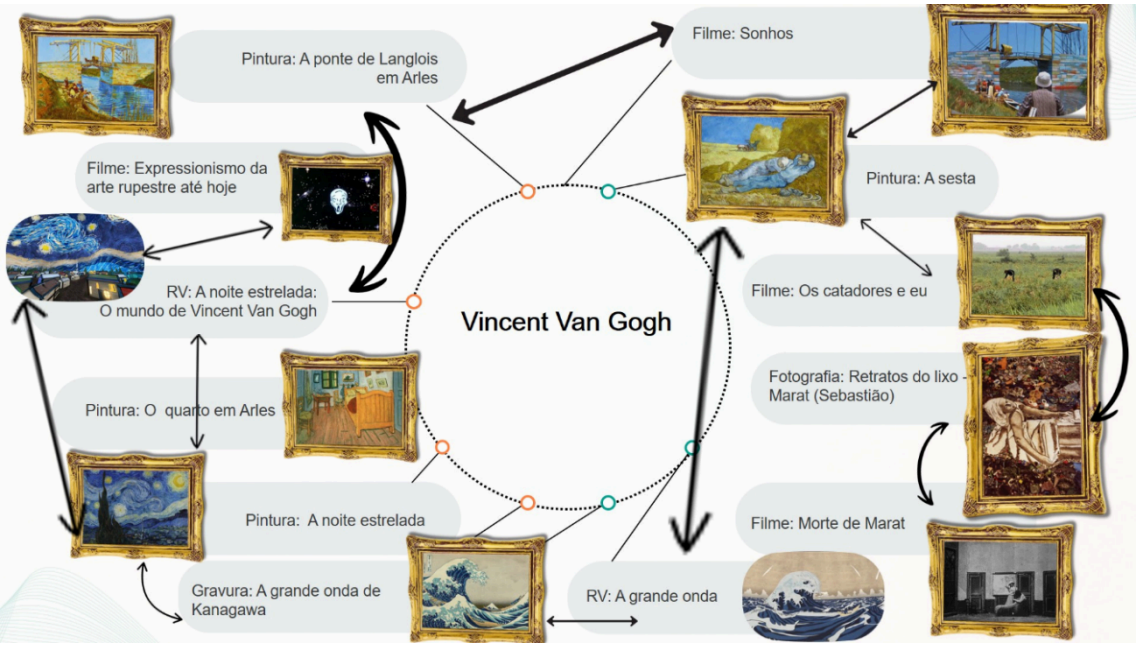
Enquanto a leitura de uma pintura é focalizada na atemporalidade sobre o fragmento de um contexto, a de um filme é canalizada à temporalidade intrínseca da obra audiovisual. (Sobrinho, 2005). Observa-se a recriação de uma pintura através da encenação de sua narrativa no filme como forma de imersão. Mediante recursos visuais e narrativos do cinema, uma pintura que se utilize de noções da perspectiva renascentista para criar ilusão de profundidade, pode ser ressignificada através da reinserção de sua composição de ambiente no espaço fílmico, desenvolvendo-se uma fruição tridimensional mais imersiva (Lopes, 2013).

Entretanto, convém destacar a vantagem do enquadramento cinematográfico em não se restringir à estaticidade de um quadro, como ocorre na pintura. Cada plano que vemos em uma cena são recortes de um todo, cuja montagem apresenta a possibilidade de ir além dos limites apresentados. O cinema pode ampliar os significados de uma pintura, mostrando o que está além das molduras.

A realidade virtual vai ainda mais além: ela rompe com os limites da moldura e do quadro, amplificando o potencial da imersão e da experiência estética ao colocar o próprio espectador dentro da imagem, enquanto ela se expande ao seu redor. Desse modo, o espectador “não está mais diante de uma ‘janela’ para apreciar a obra, e sim diante de uma ‘porta aberta’, por onde ele entra para viver a obra” (Rossi, 2009, p. 17).

Para o historiador de arte alemão Aby Warburg, toda imagem está impregnada de arquétipos e visualidades de diversos espaço-tempos cotidianos ou históricos. Sendo assim a imagem seria uma importante ferramenta de transmissão de conhecimento (Michaud, 2013). Nesse sentido, a pedagogia intermidiática estaria modernizando a experiência estética e a leitura das imagens transpostas entre pintura, cinema e realidade virtual, mas no sentido de complementação, e não substituição das práticas tradicionais. Essa transposição pode contribuir para uma contemplação mais significativa sob um olhar criativo e curioso.

Figura 2 - Gráfico[22] criado pelo autor para ilustrar possibilidades de diálogos estéticos a partir da intermidialidade e o currículo da disciplina de artes - fonte: autor[23].



Metodologia

A pesquisa desse trabalho é baseada em uma metodologia qualitativa de pesquisa exploratória (Gil, 2002). Buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, sob uma ótica do ensino artístico e da formação digital. A pesquisa apoia-se em duas fontes: bibliográfica (impressa e eletrônica) e documental, a partir de plataformas acadêmicas como a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos, também, o método autobiográfico de *currere*, com o objetivo de analisar as práticas intermidiáticas apresentadas neste trabalho de forma reflexiva e significativa (Pinar; Grumet, 1976).

A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo

[22] Gráfico criado pelo autor com inspiração no gráfico anterior de Dick Higgins.
[23] Gráfico criado pelo autor em: 21 de out. 2025.

de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas (Santos; Garms, 2014, p. 4101).

Práticas intermidiáticas em aulas de artes

A criação artística não deve ser abordada na aula de artes como forma de expressão "pura e livre" de influências. Além das imagens herdadas e suas percepções através das janelas de suas vivências, os estudantes podem também influenciar-se e inspirar-se entre si. Isso fica mais evidente na criação audiovisual coletiva que proporciona um aprendizado artístico através da socialização e autovalorização. Tal qual ocorre no mundo artístico, pois "arte é uma conversa com outros artistas" (Baldessari; Lauter, 2020, tradução nossa[24]).

O potencial sensível contido no ato de apropriar-se da linguagem audiovisual para elaborar experimentações que podem subverter regras estabelecidas pela mesma representa como a vivência artística vive em um ciclo interminável de influências estéticas assimiladas e percepções próprias que motiva a própria criação artística e a forma como se vê e se lê obras de arte.

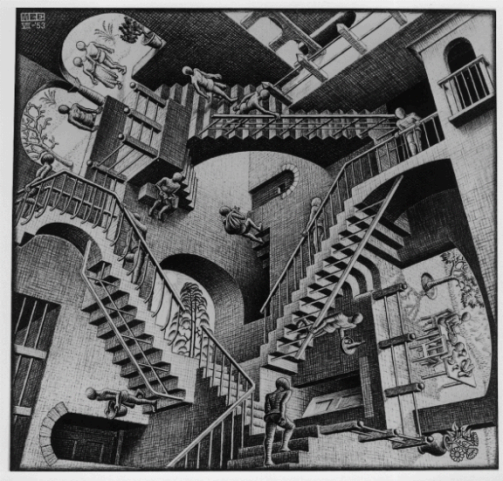


Figura 3 - Maurits Cornelis Escher - "*Relatividade*" (1953) - Litografia - 27,7 cm x 29,2 cm - M.C. Escher Foundation, Baarn, Holanda - fonte: Brigham Young University Museum Of Art[25].

[24] "(…) art is a conversation with other artists".
[25] Disponível em: <https://moa.byu.edu/m-c-eschers-relativity/> Acesso em: 19 de jun. 2020.



Figura 4 - Fotograma do filme "*Labirinto - A magia do tempo*" ("*Labyrinth*") (1986), de Jim Henson - fonte: *IMDB*[26].



Figura 5 - Fotograma de filme produzido por estudantes do 4º ano (E.F.) (2023) - fonte: autor[27].

A pedagogia intermidiática pode impulsionar práticas artísticas, onde a observação atua como forma de assimilação e produção de conhecimento. Afinal, a partir dela, os estudantes podem criar suas próprias formas de filmar e capturar o mundo ao redor com suas lentes. No entanto, o sentido das produções não necessita estar sempre fixo dentro do conteúdo da disciplina, mas produzir um sentido para os estudantes que as realizam. Assim, eles podem utilizar as técnicas e equipamentos midiáticos, recorrendo às experiências capazes de subverterem regras tradicionais do audiovisual, mas que contribuam para a exteriorização e materialização de um pensamento criativo.

[26] Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0091369/mediaindex?ref_=tt_pv_mi_sm> Acesso em: 06 de abr. 2020.

[27] Imagem capturada de filme realizado por estudantes do 4º ano (E.F.) (2023) através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 7 de fev. 2025.

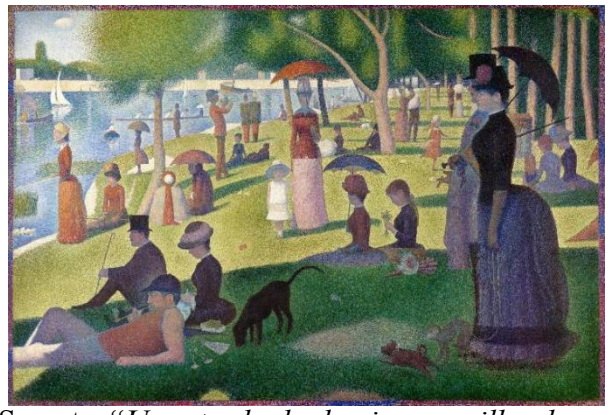


Figura 6 - Georges Seurat - "*Uma tarde de domingo na ilha de grande Jatte*" (1886) - óleo sobre tela - 260 x 350 cm - Art Institute of Chicago, EUA - fonte: *Wikimedia*[28].



Figura 7 - Fotogramas do filme "*Curtindo a vida adoidado*" ("*Ferris Bueller's day off*") (1986), de John Hughes - Fonte: *Zensacionalista*[29].

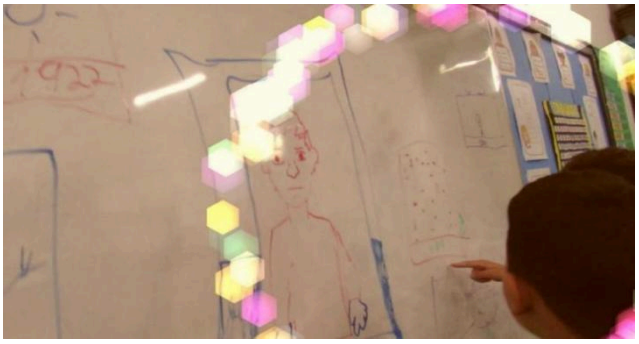


Figura 8 - Fotograma de filme produzido por estudantes do 5º ano (E.F.) (2024) - fonte: autor[30].

Essas produções extrapolam o espaço da sala de aula, já que expressam significados mais abrangentes e relevantes, tanto para os estudantes que as realizaram, quanto para o

[28] Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Sunday_on_La_Grande_Jatte,_Georges_Seurat,_1884.jpg> Acesso em: 06 de jul. 2020.

[29] Disponível em <https://zensacionalista.wordpress.com/2020/05/24/dos-infinitos-maiores-que-os-infinitos-visiveis/> Acesso em: 29 de dez. 2021

[30] Imagem capturada de filme realizado por estudantes do 5º ano (E.F.) (2024) através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 7 de fev. 2025.

público em geral. A partir daí, a criação fílmica no ambiente escolar configura-se como um ato lúdico, no qual os estudantes experimentam e reinventam narrativas como uma brincadeira criativa. Trata-se de um brincar movido pela curiosidade em observar, desvendar e expressar novas percepções a partir da apropriação da linguagem audiovisual (Fresquet, 2013).

A realidade virtual aproxima ainda mais as fronteiras entre as ações de apreciação e criação artísticos, pois possibilita que o estudante perceba a produção de sentido da experiência estética como produto da mobilização do seu próprio corpo como dispositivo de linguagem e de consciência da performance (Imilan, 2018). No caso, a performance seria as suas próprias reações, onde o engajamento com a imagem se dá a partir da própria experiência. Assim, a experiência pode gerar no estudante a sensação da coautoria na produção da imagem ao redor (Parente *apud* Maciel, 2009).



Figura 9 - Edvard Munch - "*O sol*" (1911) - óleo sobre tela - 455 x 780 cm - Universitetet I Oslo, Oslo, Noruega - fonte: Edvard Munch[31].

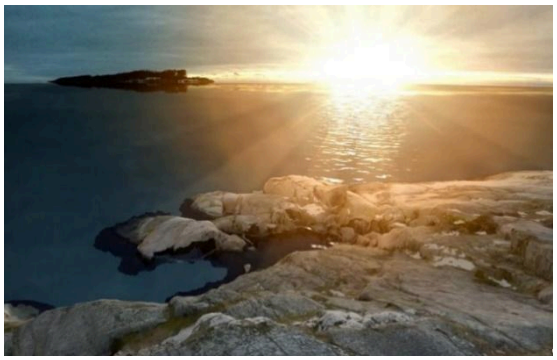
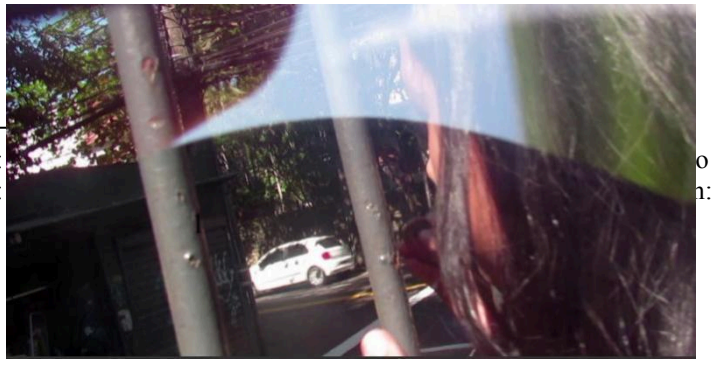


Figura 10 - Fotograma de "*O sol de Edvard Munch*" ("*Die Sonne von Edvard Munch*") (2019), de Mike Robbins e Harmke Heezen - fonte: *YouTube*[32].



[31] Disponível em: o em:27 de out. 2020.
[32] Disponível em: n: 19 de jan. 2022.

Figura 11 - Fotograma de filme realizado por estudantes do 5º ano (E.F.), utilizando filtro manual para reproduzir efeitos luminosos derivados que a luz do sol causa sobre o olhar, após contato com o filme de realidade virtual que recria a obra "*O Sol*" (1911), (1911), de Edvard Munch (2024) - fonte: autor[33].

Essa relação entre os corpos dos alunos, os espaços que eles ocupam, a forma como eles os ressignificam e as diferentes assimilações dos símbolos pertinentes à materialidade de elementos e questões presentes na escola produz uma presença significativa que permeia conhecimento, alteridade e expressão (Gumbrecht, 2010). Assim, percebe-se que há uma potência criativa na tensão entre efeitos de presença pertinentes à sensibilidade dos alunos e efeitos de sentido relativos ao material da obra conferindo a aura da experiência estética à prática. Em outros termos, a ressignificação de vivências e percepções por meio da apropriação da linguagem do cinema desenvolve um significante a partir dos rastros das imagens audiovisuais produzidas pelos alunos.

A pedagogia intermidiática não estará completa sem a exibição para os estudantes das suas próprias produções (Bergala, 2008), com vista a levá-los a refletir sobre suas próprias expressões fílmicas e de seus colegas como forma de fomentar novas criações e disparar outras disposições e interesses em formas de criação audiovisual. "As conversas podem se dar tanto em sala de aula como também em possíveis cineclubes que possam vir a ser organizados na escola" (Bartalini, 2021, p. 77).

Podemos refletir sobre como essas conversas são capazes de servir de incentivo no planejamento e aplicação do cinema no currículo escolar. A concepção de atividades didáticas audiovisuais implica a questão da descoberta do novo e, também, da redescoberta daquilo que já se conhece. Conversar sobre a criação audiovisual é também um modo de conversar sobre currículo, pois tudo que envolve o pensamento cognitivo está dentro de currículo. As assimilações e ressignificações que são produzidas, em cada um, disputam sentido entre si e possibilitam nos levar para um caminho da imprevisibilidade.

Considerações finais

[33] Imagem capturada de filme realizado por estudantes do 5º ano (E.F.) (2024) através do programa *VLC Media Player*, pelo autor. 7 de out. 2024.

Refletimos sobre como a dinâmica da pedagogia intermidiática contribui para a eficácia da prática docente. A concepção de atividades didáticas implica a questão da descoberta do novo e também da redescoberta daquilo que já se conhece. Ver filmes, fazer filmes e conversar sobre o que se criou funcionam para o docente como um modo de refletir sobre a própria prática de ensino e sobre currículo, pois tudo que envolve o pensamento cognitivo está dentro do currículo. As assimilações e ressignificações que são produzidas, em cada estudante, disputam sentido entre si e podem levar a aula para um caminho da imprevisibilidade.

Em sala de aula é importante a necessidade de estar aberto ao inesperado, ao invés de basear-se em um currículo engessado (Miller, 2014). Afinal, muitos dos primordiais descobrimentos da humanidade surgiram do inesperado, o que mostra a importância de se estar aberto ao que pode acontecer e o que pode surgir.

Referências bibliográficas

APARÍCIO, N. J. C. **Interação com obras de arte - Intermedialidade e multissensorialidade**. Tese (Doutorado em Media Artes). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2023.

BALDESSARI; J.; LAUTER, R. Interview with John Baldessari @ Sprüth Magers Berlin 09/2013. **Rolf Lauter Art Blog**. Mannheim, 7 de jan. 2020. Disponível em: <https://artscoutone.art.blog/2020/01/07/john-baldessari/>. Acesso em: 20 de out. 2025.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora Arte & Ensino, 1998.

BARTALINI, M. M. **Para além da sala escura: encontros entre cinema e escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema - Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação** Digital. Brasília, Ministério da Educação, 2023.

BUGARIN, L. D. Cinema e formação sensível: uma análise da lei nº 14.533, sob um olhar de resistência pedagógica. In: CONEDU - IX Congresso Nacional de Educação, Realize Editora, João Pessoa, 2023.
DIAS, L. M. **Cinema e ensino da arte: possíveis triangulações**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

FRESQUET, A. M. Infância por infância: autorretratos de setembro. Inspirações em *JLG/JLG: Autorretrato de dezembro*. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. **Godard e a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença - o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

HIGGINS, D.; HIGGINS, H. Intermedia. **Leonardo**, Baltimore, v. 34, n. 1, p. 49-54, fev. 2001.

IMILAN, W. Performance. In: SINGH, D. S. Z.; JIRÓN, P.; GIUCCI, G. (orgs.) T**érminos clave para los estudios de la movilidad en América Latina**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2018.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 63-81, set./dez. 2014.

LOPES, D. C. A "forma panorama" e o desejo de memória e de redimensionamento da originalidade da obra - *O moinho e a cruz*, a partir de Bruegel, de Lech Majewski, e o evento com *As bodas de Canã*, de Veronese, por Peter Greenaway, como estudos de caso. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 104-115, jan./jun. 2013.

MACIEL, K. (org.). **Transcinemas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.

MICHAUD, P. **Aby Warburg e as imagens em movimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2043 - 2063, out./dez. 2014.

PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. **Toward a poor curriculum**. Dubuque: Kendall/Hunt, 1976

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam - leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. In: II Congresso Nacional de Formação

de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2014.

SOBRINHO, G. A. Intertextualidade revista: cinema, teatro e pintura. **Caligrama**, São Paulo, v. 1. n. 2, p.1-16, 2005.

SOUSA, A. P.; RAVANCHE, G. **Janelas em revolução - Disrupções, dilemas regulatórios e novas oportunidades para o audiovisual**. São Paulo: Projeto Paradiso, 2022.

WARBURG, A. **Der Bilderatlas Mnemosyne, Gesammelte Schriften II-I (1927-1929)**. Berlim, Akademie Verlag, 2000.

Referências audiovisuais

OS CATADORES e eu. Direção de Agnès Varda. Ciné Tamaris, 2000. 1 DVD (82 min).

CURTINDO a vida adoidado. Direção de John Hughes. Paramount Pictures, 1986. 1 DVD (103 min).

EXPRESSIONISMO: da arte rupestre até hoje. Direção de Sheila Graber. Sheila Graber Animated Films, 1985. 1 DVD (5 min).

A GRANDE onda. Direção de Takahide Ishii. Tangerine Inc., 2019. 1 VR (5 min).

LABIRINTO - A magia do tempo. Direção de Jim Henson. The Jim Henson Company, 1986. 1 DVD (101 min).

A MORTE de Marat. Direção de Georges Hatot. Lumière, 1897. 1 DVD (1 min).

A NOITE estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh. Direção de Nicolas Autheman. Motion Magic, 2016. 1 VR (3 min).

O SOL de Edvard Munch. Direção de Mike Robbins e Harmke Heezen. ARTE France, 2019. 1 VR (10 min).

SONHOS. Direção de Akira Kurosawa. Akira Kurosawa USA, 1990. 1 DVD (119 min).

Referências de pinturas

Georges Seurat - "*Uma tarde de domingo na ilha de grande Jatte*" (1886)

Edvard Munch - "*O sol*" (1911)

Katsushika Hokusai – "*A grande onda de Kanagawa*" (1833)

Maurits Cornelis Escher - "*Relatividade*" (1953)

Vik Muniz - "*Retratos do lixo - Marat (Sebastião)*" (2008)

Vincent Van Gogh - "*A noite estrelada*" (1889)

Vincent Van Gogh - "*A ponte de Langlois em Arles*" (1888)

Vincent Van Gogh - "*O quarto em Arles*" (1888)

Vincent Van Gogh - "*A sesta*" (1890)

FESTIVAL DE CURTAS-METRAGENS DA LIBERATO COMO PLATAFORMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: DA MENTORIA DE EX-ALUNOS À COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO TÉCNICO

Maria Emília Lubian [34]

Resumo

Este relato de experiência apresenta e analisa o Festival de Curtas-Metragens da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, situada no Rio Grande do Sul, município de Novo Hamburgo/RS, a qual possui o ensino médio integrado ao técnico nos cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Química e Eletrônica, que visa a formação integral de seus estudantes. A iniciativa fundamenta-se nas metodologias ativas de aprendizagem, especificamente na Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), em que equipes de 6 a 8 alunos protagonizam a criação de curtas-metragens de ficção, com duração média de 10 minutos. O processo pedagógico integra a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, promovendo a colaboração interdisciplinar na construção dos roteiros. A metodologia operacionaliza-se por meio de oficinas de formação e um sistema de mentoria conduzido por alunos do Grupo Voluntários de Mídias e ex-alunos que atuam no mercado audiovisual, caracterizando uma estratégia de aprendizagem por pares. Os resultados apontam para o desenvolvimento de competências socioemocionais e técnicas, além da possibilidade de redirecionamento de carreira ligada ao audiovisual. O evento reforça o compromisso institucional de aliar a excelência tecnológica ao crescimento artístico-cultural, consolidando o cinema como plataforma de expressão e construção de conhecimento.

Palavras-chave: Cinema; Ensino Técnico; Metodologias Ativas; Mentoria; Formação Integral.

