Revista

DoCEntes

Volume 11 – Nº 047 | outubro de 2026 – dossiê



Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ

DoCEntes

Volume 11 – Nº 047 | outubro de 2026 – dossiê

revistadocentes.seduc.ce.gov.br

CAPES QUALIS

A3

ISSN Eletrônico: 2526-4923

B1

ISSN Impresso: 2526-2815

DIADORIM Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Google acadêmico

LivRe Revistas de livre acesso

sumários Sumários de Revistas Brasileiras .org

Fortaleza – Ceará
2026

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária da Educação

Cristiane Cunha Nóbrega
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonimo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

José Iran da Silva
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Francisca de Assis Viana Moreira
Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares – Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Dóris Sandra Silva Leão
Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação
Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC
Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

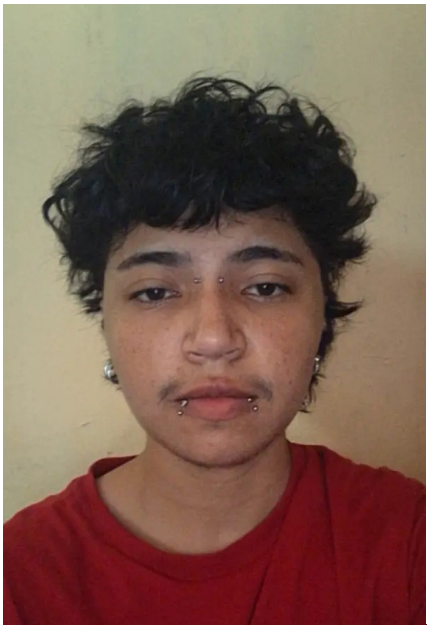
Profa. Dra. Rosilene Aires
Revisão Português

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva
Normalização Bibliográfica

Tiragem
Edição Virtual

Contatos:
85 3101 3976
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa
Haru Levy Florencio da Silva
EEEP Governador Virgílio Távora – Crato – CE | Crede 18

Desenho intitulado
Reinventando O Mu(Ndo)ro

Descrição
A obra "Reiventando o mundo(muro)" foi produzida a partir de Geotinta e tinta à óleo, com o objetivo de trazer o ser humano a sua origem: A natureza.

ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br

instagram.com/**seduc_ceara**

www.facebook.com/**EducacaoCeara**

Editor Chefe
Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Conselho Editorial Científico
Profa. Dra. Adeline Annelyse Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni - (Univesidade Estadual do Ceará - UECE)
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Profa. Dra. Milínia Stephanie Nogueira Barbosa Felício (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Profa. Dra. Rosilene Aires (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Suiane Costa Alves (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE
Profa. Dra. Rosilene Aires
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação
Prof. Dr. Fernando Barros da Silva Filho

Sumário

Apresentação **11**

Editorial **13**

O AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

AUDIOVISUAL MEDIA AS AN INSTRUMENT OF INTEGRAL HUMAN FORMATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: *documentary analysis of curriculum policies and Brazilian scientific production*

Jorge Luiz Chaves Bandeira

15 Unidade 01

VIDEOVOCABULÁRIO SITUADO: PRÁTICAS AUDIOVISUAIS SEM ROSTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

SITUATED VIDEO VOCABULARY: *faceless audiovisual practices in english language teaching in a public school*

Francisco André da Silva

25 Unidade 02

VÍDEO-CARTAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NOS ANOS INICIAIS

VIDEOCARTAS COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: *una experiencia de educación audiovisual en los primeros años de la educación básica*

Luz Mariana Blet | Nali Catarina Pedroso Nunes

34 Unidade 03

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL, PROTAGONISMO JUVENIL E MÍDIA-EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA

AUDIOVISUAL PRODUCTION, YOUTH AGENCY, AND MEDIA EDUCATION IN A FULL-TIME PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA

Fabricio Leomar Lima Bezerra

43 Unidade 04

MICROAPRENDIZAGEM POR MEIO DE VIDEOAULAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE INOVAÇÃO DA RIEH/CODED-CED

MICROLEARNING THROUGH EDUCATIONAL VIDEO LESSONS: *an experience report from the RIEH/Coded-CED Innovation Center*

Milvane Regina Eustáquia Gomes Vasconcelos | Mariana Antônia santiago Carvalho | Thyago Teixeira Farias

52 Unidade 05

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL

LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA: *un análisis desde la Educación Primaria*

Tamiris Batista Diniz | Fabrizio da Costa Barros | Telma Oliveira Soares Velloso | Guilherme Preato Guimarães

59 Unidade 06

MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Audiovisual Media in High School Mathematics Teaching: *Innovative Strategies for Learning and Student Agency*

George Henrique Ferreira dos Santos

67 Unidade 07

LINGUAGEM, AUDIOVISUAL E IDENTIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS ADAPTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS DE O QUINZE, VIDAS SECAS E DA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

LANGUAGE, AUDIOVISUAL MEDIA AND CULTURAL IDENTITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: *portuguese language teaching practices based on the film adaptations of O Quinze, Vidas Secas and the poetry of Patativa do Assaré*

Adegildo Domingos Santana | Francisca Valneir da Costa Freitas | Maria Socorro Santana Pereira de Oliveira

75 Unidade 08

EDUCAÇÃO E CINEMA: A INTEGRAÇÃO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

EDUCATION AND CINEMA: *The integration of film as a pedagogical resource in the teaching and learning process*

Amanda Tolomelli Brescia | Fernanda Pacci de Castro Pinheiro Branco | Veronica Peruhype de Aguilar | Jullya Stephane Agabel

85 Unidade 09

UM LUGAR QUE VIVE EM NÓS: CINEMA, JUVENTUDES E CARTOGRAFIAS SENSÍVEIS EM SÃO PEDRO

A PLACE THAT LIVES IN US: *cinema, youth, and sensitive cartographies in são pedro*

Nathan Moretto Guzzo Fernandes | Janete Magalhães Carvalho

94 Unidade 10

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUDIOVISUAL: EXPERIÊNCIAS DO COLETIVO CINE CLUBE TERRA FIRME

SOCIAL MOVEMENTS, POPULAR EDUCATION, AND AUDIOVISUAL MEDIA: *Experiences of the Terra Firme Film Club Collective*

Keila Mariah Paiva Teixeira | Ana Karla Auzier Farias | Hermínio Tavares Sousa dos Santos | Márcia Cristina Lopes e Silva

103 Unidade 11

A SÉRIE CHERNOBYL NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA E CONTEXTUALIZADA

OF THE CHERNOBYL SERIES IN CHEMISTRY TEACHING: *an interactive and contextualized didactic sequence*

Francisco Gilvan Pereira | Gisele Simone Lopes

112 Unidade 12

ENTRE FILMES E LUTAS: FORMAÇÃO AUDIOVISUAL E RESISTÊNCIA NO BREGA-PROTESTO – SEM DESTRUIÇÃO

BETWEEN FILMS AND STRUGGLES: *Audiovisual Formation and Resistance in Brega-Protesto – sem destruição*

Catarina Andrade | Francisco Ludermir Ferreira

121 Unidade 13

CINEMA, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CINEMA, PLAYFULNESS, AND HISTORY TEACHING: *An experience report in the 9th grade of Middle School*

Thiago Oliveira Braga

132 Unidade 14

JOGOS TEATRAIS BASEADOS EM ANIMAÇÕES E VIDEOGAMES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROTAGONISMO, CRIATIVIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

JUEGOS TEATRALES BASADOS EN ANIMACIONES Y VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: *protagonismo, creatividad y resignificación de referencias audiovisuales*

Diego Brito Bezerra | Mario Ferreira Piragibe

141 Unidade 15

O AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA HIP-HOP

AUDIOVISUAL AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE APPRECIATION OF HIP-HOP CULTURE

Letícia Ramalho Nascimento | Janderson Felipe Saldanha Oliveira

149 Unidade 16

ENTRE MONTANHAS, CULTURAS E LÍNGUAS: A MAGIA DOS ANDES NO PROJETO CHARLAS DE CINE

AMIDST MOUNTAINS, CULTURES, AND LANGUAGES: *the magic of the Andes in the Charlas de Cine Project*

Luan Emanoel Lupatinni | Ediely Maytan Freire Rodrigues | Maria Vitória Piaia | Naiane Carolina Menta Tres

158 Unidade 17

O CORPO QUE FILMA, O SABER QUE RESISTE: O CINEMA INDÍGENA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

EL CUERPO QUE FILMA, EL SABER QUE RESISTE: *el Cine Indígena y la producción de conocimiento en la educación*

Janine Monteiro Moreira Bonanno Gomes | Ana Lúcia Nunes de Sousa

165 Unidade 18

CINEMA PARA TODOS? ACESSIBILIDADE, AUDIODESCRIÇÃO E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA NA PLATAFORMA SIARÁ+

CINEMA FOR ALL? Accessibility, Audio Description, and Educational Participation on the Siará+ Platform

Paulo Victor Coresma Menezes | Paulo Rogério Marques de Carvalho | Antonio Alan Pereira de Sousa | Davi Cândido da Silva

176 Unidade 19

IMAGEM E CONTRA-IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS: VER COMO NUNCA VIMOS

IMAGE AND COUNTER-IMAGE IN YOUTH EDUCATION: *seeing as never before*

Thaís Leonardo dos Santos

184 Unidade 20

PENSAR CINEMA, SONHAR O MUNDO: OFICINAS DE CINEMA E AUDIOVISUAL PARA IDOSOS DAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO

THINKING CINEMA, DREAMING THE WORLD: *Audiovisual Workshops for Older Adults in the Peripheries of São Paulo*

Isadora Libório

192 Unidade 21

ENTRE IMAGENS E EXPERIÊNCIAS: A PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS COMO DISPOSITIVO REFLEXIVO E FORMATIVO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES

BETWEEN IMAGES AND EXPERIENCES: *the production of short films as a reflective and formative device in teaching internships*

Emanuelly Stefanello Bulegon | Vivien Kelling Cardonetti

204 Unidade 22

REENDEREÇAMENTO DE VÍDEOS DE ANIMAÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO

REDIRECTION OF ANIMATION VIDEOS BY HIGH SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL ACTIVITY STRATEGY IN TEACHING PRACTICE

Mariana Alencar Cavalheira | Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos | Luciana Ferrari Espíndola Cabral

216 Unidade 23

INVESTIGAR POÉTICAS E GEOGRAFIAS DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA DE DISPOSITIVO

INVESTIGATING POETICS AND GEOGRAPHIES OF SPACE: *A PROPOSED DEVICE*

Gabriel Lucas Lima da Silva

224 Unidade 24

O USO DE FILMES NA ABORDAGEM SOBRE CIÊNCIA E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

THE USE OF FILMS IN ADDRESSING SCIENCE AND POLITICS IN BIOLOGICAL SCIENCES TEACHER EDUCATION

Américo de Araujo Pastor Junior | Luciana Ferrari Espindola Cabral | Júlia de Sousa Peçanha Ramos | Davi da Silva Ouverney

234 Unidade 25

Entrevista: Adriana Fresquet **245**

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a consequente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Audiovisual e Educação: reflexões, práticas e possibilidades formativas

O audiovisual ocupa lugar particular na cultura contemporânea e na forma como comunicamos e construímos conceitos, identidades e narrativas. Filmes, séries, documentários, curta-metragens, produzidos dentro e fora das salas de aula, quando bem mediados, tornam-se recursos didáticos, com potência em suas multiplicidades, linguagens, experiências estéticas, práticas culturais e espaços de autoria.

É nesse contexto que se apresenta o **Dossiê Audiovisual e Educação**, reunindo 25 trabalhos, entre artigos e relatos de experiência, que abordam práticas, pesquisas e proposições sobre as relações entre audiovisual e educação. Fechando nosso dossiê apresentamos uma entrevista com a professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Adriana Mabel Fresquet; uma das fundadoras da Rede Kino: Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual e que tem contribuído para a formulação de políticas públicas voltadas à presença do cinema na escola, especialmente no processo de regulamentação da Lei 13.006/14.

A diversidade dos textos contempla diferentes etapas e modalidades de ensino, áreas do conhecimento, territórios e sujeitos, mas encontra um ponto de convergência: a necessidade de compreender o audiovisual para além do consumo de imagens, valorizando também a capacidade de estudantes e professores de produzir, interpretar e ressignificar narrativas.

Um dos principais eixos do dossiê é, justamente, a **produção audiovisual como prática pedagógica**. Vídeo-cartas, documentários, curtas-metragens, videoaulas, animações e outras produções autorais aparecem como possibilidades de envolver os estudantes em processos de investigação, criação e colaboração. Ao produzir imagens, roteiros, entrevistas e narrativas, os sujeitos aprendem a observar o cotidiano, formular questões, selecionar perspectivas e construir sentidos. A autoria, nesse percurso, deixa de ser um resultado secundário e passa a integrar o próprio processo formativo.

Outro eixo recorrente diz respeito às relações entre **audiovisual, território, identidade e cultura**. Os trabalhos sobre juventudes, culturas periféricas, hip-hop, cinema indígena, literatura e cultura nordestina mostram que produzir imagens também significa construir formas de representação. Ao narrarem seus territórios e experiências, diferentes sujeitos podem tensionar imagens estigmatizadas, afirmar pertencimentos e produzir outras perspectivas sobre os lugares que habitam. O audiovisual aparece, assim, como espaço de expressão cultural e de construção de conhecimento situado.

A dimensão da **formação crítica** atravessa igualmente as contribuições. Questões relacionadas à colonialidade da imagem, aos estereótipos, às relações entre ciência e política, ao patrimônio, às culturas midiáticas e às formas de representação são mobilizadas em diferentes experiências. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de imagens e informações, educar para o audiovisual implica também desenvolver condições para que os estudantes compreendam, questionem e produzam criticamente os conteúdos com os quais se relacionam.

Nesse cenário, as **tecnologias digitais e a inteligência artificial** ampliam as possibilidades de criação e circulação de materiais educativos. Experiências com microaprendizagem, videoaulas, aplicativos de edição e geração de imagens evidenciam novos modos de produção. Os trabalhos, contudo, indicam que a presença da tecnologia não determina, por si mesma, a qualidade da experiência educativa. Planejamento,

mediação docente, participação dos estudantes, acessibilidade e intencionalidade pedagógica permanecem fundamentais.

A **acessibilidade** constitui, portanto, uma dimensão indispensável. A análise da plataforma pública "*Siará+*" evidencia que a oferta gratuita de conteúdos audiovisuais não garante, automaticamente, participação educativa e cultural. Audiodescrição, Libras, navegação acessível e recursos adequados precisam ser considerados desde a concepção das propostas. A inclusão, nesse sentido, não deve ser compreendida como complemento, mas como parte constitutiva da experiência audiovisual.

O dossiê apresenta também experiências que aproximam o audiovisual e diferentes **áreas do conhecimento**, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Química e Ciências Biológicas. Filmes, séries, vídeos e produções dos próprios estudantes são mobilizados para contextualizar conteúdos, estabelecer relações com situações concretas e estimular processos de interpretação e problematização. Essas experiências mostram que a linguagem audiovisual pode favorecer aproximações entre conhecimento escolar, cultura e vida cotidiana.

A **formação docente** completa esse conjunto de discussões. Os trabalhos relacionados aos estágios curriculares, à formação inicial e à produção de recursos educacionais destacam a necessidade de professores preparados não apenas para utilizar tecnologias, mas para compreender suas linguagens, possibilidades e limites. Apropriar-se do audiovisual pedagogicamente significa ampliar repertórios e experimentar outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

As contribuições reunidas permitem, ainda, compreender o audiovisual como **experiência sensível e estética**. Cartografias do território, oficinas de cinema, produções documentais e experiências formativas mostram que a aprendizagem pode envolver memória, afetividade, imaginação, percepção e criação. Nesses processos, olhar e produzir imagens tornam-se também formas de interpretar experiências e atribuir novos sentidos ao mundo.

Ao reunir perspectivas tão diversas, o dossiê evidencia que o audiovisual não constitui um campo homogêneo nem uma metodologia única. Seu potencial formativo depende das condições em que é inserido no currículo, das relações estabelecidas entre sujeitos e conhecimentos e das possibilidades de participação e autoria construídas em cada contexto.

Diante da interlocução aqui apresentada, entre políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas escolares, os trabalhos reunidos convidam a pensar sobre **o que podemos produzir, conhecer e transformar quando aprendemos com e por meio das imagens e dos sons**. Esperamos que este dossiê contribua para ampliar o debate e fortalecer práticas educativas nas quais audiovisual, cultura, tecnologia e conhecimento se encontrem na construção de experiências formativas críticas, inclusivas e autorais.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

Prof. Ms. Bruno Ribeiro Marques

Editores do Dossiê Audiovisual e Educação

01

O AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Jorge Luiz Chaves Bandeira 1

AUDIOVISUAL MEDIA AS AN INSTRUMENT OF INTEGRAL HUMAN FORMATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: documentary analysis of curriculum policies and Brazilian scientific production

Resumo:

Analisar como o audiovisual é concebido nas políticas curriculares e na produção científica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), examinando em que condições deixa de operar apenas como apoio didático e passa a integrar processos de formação humana integral. O estudo adota abordagem qualitativa, natureza básica e objetivos exploratório-descritivos, combinando pesquisa documental e revisão narrativa orientada por protocolo explícito. O *corpus* analítico reúne quatro documentos normativos, seis estudos brasileiros diretamente relacionados a vídeo, cinema, *podcast* e formação integral na EPT e cinco produtos educacionais vinculados ao ProfEPT, todos com fonte institucional ou DOI conferível. A interpretação foi organizada por análise de conteúdo em três categorias: audiovisual como recurso didático, como linguagem cultural e como prática de formação humana integral. Os resultados mostram que a qualidade técnica do material é relevante, mas insuficiente para caracterizar formação integral. As experiências mais consistentes articulam mediação docente, problema formativo, acessibilidade, relação com o mundo do trabalho e participação discente. As políticas oferecem base para integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia, porém não definem, por si, a função pedagógica do audiovisual. Conclui-se que o potencial formativo depende menos da presença da mídia e mais das relações curriculares e autorais construídas em torno dela.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Audiovisual. Formação Humana Integral. Pesquisa Documental. ProfEPT.

Abstract:

To analyze how audiovisual media are conceived in curriculum policies and in scientific production on Brazilian Professional and Technological Education (PTE), examining the conditions under which they move beyond a teaching aid and become part of integral human formation. This qualitative, basic, exploratory-descriptive study combines documentary research with a narrative review guided by an explicit search protocol. The analytical corpus comprises four normative documents, six Brazilian peer-reviewed studies directly related to video, cinema, podcasts and integral formation in PTE, and five educational products linked to ProfEPT, all traceable through institutional sources or DOI records. Content analysis organized the material into three categories: audiovisual media as a teaching resource, as cultural language, and as a practice of integral human formation. Findings indicate that technical quality matters, but it is not sufficient to characterize integral formation. The most consistent experiences connect teacher mediation, a formative problem, accessibility, the world of work and student participation. Policies provide a basis for integrating work, science, culture and technology, but do not determine the pedagogical role of

1.Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Mossoró. E-mail: jorge.bandeira@escolar.ifrn.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0305465618515797. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3330-5824.

audiovisual media by themselves. The study concludes that formative potential depends less on the presence of media than on the curricular and authorial relationships constructed around it.

Keywords: *Professional and Technological Education. Audiovisual Media. Integral Human Formation. Documentary Research. ProfEPT.*

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Profissional e Tecnológica, o audiovisual não chega ao currículo como elemento estranho ao trabalho. Procedimentos técnicos são demonstrados por imagens em movimento, rotinas profissionais circulam em tutoriais, conflitos do mundo do trabalho são narrados em filmes e documentários, e estudantes registram experiências por vídeo ou *podcast*. Essa proximidade, entretanto, não autoriza concluir que toda prática audiovisual produza formação integral. O ponto decisivo está no que se faz pedagogicamente com a linguagem e nas relações que ela permite construir entre conhecimento técnico, experiência social e leitura crítica da realidade.

A formação humana integral oferece um critério exigente para essa distinção. Saviani (2007) compreende o trabalho como dimensão constitutiva da existência humana e, por isso, como princípio educativo que não pode ser reduzido ao treinamento para tarefas. Na EPT, a consequência dessa formulação é concreta: ensinar um procedimento sem explicitar suas bases científicas, sua historicidade e seus efeitos sociais restringe a experiência formativa. O audiovisual pode repetir essa redução quando apenas acelera a transmissão de conteúdo; também pode contrariá-la quando torna visíveis processos, sujeitos, conflitos e escolhas que o ensino exclusivamente expositivo tende a separar.

A própria legislação cria uma tensão produtiva. A Lei n. 13.006/2014 tornou obrigatória, na educação básica, a exibição mensal de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica. O dispositivo legitima o cinema no espaço escolar, mas não define como a exibição se converte em análise, pesquisa ou autoria. Na EPT, essa lacuna ganha relevo porque a Resolução CNE/CP n. 1/2021 articula a modalidade às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A presença curricular do filme e a integração formativa, portanto, são condições compatíveis, mas não equivalentes.

A produção recente da área confirma que o problema não pode ser resolvido pela oposição simplista entre tecnologia e pedagogia. Souza e Gouveia (2024) mostram que um vídeo instrucional construído com recursos visuoespaciais contribuiu para aprendizagem e autonomia de estudantes surdos, trazendo a acessibilidade para o centro do debate. Lima Filho e Silva (2024), ao avaliarem um vídeo educativo sobre ginástica laboral com estudantes do ensino médio integrado, identificaram capacidade de transmissão de informação quando os elementos do material são pedagogicamente explorados. Esses achados sustentam o valor do recurso, mas também mostram que sua contribuição depende do desenho da situação educativa.

Outras experiências deslocam a discussão da recepção para a produção e circulação. Souza e Farias (2024) desenvolveram o RedeCast mediante pesquisa-ação e participação estudantil, relacionando *podcast*, teoria e prática na EPT. Carvalho e Sinésio (2025) investigaram filmes capazes de dialogar com bases conceituais da modalidade a partir de critérios definidos e análise de conteúdo. Em vez de formar um conjunto homogêneo, esses estudos evidenciam usos distintos do audiovisual: alguns privilegiam acesso e compreensão; outros, reflexão sobre o trabalho; outros ainda, produção comunicativa. A lacuna está em compreender o que aproxima ou afasta essas práticas de um projeto de formação humana integral.

Diante disso, a questão que orienta a investigação é: em que condições o audiovisual, presente nas políticas educacionais, na produção científica e em produtos do ProfEPT, ultrapassa o uso instrumental e se articula à formação humana integral na EPT?

O objetivo geral é analisar como o audiovisual é concebido nas políticas curriculares e na produção científica relacionada à EPT, identificando condições pedagógicas associadas à formação humana integral. Especificamente, busca-se examinar o lugar do audiovisual nos documentos normativos; sistematizar estudos brasileiros recentes sobre vídeo, cinema e *podcast* na EPT; analisar produtos educacionais vinculados ao ProfEPT; e construir categorias que

permitam distinguir uso didático, linguagem cultural e prática formativa.

A contribuição do estudo não consiste em proclamar o audiovisual como inovação. Consiste em tornar comparáveis evidências que costumam aparecer separadas e em explicitar seus limites. Ao aproximar norma, literatura científica e produtos educacionais, a análise testa uma ideia central: a mídia só adquire densidade formativa quando o currículo transforma ver, ouvir, produzir e circular narrativas em operações intelectuais relacionadas ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRABALHO, INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

A formação integrada não se resume à coexistência de componentes gerais e técnicos. Ciavatta (2005) associa a integração à possibilidade de reconstruir a relação entre escola, trabalho, memória e identidade, o que desloca a formação profissional da simples preparação operacional. Essa perspectiva é especialmente útil para analisar o audiovisual porque permite perguntar não apenas o que o material ensina, mas que visão de trabalho e de sujeito ele torna possível conhecer.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) demonstram que politecnia e formação integrada pertencem a uma disputa histórica de projetos educacionais. A consequência analítica é evitar que qualquer atividade interdisciplinar seja automaticamente classificada como integral. Uma produção audiovisual pode combinar várias disciplinas e, ainda assim, conservar fragmentações se não relacionar fundamentos científicos, relações sociais e finalidades do trabalho. A integração precisa aparecer no movimento do conhecimento, não apenas na variedade de recursos empregados.

Ramos (2017) recoloca a formação integrada no terreno da resistência a projetos que estreitam o ensino médio à adaptação imediata. Nessa chave, autoria discente não significa apenas permitir que o estudante opere uma câmera ou grave um áudio. Ela exige condições para formular problemas, selecionar fontes, justificar escolhas, confrontar informações e responder pelo sentido público do que produz. O audiovisual se aproxima da formação integral quando o domínio técnico da linguagem se torna parte de uma compreensão mais ampla da realidade profissional e social.

2.2 AUDIOVISUAL COMO RECURSO E COMO LINGUAGEM

A literatura sobre aprendizagem multimídia ajuda a estabelecer um primeiro limite: materiais audiovisuais não funcionam por simples exposição. Brame (2016) organiza princípios de desenho de vídeos educacionais relacionados à gestão da carga cognitiva, ao engajamento e à aprendizagem ativa. A utilidade dessa contribuição para a EPT é direta em situações nas quais gestos, sequências ou procedimentos precisam ser demonstrados. Ainda assim, eficiência comunicativa não responde, sozinha, à pergunta sobre formação humana integral.

Noetel *et al.* (2021), em revisão sistemática sobre vídeos no ensino superior, encontraram efeitos favoráveis à aprendizagem em diferentes usos educacionais. Esse resultado fortalece a defesa do vídeo como recurso, mas não autoriza transpor automaticamente os efeitos para objetivos político-pedagógicos específicos da EPT. Aprender melhor determinado conteúdo e compreender criticamente o mundo do trabalho são resultados relacionados, porém distintos. A qualidade de uma prática integral depende da articulação entre ambos.

Moran (1995) já tratava o vídeo em sala de aula como linguagem que requer mediação, e não como intervalo ou substituto da ação docente. Soares (2000), ao formular o campo da educomunicação, amplia essa compreensão ao deslocar a ênfase do consumo de mídia para ecossistemas comunicativos mais participativos. Para a EPT, esse deslocamento é decisivo: a linguagem audiovisual pode servir à demonstração, mas ganha outra densidade quando organiza escuta, expressão, debate, memória e circulação pública de saberes vinculados ao trabalho.

A distinção entre recurso e linguagem não produz uma hierarquia automática. Um vídeo instrucional acessível pode cumprir função formativa relevante, assim como uma produção autoral pode ser superficial. O critério precisa ser construído a partir do problema pedagógico, dos sujeitos envolvidos e da relação entre forma e

conteúdo. Essa cautela impede que a análise confunda sofisticação tecnológica com qualidade educacional.

2.3 PRODUÇÃO RECENTE NA EPT: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

O *podcast* aparece na literatura da EPT com potencial associado à oralidade, à flexibilidade e à formação. Coradini, Borges e Dutra (2020) identificam possibilidades de uso por docentes e estudantes, mas ressaltam que o recurso exige preparo docente e consideração do contexto social. Esse limite é importante porque impede tratar mobilidade e acesso como sinônimos de integração: a mídia amplia possibilidades somente quando o planejamento explicita o que os estudantes deverão investigar, compreender ou produzir.

A discussão sobre formação humana integral também possui produção própria na área. Cardoso, Abreu e Nascimento (2023) mapearam a presença do tema na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica entre 2015 e 2022 e encontraram predomínio qualitativo, com Saviani e Ramos entre os autores mais mobilizados. Esse resultado ajuda a situar a análise audiovisual: a categoria formação integral já dispõe de tradição conceitual na EPT, de modo que tecnologias educacionais devem ser examinadas à luz dessa tradição, e não como um campo paralelo.

Os estudos recentes sobre vídeo e *podcast* mostram avanços diferentes. Souza e Gouveia (2024) colocam acessibilidade e autonomia em primeiro plano; Lima Filho e Silva (2024) avaliam um produto audiovisual com estudantes; Souza e Farias (2024) incorporam participação ativa na construção de mídia sonora; Carvalho e Sinésio (2025) conectam cinema às bases conceituais da EPT. A convergência está no reconhecimento de que a mídia precisa ser pedagogicamente situada. A tensão está no alcance das evidências: estudos locais e produtos específicos permitem compreender processos, mas não sustentam generalizações sobre toda a Rede Federal.

3 METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa porque interpreta sentidos, funções e relações construídas em documentos e produções acadêmicas, sem reduzir o fenômeno a uma mensuração única. Creswell e Poth (2018) situam a investigação qualitativa como adequada à compreensão contextualizada de significados e processos. Quanto à finalidade, o estudo é de natureza básica, pois busca elaborar uma compreensão analítica do audiovisual na formação humana integral, sem testar uma intervenção específica. Quanto aos objetivos, assume caráter exploratório e descritivo, uma vez que delimita um campo ainda disperso e descreve padrões do *corpus* selecionado.

O desenho combina pesquisa documental e revisão narrativa orientada por protocolo. Rother (2007) caracteriza a revisão narrativa como apropriada à descrição e discussão ampla de determinado tema, enquanto Snyder (2019) sustenta que revisões não sistemáticas também precisam explicitar decisões de busca, seleção e análise para que sua contribuição possa ser avaliada. Por essa razão, a revisão não é apresentada como sistemática e não emprega fluxograma PRISMA; seu rigor decorre da delimitação do *corpus*, da rastreabilidade das fontes e da explicitação das categorias de análise.

O *corpus* documental normativo foi composto pela Lei n. 11.892/2008, que institui a Rede Federal; pela Lei n. 13.006/2014, relativa à exibição de filmes nacionais na educação básica; pela Base Nacional Comum Curricular, utilizada apenas no ponto em que organiza o debate sobre linguagens e cultura digital; e pela Resolução CNE/CP n. 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. A leitura procurou identificar referências a trabalho, ciência, cultura, tecnologia, linguagem, integração curricular, pesquisa, comunicação e participação.

A busca bibliográfica complementar foi realizada em 9 de setembro de 2026, com rastreamento de periódicos de acesso aberto e verificação direta nas páginas editoriais e nos registros DOI. Foram utilizados os descritores "audiovisual" AND "Educação Profissional e Tecnológica", "vídeo" AND EPT, "*podcast*" AND EPT, "cinema" AND EPT e "formação humana integral" AND RBEPT. Incluíram-se estudos brasileiros publicados entre 2020 e 2026 com relação direta à EPT e informação bibliográfica verificável. Excluíram-se duplicatas, textos promocionais, materiais sem autoria identificada e trabalhos em que o audiovisual aparecia apenas incidentalmente. Seis estudos constituíram o núcleo analítico recente; textos clássicos e uma revisão internacional sobre vídeo foram mantidos como suporte teórico, não como resultados do mapeamento nacional.

O Observatório ProfEPT foi consultado por sua função institucional de reunir informações sobre egressos, dissertações e produtos educacionais. A interface pública, entretanto, não disponibilizou uma listagem estática exportável dos registros filtrados por assunto. Para não atribuir ao Observatório resultados que não puderam ser recuperados, os produtos do ProfEPT foram verificados individualmente no portal eduCAPES, em páginas com autoria, instituição, data, tipo e endereço persistente. Esse procedimento resultou em cinco produtos selecionados por aderência direta a vídeo, videodocumentário, cinema ou *podcast* na EPT.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), orientou a organização interpretativa. Três categorias foram definidas a partir do problema de pesquisa e refinadas durante a leitura: (a) audiovisual como recurso didático, quando predomina a função de explicar, demonstrar, revisar ou ampliar acesso; (b) audiovisual como linguagem cultural, quando narrativa, representação, enquadramento, voz e circulação tornam-se parte do objeto educativo; e (c) audiovisual como prática de formação humana integral, quando a atividade articula autoria, investigação, trabalho, ciência, cultura, tecnologia, ética e participação. Cada registro foi analisado quanto ao objeto, ao modo de uso da mídia, ao sujeito que produz ou recebe, ao resultado informado e aos limites do próprio estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O QUE AS POLÍTICAS AUTORIZAM E O QUE NÃO RESOLVEM

A Lei n. 11.892/2008 não menciona o audiovisual como estratégia pedagógica. Sua contribuição é estrutural: ao criar instituições que articulam educação profissional, pesquisa aplicada, extensão e desenvolvimento local, a norma oferece um contexto, no qual mídias podem documentar processos, comunicar conhecimento e aproximar escola e território. A ausência de prescrição específica evita concluir que a Rede Federal adote uma concepção audiovisual uniforme.

A Lei n. 13.006/2014 é mais direta ao estabelecer a exibição obrigatória de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais na educação básica. A norma reconhece o cinema como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica, mas permanece centrada na exibição. A passagem da presença do filme para uma experiência de análise, produção ou investigação depende de escolhas curriculares que a lei não detalha.

A Resolução CNE/CP n. 1/2021 oferece a conexão mais consistente com a formação integral ao definir a EPT integrada às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Seu texto também valoriza autonomia, responsabilidade e compreensão das relações sociais de produção. O audiovisual encontra aí um fundamento possível, porém indireto: ele se torna coerente com as diretrizes quando ajuda a articular essas dimensões, e não simplesmente porque utiliza tecnologia.

4.2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SELECIONADA

A sistematização dos seis estudos recentes permite observar o que cada pesquisa efetivamente acrescenta. Em vez de acumular referências, a Tabela 1 registra objeto, desenho e contribuição específica. A comparação mostra que a produção selecionada se distribui entre acessibilidade, avaliação de vídeo, *podcast*, cinema e debate conceitual sobre formação integral, sem constituir ainda um corpo homogêneo de evidências.

Tabela 1 – Estudos brasileiros recentes selecionados e contribuição para a análise.

Ano	Autoria	Objeto audiovisual	Desenho informado	Contribuição específica
2020	Coradini; Borges; Dutra	*Podcast* na EPT	Revisão bibliográfica qualitativa	Potencial formativo condicionado ao preparo docente e ao contexto social.
2023	Cardoso; Abreu; Nascimento	Formação humana integral na RBEPT	Pesquisa bibliográfica qualitativa	Situa a tradição conceitual da formação integral mobilizada pela produção da área.
2024	Lima Filho; Silva	Vídeo sobre ginástica laboral	Abordagem qualitativa com estudantes	Mostra utilidade informativa do vídeo quando seus elementos são pedagogicamente explorados.

Ano	Autoria	Objeto audiovisual	Desenho informado	Contribuição específica
2024	Souza; Gouveia	Vídeo instrucional para estudantes surdos	Estudo de caso	Relaciona pedagogia visual, aprendizagem, inclusão e autonomia.
2024	Souza; Farias	*Podcast* RedeCast	Pesquisa-ação	Articula participação estudantil, teoria e prática por mídia sonora.
2025	Carvalho; Sinésio	Filmes e bases conceituais da EPT	Pesquisa aplicada, exploratória e qualitativa	Demonstra critérios para relacionar narrativas cinematográficas às bases conceituais da EPT.

Fonte: elaboração própria a partir dos artigos selecionados (2020–2025).

Os estudos da Tabela 1 não respondem à mesma pergunta e, por isso, não devem ser tratados como evidências intercambiáveis. Os trabalhos sobre vídeo investigam acesso, compreensão ou avaliação de materiais; o estudo sobre *podcast* incorpora participação e circulação; a pesquisa com filmes aproxima linguagem cinematográfica e bases conceituais; o mapeamento da formação integral situa o horizonte teórico. O padrão que emerge é relacional: os ganhos formativos aparecem associados ao modo de mediação, ao contexto e ao objetivo, e não ao suporte isolado.

4.3 PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROFEPT

A consulta a produtos educacionais complementa os artigos porque mostra como o audiovisual é materializado em propostas profissionais. Foram incluídos cinco registros com metadados verificáveis no eduCAPES. O Quadro 1 apresenta apenas informações sustentadas pelas páginas institucionais, sem presumir efeitos de aprendizagem que os metadados não demonstram.

Quadro 1 – Produtos vinculados ao ProfEPT verificados no portal eduCAPES.

Ano	Autoria	Produto	Formato	Eixo formativo explicitado
2019	Martins; Silva	Videodocumentário sobre sentidos do trabalho	Vídeo + texto	Trabalho e memória institucional
2020	Ramos; Dias	EPTCast	Áudio	Divulgação científica em EPT
2021	Nascimento; Gomes	Guia para uso de *podcast*	Áudio/texto/livro digital	Educomunicação e uso pedagógico
2021	Silva; Rodrigues	Vídeos Mulheres na Ciência e Tecnologia	Vídeo + guia	Visibilidade, ciência, tecnologia e gênero
2025	Carvalho; Sinésio	Vídeo didático de filmes para a EPT	Vídeo + texto	Cinema e bases conceituais da EPT

Fonte: elaboração própria com base nos registros institucionais do eduCAPES (2019–2025).

O conjunto de produtos revela que o audiovisual no ProfEPT não se limita à videoaula. Há videodocumentário voltado aos sentidos do trabalho, *podcast* de divulgação científica, material educomunicativo para apoiar uso pedagógico de áudio, vídeos sobre mulheres na ciência e tecnologia e recurso didático articulado ao cinema. A diversidade de finalidades é um resultado relevante porque impede usar "audiovisual" como categoria única e indiferenciada.

Martins e Silva (2019) vinculam o videodocumentário aos sentidos do trabalho de técnicos em assuntos educacionais, aproximando registro audiovisual, memória e experiência profissional. O produto não vale apenas por documentar falas; sua pertinência para esta análise está em colocar o trabalho vivido como matéria de representação e reflexão. Esse uso se distancia do audiovisual empregado exclusivamente para demonstrar um procedimento.

Nascimento e Gomes (2021) apresentam o *podcast* como produto educomunicativo e organizam um percurso prático e teórico para sua utilização na EPT. O registro evidencia preocupação com instrumentalização pedagógica, mas seu potencial formativo depende da atividade que acompanha o recurso. O mesmo princípio vale para o EPTCast de Ramos e Dias (2020): a circulação de conhecimento sobre EPT amplia acesso e divulgação, enquanto a formação integral exige que a escuta seja articulada a problemas, análise e produção de sentidos.

Silva e Rodrigues (2021) utilizam vídeos para tornar visível a participação de mulheres na ciência e tecnologia e oferecem orientações para aplicação docente. Nesse caso, o audiovisual opera também sobre representação e reconhecimento: o conteúdo visual não apenas transmite informação científica, mas interfere no repertório de quem pode ser percebido como sujeito da ciência e do trabalho. A dimensão cultural aparece de forma mais explícita do que nos materiais centrados em demonstração.

O produto de Carvalho e Sinésio (2025) aproxima cinema e bases conceituais da EPT por seleção comentada de filmes. A relevância está no uso de critérios para orientar o diálogo pedagógico, evitando que a exibição se esgote no entretenimento ou na ilustração. Essa lógica converge com o próprio estudo dos autores, no qual critérios previamente definidos sustentam a análise das narrativas cinematográficas.

4.4 TRÊS CATEGORIAS PARA DISTINGUIR PRESENÇA DE FORMAÇÃO

A primeira categoria, audiovisual como recurso didático, reúne práticas em que a principal função é explicar, demonstrar, revisar ou tornar um conteúdo acessível. Ela não é menor por definição. O estudo de Souza e Gouveia (2024) mostra que escolhas visuais podem ser decisivas para estudantes surdos, o que impede desqualificar o uso instrumental quando ele responde a uma barreira concreta. O limite surge quando a clareza do material é tomada como evidência suficiente de formação integral.

A segunda categoria, audiovisual como linguagem cultural, desloca o foco para o modo como imagens e sons constroem versões da realidade. Filmes, *podcasts* e videodocumentários selecionam vozes, enquadramentos e sequências; por isso, podem ser lidos criticamente como produtos culturais. Carvalho e Sinésio (2025) tornam esse movimento visível ao submeter filmes a critérios relacionados às bases conceituais da EPT. Aqui, aprender envolve também reconhecer como uma narrativa representa trabalho, técnica, conflitos e sujeitos.

A terceira categoria, audiovisual como prática de formação humana integral, exige articulação mais ampla. O material precisa estar ligado a um problema formativo; a atividade deve mobilizar conhecimentos técnicos e científicos sem separar suas dimensões sociais e culturais; e estudantes precisam ocupar posição intelectualmente ativa, seja investigando, interpretando, produzindo ou debatendo. Souza e Farias (2024) oferecem um exemplo aproximado dessa lógica ao descrever participação ativa dos estudantes na construção do RedeCast e sua relação entre teoria e prática.

As três categorias não constituem degraus automáticos. Uma mesma experiência pode operar simultaneamente como recurso, linguagem e prática formativa. O que muda é a densidade das relações produzidas. Um vídeo instrucional pode iniciar uma investigação sobre acessibilidade; um filme pode permanecer mera exibição; um *podcast* autoral pode reproduzir respostas prontas. A classificação, portanto, deve observar o processo pedagógico e as evidências disponíveis, não o formato do arquivo.

4.5 CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS E LIMITES DA EVIDÊNCIA

Do cruzamento entre normas, artigos e produtos resultam cinco condições recorrentes. A primeira é intencionalidade curricular: o audiovisual precisa responder a um problema reconhecível do curso. A segunda é mediação docente, entendida como preparação da leitura, definição de critérios e retomada analítica. A terceira é acessibilidade, demonstrada de modo particularmente claro no estudo com estudantes surdos. A quarta é relação com o mundo do trabalho, não apenas como cenário, mas como objeto de compreensão. A quinta é participação discente, que pode variar de uma recepção orientada a processos de pesquisa, produção e circulação.

Essas condições não foram mensuradas como escala e não autorizam estabelecer causalidade. Elas funcionam como síntese interpretativa do *corpus*. A literatura selecionada é predominantemente qualitativa, formada por estudos locais, produtos educacionais e análises de situações específicas. O valor dessas pesquisas está na descrição de mecanismos e possibilidades; seu limite está em não permitir afirmar que um determinado formato audiovisual produzirá o mesmo efeito em diferentes cursos, públicos ou instituições.

Há também um limite documental. O Observatório ProfEPT confirma institucionalmente a existência de ambiente de consulta a egressos, dissertações e produtos, mas sua interface pública depende

de carregamento dinâmico e não forneceu, nesta consulta, uma extração estática por descritor. A opção por registrar produtos diretamente no eduCAPES evita transformar uma dificuldade técnica em dado inventado. Como consequência, os cinco produtos analisados constituem amostra intencional verificável e não um censo da produção audiovisual do ProfEPT.

O resultado mais consistente, portanto, é uma mudança de pergunta. Em vez de perguntar se o audiovisual "funciona" na EPT, as evidências recomendam perguntar para qual objetivo, com qual mediação, com quais sujeitos, em relação a que dimensão do trabalho e com que possibilidade de autoria. Essa formulação é mais compatível com a formação humana integral porque impede separar o recurso tecnológico do projeto educativo que lhe atribui sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu distinguir presença tecnológica de densidade formativa. Vídeos, filmes, *podcasts* e videodocumentários podem ampliar acesso, tornar processos visíveis, sustentar debates e registrar experiências, mas nenhuma dessas funções, isoladamente, caracteriza formação humana integral. O que transforma a mídia em prática formativa é a relação entre objetivo curricular, mediação, conhecimento, mundo do trabalho e participação dos estudantes.

As políticas examinadas oferecem sustentação para essa articulação, sobretudo quando a EPT é compreendida nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A obrigatoriedade de filmes nacionais reforça a legitimidade do cinema no currículo, porém não define a qualidade da experiência pedagógica. A norma abre espaço; o projeto educativo decide o que esse espaço produzirá.

A produção científica selecionada mostra contribuições concretas em acessibilidade, avaliação de vídeo, *podcast* e uso de filmes, ao mesmo tempo em que revela a diversidade metodológica do campo. Os produtos vinculados ao ProfEPT ampliam essa percepção ao materializar finalidades distintas, da divulgação científica à memória do trabalho e à educomunicação. O conjunto sustenta as três categorias propostas sem convertê-las em classificação rígida.