[34] Mestre em Estudos Linguísticos. Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul/ BR. maria.emilia@liberato.com.br

Introdução

A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, sediada em Novo Hamburgo (RS), consolidou-se historicamente como uma referência na formação de técnicos de nível médio. Atuando nos eixos de Eletrotécnica, Mecânica, Química e Eletrônica, a instituição não se limita à instrução técnica instrumental, mas busca o desenvolvimento de um ecossistema educativo que valorize a cultura e a humanização. Nesse cenário, o Festival de Curtas-Metragens surge como um dos pontos altos do calendário anual, integrando a Semana Cultural da escola e transformando o ambiente escolar num espaço de experimentação estética e narrativa.

O festival tem como principal objetivo incentivar e sistematizar a produção audiovisual entre estudantes de diferentes cursos técnicos, utilizando o cinema como uma linguagem capaz de articular os conhecimentos tecnológicos à expressão artística. Mais do que uma mostra de vídeos, o projeto visa proporcionar aos alunos o domínio de todas as etapas de uma produção cinematográfica — desde a escrita do roteiro e direção até à edição final —, estimulando o protagonismo juvenil e a colaboração interdisciplinar.

A relevância desta iniciativa reside na sua capacidade de promover uma formação integral, conectando a base técnica da escola às competências do século XXI. Num mundo cada vez mais mediado por imagens, capacitar o aluno técnico para ser um autor audiovisual significa ampliar a sua capacidade comunicativa e crítica. Além disso, o festival possui um papel estratégico no direcionamento de carreira: ao oferecer oficinas e mentorias com veteranos e profissionais da área, a escola abre horizontes para que o estudante vislumbre o setor de economia criativa e audiovisual como uma possibilidade real de atuação profissional, complementando a excelência tecnológica com o crescimento cultural e cidadão.

Embasamento Teórico

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se, primordialmente, no conceito de Metodologias Ativas de Aprendizagem, que definem estratégias de ensino focadas na participação efetiva e direta dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Ao romper com o modelo tradicional e meramente transmissivo, as metodologias ativas

deslocam o eixo do ensino para o aluno, estimulando a autonomia e a reflexão crítica. Segundo Bacich & Moran (org. 2018), com a mudança de paradigma e a necessidade de engajamento promovida por essa metodologia, os alunos são desafiados, precisam tomar decisões, o que faz com que se sintam parte do processo, pois passam a considerar o que estão aprendendo como algo com sentido para as suas vidas. Sobre a obra, os organizadores ressaltam que a aprendizagem profunda ocorre quando o aluno assume o protagonismo, resolvendo problemas que dão sentido prático ao conhecimento. A inovação é vista não apenas como uso de tecnologia, mas como uma mudança de mentalidade, transformando o professor em mediador e curador. Propõe-se, assim, a criação de ambientes flexíveis e colaborativos que integrem teoria e prática para estimular o engajamento e a criatividade.

Moran (2018) afirma que a aprendizagem tradicional por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. O autor diz que, nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, de modo que elas unam as vantagens das metodologias indutivas com as das metodologias dedutivas. A importância de juntar abordagens diferentes para o ensino-aprendizagem é importante, uma vez que:

> As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais (Moran, 2018 - In: Bacich & Moran, 2018: p.38).

No contexto do Festival de Curtas da Liberato, essa percepção de sentido e protagonismo dialoga diretamente com a perspectiva de Albuquerque (2021) sobre o audiovisual na escola que funciona como mais do que um elemento de expressão artística, colaborando para a autonomia e conhecimento de mundo do estudante, já que é:

Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das tecnologias audiovisuais, que estimulariam a esfera da autonomia criativa. O aluno vai abrindo caminhos para relacionar fenômenos e processos sensíveis e criativos, além de também elaborar problematizações historicizada sobre a realidade social atual. (Albuquerque, 2021: p. 159).

A construção da autoria é complementada pelas reflexões de Pereira (2014), que enfatiza a importância fundamental mais como experimentação do que a busca de um produto final:

A vantagem de se produzir vídeo é que ele é um produto que aceita a autoria de um coletivo, é a exploração coletiva e pessoal de diversas linguagens: escrita, visual, auditiva, ao mesmo tempo que permite aos alunos compartilhar sentidos. Nosso foco de pesquisa não é o vídeo como produto final, mas o processo que o docente realiza dentro do espaço escolar para chegar a uma obra audiovisual, e claro todos os problemas que isso resulta em negociações, desafios, limites e possibilidades. (Pereira, 2014: p. 262).

Nesse sentido, a inserção do audiovisual no ensino técnico atua como um "alfabetismo visual" e uma "educação estética". Fresquet (2021), traz a ideia de que:

> Se, progressivamente, a educação se envolve cada vez mais com as imagens cinematográficas, se elas trazem inevitavelmente um problema estético, ético e político ao mundo contemporâneo, é porque o audiovisual, hoje, habita todas as telas, moldando nossa subjetividade e construção de valores, passando por todos os modos formais e não formais de educação (Fresquet, 2021: p.16)

Se o audiovisual faz parte do cotidiano escolar e molda a subjetividade e a visão de mundo, ele permite transformar a recepção passiva em criação ativa, funcionando como um simulacro profissional que auxilia na autodescoberta e na maturação de escolhas, inclusive de carreira. Conforme reforça Duarte (2002), essa experiência artística amplia o capital cultural do jovem, permitindo que estudantes de áreas como Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica ou Química desenvolvam habilidades comunicativas e sensíveis que resultam na almejada formação integral, para além das questões próprias dos seus cursos, favorecendo uma visão mais ampla sobre a realidade. Duarte (2002) argumenta, ainda, que o cinema e o audiovisual não devem ser vistos apenas como ferramentas didáticas, mas como uma experiência artística e estética fundamental para a formação humana. O papel da educação é mediar esse encontro entre o jovem e a obra de arte. Ao proporcionar o contato com o cinema de qualidade, a escola ajuda a construir o capital cultural necessário para que o estudante compreenda as complexidades da sociedade contemporânea, que é profundamente visual e

tecnológica. Em suma, para a autora, o cinema como experiência artística é uma via de emancipação, pois amplia as referências do indivíduo e aprimora sua capacidade de atribuir significados à cultura que o rodeia.

A união orgânica entre a técnica instrumental e a sensibilidade artística proposta pelo Festival ressoa com a filosofia de John Dewey (1959). Para o autor, a separação entre teoria e prática é artificial, pois o conhecimento só se consolida quando é testado pela vivência: "Uma onça de experiência é melhor do que uma tonelada de teoria, simplesmente porque é somente na experiência que qualquer teoria tem um significado vital e verificável" (DEWEY, 1959, p. 158).

Ou seja, para Dewey, a teoria só ganha significado quando pode ser testada e verificada na realidade. Sem a experiência (a "onça"), a teoria (a "tonelada") é um peso morto — algo que o aluno decora, mas não compreende de forma prática em sua vida. Essa ideia é o pilar do Pragmatismo e das Metodologias Ativas: o conhecimento não é algo que se "transfere" (teoria), mas algo que se "constrói" através da interação com o mundo (experiência). Enfim, o Festival de Curtas da Liberato promove a experiência e a vivência aos estudantes para além da transmissão de conhecimento, consolidando a união entre teoria e prática.

Metodologia do Trabalho

A metodologia operacional do festival rompe com o modelo de ensino passivo e verticalizado, estruturando-se através da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). Nesta abordagem, os estudantes assumem o controle do ciclo de criação audiovisual, enfrentando desafios reais que demandam a aplicação de saberes teóricos em contextos práticos. Bender (2014, p.9) afirma:

> A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções.

A operacionalização do festival sustenta-se em quatro pilares metodológicos:

1) Atitude Interdisciplinar e Integração Curricular: O projeto exige a articulação entre a disciplina de Língua Portuguesa e os saberes dos cursos técnicos. Esta integração segue a perspectiva de Fazenda (2011), para quem a interdisciplinaridade não é apenas a

junção de conteúdos, mas uma "atitude" de busca por um conhecimento comum. Na prática, o rigor do estudo de um curso técnico na Fundação Liberato funde-se à sensibilidade artística, como por exemplo, na construção da iluminação, da cenografia para compor a narrativa cinematográfica.

2) Instrução por Pares (Peer Instruction) e Sistema de Mentoria: Um diferencial estratégico é a mentoria conduzida pelo Grupo Voluntários de Mídias e por ex-alunos. Essa estratégia baseia-se na proposta de Mazur (2015), que demonstra que a interação entre pares com diferentes níveis de experiência facilita a transposição de conceitos complexos. O mentor, por compartilhar a mesma base institucional do aprendiz, utiliza uma linguagem horizontal que acelera a curva de aprendizado técnico e artístico.

3) Ciclo de aprendizagem experiencial e oficinas: As oficinas de formação seguem a lógica do "aprender fazendo". Esta prática é validada pelo ciclo de Kolb (1984), que prevê que o aprendizado se consolida através da experiência concreta e da experimentação ativa. O festival percorre exatamente este caminho: os alunos recebem a teoria nas oficinas e a validam imediatamente ao organizar as filmagens, transformando a observação reflexiva em produção autoral.

4) Avaliação formativa e processual: diferente de uma prova estanque, a avaliação do festival é contínua. Ela ocorre durante as sessões de mentoria e culmina com a apresentação e avaliação coletiva dos trabalhos, de modo a retomar todo o processo de produção.

Resultados Obtidos

Diferente de festivais competitivos tradicionais que segmentam a produção em categorias de premiação técnica, o Festival da Liberato foca na apreciação coletiva e na democratização da produção audiovisual. Os curtas-metragens produzidos são exibidos durante a Semana Cultural da escola, proporcionando um momento de integração, quando a comunidade escolar pode prestigiar o trabalho dos estudantes e refletir sobre os temas abordados, que variam desde dilemas da adolescência até críticas sociais e científicas, em curtas-metragens de ficção ou documentários.

A interação com o público expande-se para o ambiente digital através do canal do YouTube mantido pelo Grupo Voluntários de Mídias, onde os vídeos permanecem disponíveis para visualização. A participação da comunidade ocorre por meio de uma

votação popular baseada no número de "curtidas" nos vídeos do festival. O grupo responsável pelo curta-metragem mais curtido recebe, como recordação e reconhecimento simbólico, um copo personalizado da edição do festival.

Essa dinâmica tem demonstrado resultados significativos: o foco na apreciação em vez da competição técnica reduz a pressão sobre o resultado estético absoluto e valoriza o processo de "fazer cinema" como uma experiência de aprendizado. Observa-se um alto nível de engajamento dos alunos na divulgação de seus trabalhos e uma evolução constante na qualidade narrativa. Além disso, a permanência dos curtas no YouTube serve como um portfólio digital para os estudantes e como registro histórico da produção cultural da instituição. Vários egressos que participaram dessa experiência relatam que o festival foi o primeiro passo para o interesse profissional no audiovisual, o que retroalimenta o evento. Conforme apontamos anteriormente, ex-alunos que atuam na hoje na área, estimulados pela experiência vivida enquanto estudantes da instituição, retornam e transmitem suas experiências aos estudantes que estão hoje vivendo esse exercício de produção audiovisual na escola.

Conclusões e/ou Propostas

O Festival de Curtas-Metragens da Fundação Liberato consolida-se como uma autêntica plataforma de formação integral. Ao priorizar a apreciação e a votação popular em detrimento de uma competição rígida, a escola reforça o papel do cinema como linguagem de expressão e integração social. O modelo permite que os alunos desenvolvam competências como resolução de problemas complexos e trabalho em equipe, habilidades que são diretamente transferíveis para a atuação no mercado técnico.

A integração entre o ensino técnico, a mentoria de egressos e a utilização de plataformas digitais para a votação popular revela que a excelência tecnológica da Liberato caminha junto com a inovação pedagógica e a sensibilidade humana. Como proposta futura, sugere-se a manutenção do canal do YouTube como repositório educativo e a ampliação das oficinas técnicas para que a "potência do gesto criativo" continue a auxiliar os estudantes na descoberta de novas vocações.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. **Pensar pela imagem**: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica. 2021. 302 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Orientadora: Prof. Dra. Marise Nogueira

Ramos.Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (organizadores). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educando para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e fazer. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Ver-rever-transver:** uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola. In: Gomes, Ana Ângela Farias; Melo, Marcos Ribeiro de; Colucci, Maria Beatriz (org.). **Cinema e Educação em mapas abertos**. Criação Editora: Aracaju, 2021.

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA. Sobre a Liberato. Novo Hamburgo, [s.d.]. Disponível em: https://www.liberato.com.br/sobre-a-liberato/. Acesso em: 16 jan. 2026.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem por pares. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*:

BACICH, Lilian; MORAN, José (organizadores). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, Josias. **A criação de Festival de Vídeo Estudandil.** In: Org. Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos. **Cinema e Educação:** dentro e fora da lei. Evento de Origem: II Seminário Internacional de Cinema e Educação, realizado em 17 e 18 de outubro de 2014 na UFRGS. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual. 2014.

VOLUNTÁRIOS DE MÍDIAS. Home [Canal]. YouTube, [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/@VoluntáriosdeMídias. Acesso em: 16 jan. 2026.

“ …COMEÇA VAI PRA UMA COISA NADA A VER E DEPOIS VOLTA …” : A PESQUISA, O ALUNO-PESQUISADOR E O PROFESSOR-ORIENTADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Hugo Carvalho Villa Maior[35]

Resumo:

O presente trabalho traz uma ação de iniciação científica com estudantes do 1º ano do ensino médio do IFRN, bem como uma reflexão sobre ensino de língua materna e o lugar que os gêneros textuais imagéticos, em especial a produção audiovisual, ocupam nesse mesmo ensino de língua materna enquanto provocadores e detonadores de uma série de questões que nos levam, novamente, à pesquisa, questionando a educação básica como um lugar onde está tudo sedimentado e pronto. Como principais arcabouços teóricos para esse trabalho temos Demo (2015), Antunes (2003), assim como Bagno (2015).

Palavras- chave: cinema, educação, documentário, variação e ensino, escola.

Introdução

Para Demo (2015), um dos maiores desafios de uma educação pela pesquisa na educação básica é “a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno” (DEMO, 2015, p. 5), uma vez que na educação básica, e isso não é prerrogativa da língua portuguesa apenas, parece que tudo já está pronto, sedimentado, não há nada por fazer, muito menos a pesquisar, não há o que se descobrir. Mas de onde vem essa mentalidade? No caso da língua portuguesa, talvez isso aconteça justamente muito em função desse ensino que gira em torno da NGB, desse professor que apenas promove a fixação dessa nomenclatura sem se questionar em nada, inclusive confundindo fixação da NGB com ensino de gramática, talvez daí venha toda essa questão.

[35] IFRN/UFF

Nessa perspectiva, professor e aluno ainda podem cair na própria armadilha e se transformarem em verdadeiros copistas. Isso é o que mata a vontade de pesquisar, a curiosidade, tanto do professor, quanto do aluno, porque educação é sempre uma via de mão dupla. Talvez os melhores alunos não sejam aqueles que têm o caderno certinho e todo completo. Os melhores alunos talvez sejam justamente os curiosos, os inquietos, aqueles que têm sempre uma pergunta na manga, que deixa o professor sem saber o que responder. O curioso é que talvez, para a escola, justamente esses não sejam necessariamente os melhores alunos, o que é um contrassenso enorme.

Ainda para Demo (2015), ao contrário do que muitos pensam, "[...] a base da educação escolar é a pesquisa e não a aula…" (DEMO, 2015, p. 5). A aula deveria ser forjada na curiosidade pelas coisas, a aula deveria ser forjada nesse sentimento de "educar pela pesquisa" (Demo, 2015), mas geralmente não é isso que acontece em uma aula de língua portuguesa na educação básica que geralmente é cheia de nomenclaturas de orações e termos para decorar.

Nesse sentido, é preciso trazer aqui também uma outra possibilidade de aula de Língua Portuguesa, sobretudo no que toca ao tema ensino e variação. É preciso detalhar um pouco mais a ação de iniciação científica realizada com os alunos do 1º ano do ensino médio do IFRN, campus Caicó, no que diz respeito a objetivos, etapas, instrumentos e perfil dos estudantes. Logo, abaixo segue mais detalhadamente um relato dessa experiência.

É importante deixar claro que os jovens pesquisadores tinham em torno de 15 anos de idade, com uma intimidade com o audiovisual, sobretudo no que toca ao consumo, a partir da experiência do *streaming* e da rede social, pouco habituados a irem a salas de cinema uma vez que elas haviam chegado faz pouco tempo na cidade, com uma programação ainda muito restrita, que não ia muito além do *mainstream*, com poucos filmes brasileiros inclusive. Todos moravam em diversas cidades do sertão do Seridó com poucos ou nenhum equipamento cultural à sua disposição.

No que toca à metodologia dos trabalhos, as turmas foram separadas em pequenos grupos. A ideia inicial desse trabalho/pesquisa era investigar a variação linguística existente no próprio sertão do Seridó, em todos os seus municípios, já que recebíamos estudantes de diversas localidades da região.

A partir dessa proposta, cada grupo escolheu trabalhar com um tema e após escolhido esses temas eles deveriam selecionar pessoas a serem entrevistadas sobre esses temas. O curioso é também observar a gama de diferentes temas que apareceram, o tema “casamento homoafetivo”, por exemplo, apareceu mais de uma vez.

O ano era 2023 e existia um projeto no Congresso Nacional, salvo engano encabeçado por uma liderança do PL, proibindo novamente o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A crença na vida após a morte também foi um tema que, se não me engano, apareceu mais de uma vez.

Ainda no que toca à escolha dos temas, era um consenso entre os jovens pesquisadores que o tema escolhido deveria ser um tema polêmico para que houvesse assunto, motivo o suficiente para que o entrevistado falasse bastante, uma vez que a pesquisa girava em torno da variação linguística na região do Seridó no Rio Grande do Norte.

Porém, como o foco não era necessariamente esses temas, mas sim a variação linguística, os alunos/pesquisadores também deveriam se preocupar em selecionar entrevistados de faixas-etárias distintas, classes sociais diferentes, além de profissões diferentes. Cada grupo ficou responsável por sua cidade. Logo, o grupo que ficou responsável por fazer a pesquisa na cidade de Caicó, residia na cidade de Caicó, o grupo que ficou responsável pela cidade de Cruzeta, residia na cidade de Cruzeta, e assim por diante, mas é claro que houve exceções.

E mais uma vez, como o foco do trabalho não estava nos temas escolhidos em si, embora eles fossem uma parte importante da pesquisa, (por conta disso) alguns grupos optaram por construir entrevistas abertas, ou mesmo semi-estruturadas, o que permitiu que o entrevistado, que muitas vezes era da família desse aluno-pesquisador, (uma avó, um avô, um tio…), trouxesse para sua fala elementos que, a princípio, fugiam do roteiro original. Com isso tivemos alguns temas que não foram, necessariamente, escolhidos pelos estudantes-pesquisadores, mas que fizeram parte do escopo desta pesquisa, porque apareceram na fala dos entrevistados, como memória, trabalho e a própria história da fundação das cidades que compõem o sertão do Seridó.

É interessante perceber como uma entrevista aberta, ou minimamente estruturada, conseguiu extrair do entrevistado respostas para questões que os próprios estudantes-pesquisadores não haviam pensado, e como foi importante se dar conta

disso, ainda que ao final desse processo, e perceber como determinadas escolhas metodológicas podem interferir no resultado da pesquisa.

É interessante ressaltar também que até aqui o trabalho feito até então nas aulas de língua portuguesa, pelo menos no que toca ao audiovisual, dizia respeito apenas ao consumo, no nosso caso especificamente ao consumo de filmes que tinham o sertão como cenário, tais como Central do Brasil e Abril despedaçado, por exemplo, ambas as direções de Salles, premiado em Cannes por Ainda estou aqui, em 2024.

Mas a presença maciça do celular na sala de aula nos despertou, ou foi nos despertando, ao longo desse processo todo, uma vontade muito grande de pensar a produção audiovisual, sendo esse o nosso objetivo com essa ação de iniciação científica pelo menos em um primeiro momento. E a primeira tentativa não foi nem com essa experiência em si, foi a adaptação de um dos contos do livro Olhos d'água, de Conceição Evaristo.

Passado esse primeiro desafio da adaptação de um texto literário para uma outra linguagem que é o cinema, e o audiovisual como um todo, passamos a nos perguntar: e o cinema documentário? Será que a maneira de contar uma história de um filme documentário é a mesma da ficção? Até então, só tínhamos nos debruçado, e consumido, os filmes de ficção. Será que os filmes documentários podem também contar uma história? "[...] começa, vai para uma coisa nada a ver e depois volta…", me disse certa vez uma aluna a respeito dos filmes documentários na época em que eu ainda lecionava na cidade grande e nem imaginava para onde a vida me levaria não muito tempo depois.

Lembro de Mariana Brennand, diretora do premiado filme Manas, dizer que o cinema documentário, por mostrar uma realidade nua e crua, sem muito filtro, às vezes, não conseguia contar algumas histórias que, por si só, já eram fortes demais. Coincidentemente, ainda que eu não acredite em coincidências, só nesse momento chegou até nós através de uma plataforma de *streaming* o filme Língua: Vidas em português.

E essa proposta de pesquisa nasceu justamente depois de assistirmos juntos a esse documentário do carioca Victor Lopes em que o roteiro dá um panorama social e cultural bastante robusto dos países falantes de Língua portuguesa no mundo. Além do filme, o livro de Bagno (2015) também serviu como arcabouço teórico para a pesquisa

dos estudantes. Ao longo da preparação para esse trabalho, fomos lendo e discutindo dos mitos 1 ao 8 do livro de Bagno.

Logo, é importante ressaltar que a pesquisa teve várias etapas: assistir ao filme Língua: Vidas em português junto com os alunos-pesquisadores, ler os mitos de Bagno do 1 ao 8, reuniões de grupo para elaboração do roteiro, ainda que a ordem não tenha sido exatamente essa, e algumas etapas tenham ocorrido de forma concomitante.

É interessante também ressaltar a relação dessa pesquisa com outras disciplinas e outras áreas do conhecimento como a história oral, por exemplo e até com a geografia. Lembrando que a professora de geografia também estava passando um trabalho que deveria ser apresentado em vídeo na turma ao lado e o trabalho com o cinema na escola talvez tenha essa prerrogativa, tenha que se aproveitar essas brechas, essas oportunidades, segundo Certeau (2011).

Com relação ao próprio filme de Lopes (2000), nós acreditamos que seria mais interessante, como se tratava de um filme documentário, ir assistindo cena a cena, ao longo do processo de pesquisa, e ir refletindo sobre cada cena também, aos poucos, durante todo o processo que durou cerca de um bimestre, talvez até um pouco mais. Portanto, o filme também não foi visto de uma vez, a cada semana assistimos uma cena e abríamos um debate a respeito.

Mas é interessante ressaltar que todo esse passo a passo, toda essa forma de organizar a pesquisa não é uma "receita de bolo", não é fixa. É apenas uma forma de organizar essas etapas todas, é apenas o caminho que escolhemos para dar conta desse processo todo. Porém, isso não quer dizer que em um outro momento, em uma outra turma, o caminho a ser seguido vai ter que ser exatamente esse.

Cada pesquisador, cada pesquisa, cada processo vai encontrando o seu caminho aos poucos, o que quer dizer que em uma outra escola, em um outro campo, com outros pesquisadores, o caminho a ser tomado pode ser completamente outro, nada aqui é uma sentença, é apenas uma sugestão.

Vale lembrar também que o resultado final dessa pesquisa deveria ser apresentado na forma de um pequeno documentário que não deveria ter mais que 5 minutos, justamente por conta do nosso interesse em perceber como o cinema documentário poderia contar essa história, já que também tinha ali uma estrutura

narrativa e personagens, ainda que personagens reais. Junto desse vídeo deveria ser apresentado também o roteiro desse documentário.

Assim, esses alunos-pesquisadores já começavam a exercitar esse olhar para o cinema documentário, que parece ser um olhar tão diferente do que a gente está acostumado, um olhar tão diferente dos filmes do *mainstream*, da Netflix, da ficção norte-americana. Aliás, os roteiros desses filmes-documentários consistiam na parte escrita deste trabalho.

Logo, em algum momento, essas aulas de língua portuguesa se convertiam em reuniões de grupo para a discussão e elaboração desses roteiros, onde eu passava em cada grupo para orientação: pensar o tema junto com os grupos, ainda que a escolha dos temas fossem exclusivamente dos estudantes, orientar em como os estudantes-pesquisadores poderiam construir esses roteiros a partir dos temas escolhidos, quando surgia mais de uma possibilidade de tema por grupo, em geral, se fazia uma votação dentro desses grupos.

Ainda no que toca o documentário de Victor Lopes, poderia ser interessante também ser passado após a apresentação dos roteiros e dos vídeos como uma espécie de culminância da pesquisa ao invés de ser exibido lá no início desta pesquisa ou mesmo ao longo do processo como acabou sendo feito no nosso caso. Ao final desta pesquisa, fomos convidados a apresentar os trabalhos em uma mostra não competitiva no festival de cinema do Rio, mas isso já é uma outra história, talvez assunto para um próximo texto.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação,** Parábola, São Paulo, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz ?,** Parábola, São Paulo, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano (Volume I) : A arte de fazer**, Vozes, Rio de janeiro, 2011 .

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**, Autores associados, Campinas, 2015

MARINHO, Janice Helena Chaves. VAL, Maria da Graça Costa. **Variação Linguística e ensino,** UFMG, Belo Horizonte, 2006

KASTRUP, Vírginia, PASSOS, Eduardo**,** ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia social,** Sulinas, Porto Alegre, 2007

O LIMOEIRO DA ESCOLA E A CRIAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS

Aline Santos de Lima Ramos[36]

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência sobre o cotidiano escolar e pauta-se na perspectiva epistemológica *dos estudos do cotidiano* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) e da análise da experiência de Walter Benjamin e Larrosa (2015). A escola pública cotidianamente produz conhecimento, além de ser espaço de multiplicidade e de *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2023). A sala de aula cria possibilidades e tramas para práticas emancipatórias tecidas no *chão da escola* (FERRAÇO, 2003) e no território escolar. O limoeiro da escola desperta experiências enriquecedoras aos estudantes da Escola Municipal General Humberto de Souza Mello, localizada na zona norte do Rio de Janeiro. Percebendo a relação dos estudantes com o limoeiro da escola, a professora propõe um trabalho pedagógico, inicialmente, voltado para a linguagem das artes visuais, uma vez que as crianças logo pela manhã sobem em seus galhos e colhem seus frutos, além de brincarem correndo ao redor do tronco e em contato com a natureza. O limoeiro da escola abre possibilidades para uma série de encontros com os conhecimentos transdisciplinares. A produção audiovisual acontece a partir da poda do limoeiro que foi realizada fora do horário escolar. No dia seguinte, a agitação entre os estudantes soava como "a morte do limoeiro". Percebendo toda a mobilização e preocupação das crianças, a professora sugere a produção de vídeo envolvendo esse acontecimento. A tecnologia é uma ferramenta importante para educação audiovisual e contribui para a criação de conteúdos didáticos, colaborativos e críticos. Assim, alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental criam enredo com protagonismo e autoria.

Palavra-chave: Estudos do Cotidiano; Práticas Emancipatória; Tecnologias Digitais. Narrativas; Experiências.

[36] - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
limasnt@yahoo.com.br

Introdução

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar tem provocado deslocamentos significativos nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Para além do uso instrumental de recursos, as mídias, em especial o audiovisual, configuram-se como linguagens próprias da cultura contemporânea, capazes de articular experiência, sensibilidade, memória e autoria. Nesse contexto, a escola pública, enquanto território de produção cultural, pode tornar-se espaço privilegiado para a criação de narrativas que emergem do vivido e se materializam por meio de imagens, sons e palavras.

Este artigo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro, na qual a poda de um limoeiro existente no pátio escolar desencadeou um processo de produção audiovisual com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A comoção provocada pelo acontecimento, interpretado pelas crianças como a "morte do limoeiro", mobilizou afetos, memórias e questionamentos, sendo ressignificada por meio da criação coletiva de um vídeo amador[37]. Tal produção permite que os alunos e alunas (do quarto ano dos anos iniciais/ turma 1402) assumam o papel de narradores de sua própria experiência, elaborando o vivido a partir da linguagem audiovisual.

A perspectiva teórica que sustenta a análise articula as contribuições de Walter Benjamin, especialmente no que se refere às noções de experiência, narrativa, imagem e reprodutibilidade técnica, com os estudos de Jorge Larrosa sobre experiência formativa e acontecimento, além de autores do campo das mídias e tecnologias educacionais, que compreendem o audiovisual como linguagem constitutiva da cultura digital e dos multiletramentos. Parte-se do entendimento de que a produção de imagens não se reduz à dimensão técnica, mas envolve processos de significação, autoria e formação estética.

Assim, busca-se refletir sobre como a criação audiovisual no contexto escolar pode atuar como dispositivo de produção de experiência, em oposição à experiência fragmentada, possibilitando a construção de sentidos coletivos e a emergência de narrativas que articulam território, infância e cultura digital.

[37] Assistir vídeo produzido: https://youtu.be/kYKG4wGDSDA?si=QNFpJRElOfooREGE

Seguindo as pistas de Martín–Babero (2000, p. 84) "[...] grandes parcelas da população da América Latina não incorporam a modernidade a partir do domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual". A cultura audiovisual e as novas tecnologias promovem novas formas de lidar com a informação e produzir conteúdos que fazem parte da realidade dos estudantes – fortalecendo a cultura oral diferentemente da escola que enfatiza a cultura letrada.

Pensar a educação e a produção de conteúdos digitais com estudantes é um convite para ampliar horizontes e potencializar a inteligência do coletivo, abrindo frente para promoção de diferentes conexões culturais.

Experiência, narrativa e imagem em Walter Benjamin

Walter Benjamin, ao analisar as transformações da experiência na modernidade, distingue a *Erfahrung*, entendida como experiência compartilhada e acumulada, da *Erlebnis*, caracterizada pela vivência imediata, fragmentada e muitas vezes destituída de elaboração simbólica (BENJAMIN, 1994). Para o autor, a crise da experiência está associada ao enfraquecimento da narrativa e à dificuldade de transmissão do vivido em forma de história dotada de sentido coletivo.

Em seu ensaio sobre o narrador, Benjamin afirma que "[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores" (BENJAMIN, 1994, p. 198). A narrativa, nesse sentido, não é mera sucessão de fatos, mas elaboração do acontecimento a partir de uma trama de sentidos, afetos e memórias. Ao produzir um vídeo sobre o limoeiro, as crianças reconstroem o acontecimento da vida cotidiana para dar sentido à poda por meio de imagens, falas, encenações e montagem, reinscrevendo-o no campo da experiência comunicável e partilhada.

A reflexão benjaminiana sobre a imagem e a técnica desenvolvida em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, contribui para compreender o papel do audiovisual nesse processo. Benjamin (2012) observa que os meios técnicos transformam as formas de percepção e de relação com o real, produzindo novos modos de ver e de narrar o mundo. A câmera, ao fragmentar, aproximar, ampliar e recompor o visível, revela aspectos do cotidiano que escapam ao olhar habitual, instaurando uma experiência estética mediada pela técnica.

Ao mesmo tempo em que a reprodutibilidade técnica pode conduzir à massificação e à perda da aura, ela também abre possibilidades de democratização da produção cultural e de criação de novas formas narrativas. No contexto escolar, quando os estudantes se apropriam dos dispositivos audiovisuais como autores e não apenas como consumidores, a técnica deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar um processo formativo e expressivo.

Nesse sentido, a produção do vídeo sobre o limoeiro pode ser compreendida como uma prática de (re)inscrição da experiência no campo da narrativa, em que a infância assume o lugar de produtora de imagens e sentidos. As crianças não apenas registram um fato, mas constroem uma história, elaboram afetos e atribuem significados ao território escolar, ativando aquilo que Benjamin identifica como a dimensão formadora da narrativa.

Experiência e acontecimento em Jorge Larrosa

A reflexão de Jorge Larrosa contribui para compreender a dimensão formativa da experiência vivida pelas crianças no episódio do limoeiro e em sua posterior tradução em linguagem audiovisual. Para o autor, a experiência não se confunde com a simples sucessão de fatos ou atividades, mas refere-se àquilo que nos acontece, que nos atravessa e nos transforma. Em suas palavras, "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2015, p. 18).

Essa concepção desloca o foco do fazer para o sentir, do acúmulo de informações para a produção de sentidos. A poda do limoeiro, inicialmente um acontecimento cotidiano, converte-se em experiência quando provoca estranhamento, afeto, inquietação e necessidade de expressão por parte das crianças. O "luto" simbólico pela árvore, manifestado nas falas e emoções dos estudantes, evidencia que algo os tocou profundamente, instaurando um tempo outro no cotidiano escolar: o tempo da escuta, da memória e da elaboração.

Larrosa enfatiza que a experiência exige linguagem para se constituir como tal, pois é por meio da palavra, da narrativa, da imagem e da escrita que o vivido pode ser pensado e compartilhado. Para ele, "[...] sem linguagem não há experiência, apenas acontecimento mudo" (LARROSA, 2015). Nesse sentido, o audiovisual atua como

forma contemporânea de linguagem capaz de dar corpo à experiência, permitindo que as crianças expressem o que sentiram, pensaram e imaginaram diante da transformação do espaço que habitavam.

A produção do vídeo, ao articular imagem, som, movimento e narrativa, cria um espaço-tempo de elaboração coletiva, no qual o acontecimento é reconfigurado como experiência formativa. O processo de roteirização, gravação e edição não apenas organiza tecnicamente a produção, mas instaura um percurso reflexivo, em que os estudantes revisitam o vivido, negociam sentidos e constroem uma memória compartilhada. Trata-se, portanto, de uma experiência estética e pedagógica que, nos termos de Larrosa, envolve formação, pois "[...] formar-se é deixar-se afetar por algo e, a partir disso, transformar-se" (LARROSA, 2015).

A dimensão da poda do limoeiro mobilizou os estudantes em diferentes áreas do conhecimento, deslocando as aulas de meras reproduções de conteúdos para encontros epistemológicos, afetivos, formativos, buscando travessias, diálogos e outras formas de fazer e pensar a educação e os sentidos da escola.

Audiovisual, mídias e cultura digital na educação

No campo das tecnologias educacionais, diversos autores têm defendido a compreensão das mídias digitais como linguagens constitutivas da cultura contemporânea, e não apenas como ferramentas auxiliares ao ensino. Kenski (2012) destaca que as tecnologias alteram profundamente as formas de produzir, comunicar e aprender, exigindo da escola a incorporação de práticas que valorizem a autoria, a colaboração e a multimodalidade.

Moran (2015) reforça que o audiovisual, ao articular emoção, narrativa e informação, potencializa processos de aprendizagem significativa, sobretudo quando os estudantes deixam de ser meros receptores e passam a atuar como produtores de conteúdos. Rojo (2013), ao discutir os multiletramentos, evidencia a necessidade de trabalhar com múltiplas linguagens – verbal, visual, sonora e digital – reconhecendo que a leitura e a escrita na contemporaneidade envolvem também a interpretação e a criação de imagens em movimento.

Nesse horizonte, a experiência do limoeiro insere-se no campo da educação para a cultura digital, ao promover o protagonismo infantil na produção de uma narrativa

audiovisual sobre o próprio território escolar. As crianças exercitam não apenas habilidades técnicas, mas também competências expressivas, críticas e éticas, ao selecionar enquadramentos, construir falas, organizar cenas e negociar sobre o sentido do que desejam narrar.

O audiovisual, portanto, configura-se como dispositivo de mediação entre experiência e conhecimento, articulando sensibilidade, linguagem e tecnologia. Em consonância com Benjamin e Larrosa, pode-se afirmar que a produção de imagens na escola, quando vinculada a acontecimentos significativos do cotidiano, contribui para a transformação da vivência em experiência, da informação em narrativa e da técnica em linguagem formadora.

Metodologia e descrição do trabalho

A experiência pedagógica foi desenvolvida com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona norte do Rio de Janeiro pela professora regente. O ponto de partida foi um acontecimento do cotidiano: a poda de um limoeiro existente no pátio da escola, realizada fora do horário das aulas. No dia seguinte, a reação das crianças foi marcada por surpresa, tristeza e inquietação, expressas em falas como “mataram o limoeiro”, o que evidenciava a forte relação afetiva estabelecida com a árvore.

Diante dessa mobilização, a professora propôs a criação de uma narrativa audiovisual que permitisse elaborar o acontecimento e transformá-lo em objeto de expressão e reflexão. O trabalho desenvolveu-se em etapas: rodas de conversa para escuta das percepções e sentimentos dos estudantes; construção coletiva de um roteiro; definição de personagens e cenas; gravação das imagens com dispositivos móveis; e edição do material, realizada de forma colaborativa.

Cabe ressaltar que a execução do trabalho foi gerida sem interferência e conhecimentos técnicos no que tange aos cuidados necessários com a qualidade de um trabalho audiovisual. Primeiro porque não havia o recurso básico que era o microfone de lapela. Contou-se apenas com o uso de um aparelho celular, muita criatividade e crença no potencial criador dos estudantes - que diariamente já possuem familiaridade com a produção de conteúdos, inclusive algumas crianças têm seus próprios canais.

A intencionalidade pedagógica pautou-se em criar conteúdos vinculados à poda do limoeiro para promover conteúdo digital no território escolar, tendo como público-alvo a exibição do vídeo para diferentes turmas.

A produção do vídeo é compreendida como prática de multiletramento, articulando linguagem verbal, visual e sonora, e como experiência estética que possibilitou ressignificar o território escolar e o próprio acontecimento da poda. O processo de criação valoriza o protagonismo das crianças, que assumem diferentes funções — roteiristas, cinegrafistas, atores, narradores — e tomaram decisões sobre enquadramentos, falas e sequência das cenas.

A produção audiovisual operou como dispositivo de transformação da experiência, nos termos de Benjamin e Larrosa. Ao narrar o acontecimento por meio de imagens e sons, as crianças reinscreveram o episódio em uma trama simbólica, elaborando afetos e produzindo memória coletiva. O vídeo não se configurou apenas como registro, mas como narrativa construída, na qual o acontecimento foi interpretado, (re)imaginado e compartilhado.

Do ponto de vista benjaminiano, a prática recupera a dimensão do narrador, uma vez que as crianças se colocam como autoras de histórias que emergem do vivido, articulando experiência e comunicação. A câmera, ao mediar o olhar, possibilitou novos enquadramentos do cotidiano e revelou detalhes do espaço escolar antes naturalizados, ampliando a percepção e a sensibilidade estética.

A sala de aula virou estúdio dando lugar ao telejornal GHSM, sigla que se refere às iniciais da Escola Municipal General de Souza Mello. O pátio se transformou em local de reinvindicação da poda, os estudantes protagonizavam o papel de responsáveis questionando a poda do limoeiro no telejornal. O enredo foi sendo ampliado por eles que criaram comercial de mercado, climatempo, conversas com biólogas, elaborando outras formas de narrar o clímax da história inicial da poda.

À luz de Larrosa, o processo formativo vivido se dedicada à escuta, à elaboração e à criação, contrapondo-se à lógica da rapidez e do consumo imediato de informações. A experiência do limoeiro torna-se formadora, talvez porque os sujeitos articulam a linguagem ao movimento de criação, permitindo que os estudantes refletissem sobre natureza, perda, cuidado e pertencimento. A escola pública resiste às mazelas do tempo

e do espaço, opera na escassez com astúcia do praticante na invenção do cotidiano (CERTAU, 1998).

No campo das tecnologias educacionais, a atividade dialoga com as concepções de cultura digital e multiletramentos, ao promover a autoria, a colaboração e a produção de sentidos por meio do audiovisual. As crianças não apenas utilizaram a tecnologia, mas se apropriaram dela como linguagem expressiva, exercitando competências críticas, criativas e inventivas.

O conteúdo ficou tão rico e autoral, que foi compartilhado por meio de sessões no auditório da escola e na sala de aula onde estudantes de diferentes turmas puderam compartilhar suas impressões e promover debate sobre a elaboração do conteúdo. Como foi feito? Como o enredo foi pensado? Como surgiu o conteúdo? Nesses encontros, a turma 1402 deixa evidente a necessidade de criar outros conteúdos digitais para o ano seguinte.

No entanto, para a reflexão deste texto é preciso frisar que a experiência educativa não pode aceitar reduzir-se a utilidade educacional. É preciso investir na educação enquanto entre-lugar de encontro, diálogo, afeto, experiências, sonhos, descobertas, elo entre as tecnologias digitais e as conexões culturais numa dimensão estética e coletiva.

Considerações

A experiência analisada demonstra que o audiovisual, quando articulado a acontecimentos significativos do cotidiano escolar, pode constituir-se como potente mediador de processos formativos, integrando sensibilidade, narrativa e tecnologia. Ao produzir um vídeo sobre o limoeiro, as crianças transformaram um evento aparentemente simples em experiência compartilhada, elaborada e narrada, assumindo o papel de autoras na cultura digital.

À luz de Walter Benjamin, a prática revela a possibilidade de reinscrever a experiência no campo da narrativa, mesmo em um contexto marcado pela técnica e pela reprodutibilidade. Em diálogo com Jorge Larrosa, evidencia-se que a formação ocorre quando o sujeito é afetado e encontra linguagem para dizer o que lhe acontece. No âmbito das tecnologias educacionais, o trabalho reafirma o audiovisual como linguagem

constitutiva dos multiletramentos e como dispositivo de produção de sentidos, e não apenas como recurso didático.

Compreende-se que a escola, ao reconhecer o território e o cotidiano como fontes de experiência e ao integrar as mídias digitais como linguagens, fortalece práticas pedagógicas emancipatórias, que valorizam a autoria, a escuta e a construção coletiva de conhecimento na cultura digital.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.**

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTÍN – BARBERO, **Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais.** In: FILÉ, Valter (Org.). Batuques , fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Inês (org.) **Estudos do Cotidiano & Educação**. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

UM FILME SOBRE A GENTE:
RELATOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL COM ADOLESCENTES DA BAIXADA FLUMINENSE

Lane Lopes[38]

Matheus da Silva Hoffman[39]

RESUMO

O seguinte trabalho reflete sobre a experiência de realização de "Um Filme Sobre a Gente - Baixada Fluminense" como um projeto de educação audiovisual que promove a produção de um curta-metragem através de oficinas voltadas a jovens de baixa renda residentes de periferias e cidades do interior. O projeto promovido pelo coletivo de educadores audiovisuais da De Saber ocorreu entre 2024 e 2025 nas cidades de Duque de Caxias e Belford Roxo a partir de financiamento do Edital Lei Paulo Gustavo do estado do Rio de Janeiro de 2023. Neste artigo relatamos nossa experiência enquanto educadores e pesquisadores analisando à luz de conceitos como território e saber da experiência, tendo como referências bibliográficas Milton Santos, Bernadette Lyra, Gloria Anzaldúa, Larrosa Bondía e Cezar Migliorin.

Palavras-chave: cinema educação, educação audiovisual, território, baixada fluminense

Introdução: O Território

A Baixada Fluminense é um território que abriga aproximadamente quatro milhões de pessoas em treze municípios que compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro — de todas essas cidades, apenas três possuem salas comerciais de cinema

[38] Mestranda de PPGAC da UFRJ. Licenciada em Cinema e Audiovisual/UFF - laneelopes@gmail.com

[39]Mestrando do PPG Educação/UFF. Licenciado em Cinema e Audiovisual/UFF - matheus.s.hoffman@gmail.com

ativas[40]. Tomamos esta informação como ponto de partida para a escrita deste ensaio porque é justamente no gesto de tensionar o fazer-cinema em territórios relegados à margem do sistema de produção, circulação e reconhecimento do audiovisual brasileiro que residem os potenciais educativo e criativo de Um Filme Sobre a Gente[41], projeto de educação audiovisual cuja primeira edição foi realizada em duas cidades da Baixada Fluminense.

A formação urbana da Baixada ocorreu de modo profundamente marcado por desigualdades estruturais e por um processo de estigmatização territorial que acompanha a região desde sua incorporação à dinâmica metropolitana do Rio de Janeiro. A partir da primeira metade do século XX, sobretudo com a expansão das ferrovias, das políticas de loteamento barato e dos fluxos migratórios vindos de diversas regiões do país, a Baixada tornou-se moradia para populações que se dedicariam a um mercado de trabalho cujas principais oportunidades se concentravam na capital. Esse crescimento rápido e desordenado se deu com baixíssimo investimento estatal em saneamento, transporte, educação e, especialmente, em políticas públicas de cultura, produzindo um território historicamente tratado como "periferia" e "problema social". Ao longo das décadas, a associação reiterada da Baixada à violência, à informalidade e à criminalidade — amplificada por discursos midiáticos e por práticas seletivas do Estado — consolidou um imaginário negativo que obscurece a riqueza cultural, os modos de vida e as formas de organização coletiva existentes na região. Em Belford Roxo, por exemplo, se percebe até hoje o impacto de a cidade ter carregado durante muito tempo o estigma de "lugar mais violento do mundo" popularizado no fim da década de 1970 por um suposto estudo da ONU[42]. Assim, a Baixada se apresenta não apenas como um espaço materialmente precarizado, mas também simbolicamente deslegitimado, o que afeta diretamente as possibilidades de reconhecimento, investimento público e produção de narrativas sobre si mesma.

---

[40] MONTEIRO, Luiz Miguel. Em 13 municípios da Baixada Fluminense, apenas 3 possuem salas de cinema ativas. O Casarão – Jornal da UFF, 14 out. 2025. Disponível em: https://jornalocasarao.uff.br/2025/10/14/em-13-municipios-da-baixada-fluminense-apenas-3-possuem-salas-de-cinema-ativas/ Acesso em: 26 jan. 2026.