A principal limitação decorre do caráter narrativo e intencional da seleção, somado à impossibilidade de extrair, pela interface pública consultada, um levantamento completo do Observatório ProfEPT. Por isso, os resultados descrevem um *corpus* verificável e delimitado, não a totalidade da produção nacional. Essa restrição define o alcance das conclusões e também indica uma agenda objetiva para levantamentos posteriores com exportação integral de registros e comparação entre instituições, cursos e tipos de produto.

Permanece, como contribuição central, um critério de leitura aplicável a pesquisas e práticas: a qualidade audiovisual é necessária em muitos contextos, mas a formação humana integral exige algo além do acabamento técnico. Exige que a linguagem ajude o estudante a compreender o que faz, por que faz, em que relações sociais esse fazer se insere e como pode participar da produção e circulação responsável do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://www.grupoalmedina.net/analise-de-conteudo-9788562938047.html. Acesso em: 9 *set*. 2026.

BRAME, Cynthia J. Effective educational videos: principles and guidelines for maximizing student learning from video content. **CBE—Life Sciences Education**, v. 15, n. 4, es6, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125. Acesso em: 9 *set*. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_21.pdf. Acesso em: 9 *set*. 2026.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 9 *set*. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.006**, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 9 *set*. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CARDOSO, Maria Auxiliadora Fernandes; ABREU, Tatiana Losano de; NASCIMENTO, José Mateus. A produção acadêmica sobre Formação Humana Integral na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2015–2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, e15943, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15943. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CARVALHO, Cássia Siman; SINÉSIO, Luís Eduardo Moraes. Filmes para diálogos e reflexões com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13323, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-121. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CARVALHO, Cássia Siman; SINÉSIO, Luís Eduardo Moraes. **Vídeo didático de filmes para a EPT**. ProfEPT/IFMS, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972602. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan; BORGES, Aurélio Ferreira; DUTRA, Charles Emerick Medeiros. Tecnologia educacional *podcast* na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 16, p. 216–230, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21920/recei72020616216230. Acesso em: 9 *set*. 2026.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research *design***: choosing among five approaches. 4. ed. Los Angeles: SAGE, 2018. Disponível em: https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-*design*/book246896. Acesso em: 9 *set*. 2026.

LIMA FILHO, Adalberon; SILVA, Aline Rose Santos Vieira da. Avaliação de um Vídeo Educativo sobre Ginástica Laboral para Estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e15065, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.15065. Acesso em: 9 *set*. 2026.

MARTINS, Caio Caselli; SILVA, Adriano Larentes da. **Produto Educacional**: videodocumentário sobre os sentidos do trabalho para os técnicos em assuntos educacionais. ProfEPT/IFSC, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/434084. Acesso em: 9 *set*. 2026.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27–35, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Acesso em: 9 *set*. 2026.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313. Acesso em: 9 *set*. 2026.

NASCIMENTO, Elidiane Poquiviqui do; GOMES, Erbs Cintra de Souza. **Utilizando o *Podcast* na Educação Profissional e Tecnológica**: um recurso pedagógico. ProfEPT/IFSertãoPE, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599413. Acesso em: 9 *set*. 2026.

NOETEL, Michael *et al.* Video improves learning in higher education: a systematic review. **Review of Educational Research**, v. 91, n. 2, p. 204–236, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0034654321990713. Acesso em: 9 *set*. 2026.

OBSERVATÓRIO PROFEPT. **Consulta de Egressos / Dissertações / Produtos Educacionais**. IFTM, 2026. Disponível em: https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos. Acesso em: 9 *set*. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356. Acesso em: 9 *set*. 2026.

RAMOS, Rogério Luiz da Silva; DIAS, Claudio Alberto Gellis de Mattos. **EPTCAST – seu *podcast* sobre Educação Profissional e Tecnológica**. ProfEPT/IFAP, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602306. Acesso em: 9 *set*. 2026.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SILVA, Isabel Cristina de; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. [Vídeos] **Mulheres na ciência e tecnologia**: a "visibilidade" como estratégia a novas perspectivas e percepções dos estudantes da EPT. ProfEPT/IFSP, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644364. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333–339, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12–24, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SOUZA, Keller Batista de; GOUVEIA, Riama Coelho. Inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica por meio de vídeo instrucional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, e11763, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.11763. Acesso em: 9 *set*. 2026.

SOUZA, Osmar da Silva; FARIAS, Mário André de Freitas. "Redecast": além das cadeiras, quadro e caderno. Uma perspectiva pós-pandemia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 24, e16199, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.16199. Acesso em: 9 *set*. 2026.

02

VIDEOVOCABULÁRIO SITUADO: PRÁTICAS AUDIOVISUAIS SEM ROSTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA

Francisco André da Silva 1

SITUATED VIDEO VOCABULARY: faceless audiovisual practices in english language teaching in a public school

Resumo:

Este artigo analisa uma intervenção pedagógica de produção audiovisual no ensino de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental, com foco na criação de vídeos curtos sem exposição da imagem, do nome ou de dados pessoais dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, documental e interpretativa, fundamenta-se na Linguística Aplicada crítica, nos estudos dos letramentos, multiletramentos e na multimodalidade. O *corpus* é composto por plano de aula, roteiro de produção audiovisual, lista lexical, orientações para filmagem não identificatória, rubrica avaliativa, diário reflexivo docente e descrição agregada dos produtos elaborados. A partir desse arcabouço teórico-metodológico, propõe-se o conceito de videovocabulário situado, entendido como prática pedagógica em que palavras em língua inglesa são construídas na relação entre imagem, espaço escolar, objetos, legendas e oralidade. A análise aponta que o audiovisual, quando planejado como prática de linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, pode favorecer autoria, aprendizagem lexical, consciência multimodal e cuidado ético na escola.

Palavras-chave: Audiovisual e Educação. Ensino de Língua Inglesa. Videovocabulário Situado. Multimodalidade. Escola Pública.

Abstract:

This article analyzes a pedagogical intervention of audiovisual production in English language teaching in a public elementary school, focusing on the creation of short videos without exposing students' images, names, or personal data. The research, of a qualitative, documentary, and interpretive nature, is grounded in critical Applied Linguistics, literacy studies, multiliteracies, and multimodality. The corpus includes a lesson plan, an audiovisual production guide, a lexical list, guidelines for non-identifying filming, an assessment rubric, a teacher reflective journal, and an aggregated description of the produced audiovisual materials. Drawing on this theoretical and methodological framework, the article proposes the concept of situated video vocabulary, understood as a pedagogical practice in which English words are constructed in relation to images, school spaces, objects, captions, and orality. The analysis shows that audiovisual production, when planned as a language practice rather than a mere illustrative resource, can foster authorship, lexical learning, multimodal awareness, and ethical care in the school context.

Keywords: *Audiovisual and Education. English Language Teaching. Situated Video Vocabulary. Multimodality. Public School.*

1.Doutorando e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortim, Ceará. E-mail: francisco.silva161@prof.ce.gov.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6925539906918277. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5092-4467.

1 INTRODUÇÃO

A presença do audiovisual na escola não se limita ao uso de filmes, vídeos curtos ou imagens como recursos de apoio para ilustrar conteúdos. Em contextos atravessados por celulares, redes sociais, plataformas de vídeo e circulação contínua de imagens, o audiovisual passa a compor modos de ler, escrever, escutar, falar, narrar e participar socialmente. Essa presença impõe ao ensino fundamental o desafio de transformar a cultura audiovisual em prática educativa planejada, crítica e eticamente orientada, sobretudo quando envolve estudantes menores de idade e ambientes escolares nos quais a exposição de imagem requer cuidado.

No ensino de língua inglesa, o audiovisual costuma aparecer como material para escuta, legenda, interpretação de cenas, compreensão oral ou motivação inicial. Embora esses usos sejam relevantes, eles mantêm os estudantes predominantemente como espectadores de produções já prontas. O problema pedagógico que mobiliza este artigo é outro: como fazer com que o audiovisual se torne prática de produção, autoria e aprendizagem linguística sem expor a imagem, a voz individual ou a identidade dos estudantes? Essa questão é central em escolas públicas de ensino fundamental, nas quais práticas inovadoras precisam dialogar com condições concretas de infraestrutura, tempo, privacidade, proteção de dados e responsabilidade docente.

O presente artigo analisa uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa, realizada em escola pública municipal de Ensino Fundamental. A proposta consistiu na criação orientada de vídeos curtos sobre objetos, espaços e situações do cotidiano escolar, como sala de aula, quadro, caderno, mochila, porta, corredor, quadra, biblioteca, cartazes e materiais de aprendizagem. Esses registros audiovisuais foram articulados a palavras, legendas, enunciados curtos e práticas de oralidade em inglês. A centralidade da atividade não esteve em mostrar estudantes, mas em transformar o espaço escolar em repertório lexical, visual, sonoro e multimodal.

A problemática de pesquisa pode ser formulada nos seguintes termos: como práticas audiovisuais sem rosto podem contribuir para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, articulando vocabulário, legenda, oralidade, multimodalidade e autoria discente sem expor a imagem ou a identidade dos estudantes? A partir dessa questão, o objetivo geral é analisar uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa em escola pública de Ensino Fundamental, discutindo como a articulação entre imagem, legenda, vocabulário e oralidade contribui para a constituição do videovocabulário situado.

Como objetivos específicos, busca-se descrever o desenho didático da intervenção audiovisual sem rosto; discutir a relação entre imagem, vocabulário e espaço escolar no ensino de língua inglesa; analisar como legendas e enunciados curtos em inglês funcionam como práticas de letramento multimodal; refletir sobre os cuidados éticos na produção audiovisual com estudantes da educação básica; e sistematizar o conceito de videovocabulário situado como contribuição pedagógica para o ensino de línguas.

Propõe-se, neste artigo, o conceito de videovocabulário situado. A expressão designa uma prática pedagógica em que estudantes constroem repertório lexical em língua inglesa por meio da articulação entre imagem, espaço escolar, legenda, oralidade e produção audiovisual. Nessa proposta, o vocabulário deixa de ser tratado como lista abstrata, descontextualizada e descolada da experiência, passando a ser situado em objetos, lugares, gestos, percursos e cenas concretas do cotidiano escolar. A palavra em inglês, portanto, não aparece isolada: ela é vista, escrita, lida, pronunciada, filmada e relacionada a um contexto.

A relevância do estudo está em aproximar o dossiê Audiovisual e Educação de uma prática concreta de sala de aula em língua inglesa. O artigo defende que o audiovisual pode ser entendido como prática de linguagem e não apenas como ferramenta técnica ou recurso ilustrativo. Ao mesmo tempo, discute uma forma de produção audiovisual eticamente cuidadosa, pois a proposta de vídeos sem rosto permite explorar imagem, legenda e oralidade sem expor estudantes, especialmente em contextos de educação básica. O texto está organizado em cinco seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, discussão e análise dos resultados, considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão proposta situa-se no campo da Linguística Aplicada crítica, compreendida como área que investiga problemas sociais atravessados pela linguagem e que se interessa por práticas concretas de ensino, aprendizagem, identidade, tecnologia e participação social. Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada contemporânea não se reduz à aplicação de teorias linguísticas, mas se organiza como campo indisciplinar, atento às demandas da vida social. Pennycook (2001) reforça essa direção ao defender que a linguagem deve ser analisada em seus efeitos políticos, culturais e pedagógicos. Rajagopalan (2003) acrescenta a dimensão ética das escolhas linguísticas, aspecto fundamental quando se analisam práticas escolares com tecnologias.

Esse posicionamento permite compreender a aula de inglês não apenas como espaço de ensino de vocabulário ou gramática, mas como ambiente de produção de sentidos, circulação de repertórios e negociação de formas de participação. Em uma prática audiovisual, os estudantes não lidam somente com palavras em outra língua; eles selecionam imagens, recortam espaços, organizam cenas, relacionam objetos a enunciados, decidem o que pode ou não ser filmado e constroem modos de apresentar o cotidiano escolar em inglês. Assim, língua, imagem e ética se articulam em uma mesma atividade formativa.

Os estudos de letramento também contribuem para essa leitura. Kleiman (1995) compreende o letramento como prática social, isto é, como conjunto de usos da leitura e da escrita em contextos historicamente situados. Rojo e Moura (2012), ao discutirem os multiletramentos, ampliam essa compreensão para práticas marcadas por diversidade cultural, linguagens digitais, circulação multimodal e participação ativa dos sujeitos. O audiovisual, nessa perspectiva, não é adereço da aula; ele constitui uma forma de letramento que envolve leitura de imagens, escuta, produção de textos, edição, legenda e oralidade.

A multimodalidade oferece outro eixo para compreender a proposta. Kress (2010) afirma que os sentidos são produzidos por diferentes modos semióticos, como escrita, fala, imagem, gesto, som e organização espacial. Kress e van Leeuwen (2006) mostram que imagens possuem gramáticas próprias e participam da produção social de significados. Em uma atividade de videovocabulário situado, o estudante aprende que a palavra *door*, por exemplo, pode ser relacionada a uma porta filmada na escola; que *classroom* pode ser associada a um espaço vivido; que *book*, *notebook*, *board* ou *court* ganham concretude quando vinculados a objetos e lugares reconhecíveis. O léxico, nesse movimento, torna-se multimodal.

Para conferir precisão teórica ao conceito de videovocabulário situado, é imprescindível observar exatamente onde a linguagem acontece no ambiente escolar. Descolado de listas artificiais e memorizações mecânicas, o vocabulário em língua inglesa ganha materialidade quando mobilizado como um enunciado concreto no interior de diferentes práticas discursivas. Sob essa ótica, a palavra *door* ou *board* não é um item de dicionário, mas uma resposta ativa do estudante ao espaço que o cerca, mediada pela câmera do celular e pela inserção de legendas.

A produção audiovisual sem rosto, portanto, configura-se como um enunciado concreto e multimodal. A articulação indissociável entre o objeto filmado (o referente físico), a escolha do enquadramento (o olhar do estudante), a palavra escrita na legenda (o léxico) e a oralidade ensaiada (a voz) constitui a própria prática discursiva. O conceito de videovocabulário situado fundamenta-se, assim, na compreensão de que aprender uma língua é apropriar-se de seus signos para intervir em um contexto específico. Ao ocultar o rosto, o estudante não subtrai sua identidade da atividade; pelo contrário, ele projeta sua autoria na seleção dos elementos do cotidiano escolar, transformando corredores, quadras e cadernos no próprio território onde a linguagem acontece e produz sentido.

No campo do audiovisual e da educação, Buckingham (2003) destaca que a educação midiática deve envolver leitura crítica e produção de mídia, e não apenas recepção passiva de conteúdos. Moran, Masetto e Behrens (2013) também chamam atenção para o papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica, desde que articuladas a objetivos formativos. Essa discussão é importante porque o simples uso de vídeo não torna uma prática inovadora. A inovação pedagógica reside no modo como o vídeo é planejado, mediado, analisado e integrado a experiências de aprendizagem.

Freire (1996) contribui para pensar a autoria discente. Ao defender uma prática educativa dialógica, crítica

e comprometida com a autonomia, o autor permite compreender que estudantes precisam ser sujeitos do processo, e não apenas receptores de materiais selecionados pelo professor. No caso da produção audiovisual sem rosto, a autoria não depende da exposição da imagem pessoal; ela pode ocorrer na escolha dos objetos filmados, na criação das legendas, na organização dos enunciados em inglês, na decisão dos ângulos, no roteiro e na relação estabelecida entre espaço escolar e língua.

A noção de professor-pesquisador, desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2008), sustenta a metodologia deste artigo. O professor que documenta sua própria prática, organiza registros, analisa decisões pedagógicas e transforma o cotidiano escolar em objeto de reflexão produz conhecimento situado. Esse tipo de pesquisa não busca apresentar a escola como laboratório neutro, mas compreender a prática docente como campo legítimo de investigação. Paiva (2019) reforça a relevância de estudos qualitativos em contextos de ensino de línguas, especialmente quando articulam práticas reais, documentação e interpretação.

A partir desses referenciais, o videovocabulário situado pode ser compreendido como uma prática de multiletramento audiovisual em língua inglesa. Ele integra léxico, imagem, legenda, oralidade e espaço, deslocando o vocabulário da condição de lista a memorizar para a condição de repertório vivido, filmado, nomeado e pronunciado. Ao mesmo tempo, a proposta se diferencia de práticas audiovisuais centradas na exposição de estudantes, pois parte do princípio de que é possível produzir sentidos com imagens de objetos, espaços e cenas não identificáveis.

Quadro 1 – Dimensões do videovocabulário situado

Dimensão	Descrição	Função pedagógica
Imagem	Registros de objetos, espaços e situações não identificáveis da escola.	Situar o vocabulário em cenas concretas do cotidiano escolar.
Legenda	Palavras e enunciados curtos em inglês associados às imagens.	Articular escrita, vocabulário e leitura multimodal.
Oralidade	Leitura, ensaio ou narração de palavras e frases em inglês.	Favorecer pronúncia, escuta e produção oral planejada.
Espaço escolar	Uso do ambiente da escola como campo visual e lexical.	Transformar o território vivido em repertório linguístico.
Ética audiovisual	Produção sem rostos, nomes, vozes individualizadas ou dados pessoais.	Preservar imagem, identidade e privacidade dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

A organização apresentada no Quadro 1 permite compreender que o videovocabulário situado não se reduz à soma entre vídeo e vocabulário, mas constitui uma prática pedagógica em que diferentes modos de linguagem passam a operar de forma articulada. A imagem situa o léxico em cenas reconhecíveis do cotidiano escolar; a legenda transforma o registro visual em enunciado escrito; a oralidade reinscreve a palavra no campo da voz, da escuta e da pronúncia; o espaço escolar oferece densidade concreta ao repertório linguístico; e a ética audiovisual redefine o próprio modo de produzir sentidos, ao preservar a identidade dos estudantes. Desse modo, o audiovisual deixa de funcionar apenas como suporte ilustrativo e passa a constituir uma experiência de linguagem, na qual aprender inglês envolve observar, selecionar, nomear, legendar, narrar e interpretar o mundo escolar por meio de práticas multimodais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e interpretativa. É qualitativa porque busca compreender sentidos, processos e escolhas pedagógicas envolvidas na intervenção; documental porque toma como *corpus* registros produzidos no âmbito da prática docente; e interpretativa porque analisa esses documentos em diálogo com referenciais da Linguística Aplicada crítica, dos multiletramentos, da multimodalidade e do audiovisual e educação.

O cenário da intervenção foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico do município, caracterizado por vulnerabilidade social e acesso limitado a equipamentos culturais externos à escola. A infraestrutura tecnológica da instituição contava com um laboratório de informática temporariamente inativo e rede Wi-Fi restrita aos setores administrativos, o que impôs a necessidade de adaptar as práticas para o uso de dispositivos móveis. Os registros audiovisuais foram realizados utilizando os próprios celulares dos estudantes, organizados em pequenos grupos de trabalho para garantir que todas as equipes tivessem acesso a pelo menos um aparelho com câmera e armazenamento viável.

Os participantes da pesquisa foram 32 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média entre 13 e 15 anos. A escolha dessa turma justificou-se pelo forte engajamento prévio dos adolescentes com o consumo e a circulação de vídeos curtos em redes sociais, o que contrastava frontalmente com a expressiva inibição e resistência da turma para a produção oral em língua inglesa durante as atividades tradicionais. A intervenção pedagógica desenvolveu-se ao longo de seis aulas de 50 minutos, estruturada em um plano didático contínuo.

O cenário da intervenção foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, em aulas de Língua Inglesa. A escolha desse contexto se justifica pela necessidade de pensar práticas audiovisuais possíveis em escolas públicas, considerando limites materiais, disponibilidade de equipamentos, tempo pedagógico, cuidado com estudantes menores de idade e necessidade de preservar a identidade discente. A proposta foi desenvolvida pelo professor-pesquisador como atividade pedagógica voltada à construção de vocabulário, legendas e oralidade em inglês.

O *corpus* documental foi composto por: plano de aula da intervenção; roteiro de produção audiovisual; lista lexical trabalhada; orientações para filmagem sem exposição de estudantes; critérios de observação das produções; diário reflexivo do professor-pesquisador; rubrica avaliativa; e descrição agregada dos produtos audiovisuais. Não foram utilizados nomes, rostos, imagens identificáveis, vozes individualizadas, notas, *prints* de estudantes ou dados pessoais. Os vídeos foram considerados apenas como produtos pedagógicos descritos de forma agregada, sem reprodução de imagens reais no artigo.

Quadro 2 – Corpus documental e função analítica

Documento	Descrição	Função na análise
Plano de aula	Organização dos objetivos, etapas, recursos e tempo da intervenção.	Reconstruir o desenho didático da prática.
Roteiro audiovisual	Orientações para filmagem de objetos, espaços e cenas não identificáveis.	Analisar a produção audiovisual sem exposição discente.
Lista lexical	Vocabulário em inglês associado a objetos e espaços escolares.	Observar a relação entre imagem e repertório lexical.
Orientações éticas	Cuidados para evitar rostos, nomes, vozes individualizadas e dados pessoais.	Discutir a ética do audiovisual sem rosto.
Rubrica avaliativa	Critérios gerais sobre legenda, vocabulário, oralidade e organização audiovisual.	Interpretar as dimensões formativas da atividade.
Diário reflexivo	Registros docentes sobre mediação, dificuldades e ajustes da prática.	Compreender o papel do professor-pesquisador.

Fonte: Elaboração própria.

A intervenção foi organizada em cinco etapas. Na primeira, o professor apresentou a proposta de produção audiovisual sem rosto e discutiu cuidados éticos: não filmar faces, nomes, documentos, uniformes com identificação individual, conversas privadas ou qualquer elemento que permitisse reconhecimento dos estudantes. Na segunda, os estudantes observaram objetos e espaços da escola que poderiam ser nomeados em inglês. Na terceira, produziram ou planejaram vídeos curtos com foco nesses elementos. Na quarta, elaboraram legendas e enunciados curtos em língua inglesa. Na quinta, realizaram atividades de leitura oral, pronúncia e socialização controlada dos produtos, sem exposição pública de identidade.

A técnica de análise consistiu em leitura interpretativa dos documentos pedagógicos, com organização de categorias relacionadas à imagem, ao vocabulário, à legenda, à oralidade, à autoria audiovisual e à ética do audiovisual sem rosto. Essas categorias foram construídas a partir do objetivo da pesquisa e do diálogo entre os registros docentes e o referencial teórico. A análise não pretende medir desempenho individual, comparar estudantes ou produzir generalizações estatísticas, mas compreender as possibilidades pedagógicas da prática documentada.

Os procedimentos éticos foram centrais para a própria concepção da intervenção. O artigo não apresenta imagens dos vídeos, não transcreve falas individualizadas, não informa turma, não registra nomes e não descreve situações que permitam identificar estudantes. A expressão audiovisual sem rosto designa, portanto, uma escolha metodológica e ética: produzir linguagem audiovisual na escola sem transformar a imagem de crianças e adolescentes em objeto de circulação acadêmica. Futuras pesquisas que pretendam analisar vídeos, áudios ou produções identificáveis deverão observar autorizações institucionais, consentimento dos responsáveis e assentimento dos estudantes, conforme as normas éticas aplicáveis.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos documentos permite organizar a discussão em cinco categorias: imagem e vocabulário; legenda e escrita; voz, leitura e pronúncia; autoria audiovisual; e ética do audiovisual sem rosto. Essas categorias não aparecem como etapas isoladas, mas como dimensões integradas da prática. O videovocabulário situado emerge justamente da articulação entre elas, pois o estudante não aprende apenas a nomear objetos em inglês; ele aprende a relacionar palavra, espaço, imagem e produção de sentido.

Durante a intervenção, foram produzidos 12 vídeos curtos pelas equipes. O detalhamento empírico desses materiais revela como a apropriação do espaço escolar ocorreu na prática. Em um dos registros de destaque, um grupo optou por filmar a lousa desgastada da sala de aula no fim do turno escolar. O enquadramento focou deliberadamente nas marcas de giz e nos apagadores empilhados, enquanto a legenda elaborada pelos estudantes sobrepunha a frase "*Our board, our space*".

Nesse momento empírico, a palavra *board* deixou de ser uma tradução passiva no caderno e tornou-se um signo visual, articulado intencionalmente pelos alunos para produzir um sentido específico de pertencimento sobre o ambiente em que estudam.

As percepções discentes, registradas no diário reflexivo do professor-pesquisador durante a etapa de socialização, corroboram o potencial formativo da escolha ética do vídeo sem rosto. Diversos estudantes relataram que se sentiram muito mais encorajados a treinar a pronúncia e a gravar o áudio diversas vezes até alcançar o resultado desejado, sabendo que suas imagens não apareceriam no telão para o escrutínio da turma. Um aluno destacou, durante a roda de conversa final, que

> foi muito melhor gravar assim, professor, porque a gente não passa vergonha se errar a palavra; é só gravar a voz de novo por cima do vídeo da quadra e ninguém fica olhando pra nossa cara.

Esses apontamentos demonstram que a ocultação da face operou não como uma restrição metodológica, mas como uma estratégia de segurança afetiva e psicológica que viabilizou a participação ativa na oralidade e na edição.

Na primeira categoria, imagem e vocabulário, a intervenção mostrou que objetos e espaços escolares podem funcionar como mediadores lexicais. Ao filmar ou planejar a filmagem de uma porta, um quadro, uma biblioteca, uma quadra ou um caderno, os estudantes passaram a construir relações entre a palavra em inglês e um referente concreto do cotidiano. Essa relação não elimina a abstração própria da linguagem, mas oferece um ponto de apoio visual e experiencial para a aprendizagem. O léxico deixa de ser apresentado como lista descolada da vida escolar e passa a compor um percurso visual pelo ambiente vivido.

Essa dimensão é particularmente relevante no ensino fundamental, pois a aprendizagem lexical pode ganhar maior densidade quando vinculada a experiências concretas. A palavra *board*, por exemplo, não é apenas traduzida; ela aparece relacionada ao quadro da sala, ao gesto de escrever, à explicação do professor e ao espaço de aprendizagem. A palavra *court* pode remeter à quadra, ao movimento, ao recreio e às práticas corporais. A palavra *library* não se reduz a uma equivalência semântica, mas se liga a um espaço de

leitura e circulação de livros. A imagem, nesse processo, funciona como âncora multimodal do vocabulário.

Na segunda categoria, legenda e escrita, os documentos mostram que a produção audiovisual exigiu transformar imagens em palavras e enunciados. A legenda não foi tratada como ornamento do vídeo, mas como prática de escrita breve, objetiva e situada. Ao escrever school bag, this is our *classroom*, the *book* is on the table ou welcome to *our school*, os estudantes articulavam vocabulário, sintaxe simples e organização do sentido visual. A legenda, assim, mediou a passagem da imagem para a escrita em inglês.

Essa prática dialoga com os multiletramentos porque envolve escolhas de linguagem em ambiente multimodal. A legenda precisa caber no vídeo, acompanhar a imagem, ser compreensível e relacionar-se com o que está sendo mostrado. O estudante passa a perceber que escrever em inglês não é apenas completar lacunas, mas produzir sentido para acompanhar uma cena. A escrita torna-se funcional, visualmente situada e vinculada a um produto comunicativo.

A terceira categoria, voz, leitura e pronúncia, revela que o audiovisual também pode apoiar a oralidade. A atividade permitiu que palavras e frases em inglês fossem lidas, ensaiadas ou narradas a partir das imagens produzidas. Mesmo quando a voz individual não foi utilizada em circulação pública, a preparação oral ocorreu em sala como parte da prática pedagógica. O objetivo não era alcançar pronúncia idealizada, mas favorecer leitura oral planejada, atenção à relação entre grafia e som e maior segurança para enunciar palavras em inglês.

Essa dimensão mostra que o audiovisual sem rosto não precisa ser silencioso. Ele pode incluir oralidade de modo protegido, por meio de ensaios coletivos, leitura em pequenos grupos, narração mediada pelo professor ou gravações não divulgadas. O que define a proposta não é a ausência absoluta de voz, mas o cuidado para não expor vozes individualizadas como dado público. Desse modo, a oralidade aparece como dimensão formativa, integrada à imagem e à legenda.

Na quarta categoria, autoria audiovisual, a intervenção deslocou os estudantes da posição de espectadores para a posição de produtores de sentidos. Mesmo quando o professor mediou fortemente as etapas, os estudantes participaram da escolha dos objetos, da organização das cenas, da seleção lexical e da construção das legendas. Essa autoria não depende de domínio técnico avançado de edição. Ela se manifesta em pequenas decisões: escolher onde filmar, que objeto destacar, que palavra usar, que frase escrever, como relacionar imagem e texto.

A autoria também aparece na forma como o espaço escolar foi ressignificado. A sala de aula, o corredor, a biblioteca e a quadra deixaram de ser apenas ambientes de circulação cotidiana e passaram a ser materiais de linguagem. O estudante olhou para a escola como campo de produção audiovisual e lexical. Esse movimento dialoga com Freire (1996), quando compreende a educação como prática de participação, leitura do mundo e produção de sentidos. O audiovisual, nesse caso, torna-se uma forma de ler e reescrever o espaço escolar em língua inglesa.

A quinta categoria, ética do audiovisual sem rosto, constitui um dos pontos mais importantes da proposta. Em tempos de ampla circulação de imagens de crianças e adolescentes em redes sociais, trabalhar audiovisual na escola exige responsabilidade. A intervenção não se baseou na exposição de estudantes, mas na produção de imagens de objetos, espaços e situações não identificáveis. Isso permitiu desenvolver competências audiovisuais e linguísticas sem transformar a imagem discente em material de divulgação.

Essa escolha ética também tem valor pedagógico. Ao discutir o que pode ou não ser filmado, os estudantes aprendem sobre privacidade, consentimento, cuidado com o outro e responsabilidade na produção de imagens. O audiovisual sem rosto, portanto, não é apenas uma solução para evitar problemas legais; é uma oportunidade de educação midiática. A atividade ensina que produzir vídeo envolve escolhas, limites, direitos e responsabilidades.

A integração dessas categorias sustenta o conceito de videovocabulário situado. O quadro a seguir sintetiza como cada categoria se relaciona com a aprendizagem de língua inglesa e com o dossiê Audiovisual e Educação.

Quadro 3 – Categorias de análise e contribuições pedagógicas

Categoria	Resultado interpretado	Contribuição para o ensino de inglês
Imagem e vocabulário	Objetos e espaços escolares funcionaram como âncoras visuais do léxico.	Favorece repertório lexical situado e contextualizado.
Legenda e escrita	As imagens foram relacionadas a palavras e enunciados curtos em inglês.	Integra escrita breve, leitura e organização multimodal.
Voz e pronúncia	A oralidade foi trabalhada por meio de leitura, ensaio e narração protegida.	Amplia práticas de fala sem exposição individual.
Autoria audiovisual	Os estudantes participaram da escolha de cenas, palavras e legendas.	Desloca o aluno da recepção para a produção de sentidos.
Ética sem rosto	A proposta evitou nomes, rostos, imagens identificáveis e dados pessoais.	Articula aprendizagem linguística e educação midiática responsável.

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização apresentada no Quadro 3 mostra que o videovocabulário situado não se limita à aprendizagem de palavras. Ele organiza uma experiência em que o léxico é construído por meio de relações entre imagem, espaço, escrita, oralidade e ética. A palavra em inglês torna-se parte de um produto audiovisual e, por isso, passa a cumprir uma função comunicativa. O estudante não apenas copia o vocabulário; ele o posiciona em uma cena, em uma legenda e em uma situação de uso.

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção também mostrou que práticas audiovisuais podem ser viáveis mesmo sem equipamentos sofisticados. Vídeos curtos, produzidos com orientação simples, podem ser suficientes para construir atividades significativas. A centralidade não está na qualidade técnica da filmagem, mas na clareza do desenho didático: que vocabulário será trabalhado, que espaços podem ser filmados, que cuidados éticos serão adotados, que legendas serão produzidas e como a oralidade será mobilizada.

Outro resultado interpretativo diz respeito ao papel do professor. A prática não ocorreu de modo espontâneo; ela exigiu mediação, curadoria, orientação ética, seleção lexical e organização das etapas. O professor-pesquisador atuou como planejador de condições de aprendizagem e como intérprete da própria prática. Essa posição reforça a compreensão de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o professor-pesquisador: alguém que observa o cotidiano escolar, registra decisões e produz conhecimento a partir de problemas concretos.

A proposta apresenta limites. Por ser uma pesquisa documental e interpretativa, não mede desempenho linguístico individual nem compara resultados antes e depois da intervenção. Também não analisa os vídeos como arquivos públicos, justamente para preservar estudantes. Além disso, a prática depende de condições mínimas de organização escolar, acesso a dispositivos e tempo para planejamento. Ainda assim, esses limites não reduzem sua contribuição. Eles mostram que o videovocabulário situado é uma possibilidade pedagógica situada, aberta a adaptações e aprofundamentos.

Em termos de contribuição para o dossiê Audiovisual e Educação, o artigo aponta que o audiovisual pode ser assumido como linguagem escolar de produção, e não apenas como recurso de exibição. A prática analisada mostra que filmar sem rosto, legendar, nomear espaços e ensaiar enunciados em inglês são ações que articulam educação linguística, cultura digital e responsabilidade ética. Dessa forma, a escola pode trabalhar com audiovisual sem reproduzir a lógica da exposição permanente que marca muitas plataformas digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou uma intervenção pedagógica de produção audiovisual sem rosto no ensino de língua inglesa em escola pública de Ensino Fundamental. A prática articulou imagens de objetos e espaços escolares, legendas, vocabulário, leitura oral e cuidados éticos, propondo o conceito de videovocabulário situado como contribuição para o campo do audiovisual e da educação.

O estudo permitiu compreender que a produção audiovisual, quando planejada pedagogicamente, pode

deslocar o estudante da posição de espectador para a posição de produtor de sentidos. No ensino de inglês, esse deslocamento é relevante porque transforma o vocabulário em experiência multimodal: a palavra passa a ser vista, localizada, escrita, pronunciada e relacionada ao espaço escolar. Assim, o léxico deixa de ser lista abstrata e passa a compor práticas de linguagem associadas ao cotidiano dos estudantes.

A proposta também mostrou que é possível trabalhar audiovisual na educação básica sem expor estudantes. O audiovisual sem rosto constitui uma estratégia ética e pedagógica, pois preserva imagens, nomes, vozes individualizadas e dados pessoais, ao mesmo tempo em que permite desenvolver autoria, letramento multimodal e aprendizagem linguística. Essa dimensão é especialmente importante em uma cultura digital marcada pela circulação intensa de imagens e pela naturalização da exposição de crianças e adolescentes.

Como contribuição teórico-metodológica, o conceito de videovocabulário situado articula Linguística Aplicada crítica, multiletramentos, multimodalidade e educação audiovisual. Ele pode ser adaptado a diferentes séries, conteúdos e componentes curriculares, desde que preserve sua lógica central: relacionar imagem, espaço, palavra, legenda, oralidade e autoria de modo situado e eticamente orientado.

Como limite, destaca-se que a pesquisa se baseou em documentos pedagógicos e descrição agregada dos produtos audiovisuais, sem análise de imagens ou vozes identificáveis. Estudos futuros podem aprofundar a proposta por meio de pesquisas colaborativas, análise de materiais autorizados, comparação entre diferentes turmas ou desenvolvimento de sequências didáticas interdisciplinares. Ainda assim, o estudo sustenta que o audiovisual, quando tratado como prática de linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, pode ampliar as possibilidades de ensino de língua inglesa na escola pública.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela B. (org.).* **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual *design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

03

VÍDEO-CARTAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NOS ANOS INICIAIS

Luz Mariana Blet 1
Nali Catarina Pedroso Nunes 2

VIDEOCARTAS COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: una experiencia de educación audiovisual en los primeros años de la educación básica

Resumo:

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o uso das vídeo-cartas como prática pedagógica no contexto da Educação Básica. A experiência foi desenvolvida com estudantes do 5º ano da Escola da Infância, em Florianópolis/SC, no âmbito do projeto de extensão Cine.edu/CAPES PROEXT-PG da Universidade Federal de Santa Catarina. A proposta articulou educação audiovisual, cultura digital e exploração do território por meio de atividades de observação, escuta, caminhadas pelo bairro, registro de imagens e sons e produção coletiva de vídeo-cartas. Metodologicamente, o trabalho fundamentou-se na sistematização reflexiva da experiência educativa, tomando como fontes de análise os registros de campo, as produções audiovisuais realizadas pelos estudantes e as observações construídas ao longo das oficinas. As atividades buscaram ampliar o repertório dos participantes em relação à linguagem audiovisual e estimular formas de expressão vinculadas às vivências cotidianas e ao contexto local. Os resultados indicam que a produção das vídeo-cartas favoreceu o protagonismo estudantil, a valorização dos conhecimentos sobre o território e o desenvolvimento de práticas colaborativas de criação. Além disso, a experiência evidenciou o potencial do audiovisual como linguagem capaz de promover processos de aprendizagem significativos, articulando sensibilização estética, comunicação e produção de conhecimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Audiovisual. Vídeo-Cartas. Educação Básica.

Resumen:

Este relato de experiencia tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de las videocartas como práctica pedagógica en el contexto de la Educación Básica. La experiencia fue desarrollada con estudiantes de quinto grado de la Escola da Infância, en Florianópolis, Brasil, en el marco del proyecto de extensión Cine.edu/CAPES PROEXT-PG de la Universidade Federal de Santa Catarina. La propuesta articuló educación audiovisual, cultura digital y exploración del territorio mediante actividades de observación, escucha, recorridos por el barrio, registro de imágenes y sonidos, y producción colectiva de videocartas. Metodológicamente, el trabajo se fundamenta en la sistematización reflexiva de la experiencia educativa, tomando como fuentes de análisis los registros de campo, las producciones audiovisuales realizadas por los estudiantes y las observaciones construidas a lo largo de los talleres. Las actividades buscaron ampliar el repertorio de los participantes en relación con el lenguaje audiovisual y estimular formas de expresión vinculadas a las experiencias cotidianas y al contexto local. Los resultados indican que la producción de videocartas favoreció el protagonismo estudiantil, la valorización de los conocimientos sobre el territorio y el desarrollo de prácticas colaborativas de creación. Asimismo, la experiencia

1.Doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). E-mail: luzmarianablet@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3216-5550. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.
2.Professora da rede Municipal de Florianópolis (SC), Especialista em Mídias Aplicadas à Educação. E-mail: nali.nunes@prof.pmf.sc.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4328-6967.

evidenció el potencial del audiovisual como lenguaje capaz de promover procesos de aprendizaje significativos, articulando sensibilización estética, comunicación y producción de conocimiento en el ámbito escolar.

Palabras-clave: *Educación Audiovisual. Videocartas. Educación Básica.*

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente das tecnologias digitais e das mídias audiovisuais no cotidiano das crianças tem provocado transformações nas formas de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse contexto, a escola é desafiada a desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem o uso instrumental das tecnologias, promovendo experiências que articulem expressão, criatividade, reflexão crítica e participação dos estudantes. Entre as diferentes possibilidades de trabalho com a cultura digital, a produção audiovisual destaca-se por permitir que crianças e jovens atuem não apenas como consumidores de conteúdos, mas também como autores de narrativas sobre suas vivências, territórios e modos de perceber o mundo.

A experiência relatada neste texto foi desenvolvida com estudantes do 5º ano da Escola da Infância, localizada em Florianópolis (SC), no âmbito do projeto de extensão Cine.edu[3] – Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG/UFSC). A proposta integrou atividades de letramento digital e educação audiovisual por meio da produção de vídeo-cartas e paisagens sonoras sobre o bairro e os espaços vivenciados pelos estudantes.

A iniciativa surgiu da aproximação entre as atividades da disciplina de Letramento Digital e as ações desenvolvidas pelo projeto Cine.edu, que busca promover experiências de formação audiovisual em contextos educativos. A oficina foi conduzida pelas professoras Luz Mariana Blet e Nali Pedroso Nunes e contou com a participação do realizador audiovisual colombiano Rafael Enrique Sifontes, integrante do coletivo Cine Caribe, da região de La Guajira. A presença do convidado possibilitou estabelecer conexões entre a realidade local dos estudantes e experiências latino-americanas de cinema comunitário, ampliando as discussões sobre território, identidade e diversidade cultural.

A escola onde a atividade foi realizada caracteriza-se por atender uma comunidade marcada pela presença de estudantes com diferentes origens regionais, nacionais e culturais, compondo um ambiente escolar diverso e plural. Em seu cotidiano convivem estudantes provenientes de diferentes regiões do Brasil e de outros países, entre eles Venezuela, Colômbia, Argentina e Rússia. Essa pluralidade cultural constitui uma importante oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que expõe os desafios relacionados à convivência entre diferentes repertórios linguísticos, culturais e identitários.

Além desse contexto sociocultural, a instituição dispõe de infraestrutura tecnológica que favorece o desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura digital, incluindo laboratório de informática, *tablets*, equipamentos de áudio e vídeo e espaços externos utilizados para atividades pedagógicas. A inserção da disciplina de Letramento Digital no currículo da rede municipal de Florianópolis reforçou a necessidade de desenvolver propostas que articulassem as competências previstas nos documentos curriculares com experiências significativas de criação e autoria.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a oficina "Audiovisual, Territórios e Diálogos Interculturais", baseada na produção de narrativas audiovisuais, escuta ativa do ambiente escolar, registros fotográficos e sonoros e atividades de criação coletiva. A proposta tomou como ponto de partida o gênero carta, adaptado para o formato audiovisual, possibilitando que os estudantes apresentassem aspectos de seu cotidiano e de seu entorno a interlocutores de outros contextos culturais.

Este relato tem como objetivo refletir sobre a utilização das vídeo-cartas como prática pedagógica no contexto da Educação Básica, descrevendo o percurso metodológico da experiência e discutindo suas contribuições para a educação audiovisual, para a valorização dos territórios vividos pelos estudantes e para o fortalecimento de práticas de diálogo intercultural no ambiente escolar. A partir

3.Informações completas sobre o projeto podes ser acompanhadas pelo instagram https://www.instagram.com/cine.edu.ufsc/ ou *site* https://www.daraca1.com.br/cine-edu.

da sistematização das atividades realizadas e das produções desenvolvidas pelos participantes, busca-se compartilhar possibilidades metodológicas que possam inspirar outras experiências de educação audiovisual em escolas públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência relatada neste trabalho está fundamentada em contribuições dos campos da mídia-educação, do cinema e educação e dos estudos sobre interculturalidade. Esses referenciais auxiliam na compreensão do audiovisual não apenas como recurso didático, mas como linguagem capaz de favorecer processos de expressão, criação, comunicação e produção de conhecimento no contexto escolar.

Nas últimas décadas, a crescente presença das mídias digitais na vida cotidiana tem ampliado o debate sobre a necessidade de desenvolver, na escola, práticas voltadas ao letramento midiático e à formação crítica dos estudantes. Para Kellner (2001), as mídias ocupam um papel central na produção de significados e identidades, tornando fundamental que os sujeitos desenvolvam capacidades para interpretar e questionar os discursos que circulam por meio delas. Nessa perspectiva, a educação deve ir além do domínio técnico das ferramentas digitais, promovendo também a leitura crítica e a produção de conteúdos.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa discussão ao incluir a Cultura Digital entre as competências gerais da Educação Básica, incentivando práticas que articulem autoria, colaboração, comunicação e uso crítico das tecnologias. Nesse sentido, propostas que envolvem a produção audiovisual possibilitam que os estudantes atuem como produtores de narrativas, explorando diferentes linguagens para expressar experiências e conhecimentos.

Em diálogo com essas perspectivas, a mídia-educação compreende as mídias simultaneamente como objeto de estudo, ferramenta pedagógica e espaço de criação. Segundo Fantin (2011), educar para e com as mídias implica desenvolver uma postura crítica e criativa diante dos processos comunicacionais contemporâneos. Mais do que consumir conteúdos, os estudantes são convidados a produzir suas próprias narrativas, exercitando formas de participação e expressão cultural.

Entre as diversas linguagens presentes na cultura midiática, o audiovisual apresenta potencialidades específicas para o trabalho educativo. Conforme argumentam Fresquet (2013) e Migliorin (2015), o cinema na escola não deve ser compreendido apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, mas como experiência estética capaz de mobilizar sensibilidades, ampliar repertórios culturais e estimular processos de criação. Ao produzir imagens e sons, os estudantes são levados a observar o mundo ao seu redor, fazer escolhas narrativas e construir modos próprios de representar a realidade.