[41] Projeto financiado pela Lei Paulo Gustavo do Estado do Rio de Janeiro (2023) e produzido pelo coletivo de educação audiovisual De Saber (www.desaber.com.br). O filme está disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=IQQFjrBr7ag

[42] BERABA, Marcelo. *Belfort Roxo é aqui*. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 abr. 1995. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/17/opiniao/4.html. Acesso em: 26 jan. 2026.

Dito isto, não nos interessa observar a Baixada Fluminense exclusivamente através de uma lente voltada para a precariedade, para aquilo que falta ou para construções sociais tão pejorativas e enraizadas no imaginário popular. É preciso ir além da estigmatização e buscar a valorização de outras histórias, narrativas de encantamento e resistência também presentes neste território, mas, por vezes, ainda pouco contadas e reconhecidas. Por este motivo, ancoramos nossas reflexões sobre o espaço geográfico da Baixada no que Milton Santos propõe quando escreve "O Retorno do Território". Para ele, "[...] é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social", de tal modo que "[...] o que ele [o território] tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro" (SANTOS, p. 255). Maria Adélia Aparecida de Souza, em um texto de apresentação para a obra de Santos, reflete sobre como o autor define as categorias de território e lugar:

Para Milton Santos o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico. [...] O lugar é o papável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política. (SOUZA, 2005, p. 253)

Portanto, é compreendendo a Baixada Fluminense como um *território usado*, constituído pelas dinâmicas de solidariedade que compõem os lugares que o formam, que o projeto "Um Filme Sobre a Gente" chega em Duque de Caxias e Belford Roxo. As oficinas, destinadas a adolescentes de 13 a 19 anos dessas duas cidades[43] foram realizadas ao longo de seis encontros concentrados em uma semana, em setembro de 2024, viabilizadas pelo edital da Lei Paulo Gustavo do Estado do Rio de Janeiro do ano

[43] Os adolescentes participantes foram selecionados por meio de chamada pública, com inscrições realizadas via formulários on-line e impresso. A divulgação ocorreu em escolas das redes públicas de Belford Roxo e Duque de Caxias, bem como por meio de materiais de comunicação distribuídos em espaços culturais dos territórios onde o projeto foi realizado.

de 2023. Durante esse período, os participantes realizaram propostas pedagógicas de educação audiovisual cujos objetivos eram propor reflexões não apenas sobre o fazer-cinema — por meio de capacitação técnica introdutória e abordando elementos da linguagem audiovisual (desde o roteiro, à captação de imagem, som e edição) — como também sobre a maneira que esses adolescentes se relacionam com a Baixada Fluminense, incentivando narrativas que contemplassem visões sobre o território pautadas em um senso de pertencimento e valorização cultural.

Algo em torno de 18 km separam o Terreno Paroquial de Santa Cruz da Serra, bairro localizado no 3° distrito de Duque de Caxias, do shopping onde se encontra o único cinema comercial da cidade; da Casa de Cultura de Belford Roxo até a sala comercial de cinema mais próxima, em um shopping de Nova Iguaçu, são aproximadamente 10 km. As oficinas de "Um Filme Sobre a Gente" aconteceram nesses dois lugares, espaços selecionados para acolher os encontros do projeto, uma vez que já possuem certo reconhecimento da comunidade local pela promoção de atividades públicas de cultura e educação. De segunda à sexta-feira, quatro educadores audiovisuais egressos do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (dois deles nascidos e criados pelo território da Baixada Fluminense) percorriam em torno de 22 km entre os encontros na Cidade do Amor[44], pela manhã, e Duque de Caxias, à tarde.

Os adolescentes que frequentaram as oficinas não sabiam sobre esta simultaneidade das ações — os 7 participantes de Belford Roxo não foram informados que havia um grupo de 8 adolescentes recebendo as mesmas propostas de discussão teórica e prática na cidade vizinha (e vice-versa). Apenas no último encontro do projeto, no sábado, realizado no Centro Cultural Donana[45], eles puderam se conhecer, confraternizar e descobrir, juntos, que o filme que eles estavam realizando era sobre um "a gente" mais amplo do que imaginavam: o resultado seria um único filme construído a partir das

[44] A expressão "Cidade do Amor", associada a Belford Roxo, foi consolidada já na campanha de emancipação e na gestão do primeiro prefeito, Joca, que adotou o slogan e o ícone do coração como formas de reverter o forte estigma de violência que marcava o município. Mais do que um slogan, tal denominação opera como gesto simbólico de re-nomeação do território, afirmando outras formas de pertencimento e afeto frente às representações hegemônicas da cidade.

[45] O Centro Cultural Donana foi escolhido como sede do encontro final por sua localização acessível a jovens de Belford Roxo e Duque de Caxias e por sua relevância histórica na cultura da Baixada Fluminense. Fundado nos anos 1980, tornou-se um polo de formação e circulação artística, com papel central no movimento reggae da região e do estado do Rio de Janeiro. Hoje, segue como espaço de memória, resistência e produção de narrativas contra-hegemônicas, em sintonia com os princípios de Um Filme Sobre a Gente.

produções de cada grupo numa tentativa de entrelaçar as duas experiências em um único curta-metragem, articulando seus corpos e vozes em um mesmo gesto narrativo sobre esse território ao qual pertencem, a Baixada Fluminense.

Tendo em vista essa perspectiva sobre o território, antes de nos aprofundarmos na experiência vivida ao longo do projeto é importante trazer alguns dados históricos importantes. Apesar das poucas salas comerciais de cinema em funcionamento na Baixada Fluminense hoje, a região já contou com algumas dezenas de cinemas de rua ao longo da segunda metade do século XX — todavia, a maioria fechou as portas ainda nas décadas de 1970 e 1980[46]. Também é fundamental destacar que o cinema se faz presente no território de outras formas, como pela atuação de cineclubes que promovem exibições públicas, oficinas e suas próprias produções cinematográficas (são alguns exemplos o Mate Com Angu, em Duque de Caxias, o Xuxu Comxis, em Nova Iguaçu, e o Coletivo Baixada Cine, em Belford Roxo) assim como alguns espaços culturais que acolhem diferentes iniciativas de artistas da região (como o Gomeia Galpão Criativo, em Duque de Caxias, que recentemente inaugurou um cineteatro, e o Centro Cultural Donana, em Belford Roxo, cuja história começa ainda na década de 1980). Reconhecer que esses lugares promovem o cinema, apesar da escassez de investimentos públicos e das representações midiáticas pejorativas que os cercam, é um gesto político fundamental para compreender "Um Filme Sobre a Gente": o projeto não se propõe a adentrar um território onde supostamente o cinema não existe, mas a somar-se a iniciativas que já resistem, contribuindo para o fortalecimento de uma rede de produção, formação e circulação do cinema como ferramenta de reflexão crítica sobre as disputas simbólicas que atravessam a Baixada Fluminense.

Quem somos

O projeto "Um Filme Sobre A Gente" foi idealizado pelo coletivo De Saber formado por educadores audiovisuais egressos da licenciatura em Cinema da UFF e já aconteceu em quatro cidades, sempre financiado por editais e chamadas públicas: Em Belford Roxo e Duque de Caxias (via Lei Paulo Gustavo), em Volta Redonda e em

[46] O fechamento dos cinemas de rua a partir das décadas de 1970 e 1980 decorre de fatores como a crise do setor exibidor, a popularização da televisão e do videocassete, a falta de investimentos em manutenção, o aumento da violência urbana e as mudanças nos hábitos de consumo cultural. Esses processos atingiram de forma mais intensa as periferias e regiões metropolitanas, como a Baixada Fluminense, antecipando um fenômeno que depois se espalhou por outras partes do país.

Osasco/SP (via Lei Aldir Blanc). A metodologia proposta é atualizada a cada território por onde o projeto passa, mas tem sempre o compromisso de atrelar a teoria e a prática com as experiências particulares de cada turma, com o objetivo de valorizar a autoestima dos alunos e instrumentalizar, ainda de que maneira introdutória, a linguagem audiovisual.

O projeto é organizado em cima de uma metodologia em desenvolvimento, que se transforma a cada revisão e a cada edição, mas parte de um pressuposto básico. Compreendemos a educação audiovisual e sua possibilidade pedagógica como algo fundamental na formação do ser social contemporâneo, tanto pelo seu potencial no desenvolvimento de um pensamento crítico, mas também por ser um artifício relacional do eu com o outro e com o mundo. Através da promoção de experiências estéticas que partem da imagem e do som, o sujeito educando tem a possibilidade de produzir e expressar subjetividade, se relacionando com outras pessoas, com o território, com diferentes visões de mundo.

Partimos de uma referência comum em nossa formação que é a Pedagogia do Dispositivo, desenvolvida e pesquisada no Laboratório Kumã, no departamento de Cinema e Audiovisual da UFF. Acreditamos que as atividades a partir de dispositivos têm um grande potencial pedagógico por promover processos de aprendizagens, relativamente independente da idade ou do conhecimento prévio, estimulando processos colaborativos e experimentações livres. Esse método de trabalho com os dispositivos audiovisuais surge a partir do projeto Inventar com a Diferença — cinema, educação e direitos humanos. Iniciado em 2013 pelo Laboratório Kumã (UFF) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e com contribuições de outros grupos, como o CINEAD/LECAV, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o projeto elaborou uma metodologia de trabalho para o cinema na educação a partir de procedimentos simples: os dispositivos. De maneira resumida, os dispositivos seriam esses gestos mínimos do fazer audiovisual que mobilizam a criação de imagens e sons a serem compartilhadas em grupos.

Ter o cinema como um laboratório perceptivo, como um gesto de criação que ultrapassa as próprias imagens nos parece ser uma possibilidade do desejo pelo cinema. Um desejo compartilhável entre o mais experiente dos profissionais da área e o mais

ingênuo dos espectadores. Fazemos assim uma aposta no cinema ao afirmar que suas técnicas mais básicas pertencem a todos, assentam um comum e permitem em um grupo uma heterogeneidade compartilhável de saberes e experiências. (MIGLIORIN, et. al, 2020).

Nessas quatro experiências também temos estabelecido um recorte específico em relação à vulnerabilidade socioeconômica dos grupos onde atuamos, abrindo inscrições que priorizam jovens de grupos minorizados com pouco acesso a recursos materiais e capital cultural, muitas vezes ávidos de oportunidades de formação e experimentação estética e coletiva. Por isso, parte fundamental do projeto consiste na oferta da bolsa-auxílio no valor de R$ 500,00, a partir de uma compreensão que muitos desses adolescentes já têm demandas em relação à economia da casa, e dessa forma o auxílio poderia aumentar as chances de o jovem concluir o projeto.

A experiência

Iniciamos as oficinas nas duas cidades da Baixada da mesma maneira: dispomos todos os equipamentos em uma mesa e convidamos os alunos a reconhecer as câmeras, gravadores de som, tripés[47], para que perdessem o medo e tivessem a curiosidade instigada. No processo tiramos algumas dúvidas, mas conduzimos de forma a estimular o manuseio para que os jovens desvendassem os mecanismos dos equipamentos. Depois desse primeiro momento, cada uma das turmas seguiu à sua maneira na produção de "Um Filme Sobre A Gente".

Apesar de termos construído um planejamento detalhado, tínhamos consciência de que cada dia de oficina transformaria radicalmente o dia seguinte, já que a nossa proposta sempre consistiu em abordar o material trazido pelos alunos — seja ele um conteúdo audiovisual ou subjetivo — e pensar criativamente como aquilo poderia se transformar em um projeto coletivo e representativo. A experiência dos jovens educandos era, portanto, matéria-prima do projeto, apresentando um desafio a nós educadores de estabelecer uma relação de confiança em um curto tempo, promovendo

[47] Todos equipamentos utilizados foram adquiridos através do orçamento disponível no Edital da Lei Paulo Gustavo - Rio de Janeiro 2023. Hoje esse material compõe nosso acervo e possibilita que o projeto seja levado para outras cidades.

um espaço para que eles pudessem se expressar, se relacionar e experimentar. O ensino de princípios técnicos e do uso dos equipamentos disponíveis também era parte essencial das oficinas, mas a técnica deveria se apresentar como uma ferramenta para expressão de um saber que já estava em construção — o saber da experiência.

Abordado e mencionado diversas vezes nos estudos de educação, recorremos ao "Notas Sobre o Saber da Experiência" de Larrosa Bondía para trazer noções muito importantes que desmistificam abordagens tecnicistas e cumulativas dentro de uma análise da aprendizagem. Para o autor, pensar a educação a partir da noção de experiência pode ser uma maneira de se opor à visão moderna da educação pautada no conteudismo, na lógica da informação e no individualismo. Mais do que formar sujeitos tecnicamente capacitados e bem informados, estamos interessados em pesquisar como podemos produzir experiências de aprendizado, promovendo um ambiente onde as pessoas se encontrem disponíveis a se arriscar, a aprender e a escutar o outro.

Ao longo das oficinas de "Um Filme Sobre A Gente" tentamos, antes de tudo, não centrar o processo na realização do filme. Com a nossa atividade "câmera-mutante" convidamos os jovens a assumir a câmera e a ocupar a perspectiva de diferentes animais e objetos. Como seria filmar a visão de um pernilongo? E de um gato? E de um trem em movimento? A partir dessas perguntas mobilizadoras os educandos se arriscaram com a câmera, se locomovendo pelo espaço, negociando com os outros integrantes do grupo e criando situações imaginárias. Através desses gestos pequenos com a câmera, propomos uma troca de papéis lúdica, sem anunciar de imediato que também estávamos trabalhando noções de perspectiva e de pontos de vistas no cinema.

Borda

Com as novas gerações totalmente inseridas em uma cultura audiovisual, sabemos que nem sempre a familiaridade com os recursos digitais acompanha uma formação crítica, técnica ou profissionalizante. O acesso facilitado a mídias digitais tem como consequência uma produção em larga escala de produtos audiovisuais diversos que povoam as redes sociais e alcançam distintos grupos e nichos de pessoas. A pesquisadora Bernadette Lyra se deteve na catalogação e nos estudos de um certo nicho de produção audiovisual que nomeou de Cinema Periférico de Bordas, conceito que inclui, dentre outras características, projetos de baixo orçamento que se utilizam de elementos do cinema de massa e da cultura do entretenimento para produzir narrativas

vinculadas a experiência e cultura regional relativa ao território do autor-diretor. Em seus estudos, Lyra traz um elemento ao qual vamos destacar para analisar esse trabalho: a ideia de borda, e mais especificamente, o sujeito de borda como um agente criador não reconhecido.

Glória Anzaldúa, uma das referências trabalhadas por Lyra, foi uma autora chicana, que viveu e trabalhou nos Estados Unidos e escreveu dentre outros temas, sobre como a experiência social de viver entre-fronteiras tem a capacidade de produzir uma perspectiva única. Em seu livro "Light in The Dark/Luz en lo Oscuro - Rewriting identity, spirituality, reality" que reúne escritos produzidos ao longo de sua vida, podemos encontrar como a autora elabora sobre a potencialidade desse sujeito que vive entre mundos. Mas o que é viver entre mundos?

A autora elabora a partir da sua história de vida, relatando como sempre precisou negociar sua identidade através das classificações a ela implicadas em relação a sua racialidade, seu território, sua língua e sua sexualidade. Vivendo na intersecção entre essas diferenças e das desigualdades por elas implicadas, ela formulou sobre esse lugar de criação e de perspectiva única: a *neplanta*. Neplanta é uma palavra de origem asteca retomada pela autora para designar um estado "entre-mundos". Os *nepantleras*, são, portanto, aqueles que vivem nas bordas entre mundos, e por isso acessam diferentes perspectivas e visões, mais amplas, originais e abertas para a diferença.

> No entanto, por termos sido forçados a lidar com conflitos inter-raciais e a negociar nossas numerosas e variadas posições sociais nas brechas entre realidades/mundos, podemos acessar experiências e habilidades que podem nos catapultar para a criação de identidades inovadoras e inclusivas. [48](ANZALDÚA, 2015, p. 82).

A partir dessa compreensão, pensamos sobre como as condições específicas da região da Baixada podem influenciar na formação e na perspectiva dos seus jovens moradores. Em uma das nossas primeiras atividades, dispomos um mapa (tanto na turma de Duque de Caxias como em Belford Roxo), onde os jovens foram convidados a interagir sobrepondo o desenho com referências, artistas, lugares e memórias marcantes e afetuosas que tinham em relação ao território onde nasceram e cresceram. Nossa proposta era iniciar os encontros deslocando uma possível narrativa depreciativa

[48] Tradução nossa.

associada aquela região, reafirmando um lugar de potência e criação que aquelas cidades também podem produzir.

A partir do recorte de "Um Filme Sobre A Gente" reunimos um grupo de jovens que vivem nas bordas desse sistema excludente hegemônico. Adolescentes estudantes da rede pública, moradores de regiões estigmatizadas e distanciadas da metrópole e muitos não-brancos. Para a autora Anzaldúa, são nessas bordas entre diferentes mundos que nascem perspectivas únicas, onde a materialidade complexa do lócus marginalizado produz sujeitos com pensamento crítico, com senso estético original e inventivo, com potencial de criar narrativas inventivas e transformadoras. Não é romantizar as desigualdades sociais e econômicas, apenas reconhecer a validade e a potencialidade de criação de pessoas que atravessam experiências diversas e que se contrapõe a norma imposta.

> Navegar pelas frestas entre mundos é difícil e doloroso, como reconstruir uma nova vida, uma nova identidade. Forçados a negociar a fenda entre realidades, aprendemos a percorrer os caminhos sinuosos entre a assimilação/aquiescência à cultura dominante e o isolamento/ preservação de nossa integridade cultural étnica. Mas ambos são necessários para a sobrevivência e o crescimento[49]. (ANZALDÚA, 2015, p. 79).

São justamente os *nepantleras*, para a autora, aqueles capazes de apontar para uma transformação da cultura. São as rachaduras que possibilitam uma perspectiva nova, construindo rotas alternativas e criando novas topografias e geografias de seres híbridos que transcendem os binarismos.

"Um Filme Sobre a Gente - Baixada Fluminense" é um filme produzido a partir de experiências estéticas, pedagógicas e afetivas. E um filme que surge a partir da experiência é um filme de travessia, que busca uma abertura para o desconhecido que só é atravessada a partir do desejo, da comunhão, do consentimento e da disposição de um

[49] Tradução nossa. "[...] navigating the cracks between worlds is difficult and painful like reconstructing a new lige, a new identity. Forced to negotiate the crack between realities we learn to navigate the switchback roads between assimilation/acquiescence to the dominant culture and isolation/preservation of our ethnic cultural integrity. But both are necessary for survival and growth. When we adapt to cambio (change) we develop a new set of terms to identity with, new definitions of our academic disciplines, and la facultad (the ability).

número de jovens ali reunidos. Sem a confiança e a disponibilidade mútua, nada teria acontecido.

> [...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDÍA, 2002, p.26).

Se para Anzaldúa "[...] a experiência alimenta a tinta da caneta" (ANZALDÚA, 2000), para nós, de "Um Filme Sobre A Gente", a experiência é aquilo que direciona os enquadramentos das imagens, carrega as baterias das câmeras e costura os frames dos vídeos. É na valorização dos processos de subjetivação dos estudantes, na valorização da autoestima em relação ao território e a comunidade e na disponibilidade de acesso aos equipamentos que consiste a nossa metodologia em construção.

Referências Bibliográficas

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** Revista Estudos Feministas, 8(1), 229, 2000.

ANZALDÚA, Gloria E. & KEATING, Ana Louise. **Light in the dark/luz en lo oscuro: rewriting identity, spirituality, reality.** Durham/London: Duke University Press, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. n19. Jan/fev/mar/abril. 2002.

FÓRUM NICARÁGUA. **A pedagogia do dispositivo.** Revista Devires – UFMG v.15, n.1. Belo Horizonte, jan.jun 2018.

LYRA, Bernadette; SANTANA, Gelson. **Cinema de Bordas.** São Paulo: A Lápis, 2006.

LYRA, Bernadette. **Cinema Periférico de Bordas.** Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo. Impresso), v. 6, p. 31-48, 2009.

MIGLIORIN, Cezar; RESENDE, Douglas; CID, Viviane; MEDRADO, Arthur. **Cinema de grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado.** Revista GEMInIS, v. 11, n. 2, p. 149-164, mai./ago. 2020.

MIGLIORIN, Cezar. et al. **Cadernos do Inventar - Cinema, educação e direitos humanos.** Ed. UFF. 2016.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. OSAL: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 255–261, jun. 2005.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Apresentação. In: SANTOS, Milton. **O retorno do território.** OSAL: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251–254, jun. 2005.

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NA CRECHE FIOCRUZ: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.

Andréa Queli dos Santos Veloso[50]
Andressa Cardozo Fernandes
Daniele Gomes Vasques
Jeane de Araujo Silva

Resumo:

O trabalho desenvolvido na Creche Fiocruz, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, valoriza o desenvolvimento integral das crianças por meio da escuta sensível, do brincar e do respeito à diversidade sociocultural. A partir de projetos pedagógicos, foram realizadas experiências envolvendo as bandeiras agroecológicas e produções de curtas-metragens no estilo cinema mudo, articulando temáticas como hidratação, prevenção de acidentes, agroecologia e cuidados com a saúde. Ao integrar arte, natureza e práticas cotidianas de cuidado, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e da consciência ambiental, estimulando atitudes de responsabilidade com o corpo, o ambiente e as relações humanas. Dentro da pedagogia de projetos, essas experiências reafirmaram o compromisso da Creche Fiocruz com uma educação que respeita tempos, curiosidades e modos próprios de aprender das crianças pequenas.

Palavras-Chave: Educação Infantil; vivências; linguagens; agroecologia

A Educação Infantil, como primeira etapa formal da Educação Básica, possui finalidade de desenvolvimento integral da criança em seus variados aspectos (BRASIL, 1996), que devem ser acolhidos e respeitados pelos trabalhadores da creche. O espaço

[50] Pedagoga da Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Integram também esse trabalho e a construção desse texto os profissionais da creche: Adriano Nepomuceno Queiroz Bezerra; Allana Abal Cavalcanti; Amanda Medeiros Barbosa; Beatriz Silva Campos; Flavia de Figueiredo de Lamare; Julia Romero Coimbra Salomão; Luiz Fernando de Souza; Reinaldo Araujo da Silva e Silvia Lacouth Motta.

escolar deve constituir-se como um ambiente de atenção e escuta intensiva, pois é durante esse processo educativo, de acordo com os DCNEIs, que se criam momentos de estímulo das curiosidades para que a criança seja orientada pelo brincar e assim desenvolva seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social.

As reflexões narradas neste texto nascem da nossa inserção no tema nas unidades da Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), de um cotidiano vivo e pulsante, a partir das experiências pedagógicas desenvolvidas com as turmas de crianças de 4 e 5 anos e na exploração dos espaços. Tais vivências expressam o compromisso de uma educação que valoriza o protagonismo infantil, a escuta sensível e a construção coletiva de saberes, entrelaçando ciência, arte, natureza e convivência. Considerar as dificuldades e necessidades é preciso. Assim como, negociar continuamente as relações, repensando as emoções que permeiam nossos gestos, palavras e atitudes, superando preconceitos e revendo conceitos e valores. Mesmo que individualizadas, nossas relações fazem parte de um processo social e cultural e neste sentido encaramos o desafio permanente de substituir ações isoladas em prol de uma construção coletiva.

Em cada gesto, palavra e olhar, a prática pedagógica é repensada continuamente. Considerar as necessidades e potencialidades de cada criança, individual e coletivamente, é essencial para a construção de uma educação inclusiva e crítica. Nesse processo, refletimos também sobre as nossas próprias emoções, atitudes e valores. O trabalho com a infância nos convoca a superar preconceitos, revisar conceitos e reconhecer que toda relação, ainda que singular, faz parte de um tecido coletivo, social e cultural.

Na Creche Fiocruz, as crianças mergulharam no universo das bandeiras agroecológicas, conhecendo seus significados e cores que representam a diversidade da natureza, a união das comunidades e o cuidado com a vida. Por meio de conversas, histórias e atividades diversificadas, exploraram a importância da agroecologia para a preservação do meio ambiente, para uma alimentação saudável e para uma comunicação onde todos possam se expressar e partilhar seus saberes, sentimentos e descobertas, se apropriando dos espaços da creche, como: Jardim Sensorial (FIGURA 1), horta, salas de atividades e Experimentoteca. Nesses espaços, as crianças são compreendidas como sujeitos ativos, que transformam e ressignificam o espaço à medida que dele se apropriam. As crianças de 4 e 5 anos confeccionaram suas próprias bandeiras, expressaram ideias e sentimentos, fortalecendo vínculos e com valores de respeito,

solidariedade e sustentabilidade. A partir da indagação “Agroecologia é...”, as frases elaboradas pelas crianças foram:

- *“- A experiência do Zé Gotinha!”;*
- *“- Tirar árvores e plantar de novo!”;*
- *“- Cuidar bem da natureza!”;*
- *“- Cuidar do bicho!”;*
- *“- Agroecologia faz bem!”;*
- *“- Cuidar do amigo!”;*
- *“- Cuidar dos livros!”;*
- *“- Cuidar da água!”;*
- *“- Cuidar do Planeta Terra!”;*
- *“- É não desobedecer os pais!”;*
- *“- Cuidar da comida e não poder jogar comida fora!”;*
- *“- Cuidar dos filhos!”*

Ao explorar narrativas visuais, crianças e trabalhadores(as) são convidados a perceber nuances de emoções e intenções sem a mediação das palavras, estimulando a criatividade e o pensamento interpretativo. O olhar para as múltiplas linguagens nos permite compreender que a comunicação na infância vai muito além da fala: está no gesto, no traço, nas cores, nas expressões faciais, no movimento do corpo e até no silêncio. Ao valorizar essas diferentes formas de expressão, ampliamos as possibilidades de escuta sensível e criamos oportunidades para que cada criança se manifeste de modo singular, fortalecendo sua autonomia e identidade.

A partir da busca de outras formas de conversar com crianças muito pequenas e da curiosidade delas, pensamos em possibilidades para alcançar orientações de cuidado com a creche e de saúde de si e do outro no dia a dia na creche. Da conversa para a ação, testamos um caminho, ou seja, uma metodologia que se adequasse a nossa realidade. Percebemos que, para alcançar orientações de cuidado com a creche e de saúde de si e do outro, era necessário ir além das explicações verbais e criar situações

nas quais elas pudessem experimentar, ver, sentir e participar. Assim, da conversa nasceu a ação e desta a vontade de construir um processo metodológico que se aproximasse da nossa realidade cotidiana.



Figura 1: Jardim Sensorial

Optamos pela pesquisa exploratória, justamente por permitir que o percurso fosse guiado pela própria curiosidade das crianças e também pela dos adultos. O ponto de partida era sempre uma pergunta aberta, quase provocadora: “O que vai acontecer?”, “Você sabia?”, ou até um simples “E se…?”. Essas perguntas funcionavam como pontos de partida: observação de situações comuns, pequenos experimentos, testes de hipóteses, interações espontâneas, registros de descobertas.

Crianças e professores começaram a explorar os espaços habituais da creche com novos olhares e perspectivas. Caminhavam observando detalhes do ambiente: a água que escorria no chuveirão, o piso molhado que escorrega, a porta que precisa ser aberta com calma para não bater, a mochila do amigo que caia no corredor ou a raiz da árvore muito alta e que precisava pular com cautela. Nesse movimento investigativo, passaram a conversar e a apontar situações que exigiam cuidado e atenção, verbalizando descobertas, fazendo perguntas e/ou narrando possibilidades.

Integrar uma forma de comunicação através do vídeo a propostas presentes nos currículos da creche amplia essa experiência, permitindo que as crianças entrem em contato com pequenas produções, em um estilo de uma época passada, e compreendam que a arte, assim como as pessoas, não perdem seu valor com o tempo. Temáticas que explorem ingestão de água, prevenção de acidentes e de doenças, saúde bucal, higiene corporal, regras elementares de convívio social, alimentação saudável, agroecologia, entre outros, podem ser apresentados como fio condutor para iniciar um trabalho ou na condução do mesmo.

Esse caminho gerou cenas espontâneas e situações que, aos poucos, transformaram-se em pequenas dramatizações ou contações espontâneas nas turmas. Cada sugestão de possibilidades nascia de um acontecimento real e cotidiano: um chão molhado, um prato mal colocado ao devolver na prateleira do refeitório ou uma corrida apressada ao descer as escadas. A partir dessas situações, as professoras criaram histórias curtas que mostravam tanto o risco quanto o cuidado necessário, sempre valorizando a ação da criança como autora da própria experiência.

O primeiro curta produzido, chamado "Ai, que calor"[51] (FIGURA 2) enfatizou situações típicas do verão: calor e o cuidado em manter a ingestão de água. Encenações expressivas, em preto e branco, deram vida à narrativa conduzida pelo professor de teatro da creche. Com situações vivenciadas pelas crianças na creche, o professor recriou, em quatro minutos, momentos de cuidados envolvendo a rotina das crianças, sempre alternando com paradas para beber água e se refrescar, enfatizando a escolha por realizar propostas em espaços mais arejados. As crianças que compõem os segmentos na faixa etária entre 3 e 5 anos, assistiram a produção no mês de fevereiro e a primeira reação foi identificar o referido professor e sua caracterização. Em seguida vieram as percepções de gestos, expressões faciais, objetos em cena, espaços utilizados em cena e os momentos repetitivos da hidratação, expressados com "- bebe muita água" ou "- de novo".



[51] https://is.gd/film

Figura 2: “Ai, que calor”

A temática da segunda produção (FIGURA 3) foi pensada num caminho que pudéssemos conversar com as crianças sobre algumas regras elementares e as situações do dia a dia típicas de um espaço vivo, em que crianças e adultos exploram, criam, recriam e brincam, como: encontrões, tropeços da própria altura ou disputas por brinquedos e espaços, e como conviver com algumas situações de de aparentes perigos em seu cotidiano, como a raiz de uma árvore ou um formigueiro pelo caminho, entre outros. Intitulada: “Acidentes? Não!”[52], o professor representou em pequenas cenas um dia na creche: o momento da chegada, as atividades dentro e fora de sala, as propostas de rotina e a saída, totalizando cinco minutos de produção. As cenas, carregadas de humor e sensibilidade, despertaram nas crianças a percepção de que o cuidado é uma prática coletiva, construída na relação com o outro e com o espaço.



Figura 3: “Acidentes? Não!”

As filmagens aconteceram de forma leve e lúdica. Professoras, Professores de Oficina, Pedagogas e Nutricionista observaram, opinaram, repetiram ações e testaram diferentes modos de fazer. Os adultos ajustavam o enquadramento, a partir da essência

[52] https://is.gd/filmeacidentes

do olhar das crianças: do jeito que caminham, olham, interpretam e re-imaginam momentos e situações do dia a dia na creche. A pergunta “O que vai acontecer?” acompanhava cada momento, mantendo vivo o espírito de descoberta

Após assistirem aos curtas produzidos (FIGURA 4), as crianças mergulharam em conversas cheias de curiosidade e atenção. As propostas que se seguiram partiram dessas descobertas: falaram sobre a importância da água para o corpo, para os alimentos e para a vida no planeta, e refletiram sobre como cuidar dos ambientes para evitar riscos. O diálogo se entrelaçou com a temática da agroecologia, conectando o cuidado com o corpo ao cuidado com a natureza; afinal, a mesma água que hidrata à todos irriga as plantas, alimentam os animais e sustenta a saúde de todos. A arte, aqui, tornou-se linguagem de diálogo, de construção de sentidos e de valorização das múltiplas formas de expressão infantil. Assim, cada ação proposta se transformou em um convite para pensar e praticar cuidados que começam no dia a dia e se estendem à preservação da vida em todas as suas formas.



Figura 4: Exibição do Primeiro Curta no auditório

Nesse processo, observamos sobre as relações adulto-criança e criança-criança e o quanto é fundamental promover reflexões sobre como a sociedade trata as diferentes

faixas etárias. Ao assistirmos os curtas percebemos que o processo revelou mais do que orientações de saúde e cuidado: mostrou que, quando a metodologia nasce da escuta sensível e da curiosidade compartilhada, a creche se transforma em um espaço de investigação cotidiana. Um lugar onde crianças muito pequenas podem, sim, pensar sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente; não apenas ouvindo recomendações, mas construindo sentidos por meio da experimentação, da vivência e da arte.

Assim, o trabalho com os curtas na creche não apenas vem desenvolvendo habilidades de leitura de imagem e expressão corporal, enfatizando temáticas importantes para e com o trabalho com a Educação Infantil, mas também atuando como estratégia para trabalhar com as crianças de forma mais sensível, crítica e respeitosa com as histórias e experiências que cada um carrega. Ao unir arte e reflexão social, criou-se um caminho para cultivar, desde cedo, uma cultura de respeito, valorização e convivência da diversidade e da identidade de cada um.

Essas vivências reafirmam o compromisso da Creche Fiocruz com um projeto político-pedagógico comprometido com a formação integral da criança, em diálogo com a natureza, a ciência, a cultura e a sociedade. Ao promover aprendizagens significativas por meio da experimentação, da escuta e da cooperação, reafirmamos o papel da creche como espaço de formação humana — onde crianças, profissionais e famílias aprendem e ensinam uns aos outros.

Na creche compreendemos a práxis como uma proposta concreta e reflexiva, num comprometimento de ação-reflexão sobre a realidade existente e sobre os caminhos possíveis dentro de uma pedagogia de projetos. E esse caminho se faz caminhando.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996

.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

FIOCRUZ, Creche. Projeto Político Pedagógico. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 2004.

LIMITE, UM FILME À FRENTE DO SEU TEMPO

Rejane Zanini[53]
Giana Weber de Oliveira[54]
Valeska Maria Fortes de Oliveira[55]
Taiane Fernandes Silveira[56]

RESUMO

A reflexão crítica é fundamental para a formação docente, pois possibilita reconhecer as potencialidades do cinema, além de promover aos estudantes uma educação ética, estética e política. A partir dessa perspectiva, esta escrita analisa *O Mito Limite*, capítulo do livro Revisão Crítica do Cinema Brasileiro, publicado em 1963, por Glauber Rocha, que questiona a própria existência da produção, ao mesmo tempo em que exalta sua força estética e sua condição de filme, marcado por experimentações visuais, narrativas fragmentadas e pela representação do tempo como experiência sensorial e contemplativa. Tanto Glauber Rocha, autor do capítulo, quanto Mário Peixoto, o diretor do filme, entendiam o cinema como invenção e ruptura, buscando expressar subjetividades e criar outras formas de perceber o real. O texto articula ainda a análise cinematográfica com o pensamento de Castoriadis, especialmente com a noção de significações imaginárias sociais, e do tempo como dimensão identitária e imaginária. *Limite* é interpretado como obra que amplia o campo simbólico, convocando o espectador a uma experiência estética baseada na sensibilidade, na abertura e na suspensão temporal. Por fim, se reflete sobre o papel da arte e do cinema na educação, destacando a Lei 13.006/2014 e a importância de oferecer aos estudantes contato com filmes nacionais que permitam expandir repertórios, sensibilidades e modos de imaginar o mundo.

Palavras-chave: cinema novo; mito, educação; imaginário social.

[53] Doutora; Técnica em Assuntos Educacionais IFFar, Júlio de Castilhos, RS. rejane.zanini@iffarroupilha.edu.br.
[54] Doutoranda PPGE - UFSM; Santa maria, RS. Coordenadora Pedagógica em Instituição Privada. giana.oliveira@acad.ufsm.br
[55] Doutora Programa Pós-Graduação em Educação -UFSM, Santa Maria, RS. vfortesdeoliveira@gmail.com
[56] Licenciada em Teatro - UFPel, RS. taiguapa@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Exercer a reflexão crítica coopera com a constituição de educadores(as) que consideram os estudantes em sua complexidade e integralidade, bem como com a possibilidade de promover a eles uma formação ética, estética e política. Assim, esta escrita se apresenta com o propósito de examinar, em uma perspectiva de análise bibliográfica, o capítulo do livro Revisão Crítica do Cinema Brasileiro, publicado em 1963, por Glauber Rocha, *O Mito Limite*, que é, segundo Ismail Xavier, em seu prefácio, um livro que pode ser classificado como uma síntese da militância crítica que Glauber exercia desde que começara a colaborar com revistas e jornais da Bahia e do Rio de Janeiro.

Iniciamos por discorrer a respeito do significado da palavra *mito* a fim de compreender seu uso no título do capítulo analisado, associado ao filme *Limite*, dirigido e escrito por Mário Peixoto, filmado em 1930 e exibido pela primeira vez em 1931, que tornou-se, ao longo dos anos, um filme *cult* lendário. A palavra *mito* tem origem no grego (*mythós*) e se refere a uma narrativa fantástica que tem como objetivo explicar a origem do que existe e que é considerado importante para um determinado povo. Além disso, *mito* pode assumir outros significados, como uma ficção ou sinônimo de falsidade ou mentira, em oposição que se dá pela falta de coerência das histórias narradas com a realidade. Nesse sentido, aplica-se, no capítulo, a adjetivação ao título do filme, explicado pelo fato de Glauber questionar sua existência: "[...] impossível vê-lo, nunca vi nem sei se será possível vê-lo um dia" (Rocha, 1963, p. 58), mas também pela excelência da obra. Um filme realizado da arte e pela arte, cinema puro e idealismo pessoal (Faria *apud* Rocha, 2003, p. 66), com experimentações cinematográficas, imagens sobrepostas, closes e plongées, movimentos repetitivos e frenéticos que, por vezes, apresenta como tema a passagem do tempo e a condição humana. Ainda, foi caracterizado como um filme que não tem início nem fim, simplesmente está (Rocha, 2003).

Iniciaremos comentando brevemente quem foi Glauber Rocha e sua relevância profissional ao cinema. O capítulo *O Mito Limite* é um texto em que o autor faz uma reflexão profunda sobre o cinema brasileiro e sobre os obstáculos — históricos, culturais, estéticos e políticos — que limitavam a produção cinematográfica nacional no início dos anos 1960. É importante contextualizar a época em que um dos cineastas mais controversos do período se constituiu como cineasta, escritor e ator brasileiro.

Glauber Pedro de Andrade Rocha, filho de Adamastor Bráulio Silva Rocha e de Lúcia Mendes de Andrade Rocha nasceu em Vitória da Conquista, 14 de março de 1939 – Rio de Janeiro. Ele defendia um cinema autenticamente brasileiro, livre das influências *hollywoodianas* e capaz de revelar contradições do país. Foi um crítico e intelectual que revolucionou nosso modo de fazer cinema ao propor um cinema político, criativo e profundamente conectado às realidades sociais do país. É um dos nomes mais importantes da história cultural do Brasil. Foi diretor, roteirista, crítico de cinema, escritor e pensador político e cultural — alguém que via a cinematografia como possibilidade de transformação social. Também foi um dos mais importantes cineastas brasileiros e figura central do movimento Cinema Novo, que revolucionou a produção cinematográfica no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970.

Embora Mário Peixoto pertencesse a outra geração e a movimento distinto, desde jovem circulou por ambientes artísticos e intelectuais, e tornou-se uma figura cultuada e misteriosa, marcada pela produção de *Limite*, sua obra-prima e única realização cinematográfica. O legado de Peixoto permanece vivo, especialmente pela força de *Limite*, que resiste ao tempo e continua inspirando estudos, cineastas e reflexões sobre a potência poética do cinema brasileiro. Entre eles, Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Paulo César Saraceni reconheceram em Peixoto um precursor estético: alguém que rompeu com modelos narrativos tradicionais, recusou a imitação do cinema comercial e explorou a potência poética e política das imagens. O que ambos tinham em comum era a vontade de filmar e reinventar um outro mundo de ver e produzir filmes.

Considerado um filme de autor, *Limite* é visto como uma substituição da verdade objetiva por uma vivência interior. Foi recuperado pela primeira vez nos anos 70 por Saulo Pereira de Mello, que era seu guardião. Em 2015, o filme alcançou o 1º lugar entre os 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos, indicado pela Abraccine. Em 2007, foi exibido no festival de Cannes e fez parte dos filmes selecionados para a restauração pela *World Cinema Project*, fundação criada por Martin Scorsese, em parceria com a Cinemateca Brasileira.

Limite é um filme de imagens, não analisa, não expõe, não ataca nem defende, apenas apresenta. Como personagens,

> Um homem e duas mulheres desesperançados, e conformados com o destino (já deixaram de remar, etc.). Vemos uma das mulheres

> oferecendo um biscoito ao homem – que desalentadamente o mastiga – e depois sabemos que ela fugiu de uma prisão, tentou trabalhar como costureira, mas terminou por sair ao léu pela vida, vencida pela "monotonia". Noutro momento, a segunda mulher também conta a sua história: fugiu do seu casamento fracassado com um pianista alcoólatra, porque queria escapar ao espetáculo de degradação do marido. Quando acaba a pouca água que eles tinham, sobrevém uma tempestade […] (Monteiro, 2011).

O filme, experimental e silencioso, é considerado um marco do cinema nacional; sem uma narrativa tradicional, se organiza de forma poética e simbólica, alternando imagens do presente com *flashbacks* fragmentados, intercalando cenas do passado de cada personagem, marcado por prisão, opressão, solidão e fracasso emocional. As três personagens em um barco à deriva estão exaustos, próximos ao colapso físico e psicológico, enquanto aguardam um possível resgate ou a morte. Esses episódios surgem como memórias, sensações e estados de espírito, criando uma atmosfera de angústia e desesperança. O mar funciona como metáfora do limite da existência humana, onde o tempo parece suspenso; o barco, como limite espacial.

Fischer (1983, p. 13) aponta que a arte é elemento fundamental para que se possa conhecer e transformar o mundo, mais que isso, é necessária pela magia que lhe é inerente. Para ele, a arte "[...] é meio indispensável para a união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias". Conforme Zanini (2025, p. 152, no prelo), compreende-se que "[...] cultura e arte, entre tantos outros aspectos e elementos, compõem a construção da subjetividade, então, é possível inferir que uma educação que se pretende integral precisa considerar outras dimensões, entre elas, a dimensão estética". Assim, segundo a autora,

> [...] ampliar olhares e repertórios é mais do que uma simples forma de elencar ou listar obras visitadas, literatura, teatro, cinema ou música. Eventos especiais e encontros produzidos são formas de nos constituirmos enquanto sujeitos e de nos abrirmos ao novo, em possíveis processos de autotransformação. (Zanini, 2025, p. 143).

Compreender o cinema brasileiro em sua essência nos fortalece e aponta para a possibilidade de seu uso na educação, de acordo com a Lei 13006/2014, com proposições inovadoras que podem proporcionar uma outra forma, mais experimental, de se relacionar com as imagens e com o audiovisual na escola. É possível que Glauber

e sua obra componha os repertórios dos estudantes? Essa questão tem estado constantemente nos encontros do grupo de educadores(as) do Brasil, Audiovisual Nacional, e nos tem provocado a pensar em como fazê-lo.

A Lei mencionada propõe a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais em todas as escolas em território nacional. Disponibilizar outros cinemas e outras imagens em sala faz com que os espectadores possam, além de sair do circuito comercial, ter um contato com uma arte mais elaborada, provocativa a pensar além, em uma ação crítica e dialógica com os filmes. A aproximação com esse campo traz à tona questões que dialogam com a necessidade de compartilhamento entre os diferentes trajetos e saberes de docentes e estudantes. Tal cenário promove a transposição de espaços e de sentidos, que desde muito tempo são instituídos pela escola e pelo currículo. Nessa perspectiva, entende-se a escola como um lugar de potência para o encontro com a arte, a linguagem cinematográfica e o cinema, sendo ainda talvez a única oportunidade para os estudantes se aventurarem com a experiência de criação cinematográfica (Bergala, 2007). A arte na escola requer a compreensão de que o cinema na educação produz o atravessamento de fronteiras e de delimitações disciplinares, proporcionando perspectivas potentes para a desestabilização em seus múltiplos sentidos (Norton, 2013, p. 21). Pelas lentes e com a vida na tela, é possível vivenciar a alteridade, em uma linguagem onde dramas, desejos, medos, poesia e tantos outros sistemas complexos dão vida a narrativas e aproximam imaginários. O tempo no filme é um elemento importante, pois seu ritmo é lento e sem o compromisso com a ação ou com movimentos rápidos, em uma outra lógica de ver, a da contemplação. A esse respeito, seguimos com a escrita.

AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NO CINEMA

Refletir criticamente implica interrogar as próprias práticas, analisar os contextos socioculturais que atravessam a escola e considerar as múltiplas dimensões que constituem cada sujeito — emocional, cognitiva, histórica, social e imaginativa, entre outras. Esse movimento formativo, que pode ser transformativo, possibilita ao docente construir ações que promovam uma educação ética, ao afirmar a dignidade e o respeito ao outro; estética, ao valorizar a sensibilidade, a criatividade e a expressão; e política, ao reconhecer que educar é também participar da transformação da realidade e do

enfrentamento das desigualdades sociais. Desse modo, a reflexão crítica não é um complemento da prática, mas um modo de existir na educação, orientando escolhas, gestos e relações que ampliam horizontes de sentido para professores e estudantes.

O argumento que ora usamos para embasar esta escrita refere-se ao talento e maestria com que o filme *Limite* foi realizado, ainda impactando, após tantas décadas de sua produção, com tantos simbolismos desde a montagem poética com repetições, ritmo lento, imagens evocativas que fixam a atenção até a sensação de atemporalidade, pois o tempo, no filme, parece ser infinito. A esse respeito, destacamos o mar, que é sempre registrado por uma câmera fixa quase que sem movimentos no barco.

Assim, observamos que *O Limite* propõe o cinema como experiência estética e sensorial, ampliando o campo do simbólico. A experiência estética pode ser alcançada, ou vivenciada, a partir da disposição de cada um para deixar-se atravessar em uma postura "[...] como uma disposição contingente", em abertura para os efeitos que o acontecimento possa produzir em cada um, na sua percepção, no seu sentimento (Pereira, 2012, p. 186). Tem-se, assim, um novo efeito: "[...] um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir", internalizados, que "[...] passam a constituir o campo da experiência" (Pereira, 2012, p. 188) .