No caso da presente experiência, a utilização das vídeo-cartas permitiu articular essas dimensões educativas do audiovisual. Ao combinar registros de imagens, sons, memórias e narrativas sobre o território, os estudantes foram convidados a produzir representações de seu cotidiano e compartilhá-las com interlocutores de outros contextos. Tal proposta aproxima-se das perspectivas que compreendem o audiovisual como prática de autoria e comunicação, favorecendo a construção de vínculos entre escola, comunidade e território.

Essa dimensão comunicativa também dialoga com as discussões sobre interculturalidade. Para Walsh (2007), a interculturalidade não se limita ao contato entre culturas diferentes, mas envolve a criação de espaços de diálogo, reconhecimento e troca entre distintos saberes e experiências. Em contextos escolares marcados pela diversidade cultural, linguística e migratória, práticas pedagógicas que valorizam as narrativas dos estudantes podem contribuir para o fortalecimento do respeito às diferenças e para a construção de relações mais horizontais.

Assim, a proposta de produção de vídeo-cartas desenvolvida nesta experiência buscou articular educação audiovisual, cultura digital e interculturalidade, criando oportunidades para que os estudantes observassem seus territórios, compartilhassem suas vivências e construíssem narrativas próprias sobre os lugares que habitam. A partir desses referenciais, o audiovisual é compreendido como uma linguagem capaz de promover aprendizagem, expressão e diálogo entre diferentes sujeitos e contextos culturais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e aplicada, fundamentado na sistematização reflexiva de uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da Educação Básica. A proposta aproxima-se dos pressupostos da pesquisa reflexiva sobre a prática docente, na medida em que toma a experiência educativa como objeto de análise e reflexão, buscando compreender seus processos, desafios e potencialidades.

Nessa perspectiva, a investigação assume a reflexão e a pesquisa como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo da docência, em consonância com as proposições de Pimenta (2005). Fundamenta-se na ideia de que o educador, ao analisar criticamente a sua atividade, promove a apropriação do seu próprio saber e se constitui, simultaneamente, como sujeito e objeto do processo vivenciado. Assim, a análise e a sistematização da prática pedagógica não se reduzem a uma descrição passiva dos fenômenos, mas configuram uma práxis que, ao partir da própria ação docente de forma refletida, teoricamente fundamentada e de caráter crítico-colaborativo, permite compreender os limites e as potencialidades do cotidiano escolar, gerando conhecimento sobre o ensinar na dimensão coletiva e contextualizada (Pimenta, 2005)

A experiência foi realizada na Escola da Infância, localizada em Florianópolis (SC), envolvendo estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das turmas 52 e 54, com idades entre 10 e 12 anos. A atividade integrou o projeto de extensão Cine.edu – Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG/UFSC) e foi desenvolvida em parceria com a disciplina de Letramento Digital da escola.

A proposta pedagógica teve como eixo a produção de vídeo-cartas sobre o território vivido pelos estudantes. Inspirada em abordagens da mídia-educação e da educação audiovisual, a intervenção buscou promover experiências de observação, escuta, registro e criação, articulando tecnologias digitais, expressão audiovisual e reflexão sobre o cotidiano.

Embora este relato tenha como foco uma oficina específica intitulada "Audiovisual, Territórios e Diálogos Interculturais", a atividade integrou um projeto pedagógico mais amplo desenvolvido ao longo de aproximadamente vinte encontros, que resultou na produção de vídeo-cartas coletivas sobre o bairro. A oficina contou com a participação do realizador audiovisual colombiano Rafael Enrique Sifontes, integrante do coletivo Cine Caribe, cuja trajetória no campo do cinema comunitário contribuiu para ampliar as discussões sobre território, cultura e formas de representação audiovisual.

As atividades foram organizadas em quatro momentos principais. Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa para apresentação da proposta e compartilhamento de experiências relacionadas ao território e ao audiovisual. Em seguida, os estudantes participaram de exercícios de observação e escuta, incluindo a experimentação com equipamentos de registro de imagem e som. No terceiro momento, foram realizadas saídas pelos espaços da escola e do entorno para produção de fotografias, vídeos e paisagens sonoras. Por fim, os materiais produzidos serviram de base para discussões sobre os modos de representar o território e suas experiências cotidianas dando instrumentos para que, posteriormente, sejam produzidas as vídeo-cartas.

Para a sistematização da experiência foram utilizados registros de campo elaborados pelas professoras, registros audiovisuais produzidos durante as atividades e as próprias produções desenvolvidas pelos estudantes. Também foram consideradas observações e comentários compartilhados pelos participantes ao longo das oficinas.

A análise foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar aspectos relacionados ao protagonismo estudantil, às formas de apropriação da linguagem audiovisual, à percepção do território e às possibilidades de diálogo intercultural mobilizadas pela experiência. O processo privilegiou a compreensão das aprendizagens construídas durante a intervenção e das contribuições do audiovisual como prática pedagógica no contexto escolar.

Todos os procedimentos respeitaram os princípios éticos relacionados à participação de crianças em atividades educativas e de pesquisa. A realização das oficinas e o uso dos registros produzidos contaram com autorização da instituição escolar e dos responsáveis

pelos estudantes, sendo preservada a identidade dos participantes ao longo do texto.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A oficina "Audiovisual, Territórios e Diálogos Interculturais" constituiu um momento significativo dentro do projeto "Vídeo-cartas sobre o meu bairro", ao articular experiências de educação audiovisual, exploração do território e intercâmbio intercultural. A atividade reuniu aproximadamente 60 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvida em parceria com o realizador audiovisual Rafael Enrique Sifontes, integrante do coletivo Cine Caribe, da Colômbia.

Mais do que uma ação isolada, a oficina integrou um processo pedagógico mais amplo voltado à produção de vídeo-cartas sobre o território vivido pelos estudantes. Nesse sentido, os resultados observados não se restringem às atividades realizadas naquele encontro específico, mas dialogam com aprendizagens e reflexões construídas ao longo de todo o percurso desenvolvido pelas turmas.

4.1 AUDIOVISUAL E RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS

A primeira contribuição da oficina relaciona-se à ampliação das formas pelas quais os estudantes passaram a perceber e representar seus territórios. Desde o início do projeto, as atividades procuraram estimular a observação do bairro e da escola como espaços produtores de memórias, experiências e narrativas. Entretanto, o contato com produções audiovisuais realizadas em outros contextos latino-americanos contribuiu para deslocar o olhar dos estudantes sobre o cotidiano.

Durante a apresentação do trabalho desenvolvido por Rafael Sifontes na região de La Guajira, na Colômbia, os participantes tiveram acesso a narrativas construídas por sujeitos que retratavam seus próprios territórios a partir de perspectivas locais. Ao conhecerem essas produções, muitos estudantes passaram a perceber que elementos aparentemente banais de seu cotidiano também poderiam se tornar temas relevantes para uma narrativa audiovisual.

Essa mudança tornou-se evidente durante as etapas posteriores do projeto, quando os grupos começaram a planejar suas próprias vídeo-cartas. Lugares frequentemente considerados comuns, como praças, parquinhos, mercados, praias, campos de futebol e trajetos cotidianos passaram a ser percebidos como espaços carregados de significado para o bairro. A experiência demonstrou que a produção audiovisual pode contribuir para a valorização dos territórios vividos, permitindo que os estudantes assumam uma posição ativa na construção de narrativas sobre os lugares que habitam.

O trabalho com paisagens sonoras também desempenhou papel importante nesse processo. Ao serem convidados a registrar sons que representassem a escola, os estudantes precisaram desenvolver uma escuta mais atenta do ambiente. Os registros realizados incluíram sons do refeitório, do recreio, da sala de informática, da água correndo nos lavatórios e até mesmo o som produzido por formigas alimentando-se de um pedaço de pão no gramado.

A diversidade dos registros apontou para as diferentes formas de percepção do espaço escolar. Enquanto alguns grupos privilegiaram sons associados à movimentação coletiva, outros concentraram-se em elementos discretos que normalmente passam despercebidos. Tal exercício permitiu compreender que o território não é constituído apenas por aquilo que se vê, mas também pelos sons, ritmos e relações que compõem a experiência cotidiana.

4.2 DIÁLOGO INTERCULTURAL E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

A dimensão intercultural constituiu um dos aspectos mais significativos da experiência. Inserida em um contexto escolar marcado pela diversidade cultural e linguística, a oficina promoveu situações de encontro e compartilhamento de experiências, possibilitando que os estudantes refletissem sobre diferenças, semelhanças e formas distintas de compreender e narrar o mundo.

Nesse contexto, a presença de Rafael Sifontes como convidado assumiu um papel importante. Ao compartilhar sua trajetória migratória e apresentar experiências desenvolvidas na Colômbia, o realizador possibilitou que os estudantes estabelecessem conexões entre diferentes realidades latino-

americanas. A utilização do espanhol durante a oficina, acompanhada de tradução, também contribuiu para despertar curiosidade em relação a outros idiomas e valorizar estudantes imigrantes presentes nas turmas.

Ao longo das conversas, surgiram relatos relacionados a experiências de migração, preconceito linguístico e discriminação. Em vez de aparecerem apenas como temas abstratos, essas questões foram discutidas a partir das vivências dos próprios participantes. O compartilhamento dessas experiências contribuiu para criar um ambiente de reconhecimento mútuo, no qual diferentes trajetórias puderam ser acolhidas e valorizadas.

Um exemplo significativo ocorreu durante a exibição de uma vídeo-carta produzida pela oficineira Luz Mariana Blet, que apresentava aspectos de sua trajetória e do território periférico onde reside em Florianópolis. Ao compartilharem esse material, alguns estudantes demonstraram surpresa ao perceber que a professora e pesquisadora responsável pela atividade também vivenciava experiências e desafios semelhantes aos presentes em seus próprios contextos. Esse reconhecimento contribuiu para aproximar universos que frequentemente aparecem como distantes no imaginário escolar, especialmente aqueles associados à universidade e à produção de conhecimento. A partir da exibição, surgiram relatos dos estudantes relacionados ao preconceito territorial, à discriminação religiosa e a experiências de exclusão, ampliando as reflexões sobre diversidade, pertencimento e reconhecimento social.

A fala de Miguel4, de 10 anos, evidencia como os estudantes relacionaram as narrativas apresentadas às suas próprias vivências. Ao assistir à vídeo-carta produzida por crianças do bairro Bendición de Dios, em Maicao, na Colômbia, o estudante destacou aspectos que chamaram sua atenção não pelas diferenças entre os contextos, mas pelas formas como as crianças organizavam seu cotidiano e encontravam maneiras de brincar e ocupar os espaços disponíveis.

> Eu senti que eles tentam ficar felizes com o pouco que eles têm, lá na Colômbia, no lugar onde eles vivem. Eu gostei muito deste modo deles, que eles tentam ser felizes com pouco. E o que eu notei de parecido com onde eu moro, é que lá eles têm que se virar e eu também tenho que me virar, porque é muito longe, os parquinhos de onde eu moro. (Miguel, 10 anos, estudante participante, registro de campo).

Ao mencionar que as crianças retratadas "tentam ser felizes com o pouco que têm" e que, assim como ele, "têm que se virar", Miguel interpreta a experiência apresentada a partir de referências construídas em sua própria realidade. Sua fala sugere uma leitura sensível das condições vividas pelas crianças do vídeo, reconhecendo desafios e estratégias cotidianas que fazem sentido também em seu contexto. Mais do que uma comparação direta entre territórios, o depoimento revela como o contato com produções realizadas por outras crianças pode estimular processos de reflexão sobre o próprio cotidiano, ampliando a percepção dos estudantes acerca das diferentes formas de viver, brincar e construir pertencimento em distintos espaços sociais.

4.3 APRENDIZAGENS EM LINGUAGEM AUDIOVISUAL

A oficina também contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à linguagem audiovisual. Embora a maioria dos estudantes estivesse familiarizada com o consumo de vídeos em plataformas digitais, muitos ainda não haviam participado de atividades voltadas à compreensão dos processos de construção das narrativas audiovisuais. A apresentação de conceitos básicos relacionados aos enquadramentos, tipos de planos e captação sonora permitiu introduzir elementos fundamentais da linguagem cinematográfica. Durante as atividades práticas, os estudantes passaram a experimentar diferentes formas de registrar imagens e sons, refletindo sobre como essas escolhas influenciam a construção de significados.

Após a realização da oficina, o oficineiro reuniu os materiais produzidos pelos estudantes e elaborou dois produtos audiovisuais, um para cada turma, organizando as paisagens sonoras registradas ao longo da atividade. Esses vídeos articulam os sons e imagens captados pelos alunos com registros do próprio processo da oficina, incluindo momentos em que as crianças gravam, filmam e exploram os diferentes espaços da escola. Dessa forma, além de sintetizarem as produções realizadas, os materiais ressaltam o protagonismo dos estudantes na construção das narrativas audiovisuais. Após sua finalização, os vídeos foram apresentados aos próprios participantes, constituindo um momento

4.Nome fictício utilizado para preservar a identidade do estudante.

de retorno das produções ao grupo e possibilitando uma nova leitura da experiência, na qual os estudantes puderam se reconhecer como autores e refletir sobre as escolhas realizadas ao longo do processo.

As produções realizadas a partir das paisagens sonoras constituíram um primeiro exercício de apropriação da linguagem audiovisual, permitindo observar como os estudantes começaram a explorar possibilidades de articulação entre sons, imagens e sentidos. Em diferentes momentos, demonstraram preocupação com a composição das imagens, a seleção dos sons e a relação entre os elementos registrados. Ainda que em caráter introdutório, essas escolhas indicam uma compreensão crescente de que o audiovisual não constitui um simples registro da realidade, mas uma construção baseada em decisões narrativas e estéticas.

Os materiais audiovisuais produzidos permitem compreender não apenas os resultados finais, mas também os processos de experimentação, interação e construção coletiva vivenciados pelos estudantes. Nos vídeos, observa-se o protagonismo dos jovens em diferentes etapas da produção, desde a captação de sons e imagens até a composição das narrativas sobre o espaço escolar.

O vídeo da turma 52 incorpora uma breve entrevista com duas estudantes ao final do processo, nas quais elas relatam a experiência e destacam a exploração dos sons do ambiente, como vento, árvores e insetos, além de elementos pouco perceptíveis do cotidiano. Em seguida, o vídeo apresenta o processo de produção, com estudantes organizados em grupos e utilizando diferentes dispositivos na captação de imagens e sons, em registros que articulam práticas cotidianas e momentos de brincadeira.

Já o vídeo da turma 54 articula imagens do cotidiano escolar e do próprio processo da oficina, compondo uma paisagem sonora marcada por interações, ruídos do ambiente e experimentações com equipamentos. A montagem evidencia o caráter simultâneo e dinâmico das ações, incluindo cenas de exploração de enquadramentos e captação sonora em diferentes situações.

A montagem final, ao integrar os registros produzidos, evidencia a mediação dos oficineiros e reforça o caráter coletivo do processo. Nesse sentido, os vídeos não se configuram como uma documentação direta da oficina, mas como uma leitura construída sobre a experiência, cuja devolução ao grupo reforça a compreensão de que o audiovisual envolve escolhas, pontos de vista e decisões narrativas.

A análise dos materiais também revela um forte envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. A utilização de equipamentos profissionais de captação sonora, associada ao uso dos *tablets* da escola, despertou curiosidade e incentivou a experimentação, ampliando o interesse em explorar diferentes recursos e possibilidades de expressão por meio das imagens e dos sons.

4.4 PROTAGONISMO ESTUDANTIL E DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA

Os resultados observados apontam ainda para o fortalecimento do protagonismo estudantil ao longo do projeto. A proposta das vídeo-cartas exigiu que os estudantes tomassem decisões, negociassem ideias e trabalhassem coletivamente na construção das narrativas.

Nos primeiros encontros, eram frequentes os conflitos relacionados à formação dos grupos e à tomada de decisões. Divergências sobre temas, locais de gravação e divisão de tarefas surgiam constantemente. Entretanto, ao longo do processo, observou-se um desenvolvimento gradual das capacidades de diálogo, negociação e colaboração.

Ao mesmo tempo, a experiência também revelou desafios importantes. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas à inclusão plena de estudantes com diferentes perfis de participação e necessidades específicas. Em alguns momentos, foi necessário desenvolver estratégias adicionais para garantir que todos pudessem contribuir para as atividades de maneira significativa.

Outro desafio esteve relacionado ao próprio tempo disponível para a realização das atividades. A produção audiovisual envolve processos de planejamento, registro, revisão e edição que nem sempre se ajustam facilmente à dinâmica escolar. Isso exigiu adaptações constantes por parte das professoras e dos estudantes.

Apesar dessas dificuldades, a experiência demonstrou que a produção de vídeo-cartas constitui uma estratégia potente para integrar educação audiovisual,

cultura digital e valorização dos territórios. Ao produzir narrativas sobre seus bairros, registrar paisagens sonoras e dialogar com experiências de outros contextos culturais, os estudantes ampliaram suas formas de expressão e fortaleceram vínculos com os espaços que habitam.

Os resultados indicam que o audiovisual pode atuar como uma linguagem de mediação pedagógica capaz de articular aprendizagem, criação e diálogo intercultural. Ao longo da experiência, os estudantes foram convidados a observar seus territórios de forma mais atenta, compartilhar vivências e elaborar narrativas próprias sobre os espaços que habitam, mobilizando imagens e sons como formas de expressão e comunicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho demonstrou o potencial das vídeo-cartas como prática pedagógica capaz de articular educação audiovisual, cultura digital e reflexão sobre os territórios vividos pelos estudantes. Ao longo do projeto, a produção de imagens, sons e narrativas possibilitou que as crianças ampliassem suas formas de observar, interpretar e comunicar aspectos do cotidiano, assumindo um papel ativo na construção de conhecimentos e na elaboração de representações sobre os espaços que habitam.

A oficina "Audiovisual, Territórios e Diálogos Interculturais" contribuiu de maneira significativa para esse percurso ao introduzir elementos da linguagem audiovisual e propor experiências de escuta sensível por meio da produção de paisagens sonoras. As atividades favoreceram a valorização de diferentes formas de expressão e estimularam a percepção de que os territórios são constituídos não apenas por aspectos físicos, mas também por memórias, relações, afetos e experiências compartilhadas.

Outro aspecto relevante refere-se às possibilidades de diálogo intercultural mobilizadas pela proposta. O contato com experiências audiovisuais produzidas em outros contextos latino-americanos e as discussões realizadas durante as oficinas permitiram que os estudantes estabelecessem relações entre diferentes realidades, reconhecendo tanto suas singularidades quanto elementos comuns presentes em distintas trajetórias e modos de vida. Nesse sentido, o audiovisual mostrou-se um importante mediador para a construção de espaços de escuta, troca e reconhecimento mútuo.

As reflexões apresentadas ao longo deste relato também apontam para a importância de compreender a educação audiovisual para além do domínio técnico de equipamentos e ferramentas digitais. A experiência sugere que processos de criação colaborativa podem favorecer aprendizagens relacionadas à autoria, à comunicação, à leitura crítica das mídias e à valorização dos saberes produzidos pelos próprios estudantes, contribuindo para uma participação mais ativa na cultura digital contemporânea.

A experiência aqui relatada busca contribuir para o debate sobre as potencialidades do audiovisual no contexto escolar, oferecendo subsídios para que iniciativas semelhantes sejam desenvolvidas e ressignificadas em diferentes realidades educativas. Os resultados observados indicam que vídeo-cartas, paisagens sonoras e outras formas de narrativa audiovisual constituem estratégias promissoras para aproximar estudantes de seus territórios e favorecer espaços de diálogo intercultural. Nesse horizonte, futuras experiências poderão aprofundar a compreensão sobre os impactos dessas práticas na formação dos estudantes e nas relações entre escola, comunidade e cultura digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. ***Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Campinas: EDUSC, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, *set./*dez. 2005

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

04

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL, PROTAGONISMO JUVENIL E MÍDIA-EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA

Fabricio Leomar Lima Bezerra 1

AUDIOVISUAL PRODUCTION, YOUTH AGENCY, AND MEDIA EDUCATION IN A FULL-TIME PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA

Resumo:

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com cinema e produção audiovisual em uma escola pública municipal de tempo integral em Fortaleza, Ceará. A experiência foi construída no âmbito das disciplinas Educação Física, Eletiva e Projeto de Vida, envolvendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em processos de criação, planejamento, gravação, edição e socialização de obras audiovisuais. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, elaborado a partir da sistematização de registros docentes, vídeos produzidos pelos(as) estudantes, oficinas, mostras escolares, participação em eventos artístico-pedagógicos e observações realizadas durante os processos de criação. O percurso analisado evidencia que a mídia-educação, quando compreendida para além do uso instrumental das tecnologias, pode favorecer a autoria estudantil, o trabalho colaborativo, a leitura crítica da realidade e a produção de conhecimentos sensíveis, corporificados e socialmente situados. As experiências relatadas indicam que a produção audiovisual, mesmo em contextos marcados por limitações materiais, pode constituir uma estratégia pedagógica potente para ampliar os modos de participação dos(as) estudantes, fortalecer o protagonismo juvenil e aproximar a escola de linguagens contemporâneas de expressão, criação e reflexão.

Palavras-chave: Educação. Escola. Cinema. Educação Física Escolar. Prática Pedagógica.

Abstract:

This article presents an account of an experience regarding the development of pedagogical practices involving cinema and audiovisual production at a full-time municipal public school in Fortaleza, Ceará. The initiative was carried out within the scope of Physical Education, Elective, and "Life Project" courses, engaging students from the final years of elementary education in processes of creation, planning, filming, editing, and sharing audiovisual works. Methodologically, this is a qualitative and descriptive account based on the systematization of teacher records, student-produced videos, workshops, school showcases, participation in artistic-pedagogical events, and observations made during the creative processes. The analyzed journey demonstrates that media education—when understood as going beyond the mere instrumental use of technology—can foster student authorship, collaborative work, a critical reading of reality, and the production of knowledge that is sensory, embodied, and socially situated. The reported experiences indicate that audiovisual production, even in contexts marked by material constraints, can serve as a powerful pedagogical strategy to expand student participation, strengthen youth agency, and bring the school closer to contemporary forms of expression, creation, and reflection.

Keywords: *Education. School. Cinema. School Physical Education. Pedagogical Practice.*

1.Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnico em Audiovisual pela ONG Fábrica de Imagens. Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. E-mail: fabricio_leomar@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9997614766826752. ORCID: 0000-0001-7986-3228.

1 INTRODUÇÃO

Mídias digitais, redes sociais e linguagens audiovisuais integram o cotidiano de crianças, adolescentes e jovens e circulam intensamente dentro e fora da escola. A presença desses repertórios, contudo, não garante sua apropriação pedagógica de modo crítico, pois muitas vezes, tecnologias e vídeos permanecem como recursos acessórios, sem que seus processos de produção, escolhas de linguagem e efeitos sociais sejam problematizados.

No campo da Educação Física Escolar, esse desafio se apresenta de forma ainda mais específica. Historicamente associada ao corpo em movimento, às práticas corporais, ao esporte, aos jogos, às danças, às lutas e às ginásticas, a disciplina nem sempre é reconhecida como espaço de produção midiática, estética e audiovisual. Ainda persiste, em muitos imaginários escolares, a expectativa de que a aula de Educação Física esteja restrita à quadra, ao exercício físico ou à prática esportiva. Contudo, quando compreendida em sua dimensão cultural, corporal, sensível e pedagógica, a Educação Física pode dialogar de modo fecundo com o cinema, o vídeo e outras linguagens audiovisuais.

Nessa direção, a câmera pode operar não apenas como equipamento de registro, mas como dispositivo pedagógico de criação e leitura da realidade. Produzir roteiros, documentários, videoclipes, videodanças, animações e ficções deslocam os(as) estudantes da recepção para a produção de mensagens. Esse movimento dialoga com a mídia-educação, entendida como formação para analisar criticamente as mídias, compreender seus processos de produção e criar mensagens próprias com responsabilidade e autoria (Bianchi; Pires, 2013).

O objetivo deste artigo é relatar e analisar experiências de produção audiovisual desenvolvidas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de tempo integral de Fortaleza, examinando indícios de autoria estudantil, protagonismo juvenil, colaboração, leitura crítica da realidade e articulação entre corpo e linguagem audiovisual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inserção da mídia-educação em minha prática docente não surgiu de forma repentina, nem apenas como resposta à presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Ela foi sendo construída ao longo de uma trajetória formativa marcada pelo encontro entre Educação Física, corpo, sensibilidade, imagem e produção de conhecimento. Antes de se tornar uma proposta pedagógica desenvolvida com estudantes da Educação Básica, o trabalho com audiovisual constituiu-se como parte da minha própria formação como professor.

Nesse percurso, uma experiência foi especialmente significativa: o contato com registros audiovisuais, sendo monitor da disciplina Fundamentos Filosóficos em Educação Física, durante a graduação. A orientação inicial da professora era aparentemente simples: registrar, em vídeos, aquilo que acontecia nas aulas. No entanto, com o tempo, esse gesto passou a ganhar outro sentido. A câmera deixou de funcionar apenas como instrumento de documentação ou memória e passou a revelar aspectos da experiência formativa que escapavam ao olhar imediato, como gestos, expressões, interações, deslocamentos, hesitações, descobertas e modos de participação.

Essa compreensão aproxima-se do campo da mídia-educação, entendido não apenas como uso instrumental de recursos tecnológicos, mas como possibilidade de leitura crítica, produção de sentidos, autoria e participação cultural. Belloni (2001) destaca que a mídia-educação deve ser pensada em relação aos processos de socialização, comunicação e formação das novas gerações, enquanto Fantin (2011) a compreende como campo, prática social e postura educativa, articulando o estudo crítico das mídias, a produção de mensagens e a apropriação criativa das linguagens midiáticas. No campo da Educação Física, esse diálogo assume relevância particular, pois, como indicam os debates reunidos por Betti (2003), as práticas corporais, os esportes, as danças, os jogos e as expressões do corpo são atravessados por imagens, narrativas, representações sociais e discursos midiáticos.

Essa aproximação continuou no Trabalho de Conclusão de Curso e no mestrado, ambos articulando corpo, sensibilidade e produção audiovisual (Bezerra, 2013;

2015), e foi posteriormente aprofundada por formação técnica em audiovisual e edição de vídeo. Ao ingressar na Rede Municipal de Educação de Fortaleza, esse percurso orientou a criação de propostas nas quais os(as) estudantes não apenas utilizassem tecnologias, mas produzissem imagens, narrativas e sentidos.

3 METODOLOGIA

O texto caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva, elaborado a partir de uma prática pedagógica situada. A opção por esse formato busca transformar a memória profissional em objeto de sistematização crítica, e não apenas reconstituir cronologicamente atividades realizadas. Nessa perspectiva, o relato de experiência pode produzir conhecimento quando explicita contexto, objetivos, procedimentos, materiais e critérios de análise (Daltro; Faria, 2019; Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A noção de experiência mobilizada neste artigo aproxima-se também das reflexões de Larrosa Bondía (2002), para quem a experiência não corresponde simplesmente àquilo que acontece, mas àquilo que nos acontece, nos atravessa, nos afeta e produz sentidos. Essa compreensão é especialmente importante para o presente relato, pois as práticas com audiovisual não foram tratadas apenas como atividades técnicas ou produtos escolares. Elas constituíram processos formativos que envolveram corpo, sensibilidade, autoria, exposição da imagem, escuta, criação coletiva, debate social e elaboração de narrativas juvenis.

O campo empírico deste relato é a Escola de Tempo Integral Professor José Júlio da Ponte, instituição da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. A ampliação do tempo escolar, a organização curricular e a existência de componentes curriculares diferentes de uma escola de tempo regular, como Eletiva, Projeto de Vida e Clube de Protagonismo Juvenil favoreceram o desenvolvimento das práticas audiovisuais analisadas.

O *corpus* da experiência é formado por produções cinematográficas desenvolvidas entre 2018 e 2019, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram consideradas oito produções, envolvendo documentário, videoclipe, videodança, animação e filme de ficção. Todas elas podem ser acessadas pelos *QR Codes* que estão disponíveis no final do texto. Entre as obras sistematizadas estão produções desenvolvidas diretamente em componentes curriculares ministrados pelo professor, bem como produções realizadas posteriormente pelos(as) estudantes, no âmbito do Clube de Protagonismo Juvenil ou em diálogo com outras disciplinas escolares.

Para a elaboração do relato, foram reunidos registros escritos do professor, memórias de planejamento, observações dos processos de criação, os oito vídeos, registros de mostras e eventos e informações sobre sua circulação e premiações. A sistematização ocorreu em três movimentos: (1) organização cronológica das experiências e das produções; (2) leitura cruzada dos registros e dos vídeos, buscando episódios e escolhas recorrentes; e (3) interpretação desses indícios em quatro dimensões: pedagógica, formativa, estética-corporal e institucional. Como critérios interpretativos, foram considerados sinais de autoria (proposição de temas, decisões de roteiro e assunção de funções), colaboração (negociação e divisão de responsabilidades), leitura crítica da realidade (temas e problemas vinculados às experiências juvenis), expressão estética-corporal (uso intencional de corpo, gesto, voz, dança e imagem) e continuidade/apropriação (retomada da linguagem audiovisual em iniciativas posteriores, inclusive sem condução direta do professor). Não se realizou uma análise de conteúdo formal, pois trata-se de uma sistematização interpretativa e retrospectiva das evidências disponíveis.

Por se tratar de uma experiência com crianças e adolescentes, envolvendo uso de imagem, voz, exposição pública e circulação de produções audiovisuais, foram considerados cuidados éticos ao longo do processo. As imagens e os vídeos utilizados nas mostras, eventos e publicações foram autorizados pelos(as) estudantes e por seus responsáveis legais no período das produções. Além disso, as práticas pedagógicas buscaram problematizar com os(as) próprios(as) estudantes o sentido da exposição da imagem, o respeito ao corpo do outro, a autoria responsável e os efeitos sociais das mensagens produzidas e compartilhadas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em 2018, já atuando na Escola de Tempo Integral Professor José Júlio da Ponte, a produção audiovisual passou a ocupar um lugar mais estruturado no currículo por meio de uma Eletiva interdisciplinar. A organização

da escola de tempo integral foi decisiva para esse deslocamento, pois o maior tempo de permanência dos(as) estudantes e a existência de componentes curriculares voltados a projetos favoreceram experiências pedagógicas mais longas, coletivas e autorais.

Naquele ano, surgiu a proposta de desenvolver um projeto de cinema e produção de vídeos em parceria com o professor de Língua Inglesa. A Eletiva recebeu o título "Luz, Câmera, Ação: vocês são os(as) artistas com a câmera na mão", indicando desde o início a intenção pedagógica de deslocar os(as) estudantes do lugar de espectadores(as) para o lugar de autores(as), criadores(as) e produtores(as) de narrativas audiovisuais.

A proposta foi organizada a partir de três eixos formativos: cinema, esporte e língua inglesa. O eixo cinema introduziu os(as) estudantes à linguagem audiovisual, abordando roteiro, fotografia cinematográfica, som, edição, produção e funções de uma equipe de filmagem. O eixo esporte, vinculado à Educação Física, discutiu o fenômeno esportivo para além da prática corporal, explorando suas relações com sociedade, cultura, conflitos, desigualdades e processos de inclusão e exclusão. O eixo língua inglesa, conduzido pelo professor parceiro, previa o diálogo com a linguagem cinematográfica por meio de tradução, legendagem e dublagem.

O interesse dos(as) estudantes pela proposta foi expressivo. Ainda que houvesse a expectativa de que um professor de Educação Física oferecesse uma Eletiv*a priori*tariamente voltada a práticas esportivas, a curiosidade em relação ao cinema contribuiu para que o projeto tivesse grande procura no período de matrícula. O grupo foi composto por aproximadamente trinta estudantes, que participaram, ao longo de um semestre, de aulas teóricas, oficinas práticas, debates temáticos, experimentações com câmera, elaboração de roteiros e produção de vídeos.

No eixo cinema, os(as) estudantes foram apresentados(as) a noções básicas de linguagem audiovisual e aos bastidores da produção cinematográfica. Discutimos o que é um roteiro, como uma cena pode ser planejada, quais funções compõem uma equipe de filmagem, como a fotografia cinematográfica interfere na construção de sentidos, qual a importância do som e como a edição reorganiza o material gravado. Nessa perspectiva, a contribuição de Bergala (2008) é relevante, pois permite pensar a presença do cinema na escola não apenas como recurso didático, mas como experiência de alteridade, criação e deslocamento dos modos habituais de ver e aprender.

No eixo esporte, retomamos conceitos já trabalhados em anos anteriores, como as diferenças entre jogo, brincadeira e esporte, além das distinções entre esporte de lazer, esporte de alto rendimento e esporte educacional. Em seguida, a discussão foi ampliada para as relações entre esporte e sociedade, abordando temas como violência, torcidas organizadas, ética, racismo, homofobia, machismo e inclusão. A ideia era que esses temas pudessem gerar processos criativos para as produções fílmicas. Essa abordagem dialoga com uma compreensão ampliada da Educação Física Escolar, na qual as práticas corporais são tratadas como manifestações culturais e sociais. Como destaca Betti (2003), o esporte e as práticas corporais são atravessados pelas mídias, pelas representações sociais e pela cultura contemporânea.

O eixo língua inglesa buscou aproximar os(as) estudantes da linguagem cinematográfica por meio de tradução, legendagem e dublagem. Limitações técnicas e de tempo impediram a incorporação dessas etapas aos produtos finais, mas sua presença no planejamento reforçou o caráter interdisciplinar da Eletiva.

Após as aulas introdutórias e os debates temáticos, a turma foi organizada em equipes de produção. Cada grupo ficou responsável por desenvolver uma proposta audiovisual, definindo tema, roteiro, funções, locais de gravação e estratégias de realização. Os(as) estudantes decidiram quem atuaria como diretor(a), roteirista, produtor(a), técnico(a) de som, diretor(a) de fotografia, diretor(a) de arte, ator ou atriz, além dos(as) respectivos(as) assistentes. Produzir um vídeo exigiu negociação, planejamento, escuta, tomada de decisão, divisão de responsabilidades e adaptação das ideias às condições concretas da escola.

Como a escola não possuía computadores suficientes nem estrutura adequada para edição dos vídeos, essa etapa ficou sob minha responsabilidade. No entanto, os(as) estudantes interessados(as) em acompanhar o processo de montagem eram convidados(as) a observar e participar das decisões de edição. Essa limitação material evidenciou um dos principais desafios da produção audiovisual na escola pública:

a distância entre o potencial formativo das práticas midiáticas e as condições institucionais efetivamente disponíveis. Ainda assim, o trabalho foi realizado a partir dos recursos existentes, com adaptações e soluções possíveis.

Ao longo da Eletiva, foram produzidos quatro vídeos: um documentário, um videoclipe, uma videodança e uma animação coletiva. Além das três equipes principais, realizamos uma experiência prática com animação, na qual os(as) estudantes, organizados em grupos menores, criaram pequenos curtas animados posteriormente reunidos na produção "Brincando de animação". Essa atividade permitiu que a turma experimentasse outra linguagem audiovisual, compreendendo que o cinema também pode ser produzido por meio da composição de imagens, objetos, desenhos, movimentos e sequências.

O documentário recebeu o título "Ninguém parecia saber que eu existia" e nasceu de uma situação concreta vivida no ambiente escolar. Durante a organização das equipes, uma estudante, muitas vezes vista pela escola a partir de rótulos negativos, afirmou que já tinha uma ideia para o filme, que seria roteirista e diretora, organizaria sua equipe e gostaria de abordar preconceitos, pois uma amiga havia sofrido racismo dias antes. A equipe decidiu ampliar a temática para tratar de preconceito, e invisibilidade no ambiente escolar, reunindo falas de estudantes que relataram experiências de sofrimento, discriminação e exclusão. O filme funcionou, assim, como dispositivo de escuta e visibilidade, permitindo que vozes juvenis, muitas vezes silenciadas, ocupassem o centro da produção pedagógica.

O videoclipe "Eu te amo" nasceu do interesse de duas estudantes que gostavam de cantar e queriam produzir uma obra sobre amizade. A música escolhida foi "Simples e Romântico", de Nicolas Germano, e a equipe organizou a narrativa visual utilizando espaços e materiais disponíveis na escola. Já a videodança "Cinza com Amor" foi criada com vistas à participação no Festival de Artes e Protagonismo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, cujo tema naquele ano era "Construindo uma sociedade mais justa com ritmo, cor e movimento". A obra, construída a partir da música "Amor Cinza", de Mateus Aleluia, articulou dança, corpo, imagem, ritmo e reflexão social, evidenciando a potência da videodança como linguagem situada entre a Educação Física, a arte e o audiovisual.

A afirmação de que houve mudança na relação dos(as) estudantes com o cinema apoia-se em indícios concretos do *corpus*, e não apenas em uma impressão docente. Nos registros e nas obras, observa-se a passagem de um uso cotidiano e pouco planejado do vídeo para produções em que os grupos formularam temas, distribuíram funções, construíram roteiros, fizeram escolhas de representação e discutiram a circulação pública das imagens. A continuidade dessas práticas em 2019, no Clube de Protagonismo Juvenil e em uma produção realizada sem minha intervenção direta, reforça esse indício de apropriação. Neste relato, portanto, "mudança" designa esse deslocamento para um uso mais intencional, coletivo e autoral da linguagem audiovisual.

A circulação externa também integrou a experiência. Em 2018, "Ninguém parecia saber que eu existia" recebeu o primeiro lugar na categoria audiovisual do Festival de Artes e Protagonismo. O dado é tomado aqui menos como medida de aprendizagem do que como evidência de que as produções ultrapassaram o espaço da atividade avaliativa e passaram a ser apresentadas e discutidas em outros contextos.

Essa dimensão dialoga com Ferrari (2015), quando o autor propõe pensar o audiovisual em relação à intercorporeidade, considerando o vídeo não apenas como produto externo ao corpo, mas como experiência que se inscreve nas vivências, nos movimentos de câmera, na montagem e nos modos de presença dos sujeitos. Nas produções realizadas na Eletiva, o corpo dos(as) estudantes não estava apenas diante da câmera. Ele também pensava, escolhia, narrava, dançava, entrevistava, dirigia, organizava e produzia sentidos.

A Eletiva "Luz, Câmera, Ação: vocês são os(as) artistas com a câmera na mão" não se encerrou com a finalização dos vídeos produzidos em 2018. Seus efeitos permaneceram na cultura escolar e passaram a mobilizar novas iniciativas dos(as) estudantes, indicando que a produção audiovisual havia deixado de ser apenas uma proposta curricular conduzida pelo professor e começava a ser apropriada pelos(as) jovens como linguagem de expressão, organização coletiva e intervenção no cotidiano escolar.

Em 2019, estudantes que haviam participado da Eletiva demonstraram interesse em continuar estudando cinema e produzindo vídeos, o que levou à criação de um Clube de Protagonismo Juvenil, no qual atuei como professor padrinho. Nesse espaço, os(as) jovens podiam organizar-se em torno de interesses comuns, propor ações e assumir responsabilidades. No clube de cinema, passaram a definir temas, discutir roteiros, planejar gravações e construir coletivamente as obras, em um arranjo mais autônomo que o da Eletiva.

Essa experiência dialoga com uma concepção de juventude que não reduz adolescentes e jovens à condição de sujeitos em preparação para o futuro. Como argumenta Dayrell (2007), é fundamental compreender os(as) jovens como sujeitos sociais, portadores(as) de experiências, culturas, demandas, formas próprias de expressão e modos específicos de participação. Ao assumir o cinema como linguagem de produção coletiva, os(as) estudantes mobilizaram suas próprias inquietações e transformaram temas vividos em narrativas audiovisuais.

O clube produziu dois documentários e uma videodança ao longo de 2019. O primeiro documentário, intitulado "Adolescentes em rede social: adolescentes só", abordou a relação entre redes sociais, solidão, sofrimento psíquico, depressão e suicídio na adolescência. O segundo, "Sonhar é (r)existir", voltou-se às expectativas, desejos e projetos de vida dos(as) adolescentes, tratando o sonho não apenas como projeção individual, mas como forma de existência e resistência diante de contextos marcados por desigualdades, incertezas e limitações de oportunidades.

A videodança "Desconecte-se" tratou da relação das pessoas com a internet, especialmente do uso excessivo do celular e das redes sociais no cotidiano. A escolha dessa linguagem permitiu articular corpo, imagem, movimento e crítica social. O tema não foi abordado apenas por meio de falas ou entrevistas, mas também por gestos, deslocamentos, composições corporais e enquadramentos, tornando o corpo em movimento uma linguagem para expressar a tensão entre conexão digital, isolamento presencial e empobrecimento das relações cotidianas.

As três produções indicam que os(as) estudantes passaram a usar o audiovisual para elaborar problemas que atravessavam suas próprias vidas. Redes sociais, sofrimento emocional, sonhos, futuro, uso do celular e relações humanas emergiram das discussões do grupo, e não de temas previamente definidos pelo professor. Esse dado, somado à organização das equipes e às escolhas de linguagem, constitui um dos indícios de passagem da atividade escolar prescrita para uma produção mais autoral.

Nesse sentido, o protagonismo juvenil não é tomado como simples participação em tarefas planejadas por adultos, mas como capacidade de formular problemas, tomar decisões, assumir responsabilidades e produzir sentidos sobre a realidade. Essa compreensão aproxima-se de Freire (1996) e de sua ênfase na autonomia e na escuta. No clube, meu papel tornou-se menos diretivo do que na Eletiva, visto que acompanhei o grupo, ofereci orientação técnica quando necessário e apoiei a viabilização das produções.

O documentário "Adolescentes em rede social: adolescentes só" e a videodança "Desconecte-se" foram premiados em segundo lugar no Festival de Artes e Protagonismo. Esses reconhecimentos são considerados aqui sobretudo como registros da circulação pública das obras e do reconhecimento institucional do trabalho, e não como medida isolada de aprendizagem.

O indício mais forte de continuidade ocorreu quando um grupo produziu, sem minha intervenção direta, o filme de ficção "A Vingança do Filho", relacionado à violência urbana discutida na disciplina de História. Os(as) estudantes mobilizaram roteiro, gravação, atuação, organização de equipe e construção narrativa em outro componente curricular. Essa transferência de procedimentos para uma situação não conduzida por mim sustenta, no escopo deste relato, a interpretação de que parte dos conhecimentos produzidos na Eletiva passou a compor o repertório dos(as) estudantes.

A leitura das experiências a partir das quatro dimensões definidas na metodologia permite distinguir efeitos pedagógicos sem atribuí-los genericamente ao uso da tecnologia. Na dimensão pedagógica, a principal mudança esteve na posição ocupada pelos(as) estudantes. Além de participar das atividades, eles(as) passaram a decidir temas, roteiros, funções e formas de circulação das obras.

Na dimensão formativa, autoria e colaboração apareceram de modo articulado. Produzir os vídeos exigiu planejar, argumentar, negociar, revisar decisões

e dividir responsabilidades. A familiaridade prévia com redes sociais e vídeos não foi tomada como sinônimo de letramento midiático. O que se observou foi a passagem para um uso mais intencional da linguagem, no qual as escolhas de produção e os efeitos da exposição também precisavam ser discutidos. Essa leitura é coerente com a mídia-educação proposta por Belloni (2001), Fantin (2011) e Buckingham (2003).

A escolha dos temas reforça essa interpretação. Preconceito, racismo, amizade, inclusão, redes sociais, sofrimento psíquico, sonhos, uso do celular e violência urbana emergiram nas obras como questões a serem narradas. O dado não permite afirmar que o audiovisual, por si só, produziu consciência crítica. Permite, porém, observar que ele ofereceu, naquela experiência, uma linguagem para selecionar, organizar e tornar públicas questões reconhecidas pelos(as) estudantes em seu cotidiano. Essa participação na definição do que seria dito aproxima-se da valorização da experiência dos(as) educandos(as) em Freire (1996) e da compreensão dos jovens como sujeitos sociais em Dayrell (2007).

Na dimensão estética-corporal, videodanças, documentários e ficções mostraram que o corpo não foi apenas objeto da Educação Física, mas meio de expressão. Movimento, gesto, voz, atuação, dança e enquadramento participaram da construção das mensagens. Essa constatação amplia, no caso analisado, o diálogo da Educação Física com as representações midiáticas das práticas corporais discutidas por Betti (2003) e com a dimensão incorporada do audiovisual destacada por Ferrari (2015).

A dimensão institucional aparece de forma ambivalente. O tempo ampliado, a Eletiva e o Clube de Protagonismo criaram condições para processos mais longos e para a continuidade das produções. Ao mesmo tempo, a falta de equipamentos e computadores restringiu a participação na edição e exigiu centralização técnica no professor. A análise da experiência, portanto, não separa os efeitos pedagógicos das condições concretas que os tornaram possíveis e também os limitaram.

A dimensão ética atravessou as demais. Produzir e divulgar imagens de crianças e adolescentes implicou discutir autorização, exposição pública, representação do corpo e responsabilidade pelas mensagens. No material retomado, esse cuidado aparece tanto nos procedimentos de autorização quanto nas conversas sobre respeito ao outro e circulação das obras. Assim, ética e autoria foram tratadas como partes do mesmo processo, e não como etapas posteriores à produção.

Consideradas em conjunto, as evidências mais consistentes são a formulação de temas pelos grupos, a assunção de funções de produção, a continuidade do trabalho no clube e a realização posterior de um filme sem condução direta do professor. Esses elementos sustentam a interpretação de maior autonomia e apropriação da linguagem audiovisual naquele contexto específico, sem permitir inferências sobre efeitos equivalentes em outras turmas ou escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo sistematizou uma experiência de produção audiovisual realizada em 2018 e 2019 com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de tempo integral de Fortaleza. A análise procurou identificar, nos registros e nas oito obras produzidas, evidências de autoria, colaboração, leitura de temas do cotidiano, expressão corporal e continuidade das práticas.

No conjunto analisado, a autoria estudantil tornou-se visível quando os(as) jovens propuseram temas, assumiram funções, negociaram roteiros e produziram narrativas sobre preconceito, racismo, amizade, redes sociais, sofrimento psíquico, sonhos e violência urbana. A continuidade no Clube de Protagonismo Juvenil e, sobretudo, a realização de uma ficção sem intervenção direta do professor constituem os indícios mais claros de que parte dos procedimentos aprendidos foi apropriada e reutilizada pelos(as) estudantes.

Para a Educação Física, a experiência mostrou uma possibilidade concreta de articular corpo e mídia: nas produções, movimento, gesto, voz, dança, atuação e imagem participaram da construção de sentidos. Esse trabalho foi favorecido pela organização da escola de tempo integral, mas também limitado pela infraestrutura disponível, especialmente na etapa de edição, que permaneceu mais dependente da mediação docente.

A trajetória teve ainda limites de continuidade. A pandemia de Covid-19 interrompeu as práticas entre 2020 e 2022. Os(as) estudantes envolvidos(as) concluíram sua passagem pela escola, o clube se desfez e, em 2023, meu afastamento para o doutorado

encerrou minha participação direta. Comentários posteriores de ex-estudantes e o ingresso de alguns em cursos ou trabalhos ligados à fotografia e ao audiovisual constituem desdobramentos relevantes, mas não foram acompanhados sistematicamente e, por isso, não são tratados como resultados do estudo.

Por se tratar de um relato retrospectivo e situado, estas conclusões não autorizam generalizações sobre a produção audiovisual na escola pública. Elas registram o que pôde ser sustentado pelos materiais disponíveis nesta experiência: a passagem para formas mais planejadas e autorais de produção, a utilização do audiovisual para narrar questões juvenis, a presença do corpo como linguagem e a importância das condições institucionais para ampliar ou restringir a participação. O valor do relato reside, assim, na explicitação dessas relações e de seus limites concretos.

Adiante, você pode acessar as produções realizadas pelos *QR Codes* abaixo:



Filme curta metragem: "A Vingança do Filho!"

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BEZERRA, Fabricio Leomar Lima. **O ensino e a aprendizagem do sensível na licenciatura em Educação Física**: os indícios de uma formação estética. 2013. 94 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SQrEhxRiGTDg1-ADLS2H2yM34jZIZ0E3/view. Acesso em 07 jun. 2026

BEZERRA, Fabricio Leomar Lima. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1540. Acesso em 07 jun. 2026.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação de professores e letramento digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais** [...]. São Paulo: CBCE, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5135/2512. Acesso em 06 jun. 2026.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013. Acesso em 04 jun. 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 12 jun. 2026.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68422119002.pdf. Acesso em 07 jun. 2026

FERRARI, Rodrigo Duarte. **Ensinar-aprender cinema**: através da percepção e cognição incorporadas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169575. Acesso em 10 jun. 2026

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 04 jun. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em 04 jun. 2026.

05

MICROAPRENDIZAGEM POR MEIO DE VIDEOAULAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE INOVAÇÃO DA RIEH/CODED-CED

Milvane Regina Eustáquia Gomes Vasconcelos 1
Mariana Antônia santiago Carvalho 2
Thyago Teixeira Farias 3

MICROLEARNING THROUGH EDUCATIONAL VIDEO LESSONS: an experience report from the RIEH/Coded-CED Innovation Center

Resumo:

As transformações da cultura digital e a ampliação das políticas públicas voltadas à Educação Híbrida têm impulsionado a produção de Recursos Educacionais Digitais (REDs), demandando estratégias pedagógicas que integrem mediação docente, autoria e uso crítico das tecnologias digitais. Fundamentado nos pressupostos da Educação Híbrida, da cultura digital e da microaprendizagem, este artigo analisa a experiência dos Núcleos de Inovação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), vinculados à Coded/CED, na produção de videoaulas educacionais destinadas à recomposição das aprendizagens e à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O estudo sistematiza um modelo institucional de produção de Recursos Educacionais Digitais baseado na articulação entre planejamento pedagógico, produção audiovisual e formação docente. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, baseado na análise de documentos institucionais, registros pedagógicos, materiais audiovisuais e observações da equipe responsável pela produção dos Recursos Educacionais Digitais. A análise concentra-se nas características do processo institucional de planejamento e produção dos recursos e nas potencialidades pedagógicas identificadas pela equipe a partir das fontes analisadas. Não foi realizada avaliação sistemática direta da aprendizagem dos estudantes; portanto, os achados não permitem atribuir efeitos de aprendizagem às videoaulas nem generalizar seus resultados para outros contextos. A organização dos conteúdos em unidades de microaprendizagem é apresentada, assim, como uma possibilidade de estruturação dos materiais, observada no contexto da experiência, e não como evidência de impacto sobre a aprendizagem. Conclui-se que a experiência sistematizada contribui para compreender possibilidades de organização institucional da produção de videoaulas de curta duração no contexto da Educação Híbrida em redes públicas de ensino. Recomenda-se que investigações posteriores examinem, por meio de procedimentos específicos de avaliação, possíveis relações entre o uso desses recursos e resultados de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Microaprendizagem. Recursos Educacionais Digitais. Recomposição de Aprendizagem e Enem.

Abstract:

The transformations brought about by digital culture and the expansion of public policies focused on Blended Learning have driven the development of Digital Educational Resources (DERs), requiring pedagogical strategies that integrate teacher mediation, authorship, and the critical use of digital technologies. Grounded in the principles

1.Doutora em Geografia. AGI do Núcleo de Inovação/RIEH, da Coded/CED. E-mail: milvane.vasconcelos@prof.ce.gov.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/727713109871567. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5820-3324.
2.Doutora em Letras – Literatura Comparada (UFC). Professora conteudista do Núcleo de Inovação/RIEH, da Coded/CED. E-mail: mariana.carvalho1@prof.ce.gov.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4206101271130707. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4183-8964.
3.Mestre em Filosofia. Coordenador Pedagógico do Núcleo de Inovação/RIEH, da Coded/CED.. Email.thyago.teixeira@prof.ce.gov.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3390884644768202. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3929-9657.

of Blended Learning, digital culture, and microlearning, this article analyzes the experience of the Innovation Centers of the Hybrid Education Innovation Network (RIEH), linked to Coded/CED, in the production of educational video lessons aimed at learning recovery and preparation for the Brazilian National High School Examination (ENEM). The study systematizes an institutional model for the production of Digital Educational Resources based on the articulation of pedagogical planning, audiovisual production, and teacher education. This is a qualitative, descriptive-analytical experience report based on the analysis of institutional documents, pedagogical records, audiovisual materials, and observations conducted by the team responsible for producing the Digital Educational Resources. The analysis focuses on the characteristics of the institutional planning and production process and on the pedagogical potential identified by the team based on the analyzed sources. No systematic direct assessment of students' learning was conducted; therefore, the findings do not allow for attributing learning effects to the video lessons or generalizing the results to other contexts. Accordingly, the organization of content into microlearning units is presented as a possible way of structuring educational materials, as observed in the context of the experience, rather than as evidence of an impact on learning. It is concluded that the systematized experience contributes to understanding possibilities for the institutional organization of short-form educational video production within Blended Learning in public education systems. Further studies are recommended to examine, through specific assessment procedures, possible relationships between the use of these resources and students' learning outcomes.

Keywords: *Blended Learning. Microlearning; Digital Educational Resources. Learning Recovery. ENEM.*

1 INTRODUÇÃO

As transformações decorrentes da cultura digital têm redefinido as formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos, impondo novos desafios às práticas pedagógicas na Educação Básica. A disseminação dos dispositivos móveis, a conectividade permanente e a intensificação da circulação de informações em ambientes digitais modificaram as expectativas dos estudantes quanto ao acesso ao conhecimento, favorecendo experiências de aprendizagem mais flexíveis, acessíveis e distribuídas em diferentes tempos e espaços (Floridi, 2015; Santaella, 2003). Nesse cenário, torna-se necessário repensar estratégias de ensino capazes de articular intencionalidade pedagógica, mediação docente e uso crítico das tecnologias digitais.

Entre as abordagens que buscam responder a esse desafio, a Educação Híbrida tem sido compreendida não apenas como a combinação entre atividades presenciais e *on-line*, mas como uma reorganização ecossistêmica dos processos de ensino e aprendizagem baseada na combinação intencional de diferentes espaços, tempos, linguagens e tecnologias (Brasil, 2025a). Nessa perspectiva, as tecnologias digitais assumem função de suporte da aprendizagem, enquanto professores e estudantes permanecem como protagonistas da construção do conhecimento.

A consolidação dessa perspectiva tem sido acompanhada pela expansão da produção de Recursos Educacionais Digitais (REDs), especialmente materiais audiovisuais destinados ao contexto escolar. Vídeos, *podcasts* e *videocasts* passaram a integrar práticas educativas como linguagens que podem ampliar o acesso aos conteúdos curriculares e diversificar formas de apresentação dos conteúdos. Para este estudo, contudo, a análise recai sobre o processo de produção dos recursos, e não sobre seus efeitos de aprendizagem.

Entretanto, embora o uso desses recursos tenha se ampliado significativamente, ainda são limitados os estudos que descrevem e analisam modelos institucionais de produção audiovisual fundamentados em princípios pedagógicos explícitos, particularmente aqueles orientados pela Educação Híbrida e pela microaprendizagem na Educação Básica.

Nesse debate, a microaprendizagem (*microlearning*) apresenta contribuições para a organização de conteúdos em unidades curtas, centradas em objetivos específicos e passíveis de reutilização em diferentes situações de aprendizagem (Hug, 2007). Santos (2019) observa que esse modelo favorece atividades de revisão, consolidação de habilidades e aprendizagem sob demanda. Quando articulada à Educação Híbrida, a microaprendizagem oferece um referencial para o desenvolvimento de Recursos Educacionais Digitais voltados à recomposição das aprendizagens e à personalização dos percursos formativos.

No contexto brasileiro, a produção de Recursos Educacionais Digitais ganhou maior relevância com a

implementação do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), responsável por apoiar redes públicas na formação continuada de professores, na produção de materiais educacionais e na disseminação de práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Híbrida (Brasil, 2025b). No estado do Ceará, os Núcleos de Inovação vinculados à Coded/CED desenvolvem videoaulas de curta duração destinadas à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e à recomposição das aprendizagens, utilizando princípios da microaprendizagem para orientar a seleção e a organização dos conteúdos.

Embora iniciativas dessa natureza estejam presentes em diferentes redes de ensino, permanece limitada a produção de estudos que analisem seus processos de planejamento, produção e organização pedagógica. Essa lacuna dificulta a sistematização de modelos institucionais que possam orientar outras redes públicas interessadas na produção de Recursos Educacionais Digitais e na implementação de políticas de Educação Híbrida.

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como se organiza o processo de produção de videoaulas fundamentadas na microaprendizagem e na Educação Híbrida e quais elementos dessa experiência podem ser descritos e considerados em iniciativas semelhantes, sem pretensão de generalização? Para responder a essa questão, analisa-se a experiência desenvolvida pelos Núcleos de Inovação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida vinculados à Coded/CED por meio de um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica. O estudo procura sistematizar esse processo de produção e discutir seus elementos constitutivos no contexto institucional analisado.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, por analisar um processo de produção de Recursos Educacionais Digitais desenvolvido em contexto real de implementação de políticas públicas voltadas à Educação Híbrida. Conforme Gil (2019), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados produzidos pelos sujeitos e as especificidades do contexto em que se desenvolvem.

A experiência analisada foi realizada pelos Núcleos de Inovação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), vinculados à Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), no estado do Ceará, entre agosto de 2025 e junho de 2026. O estudo teve como unidade de análise o processo institucional de planejamento, produção e organização de videoaulas educacionais de curta duração (até cinco minutos), desenvolvidas segundo os princípios da Educação Híbrida e da microaprendizagem para apoiar ações de recomposição das aprendizagens e a preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A produção das videoaulas foi realizada por uma equipe multidisciplinar composta por dez professores conteudistas divididos entre as quatro áreas de conhecimentos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), cinco Agentes de Gestão da Inovação Educacional (AGIs) e profissionais responsáveis pela produção audiovisual. O processo envolveu etapas sucessivas de identificação das competências e habilidades prioritárias da matriz do Enem, elaboração dos roteiros pedagógicos, validação técnica e pedagógica, gravação em estúdio, edição, revisão e disponibilização dos materiais em plataformas digitais e redes sociais educacionais.

Os AGIs atuaram como articuladores entre as dimensões pedagógica, tecnológica e metodológica do processo, acompanhando o planejamento das ações, assessorando os docentes e promovendo a integração entre as diretrizes da Educação Híbrida e as demandas da rede pública de ensino. Essa atuação está prevista na Lei Estadual nº 19.531/20254, que atualiza o Programa Ceará Educa Mais e reafirma a Educação Híbrida como

4.A Lei nº 19.531, de 17 de novembro de 2025, altera a Lei nº17.572, DE 22 de julho de 2021, lendo-se: Art. 1º A Lei n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, passa a vigorar com as alterações dos art. 1.º e 2.º, incisos III, V, VI, VII, IX, X, XII, XIII, XVII, XXI e XXII, bem como com acréscimo dos incisos XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX e dos §§ 5.º, 6.º e 7.º.

estratégia para a integração das tecnologias digitais aos processos educativos.

A produção dos dados fundamentou-se na análise de múltiplas fontes documentais e institucionais, incluindo documentos orientadores da Rede de Inovação para a Educação Híbrida, roteiros pedagógicos, registros técnicos do processo de gravação e edição, videoaulas produzidas, documentos de planejamento e registros de acompanhamento elaborados pela equipe dos Núcleos de Inovação. Também foram consideradas as observações realizadas pelos pesquisadores durante o desenvolvimento das atividades. A utilização dessas diferentes fontes permitiu a triangulação das informações. Para delimitar o encadeamento entre fontes e interpretação, os documentos orientadores, roteiros e registros de produção foram utilizados prioritariamente para descrever o processo; as videoaulas foram examinadas quanto à organização em unidades de microaprendizagem e às características audiovisuais; e as observações e registros de acompanhamento foram mobilizados para compreender a dinâmica colaborativa do trabalho. Esses materiais foram relacionados aos quatro eixos analíticos, sem que se tomassem como evidência de aprendizagem dos estudantes.

O processo analítico ocorreu em três etapas. Inicialmente, realizou-se a organização e sistematização dos documentos produzidos ao longo da experiência. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos materiais, buscando identificar recorrências relacionadas ao planejamento pedagógico, à organização das videoaulas segundo princípios da microaprendizagem, ao processo colaborativo de produção dos Recursos Educacionais Digitais e às estratégias de mediação pedagógica adotadas pela equipe. Por fim, os achados foram interpretados à luz dos referenciais da Educação Híbrida, da cultura digital e da microaprendizagem, estabelecendo diálogo entre a experiência desenvolvida e a literatura da área.

A apresentação e a discussão dos resultados foram organizadas em quatro eixos analíticos: (i) a produção audiovisual como dimensão do processo de mediação pedagógica; (ii) a microaprendizagem como princípio organizador dos Recursos Educacionais Digitais; (iii) as características das videoaulas produzidas para apoiar ações de recomposição das aprendizagens e preparação para o Enem; e (iv) a sistematização do fluxo institucional de produção. Os eixos foram tratados como categorias de leitura da experiência, e não como indicadores de impacto sobre os estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das 53 (cinquenta e três) videoaulas permite observar que sua produção foi organizada para além da simples transposição de aulas presenciais para formatos audiovisuais. As videoaulas foram concebidas segundo princípios da microaprendizagem, entendida como organização do conhecimento em unidades curtas, centradas em objetivos específicos e estruturadas para diferentes momentos de estudo e revisão. Essa afirmação descreve uma característica dos materiais produzidos; não constitui evidência de que tais características tenham produzido resultados de aprendizagem.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Hug (2007), para quem a microaprendizagem constitui uma estratégia de organização do conhecimento compatível com os modos contemporâneos de acesso à informação. No contexto investigado, esse princípio materializa-se na definição prévia das competências e habilidades da matriz do Enem, na delimitação de um único objetivo de aprendizagem para cada vídeo e na organização do roteiro em torno de um conceito central.

Diferentemente das videoaulas convencionais, estruturadas para acompanhar uma aula expositiva completa, as videoaulas produzidas pelo Núcleo de Inovação priorizam conteúdos sintéticos, linguagem acessível e duração reduzida. No plano do desenho dos recursos, essa organização possibilita seu uso em consultas e revisões específicas e favorece a reutilização dos materiais em atividades presenciais e em contextos híbridos. Não se infere, a partir desses elementos, que os estudantes tenham efetivamente realizado tais usos ou obtido ganhos de aprendizagem.

Outro aspecto observado foi o caráter colaborativo da produção das videoaulas. A participação integrada de professores conteudistas, Agentes de Gestão da Inovação Educacional (AGIs) e equipe técnica ocorreu desde a seleção das competências e habilidades prioritárias até a elaboração dos roteiros, validação, gravação, edição e publicação. No processo observado, essa dinâmica mobilizou conhecimentos pedagógicos, comunicacionais e tecnológicos e exigiu dos docentes a reorganização de conceitos, a seleção de exemplos e

a adaptação da linguagem ao formato audiovisual. Essa característica pode ser relacionada à compreensão do professor como sujeito produtor de conhecimento (Freire, 1987) e às orientações da BNCC da Computação sobre autoria e cultura digital.

O processo inicia-se com a seleção das competências e habilidades prioritárias, seguida da elaboração dos roteiros pedagógicos, validação dos materiais, gravação em estúdio, edição e publicação. Em cada etapa ocorre intensa interação entre conhecimentos pedagógicos, comunicacionais e tecnológicos.

Essa dinâmica evidencia que a autoria docente extrapola a produção do conteúdo disciplinar. Durante a elaboração dos roteiros, os professores reorganizam conceitos, sintetizam informações complexas, selecionam exemplos e adaptam a linguagem ao formato audiovisual. Dessa forma, a produção dos videoaulas constitui também um espaço de formação continuada, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à comunicação científica e à autoria digital.

Essa constatação converge com Freire (1987), ao compreender o professor como sujeito produtor de conhecimento, e com as orientações da BNCC da Computação, que reconhecem a autoria e a cultura digital como dimensões fundamentais da formação contemporânea.

Durante a gravação, professores e equipe técnica realizam sucessivos ajustes relacionados à linguagem, clareza conceitual, ritmo da apresentação, enquadramento, recursos visuais e organização das explicações. Na etapa de edição são incorporados elementos gráficos, padronização visual e recursos multimídia destinados a favorecer a compreensão dos conteúdos.

No plano do processo de produção, as videoaulas foram estruturadas como unidades independentes e curtas, com possibilidades de utilização em atividades presenciais, híbridas e remotas. Essa configuração permite identificar usos pedagógicos potenciais, como revisões direcionadas e recuperação de conteúdos específicos. Essas possibilidades, contudo, decorrem da análise do desenho dos recursos e não de observação direta de seus efeitos sobre a aprendizagem.

Os resultados também indicam que a produção colaborativa fortalece a autoria docente e contribui para consolidar uma cultura institucional de inovação pedagógica. A integração entre professores, AGIs e equipe técnica possibilita que os Recursos Educacionais Digitais sejam concebidos não apenas como materiais de apoio, mas como objetos pedagógicos alinhados aos princípios da Educação Híbrida.

Embora este estudo não tenha avaliado diretamente os efeitos das videoaulas sobre o desempenho dos estudantes, a análise do processo permitiu identificar características dos recursos e possibilidades de uso pedagógico compatíveis com os objetivos institucionais de recomposição das aprendizagens e preparação para o Enem. Não é possível, contudo, afirmar que essas características tenham ampliado oportunidades de aprendizagem, fortalecido práticas pedagógicas ou produzido efeitos sobre o desempenho dos estudantes, pois tais resultados não foram mensurados.

Imagem 1 – Modelo institucional de produção de Recursos Educacionais Digitais desenvolvido pelos Núcleos de Inovação da RIEH/Coded-CED.



Fonte: Imagem gerada por I.A. ChatGPT.

Imagem 2 – Página de shorts da Coded/CED, no Youtube.



Fonte: Captura de tela do canal da Coded/CED (2026).

Imagem 3 – Gravação de uma videoaula no Núcleo de Inovação-RIEH, da Coded/CED.



Fonte: Acervo da CodedCED (2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o processo de produção de videoaulas educacionais desenvolvido pelos Núcleos de Inovação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), vinculados à Coded/CED, buscando compreender como a articulação entre Educação Híbrida e microaprendizagem orienta a organização desses Recursos Educacionais Digitais. A análise concentrou-se nas fontes produzidas durante o processo institucional — documentos orientadores, roteiros, registros de produção, videoaulas, documentos de planejamento e observações da equipe — e permitiu descrever um fluxo que envolve seleção de competências e habilidades, elaboração e validação de roteiros, gravação, edição, revisão e publicação.

Das 53 videoaulas analisadas, todas foram estruturadas a partir de um único objetivo de aprendizagem, duração inferior a dez minutos e organização segundo competências da matriz do Enem. Essas características constituem dados do processo de produção e do desenho dos materiais. A participação de professores, Agentes de Gestão da Inovação Educacional e equipe técnica configurou um fluxo colaborativo de planejamento, produção audiovisual e validação pedagógica.

A principal contribuição deste estudo consiste na sistematização descritiva de um fluxo institucional de produção de Recursos Educacionais Digitais fundamentado nos princípios da Educação Híbrida e da microaprendizagem. Ao explicitar as etapas que estruturam esse processo, o artigo oferece um registro analítico da experiência realizada. Esse referencial pode ser considerado por outras redes em estudos ou experiências semelhantes, mas o presente relato não permite afirmar sua eficácia, aplicabilidade ou resultados em outros contextos.

Por tratar-se de um relato de experiência desenvolvido em um contexto institucional específico, a investigação concentrou-se na análise do processo de produção das videoaulas. Não foi realizada avaliação sistemática direta da aprendizagem dos estudantes, tampouco acompanhamento comparativo de seu desempenho antes e depois do uso dos recursos. Assim, as interpretações sobre potencialidades pedagógicas devem ser compreendidas como inferências situadas, derivadas das características observadas nos materiais e no processo de produção.

Como desdobramento, pesquisas futuras poderão investigar a percepção de professores e estudantes acerca do uso desses recursos, analisar sua contribuição para processos de recomposição das aprendizagens e examinar a aplicabilidade do modelo proposto em outros contextos educacionais. Estudos dessa natureza poderão ampliar as evidências sobre o papel da microaprendizagem e da produção colaborativa de Recursos Educacionais Digitais na consolidação de práticas de Educação Híbrida.

Conclui-se que a experiência institucional sistematizada permite compreender possibilidades de organização da produção de videoaulas de curta duração no contexto da Educação Híbrida, especialmente quanto à articulação entre planejamento pedagógico, produção audiovisual e uso de recursos digitais em ações de recomposição das aprendizagens. Essa conclusão se restringe ao contexto e às fontes analisadas, não permitindo afirmar, a partir deste estudo, efeitos diretos sobre a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Computação. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Híbrida**: conceito e orientações pedagógicas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), 2025a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.391, de 5 de março de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

CEARÁ. Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021. Dispõe sobre o Programa "Ceará Educa Mais", consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, ano XIII, série 3, n. 169, 22 jul. 2021.

CEARÁ. **Lei nº 19.531, de 17 de novembro de 2025**. Altera a Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021... Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 17 nov. 2025.

FLORIDI, Luciano. Introduction. *In:* FLORIDI, Luciano (Org.). **The Onlife Manifesto**: Being Human in a Hyperconnected Era. Nova Iorque: Springer International Publishing, 2015. p. 7–16. Acesso em: 29 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUG, Theo. **Didactics of *microlearning***. Waxmann Verlag, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, José Ricardo Mendes dos. **Microaprendizagem multimídia**: uma proposta de modelo de vídeo para educação continuada pela internet. 2019. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão da Inovação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2019.

06

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tamiris Batista Diniz 1
Fabrizio da Costa Barros 2
Telma Oliveira Soares Velloso 3
Guilherme Preato Guimarães 4

LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA: un análisis desde la Educación Primaria

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre as potencialidades educativas da produção audiovisual para o ensino de Geografia Física, sendo caracterizada como um relato de experiência de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. O seu desenvolvimento ocorreu em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental II, de uma instituição privada localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ. A experiência gerou a produção de audiovisual sobre o Rift da África Oriental, elaborado pelos próprios estudantes a partir de conteúdo do livro didático e utilizando aplicativos de edição, além de inteligência artificial para a imagem da capa. A coleta de dados foi feita pela observação participante, aplicação de questionário aberto aos participantes e a análise do audiovisual. As análises foram qualitativas, evidenciando a aprendizagem dos estudantes, o protagonismo estudantil e o uso do audiovisual. Os dados apontam que a produção do audiovisual favoreceu a compreensão dos conceitos geográficos e os aproximou de práticas culturais diretamente ligadas à linguagem dos estudantes. Assim, a produção audiovisual e a mediação pedagógica são estratégias na promoção de aprendizagem significativa e no fortalecimento do protagonismo dos estudantes no ensino de Geografia Física.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Protagonismo Estudantil. Cultura Digital. Rap.

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre el potencial educativo de la producción audiovisual para la enseñanza de la Geografía Física, y se caracteriza por ser un relato de experiencia de enfoque cualitativo, de carácter aplicado, con objetivos exploratorios y descriptivos. Se llevó a cabo en una clase de 8.º curso de Educación Secundaria I, en un centro privado situado en la Zona Norte de la ciudad de Río de Janeiro (RJ). La experiencia dio lugar a la producción de un material audiovisual sobre el Rift de África Oriental, elaborado por los propios alumnos a partir del contenido del libro de texto y utilizando aplicaciones de edición, además de inteligencia artificial para la imagen de la portada. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la observación participante, la aplicación de un cuestionario abierto a los participantes y el análisis del material audiovisual. Los análisis fueron cualitativos y pusieron de manifiesto el aprendizaje de los alumnos, su protagonismo y el uso del material audiovisual. Los datos indican que la producción del material audiovisual favoreció la comprensión de los conceptos geográficos y los acercó a prácticas culturales directamente vinculadas al lenguaje de los alumnos. Así,

1.Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora substituta da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). E-mail: tamirisbdiniz@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4701-201X.
2.Doutorando em Geografia (PPGEO/UERJ). E-mail: fabrizio.barr@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2649-135X.
3.Doutora em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: telma.velloso@ifnmg.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7249-3049.
4.Doutor em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

la producción audiovisual y la mediación pedagógica son estrategias para promover un aprendizaje significativo y reforzar el protagonismo de los alumnos en la enseñanza de la Geografía Física.

Palabras-clave: *Educación Geográfica. Protagonismo Estudiantil. Cultura Digital. Rap.*

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico e a crescente materialidade da globalização no cotidiano, a sociedade contemporânea vem se constituindo por meio de múltiplas transformações, ao mesmo tempo em que evidencia novas relações com o tempo e com o espaço. A fluidez da comunicação e da informação figura entre os principais fatores que alteram a maneira como esses dois elementos são percebidos socialmente, influenciando diretamente as relações sociais e, consequentemente, os processos formativos. Nesse contexto, o ensino de Geografia – assim como o das demais disciplinas – revela a necessidade de elaboração e mobilização de diferentes métodos de ensino para sua efetivação, sobretudo aqueles que ultrapassem os limites da sala de aula, a fim de levar os estudantes à reflexão sobre as realidades nas quais estão inseridos.

Parte-se do pressuposto de que a educação se estabelece pela interação do indivíduo com o meio em que vive. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) compreende a educação como um processo fundamental de formação social, resultante das interações dos sujeitos com seu contexto cultural, de modo que a aprendizagem deixa de ser uma atividade exclusivamente individual e passa a ser mediada por elementos culturais, como a linguagem, os signos e as ferramentas simbólicas produzidas e compartilhadas socialmente.

No que se refere ao ensino de Geografia, disciplina marcada por diferentes correntes de pensamento, entende-se a necessidade de relacionar os conteúdos à realidade do aluno, com vistas a ampliar suas leituras de mundo por meio da compreensão geográfica e da assimilação da multiescalaridade da produção do espaço geográfico.

Dessa forma, o presente trabalho parte da seguinte questão: como incorporar elementos culturais do cotidiano dos alunos ao ensino de Geografia, de modo que esses elementos contribuam para a produção do conhecimento nessa disciplina?

Neste sentido, o presente texto tem por objetivo refletir sobre as potencialidades educativas da produção audiovisual para o ensino de Geografia Física.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões sobre a necessidade de transformar as práticas de ensino vêm ganhando maior destaque nas últimas décadas, embora a preocupação com a adoção de novos recursos e metodologias não seja recente. Nesse sentido, Moran (2006) e Libâneo (2004) já apontavam a importância de repensar as práticas pedagógicas diante das mudanças sociais e educacionais. Ao aprofundar essa reflexão, Moran (2000, p. 02) destaca que:

> Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

Partindo dessa premissa, observa-se que o contexto do cenário educacional contemporâneo tem passado por transformações que impulsionam educadores e educadoras a adotar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e novas formas de atuar na relação com os discentes. Segundo Lopes e Ribeiro (2018, p. 02) "os estudantes de hoje estão conectados a todo instante, são exigentes, críticos, assim, parece que o ensino tradicional vem aos poucos, perdendo seu espaço". Essa mudança tem por objetivo tornar o ensino mais dinâmico e significativo, permitindo que o estudante assuma o papel de agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, superando o modelo tradicional de ensino.

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). E-mail: preato.profgeo.uerj@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7054-5362.

Nesse contexto, a elaboração de uma música com temática geográfica insere-se como uma resposta às necessidades do século XXI, em que o papel do professor deixa de ser o de simples transmissor de conteúdo para tornar-se um mediador ou facilitador. Ao propor a criação artística, o docente cria condições para a construção do conhecimento de forma colaborativa, oferecendo uma estrutura pedagógica que permite ao aluno desenvolver o tema proposto através de sua própria perspectiva e experiência.

Essa prática dialoga com o conceito de aprendizagem ubíqua e com o perfil do estudante da era digital. Diferente do pensamento linear das aulas expositivas tradicionais, a criação de uma composição musical permite que o aluno realize pesquisas complementares em diversos meios digitais, seguindo uma lógica própria de interatividade e descoberta que caracteriza a cultura atual. Santaella (2014, p. 18) explica o surgimento de dois tipos de estudantes:

> O leitor imersivo é aquele que navega pelas configurações reticulares da informação nas redes, saltando de um conteúdo multimidiático a outros no instantâneo de um toque. O ubíquo deriva do imersivo e brotou tão logo se tornou usuário dos dispositivos móveis os quais lhe propiciaram a possibilidade de acessar as redes e se comunicarem com seus pares e mesmo ímpares de qualquer lugar e em quaisquer momentos.

A interatividade é, portanto, conforme aponta Santaella (2014, p. 18), "a característica central de toda a cultura do computador", constituindo-se como um elemento fundamental para estimular o dinamismo, o engajamento e o interesse dos estudantes. Além disso, a transposição de conceitos geográficos para a linguagem musical exige e desenvolve competências essenciais, como a autonomia na escolha das rimas, dos ritmos e na condução da narrativa; a capacidade crítica para analisar, interpretar e sintetizar os conteúdos geográficos na elaboração da letra; e o protagonismo discente, uma vez que o estudante deixa de ocupar uma posição passiva para atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Essas competências merecem destaque porque, no contexto da utilização das tecnologias na educação, a simples inserção de recursos digitais não garante avanços no processo de ensino-aprendizagem. Quando as tecnologias são utilizadas apenas como instrumentos de reprodução de práticas tradicionais, sem favorecer a autoria, a criatividade e a participação ativa dos estudantes, seu potencial pedagógico é significativamente reduzido (Valente, 1997; Almeida, 2010). Dessa forma, torna-se imprescindível que as metodologias adotadas articulem inovação tecnológica e inovação pedagógica, promovendo experiências de aprendizagem que valorizem a investigação, a colaboração e a produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a elaboração de composições musicais sobre conteúdos geográficos representa mais do que uma estratégia lúdica. Trata-se de uma metodologia ativa que mobiliza diferentes linguagens e favorece a aprendizagem significativa, uma vez que o estudante precisa compreender os conceitos, estabelecer relações entre fenômenos espaciais, selecionar informações relevantes e reorganizá-las em uma narrativa musical coerente.

Segundo Moreira (2010, p. 2),

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Além dos aspectos cognitivos, a produção musical fortalece dimensões socioemocionais igualmente relevantes para a aprendizagem. Ao compartilhar suas composições, discutir ideias com os colegas e apresentar suas produções, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, colaboração, criatividade e confiança, competências cada vez mais valorizadas na educação contemporânea. A música também favorece a aproximação entre os conteúdos escolares e as vivências dos alunos, estabelecendo conexões entre o conhecimento científico e seus repertórios culturais, o que amplia o significado atribuído ao aprendizado.

No ensino de Geografia, essa abordagem revela-se particularmente relevante por possibilitar que conceitos frequentemente percebidos como abstratos sejam reinterpretados por meio de experiências estéticas e culturais. Assim, ao transformar o aluno em autor de uma música, a escola não apenas ensina Geografia, mas promove processos de autonomia intelectual, criatividade, protagonismo e emancipação.

Mais do que memorizar conceitos, o estudante passa a atribuir sentido ao conhecimento produzido, desenvolvendo competências indispensáveis para

compreender criticamente a realidade e atuar de forma participativa em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações, pela cultura digital e pelas constantes transformações do espaço geográfico.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvido no 2º bimestre de 2026 em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma instituição privada de ensino localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ. A turma era composta por quatro estudantes, que participaram integralmente da atividade proposta no âmbito da disciplina de Geografia.

A experiência foi realizada durante o estudo do continente africano, conteúdo previsto para a série em questão. Entre os temas abordados encontrava-se o *Rift* da África Oriental, fenômeno geológico associado ao afastamento de placas tectônicas que atravessa parte do leste do continente africano e que poderá, em um longo período geológico, contribuir para a formação de um novo oceano. Como ponto de partida para a atividade, foi utilizado um texto presente no livro didático adotado pela instituição, abordando as características da chamada "rachadura da África" e os processos responsáveis por sua formação, conforme o trecho abaixo:

> Uma rachadura gigantesca pode ser observada na porção oriental do continente africano, quase de ponta a ponta, passando por países como Etiópia, Tanzânia, Quênia e Uganda, chegando até a República Democrática do Congo, Moçambique, Ruanda, Burundi e parte do Oriente Médio.
>
> O que está acontecendo no subsolo africano?
>
> O Vale do Rift não é apenas uma depressão no solo: trata-se do resultado de um processo geológico profundo que acontece no interior da Terra há muito tempo.
>
> Para entender sua origem, é preciso lembrar que a crosta terrestre é formada por placas tectônicas que flutuam sobre uma camada mais quente e maleável chamada manto.
>
> No caso do continente africano, uma grande movimentação empurra a placa na qual se encontra a África Oriental para longe da África Central. Isso provoca o estiramento da crosta terrestre, que, por estar sendo puxada para lados opostos, começa a rachar.
>
> O que pode acontecer se o Vale do Rift abrir completamente?
>
> Caso a separação se concretize, as mudanças seriam enormes. O estudo revela que a movimentação das placas tectônicas está causando fraturas que vão se alargando com o tempo, abrindo caminho para a entrada de água e gases do subsolo (Santos, 2026, p. 13).

Durante a leitura do material em sala de aula, um dos estudantes passou a interpretar espontaneamente o texto em ritmo de *rap*, prática que costumava utilizar em diferentes momentos de sua rotina escolar (Figura 1). A receptividade da turma diante dessa interpretação motivou a transformação da proposta em uma atividade de produção audiovisual, buscando explorar formas alternativas de comunicação e aprendizagem dos conteúdos geográficos. Do ponto de vista didático, a atividade fundamentou-se na valorização do protagonismo estudantil e na mediação problematizadora, uma vez que os estudantes assumiram papel ativo na adaptação, produção e comunicação do conteúdo geográfico por meio da linguagem audiovisual.

Figura 1 – Processo de criação da música em sala de aula com suporte do livro didático.



Fonte: Os autores, 2026.

A produção do vídeo foi toda realizada pelos estudantes e acompanhada pela professora. Foi selecionada uma base instrumental a partir da música *I Got Summer on My Mind (Elli Eli & JJ)*, utilizando-se o recurso de remoção da voz disponível no aplicativo *Apple Music*. Em seguida, foi gravado um áudio contendo a adaptação do conteúdo do livro didático em formato de *rap*. Posteriormente, o material foi editado no aplicativo *CapCut*, com a inserção de imagens, legendas e demais elementos visuais relacionados ao tema estudado. A capa do vídeo (Figura 2) foi produzida por meio de inteligência artificial generativa, utilizando a plataforma *Gemini*, a partir de *prompts* elaborados pelos próprios estudantes.

Figura 2 – Capa do vídeo elaborado pelos discentes.



Fonte: Os autores, 2026.

Após a conclusão da atividade, foi aplicado um questionário aberto por meio do *Google Forms*, o qual contemplou as seguintes questões:

Como surgiu a ideia de transformar o conteúdo em um *rap*?

Como foi o processo de criação do vídeo?

O que você aprendeu sobre o Rift da África Oriental durante a atividade?

O que foi mais difícil durante a produção?

O que foi mais interessante durante a produção?

Produzir o vídeo ajudou você a compreender melhor o conteúdo? Como?

O que você achou de aprender Geografia por meio de uma produção audiovisual?

Você gostaria de realizar outras atividades semelhantes? Por quê?

A pesquisa assume uma perspectiva exploratória, com base em Gil (2008, p. 43) para quem essa forma de pesquisa é "desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato". Ainda segundo o autor, a pesquisa exploratória tem por finalidade o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, a partir das quais torna-se possível a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis, de modo que ao final do processo tem-se um problema mais esclarecido e passível de sistematização.

Nesse sentido, a aplicação do questionário teve por finalidade compreender as percepções dos estudantes acerca da experiência desenvolvida, possibilitando uma visão geral sobre o uso pedagógico da produção audiovisual. Segundo Gil (2008, p. 121) trata-se de uma técnica de investigação que tem o

> propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Além das respostas ao questionário, o vídeo produzido pelos estudantes constituiu uma fonte complementar de análise, permitindo a observação dos recursos audiovisuais empregados na comunicação dos conceitos abordados.

Os dados foram analisados qualitativamente a partir da interpretação das respostas fornecidas pelos participantes, buscando identificar elementos relacionados ao protagonismo estudantil, à compreensão dos conteúdos geográficos, ao uso das tecnologias digitais e às potencialidades e limitações da produção audiovisual no contexto escolar.

Utilizou-se como técnica a análise textual, com base teórica em Prestes (2012) para quem o principal objetivo dessa ferramenta é "hierarquizar o conteúdo do texto; perceber que as ideias se relacionam e, identificar as conclusões e as bases que as sustentam" (op. cit., p. 28). Dessa forma, realizou-se a organização das respostas em categorias temáticas, contemplando aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos geográficos, ao protagonismo estudantil, às potencialidades do audiovisual e aos desafios encontrados durante o processo de produção.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O contexto em que a atividade foi desenvolvida é algo importante e que deve ser considerado. As possibilidades e formas de ensinar e aprender são

variadas, e, diante das diversas TIC disponíveis atualmente, Moran (2000, p. 02) aponta que:

> São muitos os caminhos, que dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional. Alguns parecem ser, atualmente, mais viáveis e produtivos.

Considerando essa perspectiva, a proposta pedagógica analisada foi concebida a partir das condições concretas da realidade escolar, buscando articular os recursos tecnológicos disponíveis com uma metodologia que favorecesse o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. A escolha pela produção de um vídeo em formato de *rap* não ocorreu apenas em razão do uso das TIC, mas por representar uma estratégia viável no contexto da turma e capaz de estimular a criatividade, a autoria e a ressignificação dos conteúdos geográficos. É nesse cenário que se insere a atividade analisada, cujos resultados são apresentados a seguir.

A atividade foi desenvolvida em uma turma reduzida, composta por quatro estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola privada localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro - RJ. O pequeno número de alunos favoreceu o acompanhamento próximo da atividade e possibilitou que todos participassem das diferentes etapas da produção audiovisual. Além disso, a boa relação de convivência entre os estudantes, sendo três meninas e um menino com idade entre 13 e 14 anos, contribuiu para a realização de um trabalho colaborativo, no qual as decisões sobre a criação do *rap*, a gravação e a edição do vídeo foram compartilhadas entre os participantes.

Outro aspecto relevante refere-se aos recursos disponíveis na escola que consistem no livro didático e no quadro branco. Porém a atividade demonstrou que é possível ampliar as possibilidades de ensino com ferramentas que já fazem parte da realidade dos estudantes. A produção do vídeo utilizou aplicativos conhecidos pelos próprios alunos, como *Apple Music* e *CapCut*, além da plataforma *Gemini* para a criação da capa, sem a necessidade de laboratórios de informática ou equipamentos específicos da escola. Assim, mais do que a disponibilidade de recursos tecnológicos, a experiência evidencia que o planejamento da atividade e a participação dos estudantes foram os principais fatores para o desenvolvimento da proposta.

A análise das respostas obtidas junto aos quatro estudantes participantes da atividade permitiu identificar aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos geográficos, ao protagonismo estudantil e às potencialidades da produção audiovisual como estratégia pedagógica. A proposta consistiu na elaboração de um vídeo em formato de *rap* sobre o Rift da África Oriental, tema abordado no livro didático da disciplina de Geografia.

Inicialmente, observou-se que a ideia de transformar o conteúdo em uma produção musical surgiu de maneira espontânea durante a aula. Segundo os estudantes, a proposta teve origem quando um dos colegas passou a ler o texto do material didático em ritmo de *rap*, despertando o interesse dos demais e motivando a produção do vídeo. As respostas indicam que a atividade não foi percebida como uma simples reprodução do conteúdo, mas como uma oportunidade de reinterpretá-lo por meio de uma linguagem próxima ao universo juvenil. Tal aspecto evidencia o protagonismo discente, uma vez que os estudantes assumiram papel ativo na construção do produto audiovisual.