Podemos destacar, no campo do simbólico, Cornelius Castoriadis, que estuda o Imaginário Social, autor no qual nos aprofundamos no grupo de pesquisa GEPEIS[57]. Para Castoriadis (1999), o tempo está instituído em duas dimensões, como uma significação imaginária, a dimensão identitária e a imaginária, em uma criação de um horizonte temporal para trás e para frente, em um agora no qual nos situamos em movimento. Entre eles, há uma implicação chamada de "inerência recíproca", ou de implicação circular, os dois se complementam (Henriques, 2006, p. 75) e cada um existe em função do outro. "O tempo identitário só é "tempo" porque é referido ao tempo imaginário que lhe confere a sua significação de tempo; e o tempo imaginário seria indefinível, irreferível, inapreensível - não seria nada fora do tempo identitário" (Castoriadis, 1982, p. 247). O tempo no filme é um personagem à parte. Segue seu curso sem o compromisso das horas, se mostra lento como o correr das águas.

As significações são relevantes no contexto da sociedade e, neste caso, com *Limite* não é diferente, porque expressam o modo de pensar e sentir constitutivo da vida

[57] GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - UFSM.

social. Diríamos que as significações são a matéria do imaginário: “As significações imaginárias sociais penetram tudo: são elas que organizam para nós o mundo, que definem o que somos e o que podemos ser. Toda ação, toda representação, todo pensamento só ocorre através dessas significações” (Castoriadis, 1982, p. 180). No filme, três histórias se cruzam em um encontro em um espaço limitado, em uma fuga da realidade vivenciada por cada personagem. O filme inicia com a cena que também o finaliza, abutres sobre uma pedra, uma mulher com um olhar fixo e, em primeiro plano, suas mãos algemadas. A seguir, em um barco à deriva, a tempestade surge como mais um obstáculo em suas vidas. No seu interior, o silêncio domina, a música melancólica imprime a lentidão da narrativa, as personagens encontram-se em evidente desânimo, semblante cabisbaixo e roupas rasgadas. A câmera subjetiva se movimenta também lentamente.

Morin (2014) busca explicar a magia que o cinema exerce sobre nós, com imagens em movimento que de certa forma potencializam nossa capacidade de sentir e sonhar; nos sensibilizam e nos fazem submergir em outros oceanos, os da imaginação, como gerador de emoções e afetos. O cinema, segundo ele, opera a metamorfose dos espaços, o som é inserido como presença afetiva, as cores, luzes e sombras, como objetos que, dotados de alma, passam a ter a função de produzirem efeitos nas películas e no espectador. A visão do cinema,em sua perspectiva, é englobada pela estética, tem o caráter próprio da estética. Ainda diz que o cinema é “[...] a mais ampla estética jamais realizada”, ou seja, o filme comporta “[...] o maior número de formas artísticas possível e permite, de modo ideal, as obras mais complexas possíveis” (Morin, 2014, p. 204).

A esse respeito, Scofano et al. (2020, p. 110) inferem que Morin caracteriza o homem como “[...] criador de projetos e objetos não necessariamente regidos pela perspectiva racional”, destacando ainda a importância do homem na invenção da cultura, mencionando a vida pós-morte e os mitos como exemplo. Para esses filósofos, tudo deve passar pela representação, sendo o real somente percebido por meio dela, definida como uma “[...] espécie de entroncamento entre vigília e sonho” (Scofano et al., 2020, p. 120). “A imagem mental é projetada e identificada; duplicada, transforma-se na rememoração" (Scofano et al., 2020, p. 119). Ao referir-se ao cinema que, para Morin, produz uma renovação no mundo da cultura ao valorizar o fantástico e

incorporá-lo ao real, os autores declaram que misturar a percepção do real à dita visão mágica promove uma nova forma de sensibilização.

EM BUSCA DE OUTROS CAMINHOS

Limite reflete a estética que permeia o enredo e enriquece as cenas, despojando interpretações aos espectadores. Por ser um filme sem oralidade, a necessidade de prestar atenção cumpre seu papel e ratifica a importância que tem o foco no momento de assisti-lo. Contudo, propõe aos críticos e também aos não críticos a possibilidade de reflexão e argumentação sobre seu conjunto de elencos que são pertinentes e intrínsecos a sua composição. O que pode surpreender-nos é a ousadia e perspicácia do cineasta ao compor tal obra para a época, traduzindo ainda para os dias de hoje escritas e expectativas de outras gerações. A intenção, além de ser latente, é necessária para agregar novos repertórios e estudos sobre o cinema. Ainda, torna-se referência quando, em tempos iniciais das produções cinematográficas, se produz uma obra em outro ritmo e em outra perspectiva, um filme experimental que se aproxima da educação pelo caráter cotidiano das cenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica).

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine.** Trad. Núria Aidelman y Laia Colell. Barcelona. Laertes S. A.: 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto – V. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HENRIQUES, Eda Maria. O imaginário e a formação do professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org.). Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações. Campinas: Alínea, 2006. p. 59-78.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Trad. Leandro Konder. 9ª Edição. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1983.

LIMITE. Direção: Mário Peixoto. produção: Mário Peixoto. Mangaratiba, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mWDWzUIZnpo. Acesso em: 30 dez de 2025.

MONTEIRO, Fernando. '**Limite': o maior enigma do cinema brasileiro**. Revista Continente. 1 de maio de 2011. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/secoes/arquivo/-limite---o-maior-enigma-do-cinema-brasileiro. Acesso em: 14 jan. 2026.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: É Realizações, 2014.

ROCHA, Glauber. **Revisão crítica do cinema brasileiro**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NORTON, Maíra. **Cinema e oficina:** técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Niterói: Editora da UFF, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, p. 183-195, 2012.

SCOFANO, Reuber Gerbassi; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Gilbert Durand e a imaginação simbólica. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de; SCOFANO, Reuber Gerbassi (org.). **Introdução aos pensadores do imaginário**. Campinas: Alínea, 2018.

ZANINI, Rejane. **Narrativas (auto)biográficas e significações imaginárias de educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha:** formação estética em foco. (238 p.). Tese - Universidade Federal de Santa Maria, 2025 .

UM GRITO NO ESCURO:

A PRODUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO SOBRE FIBROMIALGIA

Ana Carla Basilio dos Santos

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a produção de um documentário sobre a Fibromialgia (FM). Conhecida por ser uma doença crônica que sua principal característica é a dor musculoesquelética difusa e crônica, ou seja, é uma doença que a pessoa sente uma dor interminável no corpo inteiro de causa desconhecida. Atualmente, reconhecida na Classificação Internacional de Doenças (CID) da OMS, na classificação uma doença multifatorial (CID-11: MG 30.01). O objetivo do documentário é proporcionar às pessoas fibromiálgicas se reconheçam no meio social e psíquico da nossa sociedade, por meio da conscientização dessa síndrome. Essas pessoas precisam ser vistas perante a sociedade de forma prioritária, mesmo que esses pacientes fibromiálgicos sejam validados como Pessoa com Deficiência muitos ainda não sabem sobre. A metodologia utilizada será qualitativa com revisão bibliográfica sobre o tema, e a produção de um documentário com o foco nas pessoas fibromiálgicas. A produção do documentário com entrevistas com portadores da doença permitirá criar um lugar de escuta desses pacientes e uma maior visibilidade diante a sociedade e aos próprios portadores e cuidadores

Palavras-chave: Fibromialgia. Saúde. Documentário.

INTRODUÇÃO

A Fibromialgia (FM) é uma síndrome reumática crônica conhecida por ser muito dolorosa. Embora sua etiologia ainda seja desconhecida, também é considerada uma síndrome que acontece após algum trauma físico ou psicológico na pessoa. Os casos mais correntes são em mulheres do que em homens entre os 30 e 55 anos mais acometidos em todas as idades. No Brasil, segundo a Cartilha para pacientes, cerca de 2% a 3% têm a síndrome. Na Classificação Internacional de Doenças (CID) sua

classificação é dada pelo código CID-11: MG30.01) é conhecida como uma síndrome dolorosa generalizada ou dor miofascial que pode afetar distintas partes do corpo. Então a Fibromialgia está relacionada às dores pelo corpo inteiro e seus sintomas como fadiga, distúrbio do sono, cefaleia crônica, síndrome do intestino irritável, entre outras manifestações (World Health Organization, 2024).

A FM é conhecida por ser a segunda doença reumática mais prevalente depois da osteoartrite (Oliveira & Di-giovanni, et al 2024). É mais frequente em mulheres do que em homens, especialmente na faixa etária entre 35 a 60 anos, mas também pode acontecer em crianças e adolescentes (Cavalcante & Sauer et al, 2024). O acometimento é maior em mulheres em uma proporção aproximada de 8:1, logo a FM ocorre 8 vezes mais em mulheres do que em homens (Arêde & Ribeiro et al, 2024). A FM também afeta diretamente a qualidade de vida das pessoas portadoras desta síndrome, além disso, também pode impactar a rotina de quem está ao seu lado, como familiares, cônjuges e amigos. Isso pode ocasionar incapacidade funcional na vida dessas pessoas de diversas formas, influenciando seu desenvolvimento muscular, psicocomportamental e social (Martinez, 2006).

O documentário é uma linguagem bastante utilizada na historização. Documentário é trazer a criticidade social e desenvolver para toda uma população, buscando reflexões necessárias. Sendo assim, que o documentário é uma linguagem narrativa de um olhar, para que o telespectador se sinta pertencente nesse depoimento e se sinta empático em relação ao que está vendo. Na ideia transforma o olhar desse indivíduo que pode estar em qualquer, que o aprender a escutar o outro e a vivência do outro em relação a toda uma vida. O documentário, portanto, se caracteriza como narrativa que possui vozes diversas que falam do mundo, ou de si, que define pela narrativa que autor se propõe a seguir e como pode prosseguir (Ramos, 2008). A narrativa documentária traz de forma clara sua organização que a intenção do autor que se relaciona diretamente com a percepção do espectador.Se tem como base no documentário a criticidade e a ética com quem está assistindo como a verdade, objetividade, realidade é necessário. Então a visão ética do documentário é uma forma de validar a desconstrução da subjetividade e a história, explorar o horizonte e aprofundar o valor.

A maneira de auxiliar no entendimento público do conhecimento é trazer esses recursos audiovisuais como ferramentas como imagens ou sons. As estratégias

utilizadas no documentário fazem com que os assuntos se tornem variados e acessíveis, como por exemplo no documentário “Um grito no escuro” em seu plano traz os pontos de vista “olhar” em que o indivíduo busca em sua subjetividade de histórias e relatos diante a sua própria vida em torno da fibromialgia, e a forma que perpassa toda entrevista do seu próprio cotidiano e como isso afeta criticamente o seu dia a dia (Lins & Mesquita, 2008).

O interesse por este tema foi despertado pelo diagnóstico da Síndrome da Fibromialgia (FM) em um membro próximo da equipe de pesquisa, após um processo prolongado e desafiador que resultou na falta de um diagnóstico definitivo devido à escassez de informações atualizadas. A Fibromialgia representa uma realidade enfrentada por numerosos indivíduos em nossa sociedade, cujas identidades frequentemente permanecem obscurecidas. O objetivo com o documentário é proporcionar às pessoas fibromiálgicas se reconheçam no meio social e psíquico da nossa sociedade, por meio da conscientização dessa síndrome. Também deseja-se proporcionar uma compreensão abrangente do cotidiano desses indivíduos, destacando sua invisibilidade social e promovendo sua identificação e representação na sociedade, bem como garantir que suas vozes sejam ouvidas, através de suas histórias. Deste modo, o nome do documentário “Um grito no escuro” se deu por meio de que as pessoas que têm essa síndrome se sentem em relação às suas dores. O documentário visa não apenas fornecer informações e apoio, mas também sensibilizar aqueles que não estão familiarizados com a síndrome, contribuindo para uma compreensão mais ampla da saúde coletiva dos afetados pela fibromialgia.

Esta iniciativa é especialmente relevante considerando que muitas pessoas ainda questionam a veracidade da fibromialgia e seus impactos. Ao destacar a experiência desses portadores da FM e os desafios que enfrentam, o documentário pode aumentar a compreensão da sociedade. Que por sua vez, tem o potencial de sensibilizar e educar o público em geral sobre a fibromialgia. Além disso, a pesquisa pode estimular o engajamento comunitário na promoção da conscientização e na defesa dos direitos dos pacientes com fibromialgia. Ao destacar a importância da solidariedade e do apoio mútuo, a pesquisa pode estimular a formação de redes de apoio entre os portadores da FM e suas comunidades.

Este projeto de pesquisa será de abordagem qualitativa, fundamentado em levantamento bibliográfico sobre o tema "Um Grito no Escuro: a Produção de um

Documentário sobre Fibromialgia". As pesquisas serão realizadas em artigos científicos e outras referências, como revistas, livros, vídeos e documentários. A estratégia de pesquisa será uma revisão de literatura, utilizando bases de dados como BVS, Scielo, Lilacs e Periódicos Capes. A produção do documentário está em andamento e será dividida em três capítulos: o primeiro capítulo será inteiramente dedicado à fibromialgia; o segundo abordará a relação entre o documentário e a síndrome; e o terceiro capítulo foca na produção do documentário. As etapas da produção incluem pré-produção, produção e pós-produção. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. O processo de recrutamento dos participantes teve início por meio de um anúncio no Instagram, no qual os potenciais interessados foram direcionados para o preenchimento de um formulário na plataforma RedCap.

Após o contato com os potenciais participantes, foram agendados os dias e horários das gravações para o mês de outubro. As entrevistas foram gravadas no estúdio do NUTED. Durante a entrevista, apenas a participante, a pesquisadora e os orientadores estão presentes, garantindo um ambiente reservado. Antes de cada gravação, o participante assina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas seguem um roteiro base fixo, porém, o estilo adotado é o de uma conversa (entrevista semi-estruturada), para que o participante se sinta à vontade e confortável durante toda a gravação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas que tem a FM tendem a ter muitos desafios por suas restrições físicas e sociais, isso se dá pois muitos possuem dificuldade de locomoção e a falta de acessibilidade em locais públicos que pode agravar as limitações e restrições à participação social. Sendo assim, ambientes saudáveis como ruas pavimentadas geram maior sentimento de segurança para se locomover no local, evitando o isolamento e, consequentemente, seus impactos negativos sobre a funcionalidade (Graminha, Pinto, Castro et al, 2021). A Raquel e Carmen compartilham da mesma fala em relação ao toque “eu sinta dor em ser tocada”, Carmen conta a história de que em algum momento do dia seu marido estava a acariciando levemente e mesmo assim ela virou para ele e disse com dor “eu to sentindo dor com o toque do seu carinho”, pois o fibromiálgico

sente a dor ao toque. Já a Maria fala sobre “eu não consigo mais usar roupas apertadas no meu corpo” “o sutiã doi” que indústria está preparada para esse tipo de informação e como é a dor dessa pessoa ao falar que as etiquetas a machucam (Castro, Silva, Okada et al, 2023).

O documentário oferece aos espectadores a oportunidade de se aproximarem dessas histórias, criando um espaço de empatia e compreensão com as seis mulheres que aceitaram compartilhar suas experiências. Ao expor as nuances da fibromialgia, o filme busca desconstruir a ideia de que se trata de uma condição incapacitante por natureza, destacando que, com tratamento adequado, é possível evitar a incapacidade total e manter uma qualidade de vida razoável. O documentário educa os olhares, apresentando outro ponto de vista para quem não compreende a realidade da fibromialgia. Ele destaca, por exemplo, a intensidade da dor vivenciada por cada pessoa, uma experiência que apenas elas conseguem descrever plenamente. O objetivo principal da pesquisa foi trazer olhares para quem não é visto, já que o foco do documentário vai além de explicar o que é fibromialgia. Ele busca compartilhar histórias atravessadas por essa doença, que muitas vezes são deixadas de lado por desconhecimento sobre o que realmente significa viver com fibromialgia. Essas histórias são distintas, mas se entrelaçam ao abordar a FM, especialmente em relação à forma como ela altera a vida da pessoa e de quem está ao seu lado.

Por fim, o documentário promove uma nova perspectiva sobre a fibromialgia, convidando o público a valorizar as histórias de quem vive com a síndrome e a compreender que apoio emocional e empatia são fundamentais para melhorar sua qualidade de vida. Espera-se que esse trabalho inspire reflexões e contribua para um mundo mais inclusivo e acolhedor.

Referências bibliográficas:

FIBROMIALGIA. Disponível em: <https://rheumatology.org/patients/fibromialgia>.Acesso em: 15 nov. 2024.

FIBROMIÁLGICOS, A.-A. B. D. Em 2022 o CID - M79.7 - **FIBROMIALGIA** - VAI MUDAR.Disponível em: <https://www.abrafibro.com/2021/09/em-2022-o-cid-m797-fibromialgia-vai.html>.

Heymann, Roberto Ezequiel, et al. **“Consenso Brasileiro Do Tratamento Da Fibromialgia**”. Revista Brasileira de Reumatologia, vol. 50, nº 1, fevereiro de 2010, p.

56–66. DOI.org (Crossref), https://doi.org/10.1590/S0482-50042010000100006. Acesso em: 8 abr. 2024

MARTINEZ, José Eduardo; FUJISAWA, Renato Massashi; CARVALHO, Thiago Caldi de; et al. **Correlação entre a contagem dos pontos dolorosos na fibromialgia com a intensidade dos sintomas e seu impacto na qualidade de vida**. Revista Brasileira de Reumatologia, v. 49, p. 32–38, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbr/a/MTBNb4ZZ4YYcdXqFbshTfNm/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RAMOS, **Fernão. Mas afinal... o que é mesmo documentário**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

RIO DE JANEIRO. PROJETO DE LEI Nº 146/2021. DISPÕE SOBRE O ATENDIMENTO PREFERENCIAL ÀS PESSOAS COM FIBROMIALGIA NOS LOCAIS QUE ESPECIFICA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. 2021b Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro2124.nsf/a6cd246684502db90325863200569384/0d95d758ce761913032586ae0061a860?OpenDocument>. Acesso em: 8 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO. PROJETO DE LEI Nº 667 /2021. INSTITUI A CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA COM FIBROMIALGIA - CIPFIBRO NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. 2021c Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro2124.nsf/8446f2be3d9bb8730325863200569352/33a47f268abc03bf0325874b005d0d2c?OpenDocument&CollapseView>.Acesso em: 8 abr. 2024.

SOUZA, Juliana Barcellos De, e Dirce Maria Navas Perissinotti. “The Prevalence of Fibromyalgia in Brazil – a Population-Based Study with Secondary Data of the Study on Chronic Pain Prevalence in Brazil”. Brazilian Journal Of Pain, vol. 1, no 4, 2018. DOI.org (Crossref),. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2595-0118.20180065 . Acesso em: 8 abr. 2024.

TREVISAN, Márcio; ATAVILA, Fernanda Paula; MACHADO, Heloene Aparecida Sousa; et al. Diagnóstico e tratamento da fibromialgia: uma revisão integrativa: Diagnosis and treatment of fibromyalgia: an integrative review. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 9, p. 62404–62423, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/52042>.Acesso em: 30 jun. 2024.

World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics: MG30.01 Chronic widespread pain. Version: 2024 January. Geneva: WHO; 2024 Disponível em: < https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#849253504>

AUMONT, J.; MARIE, M. **A Análise do filme**. Tradução de Marcelo Felix. 3. ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2004.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. Ensaio sobre a análise fílmica. São Paulo: Papirus, 1992

DO VHS À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: O QUE RESTOU DA CÂMERA NAS MÃOS DOS ALUNOS[58]?

Reflexões sobre a produção de vídeo estudantil em 2026

Josias Pereira[59]

Resumo:

Este ensaio propõe uma análise histórica e crítica da evolução da produção de vídeo nas escolas brasileiras, desde a preocupação técnica dos anos 1990 até o boom da Inteligência Artificial em 2026. Utilizando como pano de fundo as discussões presentes no dossiê do 5º Seminário de Audiovisual e Educação (2025), questionamos o desaparecimento dos festivais estudantis, o impacto da proibição de celulares, a complexidade da relação entre gerações (Z ensinando Alpha) e a necessidade urgente de repensar não apenas como fazer vídeo, mas o que narrar em tempos de polarização e censura velada.

Palavras-chave: Vídeo estudantil; Cinema na escola; Produção audiovisual; BNCC; Pedagogia do Contraste.

Introdução: A Mudança do Foco – Da Técnica ao Sentido

Quando iniciamos a produção de vídeo estudantil na década de 1990, a barreira era física e técnica. O equipamento era caro e as escolas dispunham do VHS apenas para registrar eventos institucionais — festas, formaturas, reuniões — funcionando como mero documento da ação, sem qualquer pretensão autoral. A pergunta que ecoava nas salas de professores era: "Como fazer vídeo?" ou "O que fazer com esse vídeo?". O desafio residia no manuseio da câmera, na edição linear e, posteriormente, na transição tímida para o vídeo digital.

---

[58] Este ensaio é uma produção autoral de livre reflexão e não integrou a programação do 5º Seminário de Audiovisual e Educação (2025). Toma como interlocutores os textos do dossiê publicado na Revista Roquette Pinto – Dossiê Especial do 5º Seminário de Audiovisual e Educação (2025), utilizando-os como base teórica e inspiração crítica. O autor é Editor-Chefe da Revista Roquette Pinto.

[59] Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dr. Em Educação e Pós doutor em Semiótica.

Nesse contexto, a câmera era um objeto sagrado, quase exclusivo do professor. Poucos alunos tinham acesso ao ato de gravar. O audiovisual servia, majoritariamente, como ilustração didática ou registro burocrático, reforçando a ideia de que a tecnologia pertencia à instituição e não ao estudante. Era o tempo em que o aluno era apenas espectador ou figurante, sem a possibilidade de se tornar autor de sua própria narrativa. A produção era verticalizada: o professor operava a máquina e o aluno consumia o resultado final, distante do processo criativo de editar, sonorizar e dar sentido crítico às imagens.

> Quando finalmente conseguimos produzir nosso primeiro vídeo, foi uma construção coletiva. Ninguém ficou de fora e deu super certo. Todos participaram; cada um tinha suas obrigações e compromissos, e todo mundo trabalhou junto. A edição foi uma ação à parte: lembro que juntamos uns monitores de TV e videocassetes VHS, tiramos o material da câmera, jogamos para um videocassete e selecionamos o tempo para gravar com REC e PAUSE. Tinha que ser muito rápido. E tu sabe que ela tem um tempo (atraso entre apertar o REC e o PLAY) em que o REC e o PAUSE ficavam meio fora de timing (PEREIRA; FRANCO; VILELA, 2022, p. 72).

Diferentemente desse cenário analógico, as experiências descritas no dossiê do 5º Seminário de Audiovisual e Educação revelam como o celular democratizou o acesso e permitiu que o "Self Orfeu" assumisse a autoria — o aluno deixou de consumir imagens para produzir sentidos, transformando o incômodo em criação e a passividade em contribuição.