No que se refere ao processo de produção, os participantes destacaram o caráter lúdico e descontraído da atividade. Expressões como "foi muito engraçado e legal" e "bem fácil, só algumas falhas" demonstram que a experiência foi marcada por momentos de interação e colaboração entre os integrantes do grupo. Entre as principais dificuldades apontadas estão a gravação da voz, a elaboração das cenas do vídeo (Figura 3) e a leitura do texto utilizado como base para a composição do *rap*. Apesar desses desafios, os estudantes relataram que a gravação e a criação das rimas constituíram as etapas mais interessantes do processo, sugerindo que a produção audiovisual favoreceu o envolvimento com a temática estudada.

Figura 3 – Cena do vídeo elaborado pelos estudantes associando a rachadura presente na quadra esportiva da escola com a rachadura da África que a música aborda.



Fonte: Os autores, 2026.

As respostas também evidenciaram a apropriação de conceitos geográficos relacionados ao Rift da África Oriental. Os estudantes demonstraram compreender que a região corresponde a uma área de separação tectônica associada ao movimento das placas litosféricas, sendo capaz de originar, em um longo processo geológico, um novo corpo oceânico. Entre as respostas registradas destacam-se afirmações como "as placas tectônicas vão acabar separando o continente africano", "vai surgir um novo mar na África" e "a rachadura da África foi formada devido ao movimento das placas tectônicas e está formando um novo oceano". Tais manifestações indicam que os principais conceitos trabalhados durante a atividade foram assimilados pelos participantes.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção dos estudantes acerca da contribuição do vídeo para a aprendizagem. Embora uma das respostas tenha indicado que a atividade não influenciou significativamente sua compreensão do conteúdo, a maioria dos participantes reconheceu que a repetição da música durante o processo de gravação e edição favoreceu a memorização das informações. Um dos estudantes afirmou que "escutar ele cantar muitas vezes acaba que fixa na cabeça", evidenciando a relação entre musicalidade, repetição e retenção dos conteúdos abordados. Esse resultado sugere que a combinação entre linguagem musical e recursos audiovisuais pode contribuir para a consolidação de conceitos geográficos trabalhados em sala de aula.

Quando questionados sobre a experiência de aprender Geografia por meio de uma produção audiovisual, os participantes utilizaram expressões como "melhor para fixação", "diferente", "bem legal" e "amei". Essas percepções indicam que a atividade foi recebida de forma positiva pela maior parte da turma, reforçando o potencial do audiovisual como estratégia capaz de diversificar as práticas pedagógicas e ampliar o engajamento dos estudantes.

Por outro lado, as respostas também revelaram limitações da proposta. Enquanto alguns estudantes manifestaram interesse em participar de atividades semelhantes no futuro, outros afirmaram que a produção de vídeos demanda esforço relevante ou consideraram o processo cansativo. Esses posicionamentos demonstram que, embora o audiovisual possa favorecer a motivação e a aprendizagem, sua utilização não garante automaticamente o envolvimento de todos os alunos, exigindo planejamento e mediação pedagógica adequados.

Assim, a produção do *rap* em formato audiovisual possibilitou a articulação entre conteúdos geográficos, criatividade e protagonismo estudantil. A atividade favoreceu a compreensão de conceitos relacionados à dinâmica tectônica do Rift da África Oriental, ao mesmo tempo em que proporcionou aos estudantes a oportunidade de atuar como produtores de conteúdo, transformando informações presentes no livro didático em uma linguagem audiovisual para seu contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam que a produção audiovisual constitui uma importante estratégia metodológica no ensino de Geografia Física, possibilitando a aproximação dos conteúdos escolares do universo cultural dos estudantes. Para além do uso das TICs, a atividade demonstrou forte potencial para que os estudantes assumam o protagonismo com uma linguagem significativa para a sua realidade.

Os resultados apontam que a elaboração do *rap* contribuiu para a compreensão de conceitos e das transformações espaciais no Rift da África Oriental, assim, estimulando processos de investigação, criatividade e comunicação dos participantes. Ao transformar um texto do livro didático em produção audiovisual, os estudantes mobilizaram diferentes habilidades, tornando a realização da atividade mais atrativa.

A espontaneidade criativa para a realização da atividade que se deu a partir da manifestação dos próprios estudantes, aponta que as práticas pedagógicas podem partir de suas demandas e não precisam de recursos tecnológicos sofisticados, mas da sensibilidade dos docentes em reconhecerem as oportunidades de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Isso posto, o docente assume o papel de mediador e cria meios para que o interesse dos estudantes seja inserido no processo educativo.

A experiência evidencia que o uso das TICs deve estar fundamentado em objetivos pedagógicos, pois a simples utilização de aplicativos, inteligência artificial ou

recursos audiovisuais não garante uma aprendizagem significativa. O potencial educativo está diretamente ligado à incorporação desses recursos às estratégias didáticas, fomentando a reflexão crítica, colaboração e protagonismo estudantil.

Por fim, indica-se que a produção audiovisual quando articulada aos princípios da aprendizagem ativa e mediada pelo docente, representa uma importante estratégia no ensino de Geografia Física. Ao aproximar os conteúdos escolares das linguagens dos estudantes, potencializa-se habilidades como a autonomia, criatividade e assim, a compreensão da produção do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão das Escolas-Teoria e Prática**. 5a edição. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. 2018. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/*download*/286/358. Acesso em 18 jun. 2026.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 10a. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-65.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na educação teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474. Acesso em: 26 jun. 2026.

PRESTES, M. L. M. **A Pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

SANTOS, Lillian Rosa Prado dos. **Sistema Positivo de Ensino**: ensino fundamental - 8º ano: geografia. Curitiba: Cia. Bras. de Educação e Sistemas de Ensino, 2026. v. 2 : il.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador na educação. Porto Alegre, **Revista Pátio**, ano 1, n. 1 p.19-21, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Maria da Conceição Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

07

MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA A APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

George Henrique Ferreira dos Santos 1

Audiovisual Media in High School Mathematics Teaching: Innovative Strategies for Learning and Student Agency

Resumo:

A presença crescente das tecnologias digitais e das linguagens audiovisuais na educação tem ampliado as possibilidades de representação, comunicação e produção de conhecimentos, especialmente em áreas marcadas por conteúdos abstratos, como a Matemática. Diante desse cenário, investigou-se de que maneira as linguagens e produções audiovisuais podem contribuir para a compreensão de conceitos matemáticos e para o protagonismo dos estudantes do Ensino Médio. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições do audiovisual para o ensino de Matemática, considerando suas possibilidades de favorecer a visualização, a contextualização dos conteúdos e a autoria estudantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e objetivos exploratórios e descritivos. O levantamento sistemático contemplou publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, *Google* Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ERIC, priorizando estudos publicados entre 2015 e 2026, além de obras anteriores consideradas essenciais. As buscas foram realizadas em janeiro de 2026, utilizando combinações dos descritores por meio de operadores booleanos (AND). A busca inicial identificou 1.240 registros. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade — exclusão de duplicatas, triagem por títulos e resumos, e leitura integral dos textos —, obteve-se um *corpus* final de análise composto por 24 estudos. A análise de conteúdo temática organizou os achados nas categorias: audiovisual como linguagem e mediação pedagógica; visualização e compreensão matemática; estratégias audiovisuais; e produção, autoria e protagonismo estudantil. Os resultados indicam que vídeos, animações, simulações e produções autorais podem ampliar a compreensão conceitual, a contextualização e a comunicação matemática. Conclui-se que o potencial do audiovisual depende do planejamento, da mediação docente, da qualidade dos materiais, da acessibilidade e da participação ativa dos estudantes. O estudo também dialoga com as discussões promovidas por autores no âmbito da Revista DoCEntes, corroborando a relevância de práticas inovadoras e da formação docente na cultura digital.

Palavras-chave: Audiovisual. Ensino de Matemática. Ensino Médio. Cultura digital. Protagonismo estudantil.

Abstract:

The growing presence of digital technologies and audiovisual languages in education has expanded the possibilities for representing, communicating, and producing knowledge, particularly in fields involving abstract content, such as Mathematics. In this context, the study investigated how audiovisual languages and productions can contribute to students' understanding of mathematical concepts and to their active participation in high school. The objective was to analyze the contributions of audiovisual media to Mathematics teaching, considering their potential to support visualization, content contextualization, and student authorship. This is a bibliographic study with a qualitative approach, a basic nature, and exploratory and descriptive objectives. The systematic literature search included publications available in the CAPES Journal Portal, SciELO, Google Scholar, the Brazilian Digital Library

1.Mestrando em Tecnologias Emergentes para Educação pela MUST UNIVERSITY. Email: george.santos2@prof.ce.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8157-0078.

of Theses and Dissertations (BDTD), and ERIC, conducted in January 2026. Prioritizing studies published between 2015 and 2026, as well as earlier works regarded as essential, the search yielded an initial set of 1,240 records, which was refined through screening and eligibility criteria down to a final corpus of 24 studies. Thematic content analysis organized the findings into four categories: audiovisual media as a language and pedagogical mediation; mathematical visualization and understanding; audiovisual teaching strategies; and student production, authorship, and agency. The results indicate that videos, animations, simulations, and student-generated productions can enhance conceptual understanding, contextualization, and mathematical communication. It is concluded that the educational potential of audiovisual media depends on careful planning, teacher mediation, material quality, accessibility, and active student participation. Furthermore, the manuscript integrates perspectives from the journal Revista DoCEntes, aligning with ongoing discussions on digital practices in teaching.

Keywords: *Audiovisual Media. Mathematics Teaching. High School. Digital Culture. Student Agency.*

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais e das linguagens audiovisuais tem transformado os processos de ensino e aprendizagem, ampliando as possibilidades de acesso, produção e compartilhamento de conhecimentos. Vídeos, animações, documentários, videoaulas, simuladores e produções elaboradas pelos próprios estudantes passaram a integrar práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Nesse cenário, o audiovisual deixa de ser apenas recurso ilustrativo e passa a ser compreendido como linguagem que articula imagens, sons, movimentos, narrativas e diferentes formas de representação (UNESCO, 2021; Oechsler; Borba, 2020).

No ensino de Matemática, essa perspectiva é especialmente relevante diante do caráter abstrato de muitos conteúdos e das dificuldades relacionadas à compreensão de gráficos, funções, transformações e relações espaciais. Recursos audiovisuais podem ampliar as formas de representação dos conceitos e aproximar o conhecimento matemático de situações concretas. Contudo, sua simples utilização não garante aprendizagem, pois os resultados dependem da qualidade dos materiais, do planejamento, da mediação docente e da participação ativa dos estudantes (Schoenherr; Strohmaier; Schukajlow, 2024; Hillmayr *et al.*, 2020). Essa perspectiva alinha-se aos debates promovidos no cenário nacional por periódicos especializados, a exemplo das discussões sobre o uso de recursos tecnológicos e formação continuada veiculadas na Revista DoCEntes (Moreira *et al.*, 2025; Nascimento *et al., 2026).*

Diante disso, este estudo busca responder de que maneira as linguagens e produções audiovisuais podem contribuir para a compreensão de conceitos matemáticos e para o protagonismo dos estudantes do Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que o audiovisual, quando utilizado de forma planejada e crítica, favorece a visualização de conteúdos abstratos, a contextualização, a comunicação matemática e a autoria estudantil. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das linguagens e produções audiovisuais para o ensino de Matemática no Ensino Médio. Especificamente, pretende-se compreender o audiovisual como linguagem pedagógica, identificar estratégias de uso no ensino de Matemática, examinar suas contribuições para a visualização e a contextualização de conceitos, discutir a produção estudantil como forma de autoria e refletir sobre os desafios pedagógicos e formativos envolvidos. O artigo está organizado em fundamentação teórica, metodologia, discussão e análise dos resultados e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Audiovisual, educação e cultura digital

A cultura digital ampliou a presença de vídeos, animações e narrativas digitais nos processos educativos. Nesse contexto, o audiovisual não deve ser entendido apenas como apoio ilustrativo, mas como linguagem que articula imagens, sons, falas, textos, movimentos, gestos e edição. Esses elementos participam da produção de sentidos e influenciam a forma como o conhecimento é organizado e comunicado.

No ensino de Matemática, essa característica multimodal possibilita integrar linguagem oral, escrita, símbolos, imagens e movimentos, ampliando as formas de representar conceitos e explicar procedimentos.

O vídeo pode tornar visíveis relações matemáticas e processos de resolução que seriam menos evidentes em registros estáticos (Oechsler; Borba, 2020). A montagem também interfere na comunicação do raciocínio, pois relações de sequência, contraste, simultaneidade e complementaridade organizam a apresentação das informações (Canedo Junior; Borba; Villa-Ochoa, 2025).

Entretanto, a combinação entre palavras, imagens e sons não garante aprendizagem. Os materiais precisam ser planejados de modo a destacar as informações relevantes, evitar excessos e respeitar a capacidade de processamento dos estudantes (Mayer, 2020). Além disso, as produções audiovisuais podem assumir diferentes formatos e incorporar repertórios juvenis, desde que o professor oriente a qualidade das fontes e o uso ético dos conteúdos (Arruabarrena; Sánchez; Domínguez; Jaime, 2021). As narrativas digitais também podem aproximar a Matemática de situações sociais e cotidianas, favorecendo a contextualização e a atribuição de sentido aos conteúdos (Hernandez-Martinez; Keane, 2025).

Para isso, é necessária a alfabetização midiática e informacional, que envolve avaliação crítica de fontes, reconhecimento da desinformação, proteção da privacidade e produção responsável de mensagens (UNESCO, 2021). Como apontam reflexões recentes no âmbito da Revista DoCEntes, a inserção crítica de ferramentas e de estratégias tecnológicas na escola exige intencionalidade pedagógica e valorização das práticas docentes na cultura contemporânea (Moreira *et al.*, 2025; Nascimento *et al.*, 2026). Assim, o audiovisual constitui uma linguagem cultural e pedagógica capaz de ampliar a comunicação matemática, cujo potencial depende da mediação docente e da articulação entre criatividade, ética e intencionalidade pedagógica.

2.2 Ensino de Matemática, visualização e construção de significados

A aprendizagem matemática envolve conceitos abstratos, relações espaciais, transformações e diferentes formas de representação. Por isso, não deve limitar-se à execução de procedimentos, mas incluir interpretação, argumentação e articulação entre símbolos, gráficos, tabelas, imagens e situações contextualizadas.

As representações visuais podem favorecer a compreensão de conteúdos matemáticos. Uma meta-análise de 41 estudos, com 10.562 participantes, identificou efeito positivo moderado das intervenções baseadas em visualização, com tamanho de efeito de g=0,504 (Schoenherr; Strohmaier; Schukajlow, 2024). Contudo, os recursos digitais não se mostraram automaticamente superiores aos analógicos, o que reforça a importância da qualidade da representação e de sua integração aos objetivos pedagógicos. Hillmayr *et al.* (2020), ao analisarem 92 estudos, encontraram efeito positivo geral de g=0,65 para ferramentas digitais no ensino de Matemática e Ciências. Simulações e ambientes dinâmicos apresentaram resultados mais favoráveis do que atividades baseadas apenas em repetição, sobretudo por permitirem manipular variáveis e observar mudanças.

Apesar dessas contribuições, o audiovisual pode permanecer restrito à demonstração de algoritmos. Rakes *et al.* (2020) verificaram que 82% dos estudos examinados se concentravam na compreensão procedimental. De modo semelhante, Thurm (2025) identificou limitações conceituais e pouca articulação entre representações em vídeos matemáticos populares. Esses resultados indicam que correção procedimental e qualidade técnica não garantem aprendizagem significativa.

O audiovisual pode ampliar a comunicação matemática quando integra símbolos, falas, imagens, gestos e movimentos (Oechsler; Borba, 2020). Também pode tornar visíveis hipóteses, decisões e estratégias utilizadas em atividades de modelagem (Canedo Junior; Borba; Villa-Ochoa, 2025). Além disso, narrativas e curtas-metragens podem relacionar conceitos a situações reais, contribuindo para desempenho, atitudes e autoeficácia dos estudantes (Hernandez-Martinez; Keane, 2025; Alyanak; Özkaya, 2026). Portanto, a visualização favorece a aprendizagem quando está associada à contextualização, à participação ativa, à integração entre representações e à mediação docente.

2.3 Estratégias audiovisuais aplicadas ao ensino de Matemática

Entre as estratégias audiovisuais aplicáveis ao ensino de Matemática estão videoaulas, animações, simulações, narrativas digitais, vídeos-problema, vídeos-resposta, sala de aula invertida e produções estudantis. A escolha

deve considerar os objetivos de aprendizagem, o conteúdo e o nível de participação esperado.

As videoaulas podem apoiar a introdução, a explicação e a revisão de conteúdos, desde que sejam claras, segmentadas e livres de informações desnecessárias (Mayer, 2020). Também devem ser avaliadas quanto à correção conceitual, à contextualização e à articulação entre representações, pois vídeos populares podem apresentar explicações superficiais ou excessivamente procedimentais (Thurm, 2025). Wirth e Greefrath (2024) observaram que vídeos instrucionais podem ajudar estudantes a acompanhar estratégias de modelagem, mas não garantem a transferência do conhecimento para novos problemas. Por isso, precisam ser acompanhados de perguntas, atividades práticas, discussão e orientação docente.

Animações e simulações favorecem a observação de transformações, gráficos e relações entre grandezas, especialmente quando permitem investigação e manipulação de variáveis (Hillmayr *et al.*, 2020). Filmes, documentários e narrativas digitais também podem contextualizar conteúdos e aproximá-los de situações sociais e cotidianas (Hernandez-Martinez; Keane, 2025). Os vídeos-problema e vídeos-resposta permitem que os estudantes apresentem hipóteses, estratégias e justificativas por meio de imagens, símbolos, gestos e falas (Canedo Junior; Borba; Villa-Ochoa, 2025).

A sala de aula invertida, por sua vez, pode reorganizar o tempo pedagógico, reservando os encontros presenciais para resolução de problemas e colaboração. Uma meta-análise de 37 estudos identificou efeito geral de g=0,402 em favor dessa estratégia (Güler; Kokoner, 2023). Festivais de vídeos e produções autorais também favorecem pesquisa, criação e socialização, permitindo que os estudantes relacionem conteúdos curriculares a experiências culturais e sociais (Borba *et al.*, 2025). Em todas essas estratégias, são indispensáveis qualidade conceitual, acessibilidade, respeito aos direitos autorais, acompanhamento docente e avaliação da aprendizagem.

2.4 Produção audiovisual estudantil e protagonismo no ensino de Matemática

A produção audiovisual amplia a participação dos estudantes ao permitir que atuem como pesquisadores, roteiristas, apresentadores, produtores e editores de conteúdos matemáticos. Nesse processo, precisam compreender os conteúdos, selecionar informações, escolher representações e comunicar o raciocínio com clareza.

A criação de vídeos pode modificar as relações tradicionais da sala de aula. Os estudantes assumem maior responsabilidade pela pesquisa e pela comunicação do conhecimento, enquanto o professor atua como orientador e responsável pela validação conceitual (Oechsler; Borba, 2020). As produções podem incluir tutoriais, animações, documentários, entrevistas, microvídeos, curtas-metragens e vídeos de modelagem. A diversidade de estilos permite combinar fotografias, falas, músicas, desenhos e animações, valorizando diferentes formas de expressão (Arruabarrena; Sánchez; Domínguez; Jaime, 2021). Contudo, a produção deve ser organizada em etapas, como definição do problema, pesquisa, roteiro, gravação, edição, revisão matemática e apresentação.

Esse processo mobiliza comunicação matemática, argumentação, criatividade, colaboração, pensamento crítico e responsabilidade autoral. A articulação entre fala, escrita, imagem e gesto pode tornar o raciocínio mais compreensível e evidenciar as etapas da resolução (Canedo Junior; Borba; Villa-Ochoa, 2025). Narrativas digitais e curtas-metragens também favorecem a contextualização, permitindo relacionar conceitos a situações cotidianas e atribuir maior relevância ao conteúdo (Hernandez-Martinez; Keane, 2025). Estudos sobre festivais de vídeos mostram ainda que as produções permitem reinterpretar conteúdos curriculares a partir de experiências culturais e afetivas (Borba *et al., 2025).*

A autoria deve ser acompanhada de formação crítica, com orientação sobre fontes, direitos autorais, privacidade e uso responsável de imagens e músicas (UNESCO, 2021). O professor permanece essencial para orientar os temas, verificar a correção matemática, apoiar os roteiros e definir os critérios de avaliação. Assim, o principal valor formativo está no processo de pesquisa, produção, revisão e socialização, e não apenas no vídeo final.

2.5 Desafios para a integração do audiovisual às aulas de Matemática

A integração do audiovisual às aulas de Matemática envolve desafios relacionados à infraestrutura, formação docente, qualidade dos materiais, acessibilidade, ética e

avaliação. A inovação não ocorre apenas pela presença de equipamentos, mas pela transformação das práticas pedagógicas e da participação dos estudantes.

As desigualdades de acesso constituem um obstáculo importante. Nem todas as famílias e escolas dispõem de internet estável, dispositivos ou programas de edição. Embora projetos audiovisuais possam produzir resultados positivos em contextos socioeconomicamente desfavorecidos, isso depende de planejamento, apoio e adaptação às condições locais (Alyanak; Özkaya, 2026). A formação docente também é fundamental. Hillmayr *et al.* (2020) indicam que as ferramentas digitais apresentam melhores resultados quando complementam outras práticas pedagógicas. Reinhold, Strohmaier, Finger-Collazos e Reiss (2021) observaram que formações práticas podem aumentar a confiança e reduzir a ansiedade dos professores diante das tecnologias.

Outro risco é o uso passivo. A substituição da explicação presencial por vídeos pode manter o ensino tradicional quando não há investigação, interação ou aplicação. Além disso, muitos materiais disponíveis na internet apresentam simplificações ou limitações conceituais, exigindo avaliação crítica do professor (Thurm, 2025). Vídeos longos, com excesso de textos, sons e animações, também podem causar sobrecarga cognitiva (Mayer, 2020). A sala de aula invertida e o estudo autônomo exigem disciplina, acompanhamento e condições de acesso, que não estão igualmente disponíveis para todos os estudantes (Güler; Kokoner, 2023; Wirth; Greefrath, 2024).

Também devem ser considerados direitos autorais, privacidade e proteção de dados. A alfabetização midiática contribui para a seleção de fontes confiáveis e para a produção responsável de conteúdos (UNESCO, 2021). A acessibilidade deve incluir legendas, transcrições, qualidade de áudio, contraste adequado e, quando necessário, audiodescrição. Na avaliação, devem ser priorizados correção matemática, compreensão conceitual, clareza, argumentação, qualidade das fontes, participação prática e acessibilidade. Portanto, o audiovisual pode contribuir para a aprendizagem, mas seus resultados dependem de planejamento, formação docente, infraestrutura, participação ativa e acompanhamento pedagógico.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e objetivos exploratórios e descritivos, modalidade que permitiu reunir e interpretar produções sobre audiovisual, tecnologias digitais, Educação Matemática e protagonismo estudantil (Gil, 2008). O levantamento sistemático foi realizado em janeiro de 2026, contemplando o Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, *Google* Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Education Resources Information Center (ERIC), além de livros e documentos oficiais, com recorte temporal compreendido entre 2015 e 2026. Para o mapeamento da literatura, foram aplicadas equações de busca estruturadas com a combinação de descritores em português e inglês unidos por operadores booleanos, utilizando o operador AND para cruzar e restringir os eixos temáticos (tais como "audiovisual" AND "educação", "ensino de matemática" AND "tecnologias digitais") e o operador OR para agrupar sinônimos e variações conceituais, contemplando termos como "protagonismo estudantil", "digital media" OR "multimedia learning" e "student-generated videos". O processo metodológico desdobrou-se inicialmente na identificação de 1.240 registros nas bases de dados selecionadas.

Em seguida, procedeu-se à triagem e exclusão de duplicatas, o que resultou na remoção de 750 trabalhos repetidos e na filtragem preliminar por títulos e resumos quanto à aderência ao escopo, restando 85 estudos para leitura integral. A aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão — que contemplaram artigos revisados por pares, livros, capítulos e teses publicados entre 2015 e 2026 focados estritamente na Educação Matemática no Ensino Médio, descartando produções sem procedência acadêmica verificável ou de outros níveis de ensino — viabilizou a consolidação de um *corpus* analítico final composto estritamente por 24 estudos. Por fim, os materiais selecionados foram fichados e analisados por meio da análise de conteúdo temática de Bardin (2016), estruturada em quatro eixos: o audiovisual como linguagem e mediação pedagógica, a visualização e compreensão matemática, as estratégias audiovisuais aplicadas, e a produção audiovisual voltada à autoria e protagonismo estudantil.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Síntese Analítica Comparativa: Limites Conceituais, Multimodalidade e Práxis Docente

Um dos principais nós críticos revelados pela análise comparativa dos 24 estudos diz respeito à aparente contradição entre a alta capacidade potencial dos recursos visuais e a restrição de seu uso prático nas escolas. Enquanto metanálises de grande impacto quantitativo, a exemplo de Schoenherr, Strohmaier e Schukajlow (2024) e Hillmayr *et al.* (2020), atestam efeitos moderados a elevados no uso de simulações e visualizações, investigações focadas na realidade da sala de aula (Rakes *et al.*, 2020; Thurm, 2025) demonstram que a grande maioria das aplicações correntes permanece presa a lógicas puramente procedimentais.

Essa lacuna evidencia que a mera exposição a vídeos explicativos ou plataformas digitais não altera a natureza da instrução matemática. Como adverte Mayer (2020) em sua teoria cognitiva, a sobrecarga de estímulos visuais e sonoros mal planejados gera efeito adverso na retenção conceitual. Em consonância com as discussões trazidas por pesquisas publicadas na Revista DoCEntes acerca da formação continuada e integração tecnológica (Moreira *et al.*, 2025; Nascimento *et al.*, 2026), argumenta-se que o ganho cognitivo e o engajamento só se concretizam mediante planejamento intencional e sólida mediação docente.

4.2 Estratégias Pedagógicas, Autoria e Desafios Estruturais na Prática Escolar

Ao examinar comparativamente as estratégias mapeadas (desde videoaulas instrucionais e salas de aula invertidas até festivais de vídeos autorais), o *corpus* aponta que o eixo de maior valor formativo reside na autoria estudantil (Borba *et al.*, 2025). Quando os estudantes assumem papéis ativos de roteiristas, editores e investigadores, rompe-se com a passividade pedagógica criticada por Wirth e Greefrath (2024). No entanto, o cruzamento dos dados revela barreiras institucionais severas que operam como fatores limitantes: as desigualdades socioeconômicas de acesso a dispositivos e conexões estáveis (Alyanak; Özkaya, 2026), a insegurança técnico-pedagógica do corpo docente (Reinhold *et al.*, 2021) e a negligência em relação a quesitos éticos, de direitos autorais e de acessibilidade universal (UNESCO, 2021).

Constata-se, portanto, que a viabilidade do audiovisual no Ensino Médio exige políticas públicas estruturantes e formação continuada, superando a visão ingênua de que a tecnologia digital constitui, por si só, uma solução automatizada para a aprendizagem matemática.

4.3 Limites, desafios e condições para uma integração pedagógica significativa

A integração do audiovisual ao ensino de Matemática envolve desafios relacionados à infraestrutura, ao acesso, à formação docente, à qualidade dos materiais, à acessibilidade e às questões éticas. Hillmayr *et al.* (2020) destacam que os recursos digitais apresentam melhores resultados quando complementam outras práticas pedagógicas. Reinhold, Strohmaier, Finger-Collazos e Reiss (2021) mostram ainda que formações práticas podem aumentar a confiança dos professores e reduzir a insegurança diante das tecnologias.

Outro limite está no uso passivo dos vídeos. Rakes *et al.* (2020) e Wirth e Greefrath (2024) alertam que a tecnologia pode apenas reproduzir práticas tradicionais quando não há interação, reflexão ou aplicação. Além disso, Thurm (2025) demonstra que vídeos populares podem conter limitações conceituais, enquanto Mayer (2020) destaca que materiais longos e excessivamente carregados podem causar sobrecarga cognitiva. As desigualdades de acesso à internet, dispositivos e programas de edição também precisam ser consideradas. Do mesmo modo, direitos autorais, privacidade, proteção de dados e uso responsável das imagens devem integrar o planejamento (UNESCO, 2021).

A acessibilidade deve incluir legendas, transcrições, contraste adequado e qualidade de áudio. Assim, o audiovisual não constitui solução automática para as dificuldades do ensino de Matemática. Seus resultados dependem de planejamento, formação docente, qualidade dos materiais, infraestrutura, acessibilidade e participação ativa dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as contribuições das linguagens e produções audiovisuais para o ensino de Matemática no Ensino Médio. A revisão sistemática evidenciou que videoaulas, animações, simulações, narrativas digitais e vídeos produzidos pelos estudantes podem ampliar

a visualização de conceitos abstratos e fortalecer a comunicação matemática. A produção audiovisual estudantil apresenta especial potencial formativo, pois mobiliza pesquisa, argumentação, criatividade e colaboração. Nesse processo, o estudante atua como autor e comunicador do conhecimento, enquanto o professor exerce função de mediação e validação pedagógica.

Entretanto, o audiovisual não garante aprendizagem de forma automática, dependendo da qualidade dos materiais, do planejamento, da participação ativa e da mediação docente. Desafios relacionados à infraestrutura, ao acesso desigual, à formação de professores, à acessibilidade e aos direitos autorais também permanecem patentes.

Dessa forma, a integração do audiovisual exige políticas institucionais, formação e práticas pedagógicas éticas, inclusivas e intencionais. Recomenda-se que estudos futuros investiguem experiências desenvolvidas em turmas do Ensino Médio, comparem diferentes estratégias audiovisuais e avaliem seus efeitos sobre a aprendizagem e o protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS

ALYANAK, Mehmet; ÖZKAYA, Ali. Socio-economic challenges in education: short film designs utilizing a Realistic Mathematics Education approach. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 24, art. 3, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10763-025-10623-1. Acesso em: 14 *set*. 2026.

ARRUABARRENA, Rosa; SÁNCHEZ, Ana; DOMÍNGUEZ, César; JAIME, Arturo. A novel taxonomy of student-generated video styles. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, art. 68, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00295-6. Acesso em: 14 *set*. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SOUTO, Daise Lago Pereira; SHUMWAY, Jessica; SILVA, Fernanda Martins da; DOMINGUES, Nilton Silveira. Festival of videos: curricula developed by students and teachers. **ZDM Mathematics Education**, v. 57, p. 1315-1328, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11858-025-01710-2. Acesso em: 14 *set*. 2026.

CANEDO JUNIOR, Neil da Rocha; BORBA, Marcelo de Carvalho; VILLA-OCHOA, Jhony Alexander. Contributions of digital videos in mathematical modelling practices: semiotic meanings and resources. **ZDM Mathematics Education**, v. 57, p. 585-600, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11858-025-01681-4. Acesso em: 14 *set*. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIZZLE, Alton *et al.* **Media and information literate citizens**: think critically, click wisely! 2. ed. Paris: UNESCO, 2021.

GÜLER, Mustafa; KÖKÖNER, Mehmet; BÜNER, Suphi Önder. Does a flipped *classroom* model work in mathematics education? A meta-analysis. **Education and Information Technologies**, v. 28, p. 57-79, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11143-z. Acesso em: 14 *set*. 2026.

HERNANDEZ-MARTINEZ, Paul; KEANE, Therese. Learning mathematics and its relevance through a digital *storytelling* assessment task at university. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, v. 56, n. 5, p. 811-827, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0020739X.2023.2295895. Acesso em: 14 *set*. 2026.

HILLMAYR, Delia; ZIERNWALD, Lisa; REINHOLD, Frank; HOFER, Sarah I.; REISS, Kristina M. The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: a context-specific meta-analysis. **Computers & Education**, v. 153, art. 103897, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897. Acesso em: 14 *set*. 2026.

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

NASCIMENTO, Rita de Cássia do *et al.* A formação continuada do programa Foco na Aprendizagem: repercussões na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. **Revista DoCEntes**, v. 11, n. 45, p. 165-175, 2026. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/2131 . Acesso em: 14 *set*. 2026.

OECHSLER, Vanessa; BORBA, Marcelo de Carvalho. Mathematical videos, social semiotics and the changing *classroom*. **ZDM Mathematics Education**, v. 52, p. 989-1001, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11858-020-01131-3. Acesso em: 14 *set*. 2026.

RAKES, Christopher R. *et al.* Mathematics achievement and orientation: a systematic review and meta-analysis of education technology. **Educational Research Review**, v. 31, art. 100337, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100337. Acesso em: 14 *set*. 2026.

REINHOLD, Frank; STROHMAIER, Anselm; FINGER-COLLAZOS, Zoraida; REISS, Kristina. Considering teachers' beliefs, motivation, and emotions regarding teaching mathematics with digital tools: the effect of an in-service teacher training. **Frontiers in Education**, v. 6, art. 723869, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.723869. Acesso em: 14 *set*. 2026.

SCHOENHERR, Johanna; STROHMAIER, Anselm R.; SCHUKAJLOW, Stanislaw. Learning with visualizations helps: a meta-analysis of visualization interventions in mathematics education. **Educational Research Review**, v. 45, art. 100639, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100639. Acesso em: 14 *set*. 2026.

MOREIRA, Aline Leitão; OLIVEIRA, Meirivâni Meneses de; OLIVEIRA, Cintya Kelly Barroso; ARAÚJO, Francisco Adeil Gomes de; FERNANDES, Maria Jucineide da Costa. Inteligência artificial na escola: um relato de formação continuada para professores da rede pública estadual de ensino do Ceará. **Revista DoCEntes**, v. 10, n. 39, p. 48–54, 2025. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1869. Acesso em: 14 *set*. 2026.

THURM, Daniel. The quality of mathematical explanation videos: a quantitative cross-topic analysis. **Frontiers in Education**, v. 10, art. 1509019, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509019. Acesso em: 14 *set*. 2026.

WIRTH, Laura; GREEFRATH, Gilbert. Working with an instructional video on mathematical modeling: upper-secondary students' perceived advantages and challenges. **ZDM Mathematics Education**, v. 56, p. 573-587, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11858-024-01546-2. Acesso em: 14 *set*. 2026.

08

LINGUAGEM, AUDIOVISUAL E IDENTIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DAS ADAPTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS DE O QUINZE, VIDAS SECAS E DA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Adegildo Domingos Santana 1
Francisca Valneir da Costa Freitas 2
Maria Socorro Santana Pereira de Oliveira 3

LANGUAGE, AUDIOVISUAL MEDIA AND CULTURAL IDENTITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: portuguese language teaching practices based on the film adaptations of O Quinze, Vidas Secas and the poetry of Patativa do Assaré

Resumo:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço de formação humana que ultrapassa a escolarização tardia, constituindo-se como política pública voltada à garantia do direito à educação e à valorização das experiências de vida dos estudantes. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa demanda práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes dos educandos e promovam o desenvolvimento da leitura crítica, da oralidade e da produção textual. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do audiovisual, articulado à literatura regionalista nordestina, para o ensino de Língua Portuguesa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida a partir de um relato de experiência fundamentado em referenciais da Educação, dos Estudos da Linguagem, da Literatura Brasileira e da Educação Audiovisual. A experiência ocorreu em uma turma do Ano II da EJA, no período noturno, utilizando como eixo pedagógico as adaptações cinematográficas de O Quinze e Vidas Secas, articuladas à leitura de trechos das obras literárias e à poesia de Patativa do Assaré. As atividades envolveram exibição dos filmes, rodas de conversa, seminários, leituras orientadas, produção de textos e avaliações discursivas. Os resultados evidenciam que a aproximação entre literatura, cinema e cultura popular favoreceu o desenvolvimento da competência leitora, da argumentação, da interpretação crítica e do reconhecimento da identidade cultural nordestina, fortalecendo o protagonismo dos estudantes da EJA e ampliando o sentido social do ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa. Audiovisual. Literatura Regionalista. Patativa do Assaré.

Abstract:

Youth and Adult Education (YAE) represents a space for human development that goes beyond late schooling, constituting a public policy aimed at guaranteeing the right to education while valuing learners' life experiences. In this context, Portuguese language teaching requires pedagogical practices that engage students' prior knowledge and promote critical reading, oral communication, and writing skills. This article analyzes the contributions of audiovisual resources, articulated with Northeastern Brazilian regionalist literature, to Portuguese

1.Doutor em Educação (UI/UFAL). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira. Professor da Seduc-CE. E-mail: adegildodomingossantana@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1052781282515733. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9149-9647.
2.Doutora em Educação (UI/UFAL). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira. E-mail: valneir.freitas2024@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1077627484222545. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2820-2434.
3.Especialista em Educação Especial. Professora da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: socorroaltaneira1974@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6443-0653.

language teaching in a Youth and Adult Education high school class. This qualitative, applied research is based on an experience report supported by educational, linguistic, literary, and audiovisual education theories. The pedagogical experience was carried out in a second-year evening class using the film adaptations of O Quinze and Vidas Secas, combined with literary readings and the poetry of Patativa do Assaré. Activities included film screenings, guided discussions, seminars, textual production, and written assessments. The findings indicate that the integration of literature, cinema, and popular culture contributed to the development of reading comprehension, critical interpretation, argumentation, and recognition of Northeastern cultural identity, strengthening students' protagonism and expanding the social meaning of Portuguese language teaching.

Keywords: *Youth and Adult Education. Portuguese Language. Audiovisual. Regionalist Literature. Patativa do Assaré.*

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos ocupa lugar singular no cenário educacional brasileiro por atender sujeitos, cujas trajetórias escolares foram interrompidas por diferentes fatores sociais, econômicos, culturais e históricos. Mais do que garantir acesso ou certificação, a EJA assume a responsabilidade de promover processos formativos que reconheçam os conhecimentos construídos ao longo da vida e favoreçam a leitura crítica da realidade, conforme os princípios da educação emancipatória defendidos por Paulo Freire.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo isolado da literatura. É necessário compreender a linguagem como prática social, capaz de produzir sentidos, fortalecer identidades e ampliar a participação cidadã. Tal perspectiva aproxima-se das concepções de letramento, multiletramentos e educação linguística defendidas por autores como Geraldi, Antunes, Marcuschi, Magda Soares e Roxane Rojo, para os quais ler, escrever, falar e interpretar constituem práticas indissociáveis da experiência humana.

Entre os diversos recursos didáticos disponíveis, o audiovisual ocupa posição estratégica por possibilitar diferentes formas de leitura e interpretação do mundo. O cinema, entendido como linguagem artística e cultural, amplia as possibilidades de construção do conhecimento ao integrar imagem, som, narrativa, memória e emoção. Quando articulado ao texto literário, potencializa o desenvolvimento da competência leitora e favorece a compreensão de contextos históricos, sociais e culturais.

Foi nessa perspectiva que se desenvolveu uma experiência pedagógica em uma turma do Ano II da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, no turno noturno da EEMTI Santa Tereza, no município de Altaneira-CE, com sequências didáticas de Língua Portuguesa. Durante o desenvolvimento do componente curricular, foram trabalhadas as adaptações cinematográficas de *O Quinze*, baseada na obra de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, adaptação do romance de Graciliano Ramos. A proposta foi complementada pela leitura e discussão de poemas.

A escolha dessas obras fundamentou-se na possibilidade de promover reflexões sobre a seca, as migrações, as desigualdades sociais, o trabalho, a dignidade humana, a identidade cultural e a resistência do povo sertanejo. Esses temas dialogam diretamente com a realidade de muitos estudantes da EJA, cujas histórias de vida são marcadas por experiências semelhantes ou por memórias familiares relacionadas ao sertão nordestino.

As atividades pedagógicas compreenderam a exibição dos filmes, leitura orientada de excertos literários, rodas de conversa, seminários temáticos, produções textuais e avaliações discursivas, valorizando a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Ao aproximar diferentes linguagens, buscou-se desenvolver competências de leitura crítica, interpretação, oralidade e escrita, fortalecendo o protagonismo discente e o reconhecimento da literatura regionalista como patrimônio cultural brasileiro.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da integração entre audiovisual, literatura regionalista e poesia popular para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando as potencialidades dessa abordagem para a formação crítica, linguística e cultural dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com a reparação de desigualdades historicamente produzidas pela exclusão escolar. Seu público é composto por sujeitos cujas trajetórias educacionais foram interrompidas por fatores econômicos, sociais, familiares e culturais, circunstância que exige práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de cada estudante.

Sob essa perspectiva, a EJA não deve ser compreendida como um ensino acelerado destinado apenas à certificação escolar. Ao contrário, configura-se como um espaço de formação humana, de reconstrução da cidadania e de reconhecimento das experiências acumuladas pelos educandos ao longo da vida. Conforme assinala Paulo Freire (1996), ensinar implica estabelecer relações dialógicas entre educador e educando, reconhecendo que ambos constroem conhecimentos na interação com a realidade.

Freire (1987) afirma que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Antes de decodificar textos escritos, o sujeito interpreta sua própria existência, sua cultura, seu território e suas experiências sociais. Essa compreensão adquire especial relevância na EJA, cujos estudantes carregam repertórios culturais diversificados que precisam ser incorporados ao planejamento pedagógico.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2017) ressalta que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos, trabalhadores, pais, mães e cidadãos que retornam à escola trazendo consigo histórias de luta e resistência. Ignorar essas vivências significa desconsiderar um dos principais fundamentos da modalidade: a valorização dos conhecimentos produzidos fora dos espaços escolares.

Maria Clara Di Pierro (2010) também destaca que a EJA representa um compromisso permanente do Estado brasileiro com a inclusão educacional e a justiça social. Para a autora, o currículo dessa modalidade deve dialogar com as demandas concretas dos estudantes, promovendo aprendizagens socialmente significativas e culturalmente contextualizadas.

Foi justamente essa compreensão que orientou a experiência pedagógica analisada neste artigo. A escolha das adaptações cinematográficas de *O Quinze* e *Vidas Secas*, articuladas à poesia de Patativa do Assaré, buscou aproximar os conteúdos curriculares da realidade sociocultural dos estudantes, valorizando suas experiências e fortalecendo processos de identificação com as narrativas apresentadas.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa passou por profundas transformações teóricas. A centralidade anteriormente atribuída ao ensino normativo da gramática deu lugar a abordagens que compreendem a linguagem como prática social, histórica e cultural.

Segundo Geraldi (2013), ensinar língua materna significa proporcionar situações reais de uso da linguagem, nas quais leitura, escrita, oralidade e análise linguística estejam integradas às práticas comunicativas dos estudantes. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados na memorização de regras e privilegia a construção de sentidos em diferentes contextos discursivos.

Marcuschi (2008) reforça que a leitura constitui um processo ativo de interação entre texto e leitor. Não se trata apenas de identificar informações explícitas, mas de mobilizar conhecimentos prévios, inferências, experiências culturais e posicionamentos críticos diante dos textos.

Complementando essa discussão, Antunes (2003) defende que a escola deve formar leitores competentes, capazes de interpretar textos em diferentes suportes e linguagens. Para a autora, o ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a diversidade textual presente na sociedade contemporânea, incluindo imagens, mídias digitais, recursos audiovisuais e manifestações culturais populares.

Essa ampliação do conceito de leitura aproxima-se da teoria dos multiletramentos proposta por Rojo (2012), segundo a qual os sujeitos interagem constantemente com diferentes linguagens, exigindo competências que ultrapassam o domínio do texto escrito. O audiovisual, nesse contexto, deixa de ser um recurso complementar

para assumir papel relevante na construção do conhecimento.

Ao incorporar filmes, documentários e outras produções cinematográficas ao ensino de Língua Portuguesa, amplia-se o repertório interpretativo dos estudantes e favorece-se o diálogo entre diferentes formas de representação da realidade. A leitura das imagens, dos enquadramentos, da trilha sonora, dos silêncios e das expressões corporais constitui igualmente um exercício de interpretação textual.

Essa perspectiva foi particularmente significativa na experiência desenvolvida com a turma da EJA, pois muitos estudantes demonstraram maior aproximação inicial com a linguagem cinematográfica do que com o texto literário integral. A mediação pedagógica permitiu que o filme se tornasse uma porta de entrada para o romance, estimulando posteriormente o interesse pela leitura das obras de Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos.

2.2 Literatura regionalista, audiovisual e formação crítica

A literatura regionalista brasileira ocupa lugar de destaque na compreensão das desigualdades sociais, das identidades culturais e das múltiplas formas de resistência presentes na formação histórica do país.

Antonio Candido (2006) compreende a literatura como um direito humano, pois ela amplia a capacidade de compreender o outro, fortalece a sensibilidade e possibilita novas interpretações da realidade. Nesse sentido, o contato com obras regionalistas favorece não apenas o conhecimento histórico, mas também processos de humanização.

Entre as obras mais representativas do regionalismo nordestino destacam-se *O Quinze*, publicado por Rachel de Queiroz em 1930, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, lançado em 1938. Ambas retratam os impactos da seca, da pobreza, das migrações e das relações de poder que historicamente marcaram o sertão nordestino.

Embora apresentem estilos narrativos distintos, os romances convergem na denúncia das desigualdades sociais e na valorização da resistência humana diante das adversidades impostas pelo contexto socioeconômico.

As adaptações cinematográficas dessas obras ampliam suas possibilidades pedagógicas ao oferecerem novas formas de leitura dos mesmos conflitos sociais. O cinema, conforme observa Ismail Xavier (2008), não reproduz simplesmente o texto literário; ele realiza uma recriação estética, utilizando recursos próprios da linguagem audiovisual para construir sentidos.

Nessa perspectiva, assistir a um filme não representa uma atividade passiva. Pelo contrário, exige do espectador competências interpretativas relacionadas à leitura das imagens, dos planos, dos enquadramentos, da fotografia, da montagem e dos elementos sonoros.

Durante as atividades desenvolvidas na turma da EJA, observou-se que diversos estudantes estabeleceram relações entre as cenas dos filmes e experiências vivenciadas por suas famílias, especialmente aquelas relacionadas à seca, às migrações para centros urbanos e às dificuldades econômicas enfrentadas no interior nordestino. Essas aproximações enriqueceram os debates e favoreceram a produção de textos argumentativos mais consistentes.

2.3 Patativa do Assaré: Literatura Popular, identidade cultural e ensino de Língua Portuguesa na EJA

Pensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos implica reconhecer que a linguagem extrapola a dimensão normativa e constitui um elemento essencial na construção da identidade, da memória e da participação social. Nesse cenário, a literatura popular nordestina ocupa lugar privilegiado, pois aproxima a escola dos saberes produzidos pelas comunidades e favorece o reconhecimento das experiências de vida dos estudantes.

Entre os maiores representantes dessa tradição destaca-se Patativa do Assaré, cuja obra permanece como uma das mais expressivas manifestações da cultura popular brasileira. Nascido no município de Assaré, no interior do Ceará, Patativa construiu uma produção poética marcada pela valorização do sertanejo, pela denúncia das desigualdades sociais, pela defesa da dignidade humana e pela preservação da oralidade nordestina.

Sua poesia apresenta um profundo compromisso com a realidade do povo do sertão. Diferentemente de uma visão folclórica da cultura popular, seus versos revelam

sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente as condições de vida impostas pela seca, pela pobreza, pela concentração fundiária e pelas desigualdades sociais. Como observa Gilmar de Carvalho (2002), a obra de Patativa articula tradição oral, consciência política e sensibilidade estética, transformando a experiência cotidiana em patrimônio cultural.

Essa dimensão aproxima sua produção das narrativas de Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos. Embora pertençam a gêneros distintos — poesia e romance —, os três autores compartilham uma representação humanizada do sertão nordestino. Em suas obras, a seca deixa de ser apenas fenômeno climático para revelar processos históricos de exclusão, abandono estatal e resistência das populações sertanejas.

Durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, essa aproximação foi explorada por meio da leitura compartilhada de poemas como "Triste Partida"**,** "Cante Lá que Eu Canto Cá" **e** "A Terra é Natura"**,** estabelecendo relações com as adaptações cinematográficas de *O Quinze* e *Vidas Secas*. Os estudantes identificaram elementos recorrentes, como o deslocamento das famílias sertanejas, a esperança de melhores condições de vida, o vínculo afetivo com a terra e a valorização da cultura regional.

Além do conteúdo temático, a linguagem utilizada por Patativa despertou amplo interesse entre os estudantes. Muitos reconheceram expressões presentes em seu cotidiano familiar, percebendo que a variedade linguística utilizada pelo poeta constitui manifestação legítima da língua portuguesa e não um desvio da norma-padrão. Essa percepção favoreceu discussões sobre preconceito linguístico, diversidade cultural e respeito às diferentes formas de expressão.

Nesse aspecto, os estudos de Marcos Bagno dialogam diretamente com a proposta desenvolvida em sala de aula, ao defender que a escola deve combater estigmas relacionados às variedades linguísticas e reconhecer a pluralidade do português brasileiro. Ao compreenderem que a linguagem de Patativa possui intencionalidade estética e identidade cultural própria, os estudantes passaram a valorizar suas próprias formas de expressão sem abandonar o estudo da norma-padrão como instrumento de ampliação da participação social.

Sob a perspectiva freireana, essa valorização da cultura popular representa um movimento de reconhecimento dos saberes historicamente produzidos pelos educandos. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos conhecimentos que os estudantes trazem consigo, transformando-os em ponto de partida para novas aprendizagens. A poesia de Patativa do Assaré mostrou-se especialmente potente nesse processo, pois estabeleceu uma ponte entre a experiência vivida pelos estudantes e os conteúdos previstos para o componente curricular de Língua Portuguesa.

A aproximação entre literatura popular, romances regionalistas e linguagem audiovisual também ampliou o conceito de leitura trabalhado na disciplina. Os estudantes passaram a interpretar não apenas textos escritos, mas também imagens, sons, enquadramentos cinematográficos, recursos simbólicos e elementos da cultura popular, desenvolvendo competências relacionadas aos multiletramentos e à leitura crítica da realidade.

Assim, Patativa do Assaré deixou de ocupar apenas um espaço complementar nas aulas para constituir um eixo integrador da proposta pedagógica, aproximando literatura, memória, identidade e cidadania. Sua obra contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes da EJA e demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa pode tornar-se mais significativo quando dialoga com autores que representam a história, a linguagem e a realidade do povo nordestino.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio de um relato de experiência, fundamentado na reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. A opção metodológica justifica-se por possibilitar a análise de uma intervenção realizada em contexto escolar real, buscando compreender as contribuições da integração entre literatura, audiovisual e cultura popular para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. O período de realização da investigação aconteceu no primeiro semestre de 2026, de fevereiro a julho. Os critérios de seleção para o trabalho estão de acordo com os objetivos do estudo, priorizando materiais e produções que abordam a linguagem audiovisual, a identidade

cultural e a Educação de Jovens e Adultos. Foram selecionados artigos científicos, livros e documentos oficiais publicados entre 2016 e 2026, além de obras de autores clássicos fundamentais para a compreensão do tema. Também foram considerados material audiovisual (filmes, documentários e produções educativas), que apresentaram potencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA. Os participantes foram selecionados por conveniência e as atividades propostas durante a utilização dos registros foram autorizadas para fins acadêmicos, preservando-se o anonimato.

A proposta didática foi organizada em cinco etapas articuladas, compreendendo a Carga Horária de 4 aulas semanais de 45 minutos, onde a intervenção foi organizada assim:

levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da seca, da migração, da literatura regionalista e da cultura nordestina;

leitura orientada de trechos selecionados dos romances *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos;

exibição das adaptações cinematográficas das obras, seguida de rodas de conversa e debates mediados pelo professor;

leitura e análise de poemas de Patativa do Assaré, estabelecendo relações entre literatura, cinema e realidade social;

realização de seminários, produções textuais e avaliações discursivas voltadas à interpretação crítica e à argumentação.

Durante todo o processo, o professor atuou como mediador das discussões, em uma turma de 20 estudantes, entre eles, 12 mulheres e 8 homens, com faixa etária entre 35 e 50 anos, contando com agricultores, comerciantes, donas de casa, funcionários públicos, entre outros. Relata-se ainda que a aprendizagem aconteceu através do estímulo à participação dos estudantes, à construção coletiva do conhecimento e à relação entre os conteúdos trabalhados e experiências vividas pelos participantes. Os registros produzidos nas atividades, as observações realizadas em sala de aula e as produções escritas por eles, constituíram o principal material de análise.

As afirmações apresentadas são sustentadas pela interpretação dos registros confrontados com o referencial teórico da pesquisa, permitindo identificar mudanças, aprendizagens e contribuições nas práticas pedagógicas mediadas pela docência.

A interpretação dos resultados fundamentou-se na análise qualitativa, buscando identificar indícios de desenvolvimento da leitura crítica, da oralidade, da produção textual, do reconhecimento da identidade cultural nordestina e da valorização da literatura como instrumento de formação humana.

A pesquisa respeitou os princípios éticos aplicáveis às investigações na área da Educação. As imagens e produções foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, mediante autorização dos envolvidos, observando os princípios da confidencialidade e do uso responsável dos dados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O uso das adaptações cinematográficas de *O Quinze* e *Vidas Secas* mostrou-se uma estratégia pedagógica capaz de despertar o interesse dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos para a leitura literária. Embora muitos alunos relatassem pouca familiaridade com romances clássicos da literatura brasileira, a linguagem audiovisual favoreceu a aproximação inicial com os enredos, os personagens e os conflitos sociais apresentados nas obras.

Durante as discussões realizadas após a exibição dos filmes, observou-se que os estudantes estabeleceram relações entre as narrativas cinematográficas e suas próprias experiências de vida. Muitos compartilharam histórias de familiares que enfrentaram períodos de estiagem prolongada, migrações em busca de trabalho e dificuldades econômicas semelhantes às representadas nas adaptações.

Essa identificação revelou que o cinema, quando utilizado de forma planejada e articulado ao texto literário, amplia as possibilidades de construção de sentidos e favorece uma aprendizagem contextualizada. Conforme defende Ismail Xavier (2008), a linguagem cinematográfica não se limita à reprodução da literatura, mas constitui uma nova forma de narrar e interpretar a realidade.

Na experiência desenvolvida, o filme deixou de ser um recurso ilustrativo para tornar-se objeto de leitura crítica. Os estudantes analisaram elementos como fotografia, enquadramentos, silêncio, expressões faciais, trilha sonora e construção das personagens, percebendo que cada recurso audiovisual também comunica significados.

Esse processo ampliou o conceito de leitura trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, aproximando-se da perspectiva dos multiletramentos proposta por Roxane Rojo (2012), segundo a qual a escola precisa preparar os estudantes para interpretar diferentes linguagens presentes na sociedade contemporânea.

Figura 1. Autores e Obras.



Fonte: Compilação dos autores (2026)

4.1 Literatura regionalista e reconhecimento da identidade nordestina

Outro resultado significativo observado durante a experiência pedagógica foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento cultural entre os estudantes.

As obras de Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos apresentaram um sertão distante de estereótipos folclóricos, evidenciando sujeitos históricos marcados por relações complexas de trabalho, sobrevivência e resistência. Essa representação possibilitou que os estudantes compreendessem a literatura regionalista como uma produção artística comprometida com a realidade social brasileira.

Durante os debates em sala de aula, diversas narrativas pessoais surgiram espontaneamente. Alguns estudantes relataram experiências de infância em comunidades rurais, outros recordaram histórias contadas pelos pais e avós sobre períodos de seca e deslocamentos para outras regiões do país.

Esses relatos enriqueceram significativamente as discussões, pois demonstraram que a leitura literária não se restringe ao texto escrito, sendo constantemente atravessada pelas memórias, vivências e identidades dos leitores.

Antonio Candido (2006) afirma que a literatura constitui um direito humano porque amplia a capacidade de compreender o outro e a si mesmo. Essa compreensão foi confirmada na prática pedagógica ao observar-se que os estudantes passaram a interpretar os romances não apenas como conteúdos escolares, mas como narrativas capazes de dialogar com suas próprias trajetórias.

A aproximação entre literatura e realidade favoreceu ainda uma reflexão crítica sobre problemas que permanecem atuais, como desigualdade social, migração, insegurança alimentar, concentração fundiária e exclusão social, demonstrando a permanência histórica de muitos conflitos representados nas obras. Considerando que o trabalho em sala de aula favorece os saberes docentes e discentes, a prática da escrita se consolida através das produções acerca de temáticas voltadas ao entorno de cada aluno, conforme acervo.

4.2 Patativa do Assaré e a valorização da cultura popular

A inserção da poesia de Patativa do Assaré constituiu um dos momentos mais significativos da sequência didática.

Ao contrário da percepção inicial de que poesia seria um conteúdo distante da realidade da turma, os poemas despertaram imediata identificação entre os estudantes, sobretudo pela presença de expressões linguísticas familiares, referências ao cotidiano sertanejo e valorização da cultura popular nordestina.

A leitura coletiva de poemas como *Triste Partida* permitiu estabelecer um diálogo direto com as adaptações cinematográficas de *O Quinze* e *Vidas Secas*. Os estudantes perceberam que as dificuldades enfrentadas pelos personagens dos romances também estavam presentes na poesia de Patativa, reforçando a compreensão de que diferentes linguagens artísticas

podem representar um mesmo contexto histórico e social.

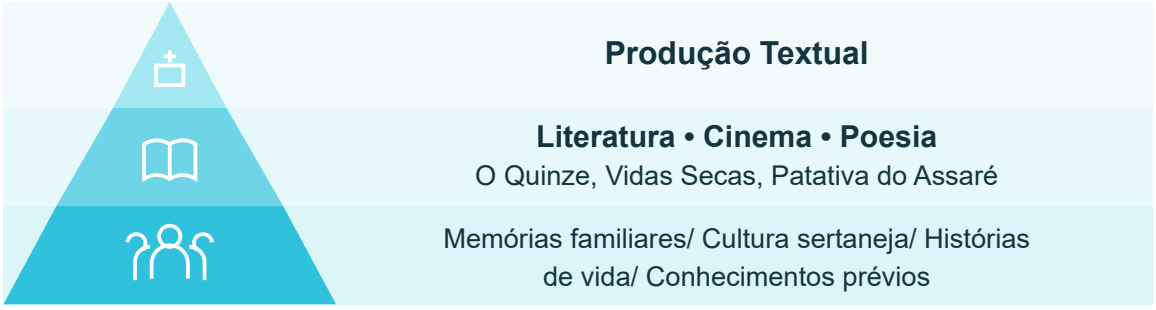
Outro aspecto relevante foi a discussão sobre preconceito linguístico.

Inicialmente, alguns estudantes afirmaram que a linguagem utilizada por Patativa seria "errada" por não seguir integralmente a norma-padrão. Esse entendimento foi problematizado durante as aulas a partir da distinção entre erro linguístico e variação linguística, evidenciando que o poeta utiliza conscientemente marcas da oralidade sertaneja como recurso estético e identitário.

Essa discussão contribuiu para reduzir sentimentos de inferioridade relacionados à forma de falar de muitos estudantes, fortalecendo o respeito à diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, a literatura popular deixou de ocupar posição secundária no currículo para assumir papel central na construção da autoestima, do pertencimento cultural e da valorização dos saberes dos educandos.

Figura 2 – Pirâmide da construção do conhecimento: audiovisual, literatura e identidade cultural na EJA.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A pirâmide representa o percurso metodológico desenvolvido na experiência pedagógica. A base é constituída pelos saberes prévios e pelas experiências de vida dos estudantes da EJA, compreendidos como ponto de partida para a construção do conhecimento. A partir dessa base, ocorre a ampliação dos letramentos por meio da leitura, da oralidade e da escrita, culminando no diálogo entre literatura regionalista, linguagem audiovisual e poesia popular. No topo da proposta encontra-se o protagonismo estudantil, expresso pela capacidade dos educandos de interpretar criticamente a realidade e produzir novos sentidos a partir de suas próprias histórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos pode assumir uma dimensão mais significativa quando articulado às experiências de vida dos estudantes, às manifestações culturais de seu território e às múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea. A integração entre literatura regionalista, audiovisual e poesia popular mostrou-se uma possibilidade pedagógica capaz de aproximar os conteúdos escolares da realidade social, histórica e cultural dos educandos.

A experiência desenvolvida a partir das adaptações cinematográficas de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em diálogo com a poesia de Patativa do Assaré, demonstrou que a literatura, quando mediada por diferentes linguagens, pode ampliar o interesse dos estudantes pela leitura e favorecer processos mais profundos de interpretação. O cinema, nesse contexto, não foi utilizado apenas como recurso ilustrativo, mas como uma linguagem própria, capaz de promover análises sobre imagem, narrativa, representação social e construção de sentidos.

Os resultados observados ao longo da prática pedagógica indicaram avanços no desenvolvimento da leitura crítica, da oralidade, da argumentação e da produção textual dos estudantes. As discussões realizadas em sala revelaram que os educandos estabeleceram relações entre as obras estudadas e suas próprias histórias de vida, especialmente no

que se refere às memórias familiares, às experiências relacionadas ao sertão nordestino, às dificuldades sociais e às estratégias de resistência construídas ao longo de suas trajetórias. Também foi observado o fortalecimento da fala para sua realidade, assim como o reconhecimento de elementos da identidade cultural presentes nas narrativas e nas produções realizadas ao longo da pesquisa.

A inserção da poesia de Patativa do Assaré revelou-se fundamental para fortalecer a identidade cultural dos estudantes, uma vez que sua linguagem, marcada pela oralidade e pela valorização do cotidiano sertanejo, possibilitou reflexões importantes sobre diversidade linguística e preconceito linguístico. A compreensão de que diferentes formas de expressão constituem manifestações legítimas da língua portuguesa contribuiu para a valorização da cultura popular e para o fortalecimento da autoestima dos educandos.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida reafirma os princípios defendidos por Paulo Freire, especialmente no que se refere à necessidade de uma educação dialógica, construída a partir do reconhecimento dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Na EJA, ensinar Língua Portuguesa significa reconhecer que os estudantes chegam à escola trazendo conhecimentos, memórias, culturas e experiências que devem ser incorporados como elementos constituintes da aprendizagem.

Além disso, a experiência confirmou a relevância dos estudos sobre letramentos e multiletramentos, uma vez que os estudantes foram convidados a interpretar diferentes formas de linguagem: textos literários, imagens, filmes, músicas, poemas e discursos sociais. Essa ampliação do conceito de leitura contribuiu para uma formação mais crítica e participativa, preparando os educandos para compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

A pesquisa também evidenciou que o uso de recursos audiovisuais na Educação de Jovens e Adultos apresenta grande potencial pedagógico, desde que esteja associado a uma mediação docente intencional e fundamentada. O filme, por si só, não garante aprendizagem; sua potência educativa emerge quando é acompanhado de questionamentos, debates, leituras, produções textuais e atividades que estimulem a reflexão crítica. Os registros escritos, as discussões em sala e as interações ocorridas durante o uso dos recursos audiovisuais evidenciaram o processo de aprendizagem e a construção humana e participativa do coletivo.

Dessa forma, conclui-se que a aproximação entre literatura, cinema e cultura popular constitui uma estratégia relevante para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, pois possibilita transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reconhecimento cultural e construção coletiva do conhecimento. Ao trazer para o centro do currículo obras que representam a realidade nordestina e ao valorizar as histórias dos próprios estudantes, a escola reafirma seu papel social de promover inclusão, pertencimento e formação humana.

Por fim, destaca-se que esta experiência não representa uma proposta definitiva ou única, mas uma possibilidade metodológica que pode ser adaptada a diferentes contextos educacionais. A articulação entre linguagem audiovisual, literatura e identidade cultural abre caminhos para novas investigações e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais democrática, sensível e conectada às realidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. Educação no Brasil: percurso histórico e os novos caminhos na promoção da cidadania global. **Revista Docentes**, v. 8, n. 22, 2023. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/540. Acesso em: 27 jul. 2026.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré**: pássaro poeta. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUTO, R. N.; SOUZA, F. J. da S.; ROCHA, E. de F. C. Para Além da Leitura: proposta de análise de textos fora da sala de aula. **Revista Docentes**, v. 9, n. 31, p. 11–19, 2024. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/888. Acesso em: 20 jul. 2026.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

09

EDUCAÇÃO E CINEMA: A INTEGRAÇÃO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Amanda Tolomelli Brescia 1
Fernanda Pacci de Castro Pinheiro Branco2
Veronica Peruhype de Aguilar3
Jullya Stephane Agabel 4

EDUCATION AND CINEMA: The integration of film as a pedagogical resource in the teaching and learning process

Resumo:

Este artigo propõe uma investigação sobre a relação entre Cinema e Educação, com foco no uso do Cinema como recurso didático nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, especialmente no ensino fundamental.5 Partindo do questionamento sobre o conhecimento das professoras da rede de ensino de Belo Horizonte acerca da Lei nº 13.006 de 2014 e sobre a utilização do Cinema em seus planejamentos pedagógicos, este estudo visa destacar a importância das possibilidades didático-pedagógicas do cinema na educação. Este trabalho realiza uma revisão bibliográfica apoiada por autores como Duarte (2009), Franco (2015 e 2016), Freire e Guimarães (2013), Fresquet (2020), Napolitano (2005), Siqueira (2007), Vinuto (2014), além de fundamentações legais como a Base Nacional Comum Curricular de 2018 e a Lei nº 13.006 de 2014, utilizando a metodologia "bola de neve" para a coleta de dados realizada por meio de formulário. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre práticas pedagógicas nas instituições educacionais, valorizando o uso do cinema na sala de aula como parte fundamental do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Pedagogia. Políticas Públicas.

Abstract:

This article proposes an investigation into the relationship between Cinema and Education, focusing on the use of Cinema as a teaching resource in schools in Belo Horizonte, especially in elementary education. Starting from the question about the knowledge of teachers in the Belo Horizonte education network regarding Law 13.006/14 and the use of Cinema in their pedagogical plans, this study aims to highlight the importance of the didactic-pedagogical possibilities of cinema in education. This work carries out a bibliographic review supported by authors such as Duarte (2009), Franco (2015 and 2016), Freire and Guimarães (2013), Fresquet (2020), Napolitano (2005) , Siqueira (2007), Vinuto (2014), in addition to legal foundations such as "Base Nacional Comum Curricular" (2018) and Law 13,006/2014, using the "snowball" methodology to analyze data from qualitative research applied with a form. It is hoped that this study will contribute to reflection on pedagogical practices in educational institutions,

1.Doutora em Educação pela UFMG. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: amanda.brescia@uemg.br. Lattes: http://orcid.org/0000-0002-1578-1474. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1578-1474.

2.Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2024, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Facvest (UNIFACVES) em 2026. Atualmente trabalha como Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: fernanda.paccie@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3281-790X .

3.Arquiteta Urbanista e Especialista em Gerenciamento de Projetos (FUMEC), Pedagoga (UEMG), Sócia na Clínica Grupo Reconstruir, no desenvolvimento de treinamento cognitivo junto ao público adulto e idoso, com CCL (comprometimento cognitivo leve). E-mail: veve.aguilar@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4821-5487

4.Pedagoga pela UEMG, técnica em Administração pela Escola de Formação Gerencial (EFG) – SEBRAE, em Nova Lima, e pós-graduada em Comunicação pelo Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte. Atualmente, atua como professora na Educação Infantil do Espaço Lúdico Viva. E-mail: jullya.agabel@icloud.com ORCID:https://orcid.org/0009-0007-3671-6050

5.As pedagogas Flávia Lourdes da Cruz dos Anjos e Hingrid Saraiva Pinto também compuseram o grupo de desenvolvimento do trabalho e atuaram em seu desenvolvimento com cuidado e rigor acadêmico.

valuing the use of cinema in the classroom as a fundamental part of the teaching and learning process.

Keywords: *Education. Cinema. Pedagogy. Public policy.*

1 INTRODUÇÃO

A questão motivadora desta pesquisa é: os professores e as professoras que compõem a rede de ensino municipal de Belo Horizonte conhecem a Lei 13.006 de 2014 e fazem uso do Cinema no planejamento pedagógico como recurso didático nos anos iniciais e finais do ensino fundamental?

Segundo Tarkovski (1988) em 1895 foi datado um grande avanço por meio das invenções da película, da câmera e do projetor. Neste ano, na cidade de Paris, houve a exibição do filme *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat,* de apenas cinquenta segundos, feito por Auguste Lumière. Esta obra retrata uma cena cotidiana da entrada e saída de pessoas de um trem. Embora simples, o movimento na tela deixou a audiência impressionada em meio à projeção. O que o público estava a observar, tratava-se da primeira exibição do que hoje é considerado um curta-metragem. Para Tarkovski (1988), nesse ano houve o nascimento do cinema ao ser exibido este primeiro filme6.

Esse evento histórico não apenas deu origem ao curta-metragem, mas também abriu um vasto leque de possibilidades cinematográficas ao longo dos séculos. O cinema evoluiu para além dos limites do curta, dando lugar a longas-metragens de gêneros diversos, como horror, romance, drama, produzidos em diferentes países e com objetivos variados.

Cinco tópicos se desvelam na conexão entre o Educação e Cinema para as discussões que serão tecidas ao longo deste texto, a fim de estabelecer um panorama para analisar o uso dos filmes no ensino fundamental pelos professores do município de Belo Horizonte. São eles: O Cinema e sua Influência no Processo de Socialização, A Pedagogia do Cinema, o Cinema como recurso de Ensino e de Aprendizagem, Políticas Públicas sobre o Cinema e a Educação e o Cinema e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas são como um conjunto de ações, estratégias, métodos e abordagens utilizadas por educadores no processo de ensino e de aprendizagem e refletem uma série de valores, pressupostos e concepções sobre o processo educativo. Assim, não é da natureza das práticas docentes serem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas. Se assim for, sem ligação com o todo, perdem seu sentido e sua direção. Neste sentido, reflete-se também sobre o que nos coloca Oliveira (2019, p. 76) ao elucidar que

> Pensar o cinema com capacidade formativa, capaz de atuar na reeducação dos sentidos do público que o recepciona, é pensar uma linguagem cinematográfica que, apesar de inserida nos parâmetros da indústria cultural, resiste a esse processo nivelador que massifica a arte.

Dessa forma, ter objetivos concretos nas aulas e desenvolver um plano de ensino que incorpore o uso do recurso cinematográfico, pode ser fundamental. Isso inclui não apenas promover a alfabetização digital, mas também, encorajar a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de se comunicar em diversos contextos.

Com a consecução desta pesquisa, espera-se dar visibilidade à funcionalidade e às possibilidades didático-pedagógicas do Cinema, que tem a linguagem visual como um dos principais modos de aprender e de ensinar. Possibilidades que, não raras vezes, são reduzidas a um momento de recreação, mas que podem se tornar uma potência nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com isso, quando utilizada com o mencionado propósito, o cinema pode estimular com possibilidades enriquecedoras e ampliar o olhar para outras formas de conhecimento, experienciando vivências, refletindo a cultura e o mundo na formação humana e integral dos educandos, pois,

Em síntese, este trabalho é um convite para adensar as discussões sobre a relação entre o Cinema e a Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao compreender o Cinema como um valioso dispositivo educacional, entende-se que os professores devem ter sua prática alinhada aos objetivos que pretendem

6.Durante a pesquisa realizada para o desenvolvimento deste trabalho nos deparamos com outros relatos acerca de quando foi realizada a exibição do primeiro filme no cinema, mas optou-se por manter o relato de Tarkovski (1988).

atingir. Devem disseminar a ideia de que assistir filmes, assim como consumir outras formas de arte, é imprescindível para a formação humana, cultural e socialmente, enfatizando a importância do cinema como fonte de conhecimento além do entretenimento. Assim, o educador pode enriquecer as aulas tomando momentos do filme como ponto de partida para iniciar discussões, atividades disciplinares e interdisciplinares, bem como o desenvolvimento de projetos específicos.

O cinema como instrumento de ensino e de aprendizagem tem sido reconhecido como um forte representante cultural e social, desempenhando um papel fundamental no processo educacional, como abordado por Duarte (2009). No entanto, é importante apontar os desafios relacionados ao seu uso na sala de aula, que estão vinculados a várias questões, conforme mencionado por Napolitano (2005), incluindo a falta de recursos técnicos nas escolas públicas, as condições dos aparelhos de reprodução, o planejamento das atividades, a compatibilidade entre o conteúdo da aula e o filme selecionado e a inadequação das instalações tecnológicas para a exibição.

A questão que se coloca é: o que é necessário para utilizar o cinema como uma ferramenta eficaz de ensino e de aprendizagem? Com base nos *insights* de Napolitano (2005), pondera-se que a integração da experiência cinematográfica na sala de aula deve começar com uma reflexão prévia por parte do professor. Isso implica considerar as possibilidades técnicas de exibição do filme, a conexão com o currículo, os temas discutidos, as habilidades a serem desenvolvidas e a adequação à faixa etária dos alunos. Esses aspectos são cruciais para identificar as oportunidades de ensino e de aprendizagem e garantir a relevância pedagógica da experiência.

No entanto, a preparação de conteúdo por si só não é suficiente, sendo também essencial contar com a disponibilidade e adequação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula. As TIC compreendem uma variedade de ferramentas tecnológicas disponíveis para uso educacional, como projetores, televisores, computadores, caixas de som e painéis interativos, bem como outras tantas ferramentas. É importante reconhecer a necessidade de investimentos nessas tecnologias para viabilizar o uso do cinema como recurso pedagógico, bem como na formação de professores e professoras para a utilização de tais recursos.

Além disso, ao escolher um filme para ser trabalhado em sala de aula, é fundamental realizar uma reflexão prévia, levando em consideração aspectos técnicos e organizacionais, bem como a integração do filme com o currículo, os tópicos abordados, as habilidades a serem desenvolvidas e a adequação à faixa etária dos alunos.

Fresquet (2020) pontua sobre como a escolha dos filmes desempenha um papel importante nesse processo, trazer filmes que desafiam as expectativas, que produzem estranhamento e incentivam a reflexão são questões essenciais para ampliar o gosto dos alunos e expandir suas perspectivas. No entanto, a ideia não é vincular a incorporação do cinema na educação à presença de condições perfeitas de projeção em uma sala de aula. Pelo contrário, segundo Napolitano (2005), a proposta é encontrar formas de superar obstáculos e otimizar os benefícios do cinema como uma ferramenta educativa valiosa.

A absorção dos meios de comunicação pela escola – e aqui destacamos o cinema, torna-a um espaço comunicante, faz com que ela deixe de ser um espaço fabricador de memórias e se torna um espaço criador. Freire (2013) destaca a importância do uso da tecnologia dos meios de comunicação de massa pela escola de forma consciente

> se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica – como a televisão ou o videocassete, por exemplo -, podes observar como a escola é estática, perto deles! (Freire; Guimarães, 2013, p. 41).

Assim, a escola parceira desses recursos reconhece seu dinamismo, assertividade e domínio sociocultural. Essa parceria, alinhada à intencionalidade do professor, certamente apresenta ganhos à toda a comunidade escolar, tanto no aprendizado formal, quanto na troca de conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, a escola exerce o seu papel transformador quando se propõe a entender e utilizar da exibição cinematográfica, associando-a aos conhecimentos pedagógicos dos docentes e à experiência extra escolar trazida pelos estudantes.

Entretanto, compreendemos e ponderamos ainda que a escola não pode depender apenas de boas intenções, é fundamental a organização e a institucionalização de

projetos pedagógicos neste campo, tornando o cinema com intencionalidade e com toda a sua potencialidade uma ferramenta concreta, tangível e verdadeiramente efetiva nas salas de aula.

Assim, essa construção e conscientização docente perpassa e se apoia no que de fato existe e estimula essa utilização consciente por parte do professor, da escola. Nesse sentido, como abordar a relação do cinema com a educação sem analisar seu contexto dentro das políticas públicas brasileiras?

3 METODOLOGIA

Para iniciarmos nossas considerações metodológicas é importante ponderar que este artigo é parte independente, porém integrada à uma pesquisa base - "Práticas pedagógicas na Educação Básica tendo em vista o uso das tecnologias digitais", da Professora Amanda Tolomelli Brescia - desenvolvida no âmbito do Edital Programa de Produtividade em Pesquisa PQ/UEMG - Edital 10/2022, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil, sendo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da referida universidade aprovada sob número 69112823.0.0000.5525, para desenvolvimento no mês de julho de 2023.

Tal pesquisa considera relevante a importância dos meios digitais na vida contemporânea. A internet, em particular, tem provocado uma transformação radical em diversos aspectos da vida cotidiana, tornando-se aplicável sua utilização em praticamente todas as atividades e contextos sociais. Essa revolução tecnológica, como enfatizado por Siqueira (2007), tem um impacto significativo na comunicação, compartilhamento de informações e influência nas estruturas sociais, políticas e econômicas, em escala global.

Estabelecido o contexto dos meios digitais, que é o meio fundado para a aplicação da metodologia aqui adotada, inicia-se o processo dessa pesquisa a partir do referencial bibliográfico, na qual foram apresentados autores que tratam da temática Educação e Cinema, a fim de construir um repertório teórico para a fundamentação deste trabalho.

Em seguida, relacionando teoria e realidade, foi disponibilizado um formulário *online*, tendo como público-alvo professoras de todas as regionais da educação básica de Belo Horizonte. Este foi criado e divulgado com o propósito de investigar práticas pedagógicas que envolvem ferramentas digitais e a utilização do cinema na sala de aula. A coleta das informações foi realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2023. Utilizando-se a metodologia de aplicação do questionário conhecida por "Bola de neve", tal questionário foi disponibilizado via redes sociais, *email*s de escolas municipais (uma vez que a pesquisa foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação para ser realizada) e também por grupos de *WhatsApp* de docentes.

Por fim, a análise dos dados se deu a partir das perguntas de identificação como: idade, formação, gênero, entre outras e de questões específicas sobre educação e cinema. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Nesse sentido, adentrando na metodologia "bola de neve", as redes sociais virtuais são um dos principais meios utilizados para esse processo. Através delas, diversos grupos de pessoas de diferentes origens são reunidos, criando um novo espaço de interação conforme destacado por Costa (2018) e no qual pesquisadores exploram seus estudos. Assim, as redes se tornam canais fundamentais para estudos científicos e empíricos, facilitando a coleta de dados e a divulgação de resultados.

A amostragem "bola de neve" é utilizada para fins exploratórios, conforme descrito por Vinuto (2014). Por meio dessa abordagem, é possível obter uma compreensão mais ampla de um tema específico, além de testar a viabilidade de realizar estudos mais abrangentes e desenvolver métodos para fases subsequentes, justamente, algo que se pretende trazer neste trabalho.

Ao adotarmos a "bola de neve", intencionamos alcançar o maior número possível de entrevistados no universo da rede municipal de educação de Belo Horizonte, trazendo então uma ampla possibilidade de identificar e investigar a utilização do cinema na educação a partir da popularidade e da facilidade de acesso das redes sociais e tornando possível captar grupos específicos que compartilham entre si, de maneira progressiva, as questões relacionadas.

Esta ocorre como a definição de uma semente - um informante ou documento inicial - que é divulgada "a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral (...) assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado." (Vinuto, 2014, p. 203), no nosso caso a inserção do questionário em redes sociais, *email*s e grupos docentes. Então um participante passa o formulário para outros, que vão passando para outros, fazendo com que o público cresça como uma bola de neve, alcançando cada vez mais pessoas interessadas na pesquisa.

Realizando o cruzamento dessas informações e percebendo as relações estabelecidas com os estudos bibliográficos apresentados neste trabalho, foi possível entender o que será descrito no próximo capítulo, trazendo indagações sobre o conhecimento do corpo docente da rede municipal de Belo Horizonte acerca da integração do cinema em seus processos educativos, dentro da sala de aula.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação de 231 professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte. A investigação focou nos dados coletados por meio das respostas das professoras sobre o processo de aprendizagem diante da influência do cinema. Dessas 231 respostas, todas as regiões da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, foram contempladas.

Partindo para a análise dos dados coletados, elucida-se que o presente estudo revelou que 55% dos participantes possuem formação em Pedagogia, o que expressa a relevância dessa área para a formação docente na educação básica. Além destes, 7% possuem formação em Pedagogia e em outras áreas do conhecimento, o que pode demonstrar uma preocupação de complementar a graduação. As demais áreas de formação, como Matemática, História, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Física, Artes, Artes Visuais e Artes Cênicas, representam juntas 24% das professoras participantes, enquanto 11% possuem formação em Letras.

Sobre o tempo de atuação na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a pesquisa inclui diferentes fases na carreira dos profissionais que trabalham a menos de 1 ano até mais de 10 anos. 56% responderam que possuem mais de 10 anos na PBH, 20% atuam de 7 a 10 anos na rede e 9 % atuam de 5 a 7 anos. Em seguida, 7% atuam de 2 a 4 anos, enquanto 7% profissionais da rede de ensino lecionam a menos de 1 ano.

Outro resultado animador destaca o alto índice de participação das educadoras em cursos de pós-graduação, sendo 94%. Quase 80% dos 184 professores optou pela especialização *lato sensu*, o que pode estar relacionado ao interesse por conhecimentos específicos para atuar em diferentes áreas educacionais. Por conseguinte, a participação de professores formados com Mestrado, Doutorado, Mestrado e Doutorado representam juntos 12%. São 11% com mestrado e 3% com doutorado.

Com idades entre 20 e 74 anos, a faixa etária mais predominante foi a de 50 a 54 anos, que corresponde a 19,91% das professoras participantes da pesquisa. Em seguida, aparecem as faixas etárias de 40 a 44 anos (17%) e 55 a 59 anos (16%). As faixas etárias mais jovens (20 a 24 anos e 25 a 29 anos) tiveram a menor participação, com apenas 1% das professoras em cada uma. A faixa etária de 60 a 64 anos possui 9% das professoras, o que representa 6 vezes mais que a faixa etária juvenil. 3% das participantes têm de 65 a 69 anos e 0,43% de 70 a 74 anos.

No que se refere a identidade de gênero, 80% das participantes se identificam cisgênero feminino (nascida mulher), o que reflete a realidade o cenário da educação brasileira, construída majoritariamente por professoras. 16% se identificaram como cisgênero masculino (nascido homem) e 4% docentes preferiram não se identificar. Além disso, 0,43% se identificaram como professor transgênero (se sente homem), o que representa uma baixa representatividade desse público na educação.

Quanto à identificação racial, 42% das educadoras se consideram brancas, 41% se declaram pardas e 16% se identificam como pretas, tendo um total de 57% professoras pretas e pardas. Respeitando o direito à autoidentificação, 1% das participantes optaram por não se declarar. Nota-se a diversidade racial na área da educação, com a presença marcante de educadoras pardas e pretas. Esse reconhecimento é fundamental para a valorização das diferentes culturas e identidades.

No questionário, 55% dos docentes que responderam, indicaram ter participado de um curso de extensão ou outro tipo de capacitação em tecnologia, o que pode ter contribuído para uma maior familiaridade com as questões apresentadas neste estudo. Tais profissionais, em sua maioria, são pós-graduados e têm experiência na rede municipal de Belo Horizonte, sendo 70% com mais de 7 anos de atuação na educação básica do município de Belo Horizonte.

Ao retomar as reflexões de Fonseca (2016), a Lei nº 13.006 de 2014, compreendida no contexto de ampliação do cinema nacional, surgiu com o princípio de incentivar não apenas a produção, mas principalmente facilitar o acesso e a divulgação de filmes brasileiros, curtas metragens e animações já realizados com os incentivos estatais, que podem ser integrados aos processos educacionais, mas sempre vislumbrando com atenção o que Oliveira (2019) reflete sobre o fato de que "A arte perde seu sentido, na medida em que a sociedade se torna cada vez menos humana" (Oliveira, 2019, p. 77).

No entanto, nota-se então que 73% das professoras não conhecem a lei. Esse dado revela uma possível lacuna significativa na comunicação e divulgação da Lei n° 13.006/2014, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica.

Uma das possibilidades de ampliação do conhecimento dessa lei, seria a iniciativa de conscientização por parte da Secretaria Municipal de Educação para garantir sua efetividade, uma vez que, segundo a amostra coletada, apenas 27% dos entrevistados possuem conhecimento sobre ela. Isso nos leva para a próxima pergunta, se os professores não conhecem sobre a aplicabilidade de filmes nacionais em sala de aula, será que são aplicados?

Analisando se os docentes adotam a exibição de filmes de produção nacional na sua proposta de planejamento pedagógico, vê-se que 57% dos docentes entrevistados adotam o filme nacional em suas práticas pedagógicas, 42% não adotam e 1% se absteve da resposta.

Assim, 57% dos docentes utilizam a exibição de filmes nacionais em suas práticas pedagógicas, mesmo que parte considerável dos respondentes não conheça a Lei que torna essa exibição obrigatória em sala de aula. Esse dado nos leva a refletir: como essa aplicação passa a ser adotada a partir do conhecimento da sua obrigatoriedade, por parte desse docente? Essa informação possui algum impacto na sua aplicação?

Ainda é importante ressaltar que 42% dos professores ainda não adotam a exibição de filmes nacionais na sua proposta pedagógica. Essa lacuna pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas que incorporem o cinema como recurso didático.

A exibição de filmes estrangeiros também é utilizada nas práticas pedagógicas dos entrevistados, na qual 72% a utilizam em sala de aula e 28% não a utilizam. Percebe-se um destaque dos filmes estrangeiros em comparação com exibição de produções nacionais pelos docentes participantes dessa pesquisa. Esses filmes desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem em várias disciplinas, como geografia e história, ao trazerem à tona contextos culturais e históricos distintos, buscando proporcionar uma compreensão mais ampla e realista do conteúdo abordado. Entretanto, o cenário nacional também é diverso culturalmente e sua representatividade no cinema poderia ser mais valorizada, inclusive trazendo esse assunto para ser debatido na sala de aula.

Embora neste trabalho o foco tenha sido o conhecimento da legislação de n° 13.006/2014 e a exibição, elucida-se que outra possibilidade de trabalho pedagógico perpassa o desenvolvimento de curtas-metragens, por exemplo, como abordado em trabalho de grande relevância desenvolvido por Souto, Sousa e Oliveira (2023).

Dessa forma, a fim de compreender como os professores percebem as reações dos alunos a utilização do cinema na sala de aula, questionou-se "Como você avalia a experiência dos/as alunos/as a partir da exibição de filmes nas aulas?".

Para responder a essa pergunta, os docentes atribuíram uma nota de 0 a 10 para avaliar a experiência dos alunos, na qual 0 é totalmente deficiente e 10 totalmente eficiente. Compreendendo melhor a leitura do gráfico, foi separado em "excelente" aqueles que colocaram notas 10 e 9, "muito bom" notas 8 e 7, "bom" notas 6 e 5, "regular" notas 4 e 3 e "ruim" notas 2 e 1.

Observa-se que, considerando uma pontuação de 7 a 10, 78% dos docentes pontuam como positiva a experiência da exibição de filmes para os estudantes. Atrelado a isso, como fator importante para a exibição

fílmica nas salas de aula tem-se a perspectiva dos profissionais na sondagem do tema e se os objetivos da utilização do filme foram alcançados, tendo em vista que a maioria dos entrevistados tiveram experiência excelente, muito boa e boa em suas avaliações.

Tendo em vista esses dados, o questionamento retorna: se as avaliações acerca da exibição cinematográfica em salas de aula são tão positivas, o que leva 42% dos entrevistados a não o utilizá-la em suas práticas pedagógicas? Sendo que 98% dos entrevistados concordam com a relevância do cinema como ferramenta de ensino, demonstrando um reconhecimento amplo do seu potencial para complementar e enriquecer o conteúdo curricular.