Na virada para os anos 2000, com a popularização das câmeras digitais e softwares de edição mais acessíveis, o foco deslocou-se da ferramenta para a linguagem. As oficinas passaram a ensinar planos, enquadramentos e montagem. Foi o momento em que o aluno começou a editar, a entender a gramática audiovisual.

Chegando a 2010, com a onipresença dos smartphones, ocorreu uma ruptura democrática: os alunos passaram a gravar sozinhos, sem a mediação constante do docente. Hoje, em 2026, vivemos um novo paradigma impulsionado pela Inteligência Artificial. A IA grava vozes, gera imagens, compõe trilhas sonoras e edita vídeos em segundos. Paradoxalmente, diante dessa facilidade técnica absoluta, a angústia mudou de lugar. Os alunos não estão mais preocupados com a técnica ou mesmo com a

linguagem clássica. A pergunta central agora é existencial e ética: "O que fazer? O que narrar? Como falar?".

O Silêncio dos Festivais e a Censura do Cotidiano

Nesse cenário de superabundância tecnológica, observamos um fenômeno preocupante: o desaparecimento progressivo dos festivais de vídeo estudantil. No Rio Grande do Sul, por exemplo, quatro grandes festivais de vídeo estudantil encerraram suas atividades. Por quê?

Segundo Pereira, Brignol e Cezar (2018), os professores que trabalham com produção de vídeo percebem o envolvimento dos alunos, mas enfrentam resistência institucional. No Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) apresentado pelos autores, esses docentes afirmam sentir-se "muitas vezes enfraquecidos frente ao sistema escolar", que não valoriza atividades que ultrapassam os limites tradicionais da sala de aula.

Muitos desses eventos dependiam excessivamente da figura do professor-organizador, que, sobrecarregado pelo desgaste temporal, falta de apoio e burocracia, não conseguiu dar continuidade. Mas há uma razão mais profunda e política. Como bem alerta Magda Godinho de Abreu (2025) no artigo "O Cinema Novo e a Pedagogia do Contraste", a educação audiovisual deve ser uma ferramenta para o estudante "perceber, se incomodar e se expressar sobre o que o toca".

Quando damos uma câmera (ou um celular com IA) a um aluno, ele ganha voz. E essa voz, muitas vezes, diz o que a escola ou a sociedade não querem ouvir. O artigo de Abreu nos lembra que o "Self Orfeu" — aquele que desce ao inferno da realidade para buscar a verdade — triunfa sobre a passividade do "Self Narciso". No entanto, muitos professores que defenderam essa liberdade de expressão enfrentaram sanções, foram censurados, transferidos ou retirados de seus postos ao apoiar temas sensíveis trazidos pelos estudantes. A polarização social tornou o ato de narrar a realidade uma ação de risco, esvaziando os festivais que antes celebravam a diversidade de olhares.

Gerações em Conflito e o Limite do Celular

Outra camada de complexidade reside na dinâmica geracional. Pela primeira vez na história recente, temos a Geração Z[60] (que ainda está aprendendo a lidar com a vida adulta) ensinando a Geração Alpha. Há um abismo de experiências: enquanto os professores dos anos 90 estavam duas ou três gerações à frente dos alunos, hoje a proximidade é imediata, mas a maturidade "pedagógica" (de quem ensina nao necessariamente professor, ainda está em construção.

Somado a isso, surge a questão polêmica da proibição de celulares nas escolas, reforçada pela Lei Federal nº 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares e aparelhos eletrônicos por alunos em escolas públicas e privadas durante as aulas, intervalos e recreio — salvo quando o docente autorizar para uma ação pedagógica específica. Embora seja necessário estabelecer limites para a Geração Alpha, a proibição generalizada ignora que o celular é, hoje, a principal ferramenta de registro do mundo.

O Celular no Bolso: Entre a Vigilância e a Mediação

Como discutir a produção de vídeo, a linguagem do nosso tempo, sem o dispositivo que carrega no bolso o estúdio, a câmera, a ilha de edição e a inteligência artificial? Quando a escola decide banir o celular em nome da disciplina ou da "desintoxicação digital", ela comete um erro epistemológico grave: confunde a ferramenta com o uso que se faz dela. É como tentar resolver a pichação nos muros proibindo o lápis na sala de aula.

A pergunta que ecoa nos corredores é: a tecnologia deve ficar fora da escola? Se a resposta for sim, a escola comete um ato de covardia pedagógica. Ao expulsar o

[60] Embora não haja um consenso absoluto e os marcos temporais possam variar ligeiramente conforme o instituto de pesquisa, convencionou-se, a partir dos estudos do Pew Research Center e do demógrafo australiano Mark McCrindle, que a Geração Z compreende os nascidos aproximadamente entre 1997 e 2012. A Geração Alpha, termo cunhado por McCrindle, refere-se aos nascidos a partir de 2010 (alguns autores apontam 2013) até meados de 2024. No contexto deste ensaio, situado em 2026, temos jovens professores da Geração Z (com idades variando entre 15 e 29 anos) lecionando nas redes sociais para crianças e adolescentes da Geração Alpha (com até 13 anos). Essa sobreposição etária e a imersão digital comum a ambos os grupos evidenciam uma proximidade tecnológica e um abismo de maturidade emocional inéditos na história da educação formal.

celular do currículo, a instituição entrega o aluno, de mãos atadas, à indústria do algoritmo. Fora dos muros da escola, a tecnologia é ditada pelo mercado, pelo Self Narciso das redes sociais, que molda o desejo, a autoimagem e a atenção do estudante para o consumo e para a validação superficial. A escola é o único espaço social seguro onde a tecnologia pode ser desmontada, questionada e subvertida. É o laboratório onde se ensina que a Inteligência Artificial gera informação e simulacros, mas não gera experiência (LARROSA, 2002). A IA não sente o luto do limoeiro que foi podado no pátio; a IA não conhece a dor da fibromialgia; a IA não tem território, não tem corpo, não tem a angústia da Baixada Fluminense ou do subúrbio carioca.

Qual é, então, o limite? O limite da tecnologia não é o tempo de tela, mas a ética. E a ética não se aprende no vácuo, nem se aprende por decretos que confiscam aparelhos na portaria. A ética digital se ensina no atrito, no debate, na sala de aula, quando o professor atua como o "passador" de Bergala, ajudando o aluno a perceber o viés da imagem gerada por IA, o deepfake como censura da verdade, e a bolha social como empobrecimento do mundo. Se não ensinarmos os alunos a lerem os algoritmos que os leem todos os dias, estaremos formando analfabetos funcionais da era digital: jovens que sabem apertar o botão "gerar", mas não sabem o que estão gerando e para quem.

Portanto, o problema nunca foi a tecnologia, mas o que fazemos com ela — e, mais profundamente, o vazio de um currículo que não dialoga com a realidade mediada que o aluno habita. A BNCC (2018) exige o multiletramento e a cultura digital, mas a prática escolar, por medo ou falta de formação, opta pela vigilância em vez da autoria. Banir o celular é tentar resolver a crise de sentido com uma tesoura. O desafio de 2026 não é tirar a tela da frente do aluno, mas ensinar o aluno a olhar através e além da tela, transformando o "Self Narciso" das redes no "Self Orfeu" que desce ao inferno da própria realidade para, com o celular na mão, contar a sua história.

Os relatos presentes no dossiê — como as experiências na Creche Fiocruz e os projetos na Baixada Fluminense — mostram que, quando a tecnologia é integrada de forma crítica e afetuosa, ela potencializa a autoria infantil. Banir o equipamento é ignorar a realidade contemporânea; integrá-lo exige uma nova postura pedagógica que vá além da vigilância.

Do Multiletramento ao Silêncio: A BNCC e os Obstáculos da Prática

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) fundamente o letramento digital, o pensamento crítico e a produção audiovisual na Competência Geral nº 5 (Cultura Digital) e os detalhe no componente de Língua Portuguesa por meio dos multiletramentos, há um profundo abismo entre a norma e o chão da escola. O documento único da Educação Básica, homologado entre 2017 e 2018, traz orientações claras para que os estudantes não apenas consumam, mas também produzam sentidos e intervenham no mundo por meio das diversas linguagens.

Contudo, na prática escolar de 2026, essas diretrizes esbarram em obstáculos estruturais e políticos severos: a exígua carga horária, a precariedade da formação continuada de professores e, sobretudo, o medo da repercussão política. Como alertam os autores do dossiê, quando a câmera — ou o celular potencializado pela Inteligência Artificial — é colocada nas mãos do aluno, ele ganha voz para narrar o seu território, as suas dores e os seus incômodos. É exatamente essa potência de autoria, prevista na própria BNCC ao incentivar a leitura crítica do mundo, que muitas vezes é silenciada, restringida ou censurada veladamente nas instituições de ensino.

Nesse cenário, o letramento audiovisual deixa de ser apenas uma habilidade técnica de decodificação de imagens para se tornar um ato de coragem pedagógica. Implementar a BNCC na íntegra exige que a escola supere a lógica do "Self Narciso" (o consumo passivo e seguro das redes) e abra espaço para o "Self Orfeu" — o aluno que desce ao inferno da própria realidade para contar a sua história, mesmo quando a sua narrativa incomoda o status quo.

Há dez anos, em 2016, o filme "Sem HPV – O filme que ensina a fazer filme[61]" de Josias Pereira trazia uma personagem que afirmava: "O cinema brasileiro não estava falando da nossa realidade, mas o cinema estudantil iria falar". E falou. Destacou no seu discurso as dores, as desigualdades, as identidades negligenciadas. Essa realidade incomodou. E o incômodo gerou resistência institucional e alguns professores foram silenciados.

[61] https://youtu.be/3d_CSsxd5J8?si=ReSoP9ddPv8dXAHg

Conclusão: Um Chamado para 2036

Este ensaio não busca oferecer respostas definitivas, mas funcionar como um espelho crítico, ecoando as preocupações levantadas pelos organizadores do 5º Seminário de Audiovisual e Educação. Estamos num momento de inflexão. A tecnologia resolveu o "como fazer"; resta-nos resolver o "por que fazer".

Daqui a dez anos, onde estaremos? Os professores que hoje escrevem estas linhas estarão ativos, produzindo vídeos com seus alunos em diálogo com a IA, ou terão sido silenciados pelas mesmas forças que fecharam os festivais de ontem?

Precisamos retomar a Pedagogia do Contraste. Precisamos de festivais que não sejam apenas mostras de técnica, mas espaços de disputa de narrativas e de construção de memória. É preciso que a escola volte a ser esse lugar de potência, onde a câmera — seja ela de vidro, de silício ou de algoritmo — sirva para que o aluno produza sentidos que transformem sua própria existência em um aprender coletivo.

Que este texto sirva de provocação para dialogarmos, analisarmos e, acima de tudo, resistirmos à lógica do espetáculo vazio, recuperando a essência política e humana do vídeo estudantil.

O que a câmera registra não pode ser apenas a reprodução de algo que o aluno viu e deseja refazer. Deve ser o sonho, a angústia, o incômodo do estudante e do seu grupo social — a matéria viva do território que ele habita e que, muitas vezes, ninguém mais quer enxergar.

Que o "Self Orfeu" — aquele que desce ao inferno da própria realidade para de lá trazer uma narrativa — siga triunfando sobre o "Self Narciso", que apenas contempla a própria imagem. E que, em 2036, a pergunta já não seja mais "como fazer?", mas apenas esta: tivemos a coragem de deixar que falassem?

REFERÊNCIAS

ABREU, Magda Godinho de. **O Cinema Novo e a Pedagogia do Contraste**: o audiovisual educacional como fronteira crítica entre Orfeu e Narciso. In: SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 5., 2025, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Revista Roquette Pinto Dossie Especial, 2026. p. 5-14.

BISPO, Gláucia. **Conversas, Registros e... Ação**! In: SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 5., 2025, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Revista Roquette Pinto Dossie Especial, 2026. p. 15-25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100,** de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino público e privado da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

PEREIRA, Josias; BRIGNOL, Josiane; CEZAR, Mara. P**reconceito na produção de vídeo estudantil.** Revista Tecnologias na Educação, [S. l.], ano 10, n. 28, dez. 2018. Disponível em: https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/01/Rel6-Ano-10-vol28-Dezembro-2018.pdf. Acesso em: 11 ago. 2026.

PEREIRA, Josias; FRANCO, Dayara; VILELA, Rita Martins. 20 anos – **Festival de Vídeo Estudantil de Guaíba**: múltiplas perspectivas. Pelotas: Rubra Cognitiva, 2022. ISBN 978-65-87148-03-8. Disponível em: https://labedutec.com.br/wp-content/uploads/2025/02/FESTIVAL-DE-CINE-GUAIBA-02-06-22.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

SANTOS, Ana Carla Basilio dos. **Um Grito no Escuro: a produção de um documentário sobre fibromialgia**. In: SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 5., 2025, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Revista Roquette Pinto Dossie Especial, 2026. p. 138-145.

ZANINI, Rejane; OLIVEIRA, Giana Weber de; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; SILVEIRA, Taiane Fernandes. Limite**, um filme à frente do seu tempo.** In: SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO, 5., 2025, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: , Revista Roquette Pinto Dossie Especial 2026. p. 129-137.

Filmografia

PEREIRA, Josias. Sem HPV – O filme que ensina a fazer filme. 2016. 1 vídeo . Publicado no YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3d_CSsxd5J8. Acesso em: 12 ago. 2026

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: OS CAMINHOS DO CINEMA NO OLHAR DOS ESTUDANTES[62]

Claudia Patrícia Diniz Correia

Resumo

O artigo apresenta um relato incipiente da experiência acadêmica e de observação empírica sobre a relevância do cinema estudantil como ferramenta pedagógica e sua contribuição para a formação cidadã na escola. Em um contexto social hiperconectado e com forte apelo da imagem, o audiovisual nas escolas deixa de ser simples entretenimento para se firmar como um poderoso recurso de debate social, criticidade e protagonismo juvenil. A reflexão parte de uma breve revisão bibliográfica para fundamentar as impressões com base no contato com estudantes, familiares de estudantes, educadores e produtores culturais envolvidos em projetos de Cinema Estudantil em Gramado, Novo Hamburgo, Alvorada (RS); Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Carraçari (BA) em agosto de 2026. As observações preliminares dessa aproximação com o tema, em uma breve imersão em festivais e mostras de cinema estudantil, apontam para o reconhecimento do cinema como um instrumento pedagógico de educação cidadã, integrado à construção de identidades e pertencimento a territórios específicos. Através do debate crítico sobre direitos humanos e a conscientização política dos estudantes, observa-se o desenvolvimento de habilidades no convívio social do ambiente escolar, familiar e social e fortalecimento de vínculos de empatia e solidariedade entre os envolvidos. Conclui-se que o cinema estudantil pode ser um catalisador para o exercício da cidadania e precisa ser integrado de forma interdisciplinar nos currículos escolares no contexto das políticas públicas de educação e cultura.

Palavras-chave: Cinema Estudantil. Formação Cidadã. Práticas Pedagógicas. Protagonismo Juvenil.

Introdução

Entre julho e dezembro de 2025 cursei a disciplina “Cinema e Educação” (CGAH 763), com o excelente professor Josias Pereira, oferecida pelo Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, em

[62] Este artigo é uma produção autoral de livre reflexão e não integrou a programação do 5º Seminário de Audiovisual e Educação (2025)

Cachoeira, a 150km de Salvador. Estive na condição de aluna especial do Programa Universidade Aberta à Maturidade-PROMAT que beneficia pessoas a partir de 50 anos, com escolaridade média ou superior, através da oferta de vagas em componentes disciplinares nos Campi de Cruz das Almas, Cachoeira e Feira de Santana. Escolhi essa disciplina devido à minha formação como jornalista e assistente social e ao meu interesse na área de Arte Educação.

Vivenciei uma rica experiência, com estudantes jovens de diferentes cursos da UFRB e uma colega do PROMAT, período em que criamos vínculos afetivos intergeracionais e trocas de conhecimento muito produtivas.

A disciplina é bem estruturada, tanto na didática como no conteúdo programático. A dinâmica das aulas motiva para o estudo da história do cinema no contexto nacional e mundial, além de estimular a construção de uma consciência crítica sobre o sistema educacional brasileiro e a influência da mídia e da indústria cultural na formação social.

A ementa da disciplina define alguns eixos: Estudo da relação entre cinema, audiovisual e educação; Análise do cinema como ferramenta pedagógica, meio de expressão artística e mediador cultural em espaços formais e não formais de ensino; Discussão de políticas públicas e diretrizes para exibição de obras audiovisuais nas escolas, como a aplicação da legislação específica do setor. Já o conteúdo programático inclui:Panorama histórico e conceitual das interfaces entre o cinema e a educação; Linguagem Audiovisual: Fundamentos da leitura de imagens, estética e narrativa cinematográfica aplicadas ao contexto de ensino; Práticas Pedagógicas: O uso de curtas-metragens, longas e documentários em sala de aula; Cineclubismo: Metodologias para a criação e gestão de cineclubes escolares e comunitários; Diversidade e Cultura: Representações étnico-raciais, de gênero e regionais nas produções audiovisuais voltadas para a formação crítica.

Confesso que não tinha qualquer referência teórica ou empírica sobre os temas abordados, mas foi a curiosidade que me impulsionou adentrar no universo da relação entre o Cinema e a Educação, a partir da produção audiovisual dos estudantes. A disciplina superou positivamente as minhas expectativas e permitiu uma primeira aproximação com o acervo de vídeos experimentais e filmes produzidos por estudantes de diversos estados, a maioria de escolas públicas.

Para o trabalho final de conclusão da disciplina, eu produzi um vídeo curto sobre a experiência dos estudantes e professores do Colégio Estadual de Tempo Integral Paulo

dos Anjos (CETINPA) , no Bairro da Paz, em Salvador, na produção de podcast através de oficinas do Programa Educa Mais Bahia, estratégia de ampliação da jornada escolar na rede pública do estado. A oficina “Formação, Tecnologias e Cidadania”, onde o podcast educativo se insere como um produto, inclui noções de Informática, Robótica, Impressão 3D, Rádio Escola e Cidadania e Direitos Humanos.

Para o vídeo entrevistei estudantes, uma professora de Língua Portuguesa e Literatura e o coordenador da oficina e pude perceber as dificuldades operacionais para a gravação e edição do contéudo. O podcast é fruto de debates e pesquisas prévias para a escolha do tema, o roteiro e as entrevistas são feitos pelos estudantes. Para além de ensinar e aprender as técnicas do audiovisual a experiência exige uma articulação entre saberes e ”visões de mundo” partilhados entre os sujeitos, protagonistas de um modelo de educação dialogada, como concebeu o educador Paulo Freire. A realidade dos estudantes do CETINPA e o contexto sócio comunitário e cultural são a matéria prima até chegar ao produto final, assim como estudamos na disciplina da UFRB. Pude perceber o compromisso ´político pedagógico dos professores envolvidos, na superação dos limites institucionais para alcançarem os bons resultados identificados. Aliás, persistir no sonho de ampliar os horizontes da sala de aula através de produtos audiovisuais e desenvolver um senso crítico diante do contexto social desigual que vivemos, já é uma grande lição que essa e outras práticas pedagógicas inovadoras deixam como legado.

A experiência académica me sensibilizou para aprofundar o estudo iniciado e me interessei em conhecer de perto a produção cinematográfica estudantil no país, a partir de recomendações que recebi durante a disciplina na UFRB.

Em agosto de 2026, decidi ir com três amigos ao Festival Internacional de Cinema de Gramado, de 12 a 22 de agosto, no Rio Grande do Sul. Minha motivação foi conhecer as experiências de Cinema Estudantil no estado, com base em indicações que recebi do professor Josias Pereira, que atuou em projetos em escolas, festivais de cinema estudantil e outras vivências com educadores gaúchos nessa área. Assisti alguns filmes do Programa Educavídeo produzidos por estudantes de escolas municipais de Gramado e a solenidade final de entrega dos prêmios, quando pude interagir com alguns envolvidos nos filmes concorrentes.

Na volta à Salvador, essa imersão cultural rendeu três artigos jornalisticos opinativos, publicados em veículos de comunicação locais, sobre os filmes que assisti: “Feito Pipa”

(premiado com 5 estatuetas do Kikito), “Pele de Rinoceronte” e “Antártida”(Hors Concours). Além disso, produzi duas matérias sobre a Mostra Nacional de Cinema Estudantil e o Programa Educavídeo que há 15 anos ajuda a formar estudantes de Gramado através do audiovisual. Para as matérias em Gramado,entre uma sessão e outra, no frio de 6ºC, ao todo entrevistei seis estudantes, quatro professores e uma mãe de estudante, de Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul,todos envolvidos na mostra e no programa.

Impactada com tudo que presenciei em Gramado e mais interessada ainda no cinema produzido pelos estudantes e suas inquietações artísticas, fui no dia 4 de setembro à primeira Mostra de Cinema: Imagem em Movimento(CIM), no Teatro de Cidade do Saber, em Camaçari, Região Metropolitana de Salvador. A mostra apresentou três filmes de curta-metragem de ficção, produzidos por estudantes do Colégio Estadual de Camaçari, na sede do município, e do Centro Educacional Marquês de Abrantes, em Vila de Abrantes. O fio condutor indicado pela Coordenação Pedagógica do projeto foi “Identidade, Pertencimento e Território” e cada grupo teve suporte para pesquisa, gravação de cenas nas escolas e externas e debates com equipe técnica.

As produções cinematográficas focalizaram a realidade sócio cultural vivenciada, e os temas foram debatidos e pesquisados pelos estudantes e professores ligados ao projeto. Os curtas abordam a desigualdade social, memória ancestral indígena, pertencimento ao território, amizade e desafios da juventude.

“O Barulho da Fome” conta a história de estudantes e merendeiras que enfrentam um monstro que está muito além da fantasia. Entre filas, pratos, silêncios e ausências, o curta propõe uma reflexão sobre a fome e as diferentes faces das desigualdades sociais que se expressam no ambiente escolar.

Já “As Vozes da Praça” parte de um lugar conhecido pelos moradores de Vila de Abrantes: a Praça da Matriz. O enredo traz um grupo de estudantes durante um trabalho escolar que começa ouvir misteriosas vozes que os conduzem às memórias dos povos indígenas Tupinambá que viveram naquele território. Inspirado no sítio arqueológico existente na praça, o filme aborda a memória, ancestralidade e a importância de preservar histórias que permanecem vivas.