Essa percepção reforça a importância de explorar e implementar o uso do cinema em sala de aula como estratégia para um ensino mais dinâmico e engajador. Sendo assim, tal indagação deve pertencer ao cenário educacional, pois mesmo que os docentes tenham formações na área da tecnologia e compreendam que tal discussão enriquece o aprendizado do aluno, ainda está em falta nas aulas o uso do cinema. Porém, pondera-se ainda, a partir da análise dos dados coletados, que outra possibilidade de utilização do cinema na educação básica extrapola a exibição fílmica e abrange, inclusive a produção de curtas-metragens, como Souto, Sousa e Oliveira (2023) apresentam em seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta jornada de pesquisa, mergulhamos em uma investigação sobre a intersecção entre Educação e Cinema em busca de compreender como essas duas áreas dialogam. A partir da questão motivadora - o conhecimento de determinada legislação e uso do cinema por professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte -, foi possível explorar diversas perspectivas e dimensões dessa temática tão necessária.

É claro que, nos termos de um trabalho de conclusão de curso, não foi objetivo trazer respostas concretas e sim, expor e analisar a realidade de forma a aguçar cada vez mais a teoria. À medida que avançamos em nossas análises, tornou-se evidente que o Cinema não é apenas uma forma de entretenimento, mas também, um poderoso recurso educacional, capaz de enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de maneiras surpreendentes. Do contexto histórico do nascimento do Cinema, como foi observado por Tarkovsky (1998), às práticas pedagógicas contemporâneas, percebemos como essa linguagem visual pode ser incorporada de maneira significativa no ambiente escolar.

Através da investigação das contribuições de autores como Franco (2015), Duarte (2009) e Freire (2013), foi possível traçar um panorama abrangente sobre a importância do cinema no processo de socialização e ensino-aprendizagem, revelando-o como um componente essencial do imaginário coletivo, o que para Camurça (2019) é tratado como o fato de que "O recurso audiovisual desperta nos discentes o senso crítico, a curiosidade, como também a capacidade lúdica de expressar os mais diversos sentimentos" (Camurça, 2019, p. 22). Partindo dessa premissa, reconheceu-se como as políticas públicas no Brasil têm direcionado o uso do cinema na sala de aula, desde a adoção dos princípios do Manifesto da Escola Nova (1928) até a integração deste recurso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2014.

Diante da relevância do Cinema, especialmente o nacional e sua aplicação como recurso educacional, a Lei 13006/14 se destaca como um impulso normativo fundamental. Porém, como observado na análise de dados, muitos professores de Belo Horizonte ainda não estão cientes de sua existência e apenas 57% dos respondentes utilizam filmes em seu planejamento pedagógico. Entretanto, mesmo que esse número seja mediano, as experiências dos alunos ao participarem de atividades que envolvam Cinema são, em sua maioria, positivas aos olhos dos docentes.

Cabe mencionar que, diante dos apontamentos de Freire (2013), o Cinema e produtos midiáticos em geral ocupam um espaço significativo no que tange a troca de informações e conhecimentos. Assim, adotando o cinema como um disseminador de ideias, abridor de janelas, conforme mencionado por Fresquet (2020) e forte recurso de ensino e aprendizagem, é uma possibilidade trabalhar em sala de aula, desde que haja intencionalidade, alinhamentos curriculares por parte do mediador.

Dessa forma, qual o melhor caminho para tornar visível não só a importância da exibição cinematográfica nas escolas, como as diferentes possibilidades pedagógicas de se trabalhar inúmeras questões culturais, sociais,

históricas e diversas utilizando filmes? Assim como trabalhado por Souto, Sousa e Oliveira (2023), se a Pedagogia do Cinema é uma realidade segundo Duarte (2009), o que falta para que esse conceito se faça presente na sala de aula? A existência de uma lei que obriga a exibição de filmes nacionais na educação básica é um passo, mas não se mostra suficiente.

Esperamos que nossas reflexões e descobertas possam inspirar novas pesquisas, práticas inovadoras e, acima de tudo, contribuir para uma educação mais criativa, inclusiva e significativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

CAMURÇA, José Aldo. O diferente olhar da Filosofia a respeito do cinema: relato de experiência sobre o projeto Café com Humanas na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra. **Revista Docentes**, *[S. l.]*, v. 4, n. 10, 2019. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/201. Acesso em: 18 *set*. 2026.

CAZETTA, Valéria; FARIAS, Bruno da Mata. Sociedade da aprendizagem, Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e TV Escola: governamento dos sujeitos via curta-metragens de animação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 26, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MdTV87kWtmRc3Zs6yB9Zqbv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2023.

COSTA, Barbara Regina Lopes. **Bola de Neve Virtual**: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v.7 n.1 jan./ abr. 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRANCO, Amélia Santoro Franco. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. I-Universidade Católica de Santos, Santos, SP. **Educ. Pesquis**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./*set*. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf & lang=pt. Acesso em 28 *set*. 2023.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Cinema, educação e estado: a inserção da Lei 13.006/14 e a obrigatoriedade da exibição de filmes nas escolas. São Paulo, Brasil. Rede Estadual de São Paulo, Brasil **Laplage em Revista**, vol. 2, núm. 1, pp. 138-145, 2016. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756514012/html/. Acesso em 16 nov. 2023.

FRANCO, Amélia Santoro Franco. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagogo**. (*online*), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, *set*./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353. Acesso em 28 *set*. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://elivros.love/livro/baixar-livro-educar-com-a-midia-novos-dialogos-sobre-educacao-paulo-freire-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-*online*. Acesso em 28 *set*. 2023.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Autêntica Editora, 2020.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Educação**: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

KALINOWSKI, Andressa Costa de Souza. **Crianças, professores e filmes**: Educação Infantil e cinema. 2017.

MARTINS, Heloísa Helena T de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 de abril de 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2005.

OLIVEIRA. Emanuelle Beserra de. O Cinema no Ensino de Filosofia: Espaço de Debate e Reflexão. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 4, n. 10, 2019. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/208. Acesso em: 18 *set*. 2026.

SIQUEIRA, Ethevaldo. **Revolução digital**: história e tecnologia no século 20. São Paulo: Saraiva, 2007.

SOUTO, Regina Nascimento; SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Maria das Graças de. Pedagogia Histórico-Crítica e curtas-metragens: possibilidades de êxito?. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 8, n. 21, p. 30‒36, 2023. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/541. Acesso em: 18 *set*. 2026.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. 2. ed. Martins Fontes. São Paulo, jun. 1998. Disponível em: http://psoup.math.wisc.edu/mcell/rullex_life.html#Coral. Acesso em: 10 jun. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm. Acesso em 17 nov. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

10

UM LUGAR QUE VIVE EM NÓS: CINEMA, JUVENTUDES E CARTOGRAFIAS SENSÍVEIS EM SÃO PEDRO

Nathan Moretto Guzzo Fernandes1
Janete Magalhães Carvalho2

A PLACE THAT LIVES IN US: cinema, youth, and sensitive cartographies in são pedro

Resumo:

Este relato de experiência analisa a criação do documentário São Pedro por Elas, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da região da Grande São Pedro, em Vitória (ES). Fundamentado na filosofia da diferença e nos estudos sobre cinema e educação, o trabalho compreende o cinema como uma experiência sensível capaz de ampliar processos de aprendizagem, criação e participação coletiva. Metodologicamente, a pesquisa foi conduzida por meio da cartografia e das redes de conversação, acompanhando os processos de produção audiovisual realizados pelos estudantes no contexto de uma disciplina eletiva de cinema. A experiência evidenciou a potência do cinema na produção de cartografias afetivas do território, possibilitando que as juventudes narrassem seus pertencimentos, memórias e modos de habitar o lugar. Ao tensionar narrativas estigmatizantes historicamente associadas à região, o documentário contribuiu para a produção de outras imagens sobre São Pedro, afirmando a multiplicidade de vidas, histórias e experiências que constituem o lugar.

Palavras-chave: Cinema e educação. Juventudes. Cartografia. Lugar.

Abstract:

This experience report analyzes the creation of the documentary São Pedro por Elas (São Pedro by Them), developed with high school students from a public school located in the the Greater São Pedro region in Vitória, Espírito Santo. Grounded in the philosophy of difference and in studies on cinema and education, the work understands cinema as a sensitive experience capable of expanding learning processes, creativity, and collective participation. Methodologically, the research was conducted through cartography and conversation networks, following the audiovisual creation processes carried out by students within an elective cinema course. The experience highlighted the potential of cinema in producing affective cartographies of territory, enabling young people to narrate their senses of belonging, memories, and ways of inhabiting place. By challenging stigmatizing narratives historically associated with the region, the documentary contributed to the production of alternative images of São Pedro, affirming the multiplicity of lives, stories, and experiences that constitute the place.

Keywords: *Cinema and Education. Youth. Cartography. Place.*

1 INTRODUÇÃO OU ABRINDO JANELAS PARA O SENSÍVEL

Lugar como uma sempre-mutante constelação de trajetórias. (Massey, 2012, p. 215)

Em um contexto histórico marcado pela intensificação de práticas sociais individualizantes, pela ampliação de discursos conservadores e pela crescente mercantilização da educação, torna-se urgente pensar experiências educativas comprometidas com

1.Doutorando e mestre em Educação (PPGE/UFES), com bolsa de doutorado CAPES (Código de Financiamento 001). Professor de Geografia na rede estadual de ensino (SEDU/ES). E-mail: nathanmoretto1@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9541-9370.
2.Pós-Doutorado em Educação, Professora Titular e Professora Voluntaria no PPGE-UFES. E-mail: janetemc@terra.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9906-2911.

a ampliação das sensibilidades, com a criação coletiva e com a constituição de espaços democráticos de convivência. Nesse cenário, a aproximação entre cinema e educação emerge como possibilidade de produção de outros modos de sentir, pensar e habitar o cotidiano escolar, favorecendo experiências formativas que ultrapassam modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na lógica da *performance* escolar.

Partindo dessa compreensão, o presente relato de experiência insere-se no campo das pesquisas que investigam as relações entre cinema, currículo e educação, assumindo a arte cinematográfica como potência ético-política-estética capaz de movimentar processos de subjetivação e de criação coletiva no cotidiano escolar. Inspirado na perspectiva da educação do sensível, o trabalho compreende o cinema não apenas como recurso didático, mas como experiência sensível capaz de redimensionar os limites do visível, do audível e do pensável, produzindo deslocamentos nos modos tradicionais do ensinar e aprender.

A pesquisa que fundamenta esta experiência3 parte da defesa de uma educação entendida como experiência político-poética de criação de encantamentos. Conforme argumentam Simas e Rufino (2020), o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto. Por isso, pensar práticas educativas comprometidas com a expansão da potência da vida implica criar condições para o surgimento de experiências sensíveis compartilhadas, capazes de favorecer encontros, alteridades e novas formas de produção do comum.

Nesse contexto, a filosofia da diferença constitui o principal horizonte teórico do estudo. Dialogando especialmente com Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière, Virgínia Kastrup, Doreen Massey, Ailton Krenak e Janete Carvalho, compreende-se que os processos educativos não se reduzem à transmissão de conhecimentos consolidados, mas envolvem a criação de condições para o surgimento de experiências inventivas, atravessadas por afetos, encontros e acontecimentos. Tal perspectiva desloca o foco da aprendizagem como reprodução do já conhecido para a aprendizagem como invenção, experimentação e produção de novos sentidos.

Nessa direção, a noção de partilha do sensível, desenvolvida por Rancière (2009), assume papel central. Para o autor, toda comunidade produz formas específicas de organização do que pode ser visto, ouvido, pensado e dito. Assim, práticas educativas que mobilizam o cinema podem contribuir para reconfigurar essa partilha, ampliando a visibilidade de sujeitos, experiências e narrativas historicamente marginalizadas. O cinema passa, então, a funcionar como dispositivo que favorece a emergência de novos modos de existência e de participação em um comum.

A experiência relatada foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no bairro Ilha das Caieiras, na capital do estado do Espírito Santo, Vitória (ES), envolvendo 20 estudantes do segundo e terceiro anos do Ensino Médio. O território investigado caracteriza-se como espaço marcado por fortes vínculos comunitários, pela presença de tradições culturais populares e, simultaneamente, por processos históricos de desigualdade social próprios das periferias urbanas brasileiras. Considera-se que tais características atravessam diretamente os modos de viver, aprender e produzir cultura dos jovens participantes da pesquisa.

Metodologicamente, o trabalho fundamentou-se na cartografia proposta por Deleuze e Guattari e sistematizada por Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Diferentemente das abordagens que buscam representar objetos previamente definidos, a cartografia acompanha processos em curso, procurando mapear forças, afetos e movimentos que emergem na experiência investigada. Nessa perspectiva, a pesquisa assume caráter qualitativo, interventivo e processual, compreendendo conhecimento e transformação como dimensões inseparáveis.

Como técnica principal de acompanhamento do campo, foram utilizadas as redes de conversação (Carvalho, 2009), entendidas como espaços coletivos de produção de sentidos e de ampliação da participação democrática. As conversações realizadas entre estudantes e professor-pesquisador possibilitaram a construção compartilhada de reflexões sobre as experiências cinematográficas, favorecendo a emergência de questões relacionadas aos afetos, às identidades, aos currículos vividos e às formas de convivência produzidas no cotidiano escolar.

3.Este breve relato de experiência deriva da pesquisa desenvolvida na tese de doutorado de Nathan Moretto Guzzo Fernandes, intitulada Criações com cinema: potências do sensível na educação (2026), constituindo um recorte de uma investigação mais ampla sobre as potências do cinema na educação.

Paralelamente, foram empregados dispositivos de criação audiovisual inspirados nas proposições de Migliorin (2015) e nas experiências contemporâneas de cinema na educação. Os dispositivos consistiram em propostas de experimentação audiovisual baseadas em regras simples, capazes de produzir deslocamentos sensíveis e criar condições para a invenção coletiva. Entre as atividades desenvolvidas estiveram oficinas de produção de vídeos, filmes-carta, experiências com animação, exercícios de observação do cotidiano escolar e produções audiovisuais realizadas colaborativamente pelos estudantes.

O universo da pesquisa compreendeu estudantes matriculados no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Elza Lemos Andreatta. O recorte analisado concentrou-se nos participantes de uma disciplina eletiva de cinema e as oficinas de criação com cinema realizadas durante o ano de 2024, envolvendo especialmente grupos de adolescentes interessados em experimentações audiovisuais e produções coletivas. Tal escolha justifica-se pela intencionalidade de acompanhar processos de criação curricular produzidos na interseção entre juventudes, escola e cinema.

Dessa forma, o objetivo deste relato consiste em analisar como as experiências de criação audiovisual desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio contribuíram para a produção de aprendizagens sensíveis, processos de subjetivação e criações curriculares coletivas, evidenciando as potencialidades do cinema como prática educativa comprometida com a ampliação da experiência democrática, da invenção e da constituição de comunidades de aprendizagem.

Ao defender o cinema como força capaz de mobilizar afetos, produzir encontros e criar espaços de experimentação coletiva, este trabalho busca contribuir para os debates sobre educação, currículo e formação humana, evidenciando que a escola pode tornar-se um território fértil para a criação de novos modos de existir, aprender e sonhar coletivamente.

2 DESLOCAR O OLHAR, CONHECER O LUGAR

São Pedro não é apenas um território geográfico, é um emaranhado de trajetórias, memórias e afetos. Como nos ensina a geógrafa Doreen Massey (2012), os lugares são feitos dos encontros entre múltiplas histórias que acontecem simultaneamente, sempre abertas a novos sentidos e devires.

2.1 NARRATIVAS, FILMES E DISPUTA DE IMAGENS SOBRE UM TERRITÓRIO

A experiência desenvolvida na eletiva de cinema partiu da necessidade de problematizar os modos pelos quais determinados territórios são narrados e representados socialmente. Inserida na região da Grande São Pedro, em Vitória (ES), a escola encontra-se atravessada por discursos que historicamente associam a região à pobreza, ao lixo e à marginalidade. Tais representações não surgem espontaneamente, mas são produzidas e reiteradas por diferentes dispositivos sociais, midiáticos e institucionais.

Ao refletir sobre os regimes de verdade que sustentam determinadas formas de enxergar os sujeitos e os territórios, Foucault (2008) afirma que os enunciados circulam em redes discursivas, tornando-se mecanismos de legitimação de determinados modos de compreender a realidade. Nesse sentido, os discursos que reduzem São Pedro à pobreza não expressam apenas opiniões individuais, mas integram uma maquinaria muito mais ampla de produção de sentidos.

Essa problemática apareceu de forma contundente nas experiências vividas pelos estudantes. Em diversos momentos das conversações surgiam relatos sobre preconceitos enfrentados fora da comunidade. Um dos estudantes sintetizou essa situação ao afirmar:

"Quando eu vou fazer entrevista de emprego, as pessoas dos outros bairros acham que a gente convive com rato e que comemos lixo".

Esse enunciado evidencia aquilo que Simonetti e Alves (2014) identificam como os efeitos de determinadas imagens sobre os sujeitos filmados e os territórios representados. Ao longo das décadas, o documentário *Lugar de Toda Pobreza* (1983), clássico do cinema estadual, consolidou-se como uma importante denúncia das condições de vida existentes na região na década de oitenta. Entretanto, ao enfatizar exclusivamente a pobreza e o lixo, acabou produzindo também uma narrativa que, em determinados contextos, passou a cristalizar uma identidade única para o território.

Não se trata de desconsiderar a relevância histórica da obra. Conforme destacam Ferreira Neto e Nunes (2012), o documentário desencadeou processos de mobilização social e atraiu atenção pública para a situação vivida pelos moradores. Contudo, como afirmam Simonetti e Alves (2014), a permanência exclusiva dessa narrativa produz efeitos reducionistas ao apresentar São Pedro como um espaço definido apenas pela falta e pela carência.

Diante desse cenário, a eletiva assumiu como desafio produzir outras imagens do lugar. Não imagens idealizadas, mas narrativas capazes de ampliar a compreensão sobre a vida existente na região. Ao invés de reafirmar estigmas, buscou-se abrir espaço para que os próprios estudantes falassem sobre os lugares que habitam, os afetos que experimentam e as histórias que consideram importantes.

Nesse movimento, a proposição de Ailton Krenak (2022) tornou-se fundamental. Para o autor, a educação precisa possibilitar experiências de pertencimento ao mundo, permitindo que os sujeitos compreendam a si mesmos como parte de uma ampla rede de relações.

> A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, 2022, p. 103).

Foi justamente essa perspectiva que orientou a produção de *São Pedro por Elas*[4].

2.2 SÃO PEDRO POR ELAS: A CRIAÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA AFETIVA DO LUGAR

Antes mesmo de as câmeras serem ligadas, *São Pedro por Elas* já começava a ser tecido nas conversações estabelecidas durante a eletiva. A proposta nasceu após assistirmos e discutirmos coletivamente os documentários "Lugar que Vive em Mim" e "Muito Mais que Paraíso", produções que apresentam a região de São Pedro a partir das memórias, dos afetos e das experiências de seus moradores. As conversações realizadas após as exibições evidenciaram certo incômodo dos estudantes com as representações externas que frequentemente associavam o território apenas à pobreza, à violência ou ao antigo lixão. Ao mesmo tempo, emergia o desejo de apresentar outras imagens da comunidade, narradas por quem efetivamente a habita.

Figura 1 – Capa do filme "São Pedro Por Elas".



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Foi nesse contexto que surgiu a ideia de produzir dois documentários curtos: um dedicado às memórias dos moradores mais antigos, especialmente avós e lideranças comunitárias, e outro voltado às experiências das juventudes locais. Os roteiros foram construídos coletivamente durante as oficinas, por meio de redes de conversação, exercícios de memória e elaboração de perguntas que buscavam menos investigar fatos objetivos e mais dar visibilidade aos afetos, pertencimentos e modos singulares de viver São Pedro. O objetivo não era produzir um documentário sobre o bairro, mas criar condições para que os estudantes narrassem o lugar a partir de suas próprias experiências, constituindo aquilo que Carvalho (2009) denomina uma rede de produção coletiva de sentidos e aquilo que Krenak (2022) compreende como uma percepção de pertencimento ao mundo.

O filme nasceu em 2024, durante as primeiras experiências da eletiva com o cinema. Inicialmente, havia a intenção de produzir dois documentários distintos: um baseado nas memórias dos moradores mais antigos e outro centrado nas experiências juvenis dos estudantes. Entretanto, como frequentemente ocorre em processos cartográficos, os caminhos planejados foram atravessados por acontecimentos inesperados.

Na manhã destinada às gravações, os avós e antigos moradores que participariam do primeiro filme não puderam comparecer. Entre gripes, problemas de

4.Este trabalho seguiu rigorosamente os padrões éticos em pesquisa e no uso de imagens com adolescentes para fins educativos, culturais e científicos, contando com autorizações da SEDU/ES, da EEEFM Elza Lemos Andreatta, dos responsáveis e dos alunos envolvidos, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 76039723.1.0000.5542).

saúde e imprevistos familiares, os personagens centrais daquele roteiro desapareceram.

A resposta dos estudantes foi imediata:

"A gente faz o outro, o dos jovens".

A aparente simplicidade dessa frase revela uma característica central da cartografia enquanto método de pesquisa-intervenção. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a cartografia não se estrutura sobre metas rígidas e previamente definidas, ela acompanha os movimentos e os acontecimentos que emergem no percurso enxergando, neles, uma oportunidade.

Foi exatamente o que ocorreu naquele sábado.

A partir das limitações impostas pelo contexto, os estudantes reorganizaram o trabalho e passaram a pensar coletivamente quais lugares mereciam ser registrados. Surgiram então múltiplas sugestões:

"Vamos na igrejinha".

"Não, melhor a orla".

"Eu gosto daqui da escola".

"A quadra".

"A área verde do colégio".

"O corredor".

As escolhas não obedeciam a critérios turísticos ou patrimoniais. Elas eram guiadas pelos afetos. Os espaços selecionados apareciam porque faziam parte das experiências vividas pelos participantes.

Figura 2 – Processo de criação: "São Pedro Por Elas".



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Gradualmente, o filme foi assumindo a forma de uma cartografia afetiva. Ao caminharem pela escola, pelas ruas e pelos espaços da comunidade, os estudantes produziam narrativas sobre si mesmos e sobre o lugar onde vivem.

A pergunta disparadora do dispositivo audiovisual era simples:

"Qual o lugar que você gosta de estar em São Pedro? "

Contudo, como ocorre nas redes de conversação descritas por Carvalho (2009), uma pergunta nunca produz apenas uma resposta. Ao contrário, gera deslocamentos, memórias, novas questões e outros enunciados.

Por isso, ao longo das gravações, surgiram novas perguntas:

"Você conhece alguma lenda sobre São Pedro? "

"Você deseja fazer faculdade? "

"Você pretende continuar morando aqui? "

O bairro deixava de ser apenas cenário para tornar-se experiência.

Nesse processo, o filme produziu aquilo que Oliveira Jr. (2005) denomina geografia do cinema. Não se tratava de representar um território previamente existente, mas de produzir novas formas de habitar e significar aquele espaço por meio das imagens.

2.3 APRENDÊNCIAS, JUVENTUDES E PRODUÇÃO DO COMUM

Outro aspecto significativo da experiência foi a forma como a própria organização do filme provocou discussões sobre participação, representatividade e produção coletiva.

Em determinado momento, alguns dos meninos do grupo manifestaram o desejo de aparecer mais nas gravações. A questão foi debatida pelos próprios estudantes. Após uma conversa coletiva, decidiu-se que o filme manteria foco principal nas narrativas femininas.

A decisão ocorreu sem conflitos significativos e permitiu que as jovens assumissem centralidade na construção da narrativa.

Figura 3 – Processo de criação: "São Pedro Por Elas"



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Esse movimento evidencia aquilo que Rancière (2009) denomina reconfiguração da partilha do sensível. Ao ocuparem a cena e narrarem suas próprias experiências, as estudantes produzem visibilidades que frequentemente permanecem ausentes ou secundarizadas em outros espaços sociais.

Mais do que um documentário sobre São Pedro, o filme tornou-se uma experiência de elaboração coletiva de sentidos.

Ao caminhar pelas ruas, entrevistar colegas, escolher enquadramentos e registrar lugares significativos, os estudantes criaram condições para que novos modos de pertencimento emergissem.

A experiência também rompeu com a lógica produtivista frequentemente associada às práticas escolares. O objetivo nunca foi produzir uma obra perfeita ou tecnicamente sofisticada. O valor do processo estava justamente nos encontros, nas conversas, nos desvios, nas improvisações, nas aprendizagens que só podem acontecer quando estamos juntos.

Isso se tornou particularmente evidente na cena final da filmagem. Quando as gravações já estavam praticamente encerradas, um estudante sugeriu filmar um urubu que observava o bairro de cima de um poste.

Aquilo que poderia parecer apenas uma brincadeira transformou-se em uma longa conversa sobre os animais do território, suas perspectivas e suas relações com a paisagem.

"Ele é quem melhor conhece São Pedro, vê tudo lá de cima".

Alguém já preparava o celular para captar a imagem quando o animal, sem consultar a equipe de direção, abriu as asas e voou, foi embora.

Pouco depois, outro estudante complementou:

> Se a gente procurar caranguejo a gente acha, no manguezal tem um monte. Eles andam colados no chão, conhecem melhor o terreno do que qualquer um de nós.

A cena constitui uma síntese potente daquilo que Krenak (2022) propõe ao defender a ampliação das formas de pertencimento ao mundo. O território deixa de ser concebido apenas a partir dos humanos e passa a incluir outros seres, outras existências e outras maneiras de habitar o espaço.

Nesse sentido, *São Pedro por Elas* não resultou apenas em um documentário. Produziu uma experiência de aprendência, entendida como abertura para encontros, deslocamentos e criações coletivas.

Como escreve Krenak,

> o sussurro [das águas] desce pelas pedras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra (Krenak, 2022, p. 14).

Naquela manhã, talvez pudéssemos acrescentar: nós-bairro, nós-escola, nós-São Pedro e, por que não, nós-urubu, nós-caranguejo.

Ao final, o filme inicialmente planejado não foi realizado. Os avós não participaram das gravações. O roteiro inicial precisou ser abandonado. O segundo roteiro, recriado. O urubu recusou a carreira artística. Entretanto, como mostra a própria experiência, aquilo que em um olhar desatento poderia sugerir fracasso, converteu-se em potência.

Os estudantes produziram suas próprias narrativas sobre São Pedro, tensionando discursos estigmatizantes e criando imagens que afirmam a multiplicidade de vidas existentes na comunidade. Como sugere Krenak (2022), a vida é movimento, rio e travessia. O cinema, naquele contexto, tornou-se justamente isso: uma forma de seguir fluindo, inventando outros caminhos possíveis

para a escola, para os currículos e para os modos de narrar o mundo.

O documentário *São Pedro por Elas*, material empírico analisado neste estudo, pode ser acessado por meio do repositório digital disponibilizado pelos autores e/ou pelo *QR Code*: https://youtu.be/d6nOZwtE7Go .

3 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES

Ao longo deste relato de experiência, buscamos acompanhar os movimentos produzidos pela criação do documentário *São Pedro por Elas* no contexto da eletiva de cinema, desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da região da região da Grande São Pedro, em Vitória (ES). Mais do que apresentar um produto audiovisual ou descrever uma sequência de atividades, procuramos dar visibilidade aos processos de criação, às conversações, aos encontros e às aprendizagens que emergiram na relação entre cinema, território e juventudes.

Figura 4 – Print Screen: "São Pedro Por Elas".



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

A experiência evidenciou que trabalhar com cinema na escola não se reduz à utilização de filmes como recursos para transmissão de conteúdo. Ao contrário, as experimentações realizadas permitiram compreender o cinema como uma prática de criação coletiva capaz de movimentar afetos, produzir deslocamentos nos modos de perceber o lugar e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes na construção de narrativas sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, a experiência reafirma a potência do cinema como experiência ética, estética e política comprometida com a invenção de outros modos de existir e de aprender juntos.

Ao acompanharmos os processos de construção do documentário, observamos que as imagens produzidas pelos estudantes passaram a disputar sentidos sobre a região de São Pedro. Em um contexto marcado pela persistência de representações que associam o território quase exclusivamente à pobreza, ao lixo e à violência, o filme abriu espaço para que outras histórias viessem à tona. Não se tratou de negar os problemas sociais historicamente vividos pela comunidade, mas de afirmar que eles não esgotam a complexidade do lugar nem dos seres que o habitam. As imagens produzidas pelas estudantes evidenciaram vínculos, memórias, desejos, pertencimentos e afetos que frequentemente permanecem invisibilizados nos discursos predominantes.

Nessa direção, a experiência aproximou-se daquilo que Rancière (2009) denomina reconfiguração da partilha do sensível, ao tornar visíveis narrativas que raramente ocupam os espaços de circulação legitimados socialmente. Ao falarem sobre os lugares de que gostam, sobre suas expectativas de futuro e sobre suas formas de habitar a comunidade, as jovens produziram uma cartografia afetiva do lugar que desafia representações cristalizadas e amplia os modos de perceber São Pedro.

Também se mostrou significativa a compreensão de que os processos de criação não acontecem apesar dos imprevistos, mas frequentemente por meio deles. O filme planejado inicialmente não foi realizado da maneira prevista. O roteiro precisou ser reformulado e novos caminhos emergiram durante as filmagens. Contudo, foi justamente nessa abertura ao acontecimento que surgiram algumas das experiências mais potentes do percurso. Tal movimento reafirma a contribuição da cartografia enquanto metodologia comprometida com o acompanhamento dos processos em curso,

reconhecendo o caráter imprevisível, inventivo e relacional da experiência educativa.

Outro aspecto relevante refere-se à força das redes de conversação na constituição dos currículos vividos. As conversas que atravessaram a produção do filme produziram deslocamentos, memórias e aprendizagens que extrapolaram os limites da atividade audiovisual. Em muitos momentos, o que estava em jogo não era apenas a construção de uma narrativa cinematográfica, mas a criação de condições para que os estudantes elaborassem coletivamente modos de falar sobre suas vidas, seus territórios e suas experiências. O cinema tornou-se, assim, uma oportunidade para exercitar formas de escuta, convivência e produção coletiva de sentidos.

Por fim, a experiência permite reafirmar a necessidade de sustentar, nas escolas públicas, espaços de criação que escapem às lógicas exclusivamente instrumentais que têm marcado grande parte das políticas educacionais contemporâneas. Em tempos de intensificação dos mecanismos de controle, padronização curricular e mensuração permanente dos processos educativos, as criações com cinema revelam a importância de defender práticas que ampliem a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de narrar o mundo a partir de outras perspectivas.

Talvez a principal contribuição desta experiência esteja justamente naquilo que ela não conclui. O filme não encerra uma história sobre São Pedro, tampouco oferece uma representação definitiva do território. Como os rios que atravessam as reflexões de Ailton Krenak (2022), as imagens seguem seu curso, encontram novos caminhos e continuam produzindo efeitos para além do momento em que foram criadas. Permanecem abertas às interpretações, às lembranças e aos encontros que ainda estão por vir.

Desse modo, estas considerações flutuantes não desejam encerrar a travessia, mas seguir navegando com ela. As criações com cinema na escola revelam sua força como gesto de invenção coletiva, produção de mundos possíveis e afirmação da vida. Afinal, como ensinaram as estudantes em *São Pedro por Elas*, contar um lugar é também deixar-se contar por ele, participando da criação de outras imagens, outras narrativas e outras formas de habitar o comum. Pode ser que aí resida uma das potências do cinema na educação: cultivar, em meio aos esgotamentos do presente, pequenas experiências de encantamento capazes de manter viva a continuidade da Terra em nós, adiando, ainda que por instantes, os fins de mundo que insistem em nos rondar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amylton de. **Lugar de toda pobreza**. Vitória: TV Gazeta, 1983. Filme documentário.

ANDREATTA, Graça. Entrevista citada em: FERREIRA NETO, João Leite; NUNES, Mônica de Oliveira. História de uma região e invenção de um bairro: a Grande São Pedro em Vitória (ES). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 115-124, 2012.

BECKHANN, Johnny; FICER, Karina. **Lugar que vive em mim**. Vitória, ES: Instituto Marlin Azul, 2012. Documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RdBWBXkqFbA. Acesso em: 20 jul. 2026.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et Alii,* 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Ana Lúcia de Oliveira *et al.* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. **Criações com cinema**: potências do sensível na educação. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2026. Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.

FERREIRA NETO, João Leite; NUNES, Mônica de Oliveira. História de uma região e invenção de um bairro: a Grande São Pedro em Vitória (ES). **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 115-124, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

SAMAIN, Etienne (Ed.). **Como pensam as imagens**. Editora da UNICAMP, 2012.

SOARES, Kalianna Tolentino Lenzi. **Muito mais que paraíso**. Vitória, ES: Projeto Inventar com a Diferença, 2020. Filme-carta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ITv2pFZieTY. Acesso em: 20 jul. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Bertrand Brasil, 2012.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *In:* MIGLIORIN, Cezar (org.). **Teorias do cinema contemporâneo**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2005.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. O que seriam as geografias de cinema?. **Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, v. 1, n. 2, p. 27-33, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 52-53.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SIMONETTI, M. G.; ALVES, G. S. Subjetividades da dor: lugar de toda pobreza, de Amylton de Almeida. **Domínios da Imagem**, v. 8, n. 15, p. 100-115, 2014. DOI: https://doi.org/10.5433/2237-9126.2014v8n15p100. Acesso em: 20 jul. 2026.

11 MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUDIOVISUAL: EXPERIÊNCIAS DO COLETIVO CINE CLUBE TERRA FIRME

Keila Mariah Paiva Teixeira 1
Ana Karla Auzier Farias 2
Hermínio Tavares Sousa dos Santos 3
Márcia Cristina Lopes e Silva 4

SOCIAL MOVEMENTS, POPULAR EDUCATION, AND AUDIOVISUAL MEDIA: Experiences of the Terra Firme Film Club Collective

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões sobre os movimentos sociais e a educação popular a partir da experiência do coletivo Cine Clube TF, atuante no bairro da Terra Firme, em Belém do Pará. O objetivo é analisar como iniciativas culturais desenvolvidas em territórios periféricos se constituem como espaços educativos e de resistência, fortalecendo identidades e o protagonismo juvenil. A pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho participante, utilizou a produção audiovisual como dispositivo metodológico e analítico, articulando observação participante, entrevistas semiestruturadas e a categorização temática dos dados. Os resultados evidenciam que a articulação entre educação popular, cultura, território e audiovisual promove transformações nas trajetórias individuais, familiares e comunitárias. Conclui-se que o Cine Clube TF se consolidou como espaço de reexistência, valorização cultural e formação crítica, fortalecendo o protagonismo juvenil, ampliando horizontes formativos e reafirmando o papel dos movimentos sociais na construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação Popular. Movimentos Sociais. Cine Clube TF. Audiovisual Juventude Periférica.

Abstract:

This article reflects on social movements and popular education based on the experience of the Cine Clube TF collective, operating in the Terra Firme neighborhood of Belém, Pará, Brazil. The study aims to analyze how cultural initiatives developed in peripheral territories become educational spaces of resistance, strengthening identities and youth protagonism. Adopting a qualitative and participatory approach, the research used audiovisual production as both a methodological and analytical tool, combining participant observation, semi-structured interviews, and thematic data analysis. The findings demonstrate that the articulation between popular education, culture, territory, and audiovisual practices promotes transformations in individual, family, and community trajectories. It is concluded that Cine Clube TF has become a space of resistance and re-existence, cultural appreciation, and critical education, strengthening youth protagonism, expanding educational opportunities, and reaffirming the role of social movements in building emancipatory education.

Keywords: *Popular Education. Social Movements. Audiovisual. Cine Clube TF. Peripheral Youth.*

1.Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: keilapaiva23@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7852-1893.
2.Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: anakarlaiwankiw@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6431-6569.
3.Doutor em Educação pela UEPA. Professor de LIBRAS do Instituto Federal do Pará. E-mail: herminio.tavares@ifpa.edu.br. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2841-9044.
4.Doutorado em Educação pela UFC. Professora do Instituto Federal do Pará. Email: marcia.lopes@ifpa.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4864-1256.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é atravessada por profundas transformações sociais, culturais e políticas, que repercutem diretamente nas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Nos territórios periféricos, essas mudanças se expressam de modo singular, por meio de práticas coletivas que emergem como estratégias de sobrevivência, resistência e transformação social. Nesse cenário, os movimentos sociais assumem protagonismo ao oferecer alternativas educativas enraizadas nas vivências dos sujeitos, valorizando identidades, memórias e culturas historicamente marginalizadas.

A educação popular, inspirada nas concepções freireanas, ocupa lugar central nesse processo, ao propor uma pedagogia crítica, dialógica e emancipadora. Diferente da lógica escolar tradicional, que muitas vezes restringe a aprendizagem a conteúdos formais e avaliações quantitativas, a educação popular se ancora na realidade concreta dos sujeitos e busca potencializar a consciência crítica e a participação social. É nesse horizonte que se inscrevem as práticas culturais desenvolvidas em bairros periféricos de Belém do Pará, como a Terra Firme, território marcado por desigualdades, mas também por intensa produção simbólica. Esta produção se expressa nas manifestações culturais, nos saberes, nas memórias e nas identidades construídas por seus moradores, bem como pela força comunitária evidenciada pelas práticas de solidariedade, organização coletiva e participação social, aspectos que, conforme Gohn (2011), fortalecem os processos educativos e de construção da cidadania.

O Cine Clube Terra Firme, mais conhecido como Cine Clube TF, criado em 2018 pela professora Lília Melo, exemplifica essa dinâmica ao articular cinema, educação e mobilização social. O coletivo surgiu de uma experiência significativa — a mobilização comunitária para levar jovens da periferia ao cinema — e transformou-se em espaço contínuo de formação cultural e cidadã. Suas atividades, que incluem oficinas, exibições audiovisuais, saraus e rodas de conversa, demonstram como a arte pode ser ferramenta pedagógica e política, permitindo que jovens ressignifiquem suas trajetórias e construam novos horizontes de vida.

A relevância deste estudo está, portanto, em compreender como os movimentos sociais e as experiências de educação popular contribuem para a formação da juventude periférica, especialmente por meio do audiovisual enquanto linguagem política e pedagógica. O documentário intitulado *Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota*, produzido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, CAMPUS BELÉM, constitui-se como registro e reflexão sobre essa experiência, dando visibilidade às práticas e vozes do Cine Clube TF.

A problemática que orienta a pesquisa parte da seguinte questão: de que maneira o Cine Clube TF, enquanto movimento social e cultural, impacta a formação crítica e cidadã de jovens da periferia de Belém? A partir dela, este artigo teve como objetivos: (i) compreender a Terra Firme como território educativo; (ii) apresentar a história e as práticas culturais do Cine Clube TF; e (iii) discutir como essas experiências revelam os sentidos e as possibilidades da educação popular em contextos periféricos.

Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho participante, que utilizou a produção audiovisual como estratégia metodológica. Os resultados evidenciam que as práticas educativas do Cine Clube TF, mediadas pelo audiovisual, fortalecem o protagonismo juvenil, ressignificam trajetórias de vida e ampliam horizontes formativos e profissionais, consolidando a Terra Firme como um território educativo, de resistência e de reexistência (Albán Achinte, 2013).

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: APORTES TEÓRICOS

A compreensão dos movimentos sociais como espaços formativos está vinculada à tradição da educação popular latino-americana. Para Freire (1987), a educação constitui um ato político fundamentado no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento, em oposição ao modelo de educação bancária. Nessa perspectiva, a educação popular valoriza os saberes produzidos nas experiências cotidianas e reconhece diferentes espaços de aprendizagem para além da escola.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Gohn (2011; 2014), que identifica os movimentos

sociais como importantes espaços de educação não formal, nos quais se desenvolvem aprendizagens éticas, políticas e culturais, fortalecendo identidades coletivas, participação social e cidadania. De forma complementar, Gadotti (2005) destaca que a educação popular constitui um projeto político-pedagógico voltado à democratização do conhecimento e à valorização dos saberes populares, conferindo à educação não formal potencialidades próprias da formação humana.

No contexto das periferias urbanas, essas experiências adquirem características específicas. Para Silva (2021), as periferias são territórios de invenção, produção cultural e construção de conhecimentos, contrariando visões que as associam apenas à carência. Nesse cenário, práticas culturais como o audiovisual fortalecem identidades coletivas, ampliam a participação social e produzem novas narrativas sobre o território.

Assim, os movimentos sociais podem ser compreendidos como espaços educativos que articulam cultura, participação política e produção de conhecimentos, favorecendo processos de formação crítica e de fortalecimento da cidadania.

3 O BAIRRO DA TERRA FIRME COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A Terra Firme é um dos bairros mais populosos e emblemáticos de Belém do Pará. Localizado na zona urbana da capital paraense, seu processo de ocupação ocorreu principalmente por meio de assentamentos espontâneos em áreas de várzea, especialmente às margens do rio Tucunduba. Essa dinâmica histórica contribuiu para a formação de um território marcado por desafios relacionados à infraestrutura urbana, ao saneamento básico e à vulnerabilidade socioambiental, características que evidenciam desigualdades historicamente produzidas nas periferias urbanas amazônicas (IBGE, 2020). De acordo com o Censo Demográfico de 2022, a Terra Firme possui aproximadamente 46.750 habitantes, figurando entre os bairros mais populosos de Belém (IBGE, 2022).

Embora frequentemente associada a indicadores de vulnerabilidade social, a Terra Firme constitui-se como um território de intensa produção cultural, mobilização comunitária e construção coletiva de saberes. Para além das ausências do poder público, o bairro abriga experiências de organização social que expressam formas de solidariedade, participação e resistência construídas por seus moradores. Nessa perspectiva, Gohn (2011) destaca que os territórios periféricos também devem ser reconhecidos como espaços educativos, uma vez que neles se desenvolvem processos formativos relacionados à participação social, à organização coletiva e à valorização das experiências comunitárias.

Essa dimensão educativa manifesta-se por meio de diferentes práticas culturais e comunitárias presentes no território, como rodas de capoeira, batalhas de rima, saraus, manifestações religiosas, projetos comunitários, coletivos culturais e iniciativas de comunicação popular. Tais experiências contribuem para a circulação de saberes, o fortalecimento de vínculos sociais e a construção de identidades coletivas. Nesse sentido, Gadotti (2005) argumenta que a cidade pode ser compreendida como espaço educativo, no qual os sujeitos aprendem e produzem conhecimentos a partir das relações estabelecidas em seu cotidiano.

Do ponto de vista histórico e cultural, a Terra Firme é atravessada por influências negras, indígenas e ribeirinhas que se expressam nas manifestações culturais, nos modos de vida e nas formas de organização comunitária presentes no território. Essas heranças contribuem para a preservação de memórias coletivas e para a construção de identidades que resistem a processos históricos de invisibilização e exclusão social. Assim, o território pode ser compreendido não apenas como um espaço físico, mas como um ambiente de produção, compartilhamento e valorização de saberes construídos nas experiências cotidianas de seus moradores.

Neste estudo, adota-se a expressão *paisagem periférica* como categoria analítica para compreender o território para além de sua dimensão geográfica. A noção contempla aspectos materiais, simbólicos, culturais e afetivos que constituem a vida cotidiana nas periferias, incluindo as relações comunitárias, as manifestações culturais, as memórias coletivas e as formas de organização social produzidas pelos sujeitos que habitam esses espaços. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Freire (1987), ao reconhecer que a produção do conhecimento ocorre na relação crítica dos sujeitos com a realidade vivida, e com as

reflexões de Gohn (2011), que destacam a importância dos espaços comunitários na formação cidadã.

Sob essa ótica, a resistência ultrapassa a ideia de enfrentamento às desigualdades sociais e aproxima-se da noção de reexistência, compreendida por Albán Achinte (2013) como a capacidade de produzir novas formas de existir, afirmar identidades, criar conhecimentos e reinventar modos de vida a partir das experiências de grupos historicamente marginalizados. A reexistência refere-se, portanto, à construção de alternativas que reafirmam a dignidade, a cultura e os saberes desses sujeitos, produzindo narrativas que desafiam processos de exclusão e silenciamento.

A compreensão da Terra Firme como território educativo também permite problematizar a visão das periferias exclusivamente como espaços de carência. Conforme argumenta Silva (2021), esses territórios são igualmente lugares de invenção, criatividade e produção cultural, nos quais emergem experiências capazes de ressignificar as formas de viver e interpretar a cidade. Dessa maneira, as práticas educativas, culturais e comunitárias desenvolvidas nesses contextos contribuem para ampliar as possibilidades de participação social e construção da cidadania.