Em “O Último Encontro”, seis estudantes do Ensino Médio, punidos às vésperas da formatura, precisam reorganizar a biblioteca da escola para recuperar o direito de participar da cerimônia. O que começa como uma convivência forçada dá lugar a

conflitos, descobertas e reflexões sobre amizade, pertencimento e as incertezas de um futuro que começa a se aproximar. No encerramento da mostra na Cidade do Saber, a estudante Ester Mendes, que estreou como diretora neste curta, discursou emocionada e agradeceu o apoio. “Realizei um sonho de muitos anos, não teria conseguido sem incentivo dos professores”

Todas as etapas da produção das obras, incluindo as técnicas de audiovisual, foram repassadas aos estudantes em oficinas pedagógicas oferecidas pelo Coletivo Fora da Caixa, com patrocínio da TAG e do Governo da Bahia, através do Programa FazCultura, e parceria institucional do Instituto Casa Coletivo e da Prefeitura Municipal de Camaçari. Durante meses, os jovens conheceram diferentes fases de criação de um filme, passando por linguagem audiovisual, narrativa, roteiro, direção, fotografia, áudio, iluminação, edição e produção. Com base nessas vivências pessoais e no material de campo que recolhi, ainda que não tenha sistematizado uma pesquisa nos parâmetros acadêmicos científicos, pude formular algumas idéias que podem servir de referência para estudos mais detalhados.

Apontamentos teóricos com base nas experiências

As reflexões que apresento aqui carecem de um aprofundamento teórico e de métodos de pesquisa mais apurados. Trago um depoimento a partir do que vivenciei, ouvi e li sobre o tema, e de alguns curta metragens e vídeos produzidos por estudantes que assisti entre julho de 2025 e agosto de 2026.

Sabemos que a escola contemporânea no Brasil é desafiada a dialogar com uma geração nativa digital, cuja linguagem predominante é visual e imediata. Nesse contexto, as ferramentas pedagógicas tradicionais muitas vezes não fixam a atenção ou promovem o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos. É nessa lacuna que o cinema estudantil emerge não apenas como recurso didático, mas como um espaço de expressão e construção de identidade.Pude observar que alguns estudantes ao pesquisarem temas para os filmes tiveram oportunidade de fortalecer suas identidades, seu pertencimento a um território e seu olhar crítico sobre o contexto sócio politico e econômico em que se insere. No filme “O barulho da fome” apresentado pelos estudantes do Colégio Estadual de Camaçari, Bahia, por exemplo, o enredo remete à Política de Segurança Alimentar no contexto da Educação e revela as profundas desigualdades sociais que o país

enfrenta, expressas no cotidiano escolar.O debate sobre o tema e a construção do roteiro colocam os estudantes em cena como protagonistas de suas próprias histórias.

A Lei nº 13.006/2014 tornou obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas da educação básica. Mas, a verdadeira transformação ocorre quando os estudantes passam de espectadores passivos a produtores ativos de conteúdo. É inegável a contribuição dessa produção cinematográfica na formação dos estudantes e na ampliação de horizontes não apenas na dimensão profissional ,mas de interpretação crítica do contexto social onde se inserem.Para compreender o papel do cinema na escola, é fundamental recorrer aos conceitos de Alain Bergala (2008), que defende o cinema como uma "alteridade", uma arte que deve ser introduzida na escola pelo seu valor estético e provocador, e não apenas como ilustração de conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva, o cinema educa o olhar. Ao assistir, analisar e fazer uma obra, o estudante aprende a decodificar discursos implícitos, fake news e manipulações visuais, uma competência essencial para a cidadania no século XXI e para a Educação midiática. O cinema ultrapassa a dimensão de lazer ou entretenimento para revelar visões de mundo diversas.

Encontramos em Pereira e Janhke(2012), referência importante para compreender o potencial transformador e a dimensão política do Cinema Estudantil.

> *Trabalhar com a produção de vídeo nos apontou muitos caminhos para educar pessoas que saibam exercer sua cidadania pois ao lidar com as possibilidades de sua imagem em relação com a imagem do outro, criar histórias em conjunto e respeitando o pensamento do outro, é um exercício de socialização, de respeito e, sobretudo de valorização de si e do outro porque juntos e somente juntos podemos criar coisas novas. Juntos podemos pensar alternativas para uma nova forma de viver e superar os problemas que as gerações passadas nos impuseram e juntos podemos criar novos horizontes".(p. 30)*

A formação cidadã na escola não se limita ao ensino de normas e deveres civis; ela passa pela emancipação do sujeito. Sob a ótica de Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico que transforma a leitura do mundo.

Quando os alunos criam seus próprios curta-metragens eles são forçados a:investigar a realidade da sua comunidade; debater problemas reais (como bullying, racismo, preservação ambiental);negociar pontos de vista em equipe, exercitando a prática democrática.

Uma das estudantes entrevistadas, Polyana Barbosa, de Recife, protagonista do curta metragem "O cabelo de Polyana" destacou o papel de crítica social do cinema na

abordagem de temas como o racismo: *"Achamos o audiovisual uma ferramenta eficiente de conscientização das pessoas e de transformação social para abordar um tema sensível como o racismo. Eu tenho muita propriedade para falar de uma história minha, uma vivência pessoal e o quanto eu superei isso e tenho orgulho de quem eu sou hoje.*" O curta-metragem "O Cabelo de Polyana", concorrente na Mostra Nacional de Cinema Estudantil, no Festival de Cinema de Gramado, foi dirigido pelo estudante João Pedro Ferreira codirigido pelo professor Guilherme Telles, representando a Rede Municipal de Ensino do Recife, e produzido na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Maria Sampaio de Lucena.

A análise da literatura consultada aponta que os projetos de cinema estudantil geram impactos positivos em três dimensões principais:

Dimensão/ Impacto	**Benefício Identificado no Cinema Estudantil**
Cognitiva Crítica	Desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de argumentação.
Socioemocional	Estímulo à empatia ao se colocar no lugar de personagens e realidades diferentes.
Cidadã e Política	Apropriação do espaço escolar para denúncia e proposição de melhorias sociais.

Os depoimentos coletados também revelam barreiras para a efetivação desses resultados pedagógicos. A falta de formação técnica dos professores e a escassez de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas surgem como os principais entraves. No entanto, o uso de tecnologias acessíveis — como *smartphones* e aplicativos gratuitos de edição — tem democratizado a produção audiovisual nas salas de aula brasileiras.

Identificamos nas entrevistas realizadas que apesar do esforço conjunto entre educadores, gestores públicos e apoiadores, ainda são limitados os recursos destinados a garantir uma estrutura permanente para a continuidade das produções cinematográficas e os festivais estudantis. Também surgem críticas a ações pedagógicas que não exploram todo o potencial dos estudantes, desenvolvendo suas habilidades técnicas e humanas, o que prejudica o protagonismo e o alcance dos objetivos traçados, invertendo a lógica do "cinema feito por estudantes" para "cinema feito com os estudantes".

Vozes de quem faz o Cinema Estudantil

Ouvir os estudantes, educadores e uma mãe de estudante envolvidos nos projetos de Cinema Estudantil de Gramado, Novo Hamburgo e Alvorada (RS), Recife (PE), Camaçari (BA) e Belo Horizonte(MG) me permitiu compreender as diferentes realidades vivenciadas. Pude identificar avanços e dificuldades enfrentados diante do desafio de utilizar o Cinema como linguagem, ferramenta pedagógica necessária para assegurar a qualidade do ensino e a formação cidadã dos jovens.

Apesar das diferenças quanto ao contexto de cada realidade, histórico, métodos e estágios de desenvolvimento todas as experiências destacaram os benefícios obtidos através do Cinema, no convívio geral na comunidade escolar, a motivação dos estudantes, a melhoria na frequência e desempenho escolar e o desenvolvimento de habilidades na comunicação escrita e oral dos envolvidos.

Para a mãe de estudante entrevistada ficou evidente a satisfação com a oferta de "um ambiente seguro" para a filha e os colegas ,no contra turno escolar com atividades que ampliam as oportunidades profissionais e permitem a formação de plateia para o cinema, diversificando o universo cultural dos jovens, limitado às redes sociais, e fortalecendo sua relação com as artes.

Com os estudantes a tônica dos discursos dos entrevistados foi a superação de seus limites, o desafio de apreender novos conhecimentos, manusear recursos tecnológicos complexos, conviver em grupos com interesses e opiniões distintos e criar estratégias novas de disputas em mostras competitivas e festivais.Os entraves burocráticos e os limites impostos pela infraestrutura das escolas foram apontados como oportunidades de desenvolver a criatividade e a negociação nos ambientes institucionais. A presença em festivais locais ou renomados como o de Gramado foi destacada como "vitrine" para aumentar a visibilidade das produções cinematográficas e a rede de relacionamento com outros parceiros.

Bernardo Freitas Amaral, estudante do 9º ano do Colégio Pedro Zucolotto, em Gramado, está há três anos no programa Educavídeo e já atuou em filmes premiados, trabalhando com som, como protagonista, diretor de arte e figurante.

> *“Quero levar para a vida, trabalhar com as câmeras. Meu primeiro trabalho remunerado foi através do Educavídeo, em uma emissora onde estou. Penso em fazer faculdade para levar à frente minha carreira”.*

A professora Thayse Martins, uma das coordenadoras do Educavídeo, comemora os resultados do programa, com reflexos na integração dos estudantes, no aprendizado das técnicas do audiovisual e na formação cidadã de todos os envolvidos.

> *“Os alunos entendem o papel deles, o poder que têm de criar histórias nesse palco renomado. Há liberdade para eles criarem o filme de acordo com seus interesses. Nós mediamos, questionamos qual é a intenção deles. Este ano, há temas sobre a adolescência e o que eles enfrentam na escola e na família.”*

Vinicius de Araujo Ruschel, da Escola de Aplicação Feevale Novo Hamburgo RS, considerou significativa e inovadora seu engajamento no Projeto Outros Olhares, que existe desde 2002 na escola.

> *” Acredito que tenha se tornado uma experiência marcante para centenas de alunos, por ser um projeto que nos envolve, nos desafia e nos coloca diante da necessidade de trabalhar em equipe e resolver conflitos. Para mim, participar da direção, roteirização, continuidade e cinematografia do meu primeiro curta-metragem foi um marco que certamente levarei comigo. Ser premiado com Melhor Direção, Melhor Teaser e Menção Honrosa no Festival Outros Olhares de 2025, além da indicação para o Festival Nacional de Cinema de Gramado (Educavídeo), tornou toda essa experiência ainda mais especial. É claro que cometemos erros ao longo do processo, mas acredito que conseguimos contorná-los da melhor maneira possível e, acima de tudo, aprender com cada um deles. Agradeço a todos os professores, familiares, à escola e a todas as pessoas que contribuíram para que esse projeto se tornasse possível. No fim, acredito que nada do que fizemos foi em vão, e é justamente isso que torna essa experiência tão importante para mim.”*

Em umas das ações ,o Projeto Outros Olhares se inspirou principalmente nas obras de Machado de Assis, como "O Alienista" e "Uns Braços", desafiando os alunos a

produzirem releituras de obras de um dos nomes mais importantes da literatura brasileira, cuja escrita, apesar de complexa, é extremamente rica em profundidade e crítica social. .

Sobre os temas abordados nas produções cinematográficas Vinicius Ruschel ilustra as reflexões teóricas já referidas, quanto a contribuição do uso do Cinema como ferramenta pedagógica.

> *"Em nosso curta-metragem, abordamos a relação entre religião, moralidade e aparência, mostrando como, apesar de a religião fazer parte do cotidiano e dos rituais de muitas famílias brasileiras, ela também pode ser utilizada, de maneira hipócrita, para encobrir atitudes imorais que contradizem os próprios valores que se dizem defender. A partir disso, também buscamos trazer à discussão temas como violência doméstica e saúde mental, destacando a importância de reconhecer as diferentes formas pelas quais esses problemas podem se camuflar no cotidiano. Ao final, o curta retoma elementos do início da obra e deixa uma pergunta: "Isso tudo realmente aconteceu ou, melhor, ainda vai acontecer?"*

Apesar do consenso sobre os avanços alcançados as críticas surgem nos discursos dos estudantes e da equipe docente. Uma das principais dificuldades identificadas é conciliar a dimensão e a complexidade de uma obra cinematográfica com a realidade e os recursos disponíveis no ambiente escolar. Pouco tempo, equipamentos limitados e, principalmente, pouca experiência prática, tornam algumas etapas da produção mais desafiadoras. Além disso, conciliar o projeto com as responsabilidades acadêmicas e organizar uma equipe com diferentes ideias, opiniões e formas de trabalhar também exige bastante diálogo e capacidade de resolução de conflitos.

Para a maioria dos estudantes entrevistados, essas dificuldades fazem parte da própria essência do audiovisual estudantil: é justamente ao lidar com limitações, erros e imprevistos que desenvolvem criatividade, responsabilidade e aprendem a transformar uma ideia em algo concreto.

Alguns professores, com mais bagagem com as técnicas de produção cinematográfica, criticam projetos que não garantem a efetiva participação dos estudantes em todas as etapas do trabalho, limitando sua presença a tarefas pontuais ou no desempenho de alguns papéis secundários. Para eles essa postura retira a essência da proposta do

Cinema Estudantil ,o que ela se propõe: estimular a criatividade, o desenvolvimento e o protagonismo dos jovens.

A estudante Cecília Petry Koch, 17 anos, do mesmo Projeto Outros Olhares, da Escola de Aplicação Feevale, reafirma os benefícios que a experiência rendeu para sua formação.

> *"Foi muito bom, consegui desenvolver e explorar muito minha criatividade e descobri habilidades minhas que não percebia antes. Trabalhamos com a fotografia, a questão religiosa e essa estética um pouco mais "vintage" / antiga. Mas, também tem a falta de cooperação e comunicação, ansiedade e que não inspiram nada."*

Sobre as perspectivas de futuro e de profissionalização a partir do contato com o audiovisual na formação escolar, encontramos visões distintas. A maioria dos estudantes aponta para uma maior sensibilidade e motivação para a área , mas pondera a competitividade do mercado de trabalho, a escassez de recursos e patrocínios e as dificuldades de empregabilidade. Alguns, como Vinicius Ruschel, vislumbram outros horizontes.

> *"Embora eu não pretenda, atualmente, seguir uma carreira especificamente na área do cinema, acredito que minha formação técnica teve uma contribuição importante para a realização deste projeto. Concluí no ano passado o curso técnico em Publicidade e, neste semestre, finalizo o curso técnico em Multimídia, com previsão de formação ao final deste ano. Mesmo sem ter produzido anteriormente uma obra cinematográfica, essas experiências me proporcionaram conhecimentos práticos que certamente contribuíram para que eu pudesse desenvolver um curta-metragem mais rico e compreender melhor diferentes etapas da produção audiovisual. No futuro, pretendo cursar Farmácia e seguir por essa área profissionalmente, mas isso não significa que eu pretenda abandonar o audiovisual. Pelo contrário, acredito que minha formação e as experiências que adquiri me permitem continuar produzindo outras obras, especialmente em colaboração com outras pessoas, sempre que surgir a oportunidade."*

A estudante Isabelle Zang Savanin, 17 anos, da Escola de Aplicação Feevale, de Novo Hamburgo, comenta sobre os gêneros de filmes e as dificuldades para se inserir no mercado do audiovisual.

> *"Não tenho um tema específico em mente, mas gostaria de trabalhar com projetos que estejam voltados para terror e suspense ou que me proporcionem a oportunidade de usar a criatividade e criar ambientes cinematográficos. Acho que uma das maiores dificuldades é ter visibilidade, pois se tornar minimamente conhecido no audiovisual é algo que não depende apenas de você (que cria o projeto) mas também do público que vai assistir a ele. Eu pretendo fazer faculdade de audiovisual e me especializar em alguma área voltada para a cinematografia ou edição".*

Em síntese, os discursos dos atores sociais envolvidos nas diferentes atividades na área de Cinema , com vídeos experimentais e curtas metragem, ou de Comunicação com podcast educativos, revelam um rico acúmulo de experiências para inspirar a gestão da Educação através da Arte. Isso requer mais do que apoio eventual a uma unidade escolar, através de empresas privadas ou Secretarias de Educação.

O que os estudantes e profissionais da Educação e da Produção Cultural sinalizam nas entrevistas é a necessidade de garantir o investimento permanente nesses projetos, capacitação do corpo docente, estrutura física e material das escolas e respaldo institucional para os projetos Afinal, o Cinema Estudantil não pode sobreviver apenas de festivais esporádicos, por mais relevantes que sejam, como o de Gramado, que há 15 anos difunde e amplia o Programa Educavídeo. É imprescindível incorporar na Política Pùblica de Educação em todo o país as diretrizes e estratégias que asseguram uma formação crítica, cidadã e socialmenrte responsável, através das linguagens artísticas, em particular o Cinema.

A relevância das Políticas Públicas e do respaldo legal

Certamente outras experiências exitosas no Brasil ilustram bem os avanços na produção cinematográfica de estudantes no contexto educacional que prioriza a cidadania e o protagonismo juvenil. Como dito na Introdução, esse artigo limita-se a um relato a partir de minha vivência, no contato com iniciativas pontuais, como os festivais de cinema estudantil em Gramado-RS e em Camaçari-BA . Não pretendo trazer uma análise aprofundada ou representativa na complexa dimensão histórica que é o Cinema Estudantil, desde os seus primórdios.

Estou me detendo ao que ouvi e li, de forma incipiente mas, que trouxe reflexões úteis aos que, como eu, acreditam nessa ferramenta pedagógica que é a criativa produção cinematográfica produzida “no chão da escola”.

Encontrei em Gramado-RS alguns aspectos interessantes para pensar o Cinema Estudantil como um direito social, um dever do Estado e parte de uma Política Públlica que articula Educação, Cultura e Turismo. A cidade sediou esse ano a 54º edição do Festival Internacional de Cinema, que atraiu segundo dados oficiais da Gramadotur, em 11 dias de programação, cerca de 250 mil pessoas, movimentando a indústria turística na Serra Gaúcha.

A 2ª Mostra Nacional de Cinema Estudantil, reuniu 38 produções realizadas por estudantes do ensino médio e fundamental de escolas de Gramado e de todo o país, integrando a programação oficial do festival, que aconteceu entre os dias 12 a 22 de agosto. O Educavídeo abriu oficialmente o evento nos dias 12 e 13, mobilizando ao público em geral, a comunidade escolar e famílias. O público também viu a Mostra de Filmes Universitários, ampliando a programação do festival para valorizar a relação entre a educação e a chamada sétima arte.

Criado em 2011, o Programa Municipal Escola de Cinema Educavídeo em Gramado, da Secretaria Municipal da Educação,em parceria com a Gramadotur, promove a formação de adolescentes e jovens das escolas da rede de ensino de Gramado. O objetivo é usar o audiovisual como ferramenta pedagógica para incentivar a formação de público e o pensamento crítico, através da apreciação e produção de obras cinematográficas de forma coletiva valorizando a cultura do cinema.

Há 15 anos, o programa utiliza o audiovisual para estimular o pensamento crítico de alunos da rede pública de Gramado sobre temas da realidade social. Todo o trabalho de escolha de temas, argumentos, roteiro, pesquisa, produção e edição é desenvolvido pelos estudantes, com a supervisão dos professores, no ambiente escolar e nas gravações externas.

Em março deste ano, a Câmara Municipal de Gramado aprovou o Projeto de Lei Ordinária (PLO) nº 079/2025, do Executivo Municipal, que institui o Educavídeo –

Programa Municipal Escola de Cinema no município. Inserida agora formalmente em políticas públicas, a escola ganhou sede própria e envolve ações conjuntas da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Turismo e Cultura e a Gramadotur, além de parcerias com universidades e institutos.O objetivo é fortalecer a produção audiovisual local e ampliar oportunidades de formação cultural e profissional para jovens gramadenses, com parcerias institucionais, permitindo convênios, cooperações técnicas e artísticas com universidades, institutos federais e instituições nacionais e internacionais que atuem no desenvolvimento de projetos audiovisuais.

Há dois anos, o programa ampliou vagas para adultos a partir de 18 anos, da comunidade local, a fim de estender os cursos oferecidos aos estudantes e contribuir para a formação de mão de obra para a indústria cinematográfica.

A carioca Roberta Baptista, 53 anos, graduada em Designer de Interiores e comerciante em Gramado, está há 2 anos no Educavídeo quando o programa abriu vagas no Núcleo de Produção Digital -NPD, para adultos. Ela reconheceu que a experiência abriu novas possibilidades profissionais, ajudou sua socialização na cidade e mudou o seu olhar crítico sobre a produção cinematográfica.

> *"O conteúdo aprendido foi diversificado, fizemos o filme em coletivo e do início ao fim. Aprendi nos workshops com profissionais fotografia e vídeo, roteiro, decupagem de fotografia e de arte, som, Iluminação cênica, softwares de edição de vídeos e fotos. Eu me tornei uma pessoa com pensamento crítico mais aguçado e com novos olhares e hoje me sinto mais observadora em relação a tudo ao meu redor. O audiovisual me trouxe um olhar renovado para o mundo".*

Compreendo que alguns entraves ainda estão desafiando a experiência específica do Educavídeo em Gramado, e que, diante da pluralidade de situações em outros municípios, nos estados das cinco regiões brasileiras, não é possível adotar um modelo único, que sirva de parâmetro. O programa acumulou um acervo de informações e resultados significativos, que servem de inspiração, estímulo. Podemos aprimorar a experiência ouvindo quem faz, os atores que constroem no cotidiano os fluxos de trabalho, tecem as relações sociais e institucionais. Afinal, em Arte e Educação nada está dado, pronto, mas, é construção, fruto de avaliação e sensibilidade humana.

Considero, em síntese, que podemos extrair lições importantes que o Educavídeo em Gramado nos deixa: 1. respaldo legal para um programa que deixa de ser apenas uma peça de marketing de uma gestão específica para ser uma política permanente , de Estado. 2. articulação entre as Secretarias de Turismo, Educação e Cultura para potencializar a produção e divulgação dos produtos gerados nos cursos de Cinema 3. ampliação da participação da comunidade local não apenas como público mas, como produtores culturais 4. fortalecimento de vínculos entre a comunidade escolar no sentido amplo, envolvendo funcionários, gestores, estudantes, professores e famílias envolvidas no processo produtivo dos filmes 5. incentivo à pesquisa de temas do contexto sócio econômico político local, estadual e nacional e da literatura brasileira, favorecendo as expressões escrita e oral 6.contribuição para a profissionalização dos jovens e preparação para o mercado de trabalho em geral e na chamada Rede da Economia Criativa

Considerações finais

Num contexto mundial onde o universo imagético está presente na vida social de maneira tão impactante é preciso valorizar os conteúdos que permitem um novo olhar sobre a diversidade cultural, os dilemas éticos da humanidade, os desafios da Educação escolar, familiar, comunitária.

O Cinema Estudantil vai muito além da técnica cinematográfica; ele se consolida como uma poderosa plataforma de alfabetização audiovisual e política. Ao reconhecer e ampliar a voz aos estudantes, a escola valida suas vivências e os incentiva a ocupar o papel de agentes de transformação social.

Para que o cinema estudantil atinja seu potencial máximo na formação cidadã, são necessários investimentos contínuos na capacitação docente e na criação de festivais escolares que valorizem a produção dos alunos. O audiovisual não deve ser um evento isolado, mas uma estratégia política pedagógica contínua de emancipação e de consciência crítica sobre o contexto histórico em que vivemos.

Referências

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/Cinead-LISE/UFRJ, 2008

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para instituir a exibição de filmes de produção nacional nas escolas. Brasília, DF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. A produção de vídeo nas escolas: educar com prazer.Pelotas: UFPel, 2012.