Assim, compreender a Terra Firme como território educativo implica reconhecer a centralidade das experiências culturais, comunitárias e formativas que se desenvolvem em seu interior. Mais do que um espaço marcado por desigualdades, o bairro configura-se como um território produtor de conhecimentos, identidades e formas coletivas de organização social, evidenciando a potência educativa presente nas experiências construídas pelas populações periféricas.

4 O CINE CLUBE TF: HISTÓRIA E PRÁTICAS CULTURAIS

Criado em 2018 pela professora da rede pública estadual do Pará e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará (PPGCIMES/UFPA), Lília Melo, o Cine Clube TF surgiu inicialmente como o projeto Juventude Preta Periférica: do Extermínio ao Protagonismo, desenvolvido no bairro da Terra Firme, em Belém do Pará. Idealizado e coordenado por Lília Melo, o coletivo nasceu da articulação entre educação, cultura e atuação comunitária, tendo como propósito ampliar as possibilidades de participação, formação crítica e expressão artística da juventude periférica.

O surgimento do coletivo está associado a uma experiência mobilizada pela professora após assistir ao filme *Pantera Negra*. Ao reconhecer o potencial da obra para fortalecer a identidade negra e ampliar a representatividade entre seus estudantes e outros jovens da Terra Firme, organizou uma campanha comunitária para arrecadar recursos que possibilitaram a ida de aproximadamente quatrocentos jovens ao cinema. A experiência despertou o interesse dos participantes pela produção audiovisual e resultou na realização do documentário *Perspectivas*, premiado no Festival Osga ainda em 2018. A partir desse processo, o projeto ampliou suas ações e consolidou-se, em 2019, como coletivo cultural voltado à educação popular, à produção artística e à atuação comunitária.

No período de realização da pesquisa, o Cine Clube TF era composto por aproximadamente cinquenta jovens organizados em grupos de trabalho (GTs) dedicados ao audiovisual, à poesia preta, ao teatro, ao canto, à dança, às artes visuais e ao apoio às famílias. Essa organização favorece processos de participação coletiva, compartilhamento de responsabilidades e protagonismo juvenil, aspectos que dialogam com a compreensão de Gohn (2011) acerca dos movimentos sociais como espaços de formação cidadã e aprendizagem coletiva.

As atividades desenvolvidas pelo coletivo incluem oficinas de roteiro, filmagem e edição, exibições de filmes seguidas de debates, saraus, rodas de conversa, intervenções culturais em espaços públicos e produções audiovisuais colaborativas. Essas ações articulam práticas educativas, culturais e comunitárias, buscando ampliar o acesso à arte, fortalecer identidades negras, indígenas e ribeirinhas e incentivar a participação social dos jovens envolvidos (Melo, 2024).

Nesse contexto, o audiovisual ultrapassa sua dimensão técnica para constituir-se como prática educativa, linguagem de expressão e tecnologia política (Silva, 2021). Ao produzir imagens e narrativas sobre seus próprios territórios, os sujeitos deixam de ocupar apenas o lugar de objetos de representação para assumirem o papel de produtores de conhecimento e de narrativas sobre suas próprias experiências. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática de liberdade, fundamentada no diálogo,

na reflexão crítica e na participação ativa dos sujeitos na transformação da realidade (Freire, 1987).

Assim, o Cine Clube TF insere-se no conjunto de experiências de educação popular desenvolvidas em territórios periféricos que articulam cultura, participação comunitária e formação cidadã. Sua trajetória evidencia como práticas culturais podem constituir espaços educativos comprometidos com a valorização dos saberes populares, o fortalecimento das identidades coletivas e a ampliação das possibilidades de participação social.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada nos princípios da educação popular e da pesquisa participante, por compreender o conhecimento como uma construção coletiva produzida no diálogo entre pesquisadores e participantes (Freire, 1987). Nessa perspectiva, buscou-se compreender as experiências educativas desenvolvidas pelo Cine Clube TF, reconhecendo os movimentos sociais como espaços de educação não formal e formação cidadã (Gohn, 2011).

O estudo foi realizado no Coletivo Cine Clube TF, no bairro da Terra Firme, em Belém (PA). A pesquisa participante orientou o acompanhamento das atividades do coletivo e a produção do documentário *Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota* (figura 1), utilizado como estratégia metodológica e instrumento de investigação. A Figura 1 registra um dos momentos da produção colaborativa do documentário, evidenciando a participação ativa dos jovens do Cine Clube TF na construção das imagens e das narrativas que constituíram a pesquisa. O registro ilustra o audiovisual não apenas como técnica de documentação, mas como prática educativa, em consonância com os princípios da educação popular e da pesquisa participante.

A produção dos dados envolveu observação participante, registros audiovisuais e entrevistas semiestruturadas com seis jovens integrantes do coletivo, duas mães, a professora Ingrid Louzeiro, moradora do bairro que desenvolve pesquisa sobre os movimentos sociais e educação popular, a professora Lília Melo, fundadora e coordenadora do Cine Clube TF. As entrevistas buscaram compreender as experiências dos participantes e as contribuições do coletivo para sua formação educativa, cultural e social. Os registros foram realizados em diferentes espaços da Terra Firme, compreendida como parte constitutiva das experiências analisadas.

Figura 1 - Produção colaborativa do documentário Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota, realizada pelos jovens do Cine Clube TF, na Terra Firme (Belém-PA).



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 2 – Filmagem do documentário Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

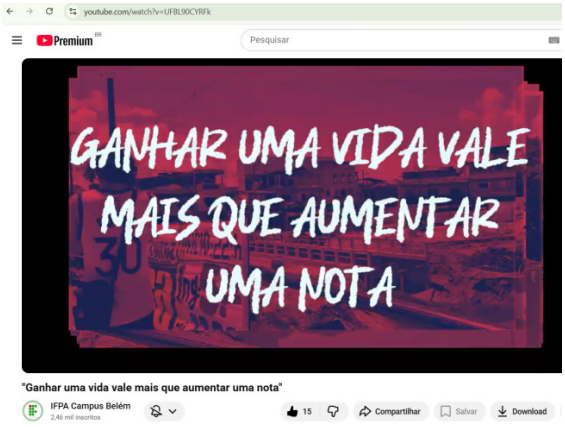
Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de seus depoimentos e imagens para fins acadêmicos. A organização e a interpretação dos dados ocorreram por meio da categorização das entrevistas, dos registros audiovisuais e das observações produzidas durante a pesquisa. As categorias foram construídas a partir dos eixos que estruturaram o documentário *Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota*, os quais orientaram a organização e a análise dos materiais produzidos, possibilitando compreender

as contribuições do Cine Clube TF para a formação da juventude periférica.

A categorização contemplou aspectos relacionados ao protagonismo juvenil, à construção das identidades, à educação popular, à dimensão comunitária e familiar, ao território como espaço educativo e às perspectivas de formação e transformação social. Esses elementos foram interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente a partir das contribuições de Freire (1987), Gohn (2011; 2014), Gadotti (2005), Hooks (2013) e Silva (2021)

O documentário foi disponibilizado na plataforma YouTube (figura 3), constituindo-se, simultaneamente, como estratégia metodológica, produto da pesquisa e instrumento de diálogo entre universidade, comunidade e movimentos sociais.

Figura 3: capa do documentário no Youtube.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Para ampliar o acesso ao produto audiovisual, disponibiliza-se, na Figura 4, um QR Code que direciona o leitor ao documentário hospedado na plataforma YouTube, <https://youtu.be/UFBL90CYRFkis=VlRjcPL3Sn13J0_P>.

Figura 4 – QR Code para acesso ao documentário Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a produção do documentário *Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota* ultrapassou sua dimensão técnica, constituindo-se como uma experiência educativa, comunicativa e social construída coletivamente. O audiovisual mostrou-se uma linguagem de expressão e produção de conhecimentos, permitindo que os próprios jovens narrassem suas trajetórias e as experiências vividas na Terra Firme.

A análise dos dados, organizada por meio da categorização realizada na pesquisa, evidenciou o fortalecimento do protagonismo juvenil, da construção identitária, do pertencimento comunitário e das perspectivas de formação e inserção profissional, compreendendo o cine clube tf como um espaço de educação popular, produção cultural e formação cidadã (Freire, 1987; Gohn, 2011; 2014; Gadotti, 2005; Hooks, 2013; Silva, 2021). Nesse processo, a Terra Firme deixa de figurar apenas como cenário das filmagens e passa a ser reconhecida como território de produção de saberes, cultura e reexistência.

Os depoimentos dos participantes reforçam essas transformações. Dayo Caeu (figura 4) afirma que "o Cine Clube me moldou, aprendi sobre quem eu sou e como me ponho no mundo", enquanto Ana Vitória Lobato destaca que "foi no Cine que encontrei uma forma de manter viva minha essência e minha história". As narrativas evidenciam que a participação no coletivo

favorece a construção identitária, a autoestima e a consciência crítica, em consonância com Freire (1987) e Hooks (2013).

Figura 5 – Entrevista com Dayo Caeu.



Fonte: Autores, 2025.

Os efeitos do Cine Clube TF também alcançam as famílias. O relato de Leideane Moraes, ao afirmar que passou a integrar o projeto após perceber mudanças no comportamento do filho, demonstra que as experiências formativas fortalecem vínculos familiares e comunitários. Esses resultados dialogam com Gohn (2011; 2014), ao evidenciar os movimentos sociais como espaços de aprendizagem cidadã, e com Gadotti (2005), ao reconhecer a educação não formal como promotora de formação humana e participação social.

Além de espaço de aprendizagem, o Cine Clube TF consolidou-se como lugar de acolhimento e pertencimento, frequentemente descrito pelos participantes como uma "segunda casa". Ao produzir novas narrativas sobre a Terra Firme, o coletivo contribui para ressignificar um território historicamente associado à violência, reafirmando suas potencialidades culturais, educativas e comunitárias e dialogando com Silva (2021), que compreende as periferias como espaços de criação e produção de futuros.

6.1 TERRITÓRIO EDUCATIVO: APRENDIZADOS, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Os resultados permitiram compreender que o território constitui elemento central nas práticas educativas desenvolvidas pelo Cine Clube TF. Ao transformar ruas, praças, escolas e demais espaços comunitários em ambientes de criação, circulação cultural e produção audiovisual, o coletivo amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação dos jovens com o lugar onde vivem.

Essa experiência confirma a compreensão de Gohn (2011) de que os espaços comunitários constituem importantes ambientes de educação não formal e produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, dialoga com Silva (2021), ao demonstrar que as periferias não devem ser compreendidas apenas como territórios de carências, mas também como espaços de criatividade, resistência e produção cultural.

A participação nas atividades do coletivo favoreceu o reconhecimento da Terra Firme como espaço de memória, identidade e pertencimento, contribuindo para ampliar as formas de participação social dos jovens e fortalecer sua atuação comunitária.

Apesar dessas potencialidades, as entrevistas e a observação participante evidenciaram desafios relacionados à limitação de recursos financeiros, infraestrutura adequada e apoio institucional para a continuidade das atividades desenvolvidas pelo coletivo. Tais dificuldades refletem os obstáculos enfrentados por diversas iniciativas culturais e educativas presentes em territórios periféricos, indicando a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam experiências de educação popular e produção cultural.

Entretanto, tais limitações não diminuem a relevância da experiência analisada. Ao contrário, evidenciam a capacidade do coletivo de construir alternativas educativas sustentadas na participação comunitária, na produção cultural e na valorização dos saberes locais.

Os elementos analisados permitem compreender o Cine Clube TF como um movimento social de caráter educativo, cuja atuação articula educação popular, produção audiovisual e ação comunitária na construção de processos de formação crítica. Mais do que promover atividades culturais, o coletivo cria condições para que jovens periféricos se reconheçam como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias narrativas. Desse modo, sua trajetória evidencia o potencial do audiovisual como prática educativa comprometida com a transformação social, o fortalecimento das identidades e a construção de processos de reexistência nos territórios periféricos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Cine Clube TF, analisada neste artigo, evidencia como iniciativas culturais desenvolvidas em territórios periféricos podem constituir-se como espaços de educação não formal, formação cidadã e produção de saberes. Ao articular cinema, arte e mobilização coletiva, o coletivo ressignifica a Terra Firme como território de criação, memória e construção de possibilidades, reafirmando a potência educativa das experiências desenvolvidas pela juventude periférica.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a produção audiovisual ultrapassa sua dimensão técnica, constituindo-se como um processo de escuta, diálogo e participação coletiva. A construção do documentário possibilitou compreender como os jovens do Cine Clube TF assumem protagonismo na elaboração de suas próprias narrativas, produzindo novos sentidos sobre suas trajetórias e sobre o território em que vivem. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1987), ao reconhecer a educação como um processo construído no diálogo e na valorização dos saberes dos sujeitos, bem como da concepção de Hooks (2013), ao compreender a educação como prática de liberdade e espaço de construção da autonomia.

A pesquisa também evidenciou que o Cine Clube TF atua como espaço de educação não formal, no qual cultura, participação social e formação cidadã se articulam. Nesse sentido, as contribuições de Gohn (2011; 2014) permitem compreender que experiências coletivas desenvolvidas fora dos espaços escolares formais também produzem conhecimentos, fortalecem vínculos sociais e ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos. Dessa forma, o audiovisual apresenta-se como instrumento de pesquisa, registro e expressão das experiências comunitárias.

Embora o coletivo enfrente desafios relacionados à escassez de recursos financeiros, infraestrutura e apoio institucional, sua trajetória demonstra a capacidade de mobilização e resistência presente nas iniciativas culturais periféricas. Esses aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas ao reconhecimento e fortalecimento de práticas de educação popular e produção cultural, considerando os territórios periféricos como espaços produtores de conhecimento, cultura e transformação social.

Conclui-se, portanto, que o Cine Clube TF representa mais do que um projeto cultural, constituindo-se como um espaço de formação, memória e construção de futuros. Sua trajetória reafirma que "ganhar uma vida vale mais do que aumentar uma nota", como enuncia sua idealizadora, professora Lília Melo, ao expressar a centralidade das experiências educativas que valorizam vidas, histórias e trajetórias. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate acadêmico e social sobre a potência educativa das periferias e incentive novas pesquisas sobre educação popular, cultura e produção audiovisual em territórios periféricos.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la reexistencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In:* WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 443-468.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

NSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Agregados por bairros. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em: 17 de maio 2026.

IFPA Campus Belém. **Ganhar uma vida vale mais que aumentar uma nota**. YouTube, 17 jul. 2025. Disponível em: https://youtu.be/UFBL90CYRFk

MELO, Lilia Cristiane Barbosa de. **"Nós por nós"**: uma ponte entre a comunidade e a extensão universitária. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** *Caminhada de jovens pobres para a universidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2021.

12

A SÉRIE CHERNOBYL NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA E CONTEXTUALIZADA

Francisco Gilvan Pereira 1
Gisele Simone Lopes 2

OF THE CHERNOBYL SERIES IN CHEMISTRY TEACHING: an interactive and contextualized didactic sequence

Resumo:

O presente estudo foi desenvolvido na EEMTI Carminha Vasconcelos, em Morrinhos-CE, com o objetivo de discutir o desenvolvimento de uma Sequência Didática no campo do ensino de Química que aborde a relação entre o tema radioatividade e energia nuclear com a mediação da série teledramática Chernobyl. Para tanto, foram utilizados trechos selecionados do audiovisual como recurso disparador, questionários aplicados via formulários eletrônicos, entrevistas com docentes e registros em diário de campo. Ademais, a metodologia compreendeu pesquisa-ação, fundamentada na abordagem qualitativa. Efetivou-se o diagnóstico inicial das concepções prévias da turma; a exibição mediada dos episódios associada a debates dirigidos; a resolução colaborativa de problemas em sala de aula; e a avaliação final da apreensão conceitual e das percepções docentes. Assim, os educandos foram provocados a pensar sobre a aplicação da Química Nuclear na sociedade, além de fazer uma relação entre os aspectos microscópicos do núcleo atômico e suas implicações socioambientais no cotidiano. Pode-se afirmar que essa intervenção não apenas consolidou o conhecimento científico e superou visões do senso comum, como também evidenciou a relevância do uso de mídias para o engajamento e a alfabetização científica.

Palavras-chave: Ensino de Química. Sequência Didática. Série Chernobyl. Metodologias Ativas. Pesquisa-Ação.

Abstract:

This study was developed at EEMTI Carminha Vasconcelos, in Morrinhos-CE, with the objective of discussing the development of a Didactic Sequence in the field of Chemistry teaching addressing the relationship between the topic of radioactivity and nuclear energy mediated by the Chernobyl teledramatic series. To this end, selected excerpts from the audiovisual were used as a trigger resource, along with questionnaires applied via electronic forms, interviews with teachers, and field diary records. Furthermore, the methodology comprised action research, based on a qualitative approach. The initial diagnosis of students' prior conceptions was carried out; mediated screening of episodes combined with guided debates; collaborative problem-solving in the classroom; and final evaluation of conceptual understanding and teacher perceptions. Thus, students were provoked to reflect on the application of Nuclear Chemistry in society, in addition to establishing a relationship between microscopic aspects of the atomic nucleus and their socio-environmental implications in daily life. It can be affirmed that this intervention not only consolidated scientific knowledge and overcame common-sense views, but also highlighted the relevance of media use for engagement and scientific literacy.

Keywords: *Chemistry Teaching. Didactic Sequence. Chernobyl Series. Active Methodologies. Action Research.*

1.Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professor efetivo da rede estadual do Ceará e da rede municipal, Morrinhos-Ce. E-mail: francisco.pereira18@prof.ce.gov.br. ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-5732-2986
2.Doutora em Química pela Universidade Federal São Carlos. Professora Titular do Departamento de Química Analítica e Físico-Química da UFC. E-mail: gslpoes@ufc.br. ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-9495-1207

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química na Educação Básica defronta-se historicamente com obstáculos metodológicos que comprometem a apreensão conceitual. A ênfase na memorização descontextualizada de nomenclaturas e na reprodução mecânica de conteúdos afasta o educando do desenvolvimento do raciocínio crítico, contrariando as diretrizes para uma formação cidadã e transformadora (Ferreira; Marques, 2020). Essa fragilidade manifesta-se no estudo da Química Nuclear, em que o elevado grau de abstração dos fenômenos microscópicos dificulta a associação de conceitos com situações reais e vivências do estudante (Da Silva; De Oliveira; Firme, 2025).

A manutenção de um modelo transmissivo de ensino consolida nos estudantes a percepção de que a Química é uma disciplina excessivamente abstrata e desconectada de sua realidade (Silva, 2020). Em resposta a essa problemática, a incorporação de Metodologias Ativas aliadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) configura-se como uma alternativa pedagógica apta a conferir dinamismo e protagonismo ao educando no processo de construção do conhecimento (Moran, 2018). Nesse contexto, o uso pedagógico de recursos audiovisuais contextualizados, a exemplo de mídias cinematográficas, atua como elemento disparador da investigação científica, aproximando fundamentos teóricos de controvérsias éticas, sociais e ambientais.

Com base nesse cenário, delimita-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida uma sequência didática fundamentada em Metodologias Ativas e mediada pela série *Chernobyl*[3] contribui para o processo de contextualização e aprendizagem significativa dos conceitos de energia nuclear e radioatividade no Ensino Médio? Parte-se da tese de que a articulação entre narrativas midiáticas e estratégias investigativas favorece a superação da aprendizagem mecânica, promovendo o letramento científico e tecnológico dos alunos.

A justificativa para a realização deste estudo apoia-se na urgência de renovação das práticas docentes em Química, superando abordagens expositivas tradicionais por meio de propostas aplicadas ao contexto educacional contemporâneo. A relevância acadêmica e social da investigação reside no fortalecimento da capacidade crítica dos estudantes para a tomada de decisões fundamentadas sobre temas de impacto global, como o debate sobre matrizes energéticas, biossegurança e os desdobramentos da tecnologia nuclear (Niezer, 2012).

Diante disso, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar as contribuições de uma sequência didática, pautada em Metodologias Ativas e mediada pelo uso da série *Chernobyl*, para a aprendizagem significativa de energia nuclear e dos efeitos da radioatividade no Ensino Médio.

Para subsidiar o alcance do objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: mapear o potencial pedagógico da narrativa da série *Chernobyl* como recurso disparador para a contextualização e visualização de conceitos de Química Nuclear; implementar uma sequência didática articulada a Metodologias Ativas, visando ao estímulo da autonomia e do trabalho colaborativo entre os estudantes; avaliar a apreensão conceitual dos alunos no tocante às aplicações, aos riscos e às implicações socioambientais da radioatividade após a intervenção didática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção dedica-se à exposição dos aportes teóricos que sustentam esta investigação. Para proporcionar uma discussão encadeada e analítica, o referencial organiza-se em três eixos temáticos: (i) O ensino de Química na Educação Básica e a contextualização de temas abstratos; (ii) Metodologias Ativas e o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o potencial das mídias audiovisuais na mediação pedagógica.

2.1 O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Química no Brasil defronta-se com contínuos desafios estruturais e metodológicos que impactam a efetividade da aprendizagem na Educação Básica. Historicamente pautado em abordagens

3.A série de ficção dramática retrata os eventos subsequentes ao acidente nuclear ocorrido em 26 de abril de 1986 na Usina de Chernobyl (então União Soviética), cujo colapso do reator liberou elevados níveis de radiação na atmosfera, ocasionando impactos ambientais, sociais e à saúde pública.

expositivas e transmissivas, o componente curricular é frequentemente percebido pelos estudantes como uma disciplina complexa, centrada na memorização mecânica de fórmulas, equações e classificações desconectadas de suas vivências (Finger; Bedin, 2019). Essa distorção conceitual compromete a compreensão dos fenômenos científicos e desestimula a curiosidade epistemológica do educando.

No caso específico de temas que abrangem o nível subatômico e o campo da Química Nuclear, a abstração conceitual intensifica os obstáculos de assimilação. Diante da impossibilidade de observação direta dos fenômenos, os estudantes tendem a recorrer a abstrações desprovidas de rigor, o que favorece a consolidação de concepções alternativas e visões de senso comum equivocadas sobre os riscos e as aplicações da radioatividade (Da Silva; De Oliveira; Firme, 2025).

Para superar a mera transmissão reprodutiva de conteúdos, a contextualização consolida-se como um princípio pedagógico estruturante (Wartha; Silva; Bejarano, 2013). Entretanto, contextualizar o saber científico transcende a simples inserção de exemplos ilustrativos ao término das exposições teóricas. Conforme propõem Santos e Nicot (2020), a contextualização requer o estabelecimento de redes de significado, nas quais o conhecimento científico articula-se aos fatores sociais, culturais, políticos e tecnológicos da realidade contemporânea.

Nessa perspectiva, a abordagem de controvérsias sociocientíficas e de acontecimentos históricos marcantes, a exemplo do desastre ocorrido na Usina Nuclear de *Chernobyl* em 1986, viabiliza a superação da fragmentação do saber (Pazinato; Braibante, 2014). A exploração pedagógica de eventos dessa dimensão faculta a articulação entre conceitos químicos essenciais (como tempo de meia-vida, decaimento radioativo e natureza das emissões) e os debates éticos atinentes às matrizes energéticas, à saúde coletiva e à sustentabilidade socioambiental.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DISCENTE

A superação do modelo tradicional transmissivo requer a incorporação de práticas pedagógicas que desloquem o foco do processo educativo da figura do docente para a centralidade do estudante. As Metodologias Ativas (MA) configuram-se como estratégias de ensino orientadas a fomentar a autonomia, a reflexão crítica e o engajamento colaborativo dos educandos na construção do próprio conhecimento (Moran, 2018).

Nesse paradigma, o professor deixa a posição de transmissor exclusivo do saber acadêmico e assume a atribuição de mediador, planejador e facilitador dos itinerários formativos (Santos; Nicot, 2020). Quando os estudantes são provocados a atuar na resolução de situações-problema, na análise de dados e na discussão conceitual, a retenção dos conhecimentos químicos torna-se mais significativa, duradoura e fundamentada sob uma perspectiva crítica (Silva Leite, 2017).

O Quadro 1 sintetiza as principais distinções entre o ensino tradicional e as abordagens fundamentadas em Metodologias Ativas:

Quadro 1 – Comparativo entre o Ensino Tradicional e o Ensino Mediado por Metodologias Ativas em Química.

Dimensão	Ensino Tradicional	Metodologias Ativas (MA)
Papel do estudante	Agente passivo; receptor e reprodutor de conteúdo.	Protagonista; agente ativo, investigador e crítico.
Papel do docente	Transmissor central do conhecimento científico.	Mediador, facilitador e orientador da aprendizagem.
Foco da aula	Exposição teórica, memorização e aplicação de fórmulas.	Resolução de problemas, investigação e debates.
Natureza da aprendizagem	Mecânica, fragmentada e de curto alcance.	Significativa, contextualizada e reflexiva.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Todavia, a efetivação das Metodologias Ativas na Educação Básica pressupõe a superação de lacunas na formação inicial e continuada dos professores (Félix; Lima, 2021). De acordo com Leite (2018), a

recorrência de práticas pedagógicas tradicionais decorre, frequentemente, da escassez de vivências metodológicas inovadoras durante os cursos de licenciatura, o que evidencia a necessidade de reflexões permanentes sobre a práxis docente e a seleção criteriosa de estratégias de ensino.

2.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) incorporaram-se ao cotidiano social, redefinindo as dinâmicas de acesso, produção e difusão do conhecimento. No contexto da Educação em Ciências, o uso pedagógico das TIC viabiliza a construção de ambientes virtuais, simulações interativas e recursos visuais capazes de conferir concretude a fenômenos subatômicos abstratos (Locatelli, 2018; Alves da Silva *et al.*, 2022).

Entre as ferramentas tecnológicas disponíveis, os recursos audiovisuais, como filmes, documentários e séries dramáticas, revelam elevado potencial pedagógico. A exibição intencional e orientada de obras audiovisuais, a exemplo da série *Chernobyl*, atua como elemento disparador de problematizações científicas (Zanato; Strieder; Campos, 2020). A narrativa visual proporciona a representação do imperceptível ao olho humano, estabelecendo conexões entre a dimensão macroscópica dos impactos sociais e os processos microscópicos da emissão radioativa.

A incorporação das TIC no ensino de Química não deve, contudo, restringir-se a uma modernização meramente estética das aulas ou à substituição instrumental dos recursos didáticos tradicionais sem planejamento prévio. Conforme destaca Locatelli (2018), o diferencial pedagógico reside na articulação coerente entre o recurso tecnológico, os objetivos pedagógicos e as intencionalidades curriculares.

Assim, a convergência entre o uso contextualizado das TIC e o emprego de Metodologias Ativas potencializa o engajamento dos estudantes, capacitando-os a interpretar de forma crítica a linguagem científica veiculada pelos meios de comunicação e a exercer a cidadania consciente perante os dilemas científicos e tecnológicos da sociedade contemporânea (Brito; Silva, 2022).

3 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da investigação, detalhando a abordagem, o método, o *lócus*, os sujeitos participantes, as técnicas de coleta e análise de dados, bem como os aspectos éticos. A fundamentação aqui exposta assegura o rigor científico e a reprodutibilidade da intervenção pedagógica, desenvolvida como recorte da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

3.1 DELINEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente investigação enquadra-se em uma abordagem qualitativa e possui natureza aplicada (Godoy, 1995). A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as percepções, interações e significados construídos pelos sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem, sob um prisma holístico que supera a mensuração estritamente numérica (Flick, 2009). A dimensão aplicada consubstancia-se na proposição e implementação de uma alternativa didática voltada a solucionar entraves reais do ensino de Química na Educação Básica.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório e descritivo-explicativo (Gil, 2008). O viés exploratório manifesta-se no mapeamento do potencial pedagógico da série teledramática *Chernobyl* integrada às Metodologias Ativas e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O viés descritivo-explicativo reside no registro pormenorizado e na análise das transformações ocorridas na compreensão conceitual e no protagonismo discente acerca dos tópicos de energia nuclear e radioatividade.

O método estruturante da investigação foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Este método caracteriza-se pela concepção participativa e colaborativa na qual o pesquisador atua diretamente na realidade investigada, promovendo uma reflexão contínua sobre a ação pedagógica e desencadeando processos formativos e emancipatórios nos sujeitos envolvidos.

3.2 ETAPAS DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

A investigação foi estruturada em quatro etapas metodológicas encadeadas: a primeira etapa compreendeu o levantamento bibliográfico e documental na legislação educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além da curadoria e corte das cenas da série *Chernobyl*.

A segunda etapa envolveu a observação participante da rotina escolar, análise do Projeto Político Pedagógico e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Química; por fim, a terceira etapa constituiu-se na aplicação da intervenção pedagógica com a turma por meio do "Cinema na Escola" e aplicação dos questionários avaliativos, seguida pela quarta etapa de análise dos dados.

3.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Carminha Vasconcelos, vinculada à 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3), localizada no município de Morrinhos, Ceará. O município de Morrinhos possuía população estimada em 23.608 habitantes no ano de 2024 (IBGE, 2025). A EEMTI Carminha Vasconcelos destaca-se como um polo educacional estratégico na região, dispondo de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, suporte tecnológico e organização em tempo integral.

Os sujeitos da pesquisa constituíram dois grupos distintos: trinta estudantes matriculados na 2ª série do Ensino Médio regular em tempo integral. Para fins a preservação da identidade dos participantes, os discentes foram codificados de Aluno 1, Aluno 2, sucessivamente, até Aluno 30. Nesse processo, incluímos três professores da área de Química atuantes na instituição, codificados como Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

A amostragem deu-se por conveniência, adotando como critérios de inclusão a assiduidade escolar, a participação ativa nas etapas da Sequência Didática e o retorno dos termos de consentimento e assentimento devidamente assinados.

3.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados pautou-se na triangulação de diferentes procedimentos e instrumentos qualitativos, garantindo a consistência empírica, a fidedignidade e o aprofundamento das informações coletadas (Fleury; Werlang, 2016). Os instrumentos empregados compreenderam:

Questionário inicial (Discentes): Composto por questões abertas e fechadas, aplicado previamente à intervenção para mapear os conhecimentos prévio dos estudantes;

Questionário final (Discentes): Disponibilizado via *Google Forms* ao término da Sequência Didática, voltado para avaliar a apreensão conceitual e a recepção pedagógica da série *Chernobyl*;

Entrevistas semiestruturadas (Docentes): Realizadas individualmente com os professores de Química da instituição;

Questionário avaliativo (Docentes): Instrumento aplicado aos professores após acompanharem a intervenção;

Diário de campo: Registro efetuado pelo pesquisador em todas as sessões pedagógicas;

Registros fotográficos e audiovisuais: Utilizados para documentar a participação discente durante as atividades.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento e a interpretação do material empírico, composto pelas respostas aos questionários, pelas transcrições das entrevistas e pelos registros do diário de campo, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O procedimento analítico cumpriu estritamente as três fases metodológicas recomendadas: pré-análise – Fase de organização do material, consistindo na leitura flutuante do *corpus* documental, na seleção dos registros relevantes, na constituição do *corpus* final e na formulação de indicadores alinhados aos objetivos da pesquisa; exploração do Material – Etapa de codificação e categorização, na qual os textos foram decompostos em unidades de registro (palavras-chave, frases ou parágrafos) e posteriormente agrupados em

eixos temáticos e categorias analíticas emergentes; tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação – Momento de articulação entre os dados empíricos categorizados e a fundamentação teórica adotada no estudo (Bogdan; Biklen, 1994; Bardin, 2016), permitindo inferir as contribuições da intervenção pedagógica para a aprendizagem dos conceitos químicos e a formação crítica dos estudantes.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A condução do estudo pautou-se pelo cumprimento rigoroso dos preceitos éticos relativos a pesquisas com seres humanos. Os estudantes maiores de idade e os responsáveis legais pelos alunos menores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os discentes menores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ficaram assegurados o anonimato dos voluntários, a confidencialidade das informações prestadas e a garantia de desistência de participação em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos ou penalidades de qualquer natureza.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, realiza-se a análise dos dados coletados durante as etapas da intervenção pedagógica, correlacionando-os aos objetivos da pesquisa, à problemática investigada e aos referenciais teóricos. A abordagem qualitativa permitiu interpretar as experiências, as percepções e as evoluções conceituais dos sujeitos envolvidos a partir da articulação entre a série *Chernobyl* e de Metodologias Ativas no ensino de Química.

No primeiro momento, durante a aplicação do questionário diagnóstico inicial, constatou-se um panorama marcado pelo emprego da terminologias mecânicas e visões reducionistas acerca da temática nuclear. Diante do questionamento sobre energia nuclear e radioatividade, o Aluno 1 conceituou o fenômeno como sendo "*é quando divide a matéria*", enquanto o Aluno 7 expressou uma concepção pautada no senso comum ao descrevê-la como "*uma coisa que é contagiosa e faz mal para a sociedade*". Conforme afirmam Andrade e Massabni (2011), as ideias prévias dos educandos constituem o ponto de partida fundamental para que o professor medie a reestruturação conceitual, superando visões simplistas.

No segundo momento, ao avançar para a percepção dos riscos biológicos decorrentes dos fenômenos nucleares, os estudantes demonstraram capacidade de correlacionar o conteúdo a eventos históricos e aos perigos da radiação ionizante em nível celular. Essa associação ficou evidente na construção textual do Aluno 15:

> *Os riscos da radioatividade surgem da exposição à radiação ionizante, que pode danificar o DNA e causar doenças como o câncer. Um exemplo de situação onde isso ocorre é o acidente com o Césio-137 em Goiânia.*

Figura 1 – Momentos de acompanhamento pedagógico das atividades.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

No terceiro momento, a execução das atividades didáticas pautadas no recurso audiovisual atuou como elemento disparador para as discussões em sala. A introdução da narrativa dramática estimulou questionamentos voluntários sobre a estrutura dos reatores e a natureza dos elementos químicos envolvidos na geração de energia. Essas manifestações evidenciaram que a introdução controlada de narrativas cinematográficas favorece a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e contextualizado, articulando conceitos abstratos e estabelecendo bases sólidas para a compreensão científica (Tizzo, 2025).

No quarto momento, evidenciaram-se entraves infraestruturais e tecnológicos recorrentes na escola pública, os quais interferiram na fluidez das exibições audiovisuais e exigiram adaptações emergenciais. A gestão do tempo converteu-se em um exercício constante de síntese por parte do pesquisador para mitigar a dispersão dos alunos perante as falhas técnicas e o rigor do cronograma escolar. Constatou-se que a transição do ensino tradicional para uma abordagem alicerçada em recursos multimodais requer

flexibilidade metodológica e desenhos instrucionais adaptáveis (Azevedo *et al.*, 2024).

À medida que a proposta avançava para a sua etapa conclusiva, a análise do questionário final revelou um amadurecimento significativo quanto à apropriação do vocabulário químico e à ampliação da capacidade argumentativa dos discentes (Nunes, 2025). Na dimensão conceitual referente à energia nuclear, os estudantes superaram o senso comum ao associar o conceito aos processos ocorridos no núcleo atômico, como ilustrado pela resposta do Aluno 4, que a definiu como "*energia liberada a partir do núcleo dos átomos, podendo ser usada para gerar eletricidade*".

Na última etapa, reservada à avaliação do impacto pedagógico, analisaram-se as percepções dos três professores de Química acompanhantes. O Professor 2 destacou que "*a exposição das cenas da série desperta a atenção do aluno, favorecendo a aprendizagem por meio do debate que estimula o interesse em buscar novas informações*". Ao mencionarem suas trajetórias na graduação, os docentes mencionaram haver recebido uma formação predominantemente teórica e descontextualizada. O Professor 1 pontuou que

> *tais conteúdos foram tratados de maneira superficial na universidade, o que costuma gerar insegurança no momento de transpor esses saberes para a educação básica*.

Apesar de a pesquisa em Ensino de Química por vezes privilegiar dimensões quantificáveis, esta investigação, de natureza qualitativa, teve seus achados interpretados à luz das experiências, perspectivas e vivências dos sujeitos envolvidos. Ante o exposto, a utilização analítica da série *Chernobyl* comprovou que mídias audiovisuais superam a mera função entretenimento, atuando como pontes cognitivas entre a complexidade conceitual e o universo discente.

Com base nos resultados obtidos e nas experiências vivenciadas pelos participantes, pode-se afirmar que a Sequência Didática desenvolvida desempenhou um papel significativo ao preencher a lacuna entre os conceitos abstratos da Química Nuclear e suas implicações socioambientais na realidade. Esta abordagem pedagógica possibilitou aos estudantes uma compreensão mais profunda e tangível dos princípios científicos, convertendo a teoria em aprendizagem crítica e contextualizada.

Os relatos dos docentes e as produções dos discentes evidenciaram a eficácia da proposta em conferir concretude ao papel da ciência na sociedade, demonstrando uma articulação direta entre os conteúdos curriculares e os acontecimentos históricos ou do cotidiano. Esta constatação ressalta a importância de estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem significativa, contextualizada e mediada pelo uso crítico de recursos audiovisuais e tecnologias.

Diante disso, a incorporação contínua dessas práticas pedagógicas no Ensino Médio apresenta-se como uma medida estratégica para mitigar as lacunas da formação docente inicial e diversificar as metodologias de ensino. Infere-se que essa abordagem não só enriquece a apreensão dos conteúdos de Química, mas também prepara os estudantes para o exercício do senso crítico perante os avanços tecnológicos e as transformações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as contribuições de uma Sequência Didática pautada em Metodologias Ativas e mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino de energia nuclear e radioatividade na Educação Básica. Tomando como recurso disparador as narrativas da série *Chernobyl*, a pesquisa-ação implementada na EEMTI Carminha Vasconcelos, em Morrinhos (CE), permitiu avaliar o potencial de reestruturação das dinâmicas tradicionais de sala de aula em um itinerário de aprendizado dinâmico, colaborativo e interativo.

Os resultados obtidos evidenciam que a transição de um modelo de ensino expositivo para uma abordagem investigativa e contextualizada é capaz de suavizar as dificuldades decorrentes dos elevados níveis de abstração inerentes à Química Nuclear. A introdução do recurso audiovisual, articulada a estratégias ativas e à mediação por recursos virtuais, atuou como elemento mobilizador da aprendizagem. Essa sinergia estimulou o protagonismo discente, o desenvolvimento de competências letradas no campo científico e a ampliação do repertório argumentativo dos estudantes.

A análise empírica evidenciou que a contextualização histórica e sociotecnológica proporcionada pela abordagem da catástrofe de *Chernobyl* estabeleceu

uma ponte cognitiva eficiente entre os conteúdos curriculares do Ensino Médio e a realidade dos estudantes. O percurso formativo proporcionou uma evolução conceitual quanto a processos essenciais, como fissão nuclear, decaimento radioativo e tempo de meia-vida, articulando-os às suas implicações socioambientais, éticas e de saúde pública. O ambiente colaborativo fomentou, paralelamente, o trabalho em equipe, a capacidade analítica e a autonomia intelectual dos participantes.

Do ponto de vista docente, a pesquisa revelou tanto as potencialidades quanto os desafios das inovações pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais na rede pública de ensino. Se, por um lado, constatou-se expressivo engajamento de professores e estudantes, por outro, as limitações de infraestrutura tecnológica e de conectividade configuraram-se como entraves operacionais. Essas condicionantes reforçam a urgência de reflexões aprofundadas e permanentes sobre políticas de infraestrutura escolar e de programas de formação docente alinhados à cultura digital.

No âmbito avaliativo, a experiência reiterou a relevância da avaliação de caráter formativo e processual. O acompanhamento contínuo por meio de debates, produções coletivas e questionários permitiu mapear incompreensões conceituais e reorientar as intervenções pedagógicas, ressignificando o erro como etapa intrínseca à construção do conhecimento científico. Ademais, a repercussão da proposta junto à comunidade escolar evidenciou o potencial do letramento científico em extrapolar os limites da sala de aula, favorecendo a tomada de decisões conscientes e o exercício pleno da cidadania.

Como contribuição prática deste recorte de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, o estudo oferece subsídios pedagógicos e reflexões norteadoras para investigações futuras. Sugere-se a expansão dessa abordagem metodológica para outros tópicos curriculares da Química e da área de Ciências da Natureza, bem como a realização de estudos longitudinais que investiguem a retenção conceitual e os desdobramentos da mediação audiovisual na aprendizagem a longo prazo na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES DA SILVA, N.; ALVES DA SILVA, J.; OLIVEIRA CUNHA, A.; SOUZA SILVA, C. Panorama das Publicações no ENPEC sobre as TICs no ensino de Química. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 12, n. 2, p. 111-120, 25 jul. 2022.

ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & educação**, v. 17, n. 04, p. 835-854, 2011.

AZEVEDO, C. M. de S.; NASCIMENTO, J. S. do; CORRÊA, L. L.; AGUIAR, M. do C. P. de; BOTELHO, S. de O. As práticas do *design* instrucional na educação: uma análise das vantagens e desvantagens sob a perspectiva do profissional designer instrucional. **Revista Ilustração**, [*s. l.*], v. 5, n. 4, p. 199–209, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, G. de A.; SILVA, M. das G. de O. e. Information and Communication Technologies in Chemistry teaching: an analysis. **Research, Society and Development**, [*s. l.*], v. 11, n. 12, p. e488111234690, 2022.

DA SILVA, R. G. M. F.; DE OLIVEIRA, M. C. C.; FIRME, R. do N. Identificando dificuldades de estudantes sobre o conteúdo radioatividade: um estudo na Residência Pedagógica de Química. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 6, p. e2025019, 2025.

FÉLIX, M. E. O.; LIMA, B. T. S. As metodologias ativas na construção do conhecimento científico: utilização do método *JigSaw* (quebra-cabeças) e mapa conceitual para o ensino de funções oxigenadas. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. 139158, jan./abr. 2021.

FERREIRA, M. L.; MARQUES, A. J. Breve percurso histórico da educação brasileira e o pensamento educacional contemporâneo: implicações ao ensino de química. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e179953333, 2020.

FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 8-24, jan./jul. 2019.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. da C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *In:* WOOD JUNIOR, Thomaz. (Eds.). **Anuário de pesquisa 2016-2017 GV pesquisa**. São Paulo: GV pesquisa, 2016. p. 10-15.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. *In:* FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Morrinhos. 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/morrinhos.html. Acesso em: 23 abr. 2025.

LEITE, B. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 580–609, 2018.

LOCATELLI, T. A Utilização de Tecnologias no Ensino da Química. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, p. 5-33, agosto de 2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Ed. Penso, 2018, parte 1, p. 2 -25.

NIEZER, T. M. **Ensino de soluções químicas por meio da abordagem Ciência Tecnologia-Sociedade (CTS)**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2012.

NUNES, M. do A. da S. **Letramento digital e metacognição na perspectiva de aprendizagem com jogos digitais**. 2026. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. O estudo de caso como estratégia metodológica para o ensino de química no nível médio. **Revista Ciências & Ideias**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 1–18, 2014.

SANTOS, C. P. dos; NICOT, Y. E. A interatividade no processo de ensino e aprendizagem de ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 98–112, 2020.

SILVA, E. **A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard**: um experimento didático em ciências. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

TIZZO, D. F. **Ensino de química inclusivo**: mapeamento das produções nacionais para suporte aos docentes. 2025. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L. da; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

ZANATO, A. R.; STRIEDER, D. M.; CAMPOS, T. A. Challenges for the use of ICT in the *classroom*:perception of Nature Science teachers. **Research, Society and Development**, [*s. l.*], v. 9, n. 11, p. e75591110488, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10488.

13

ENTRE FILMES E LUTAS: FORMAÇÃO AUDIOVISUAL E RESISTÊNCIA NO BREGA-PROTESTO – SEM DESTRUIÇÃO

Catarina Andrade 1
Francisco Ludermir Ferreira 2

BETWEEN FILMS AND STRUGGLES: Audiovisual Formation and Resistance in Brega-Protesto – sem destruição

Resumo:

Este artigo analisa o videoclipe Brega-Protesto – Sem destruição (2019), realizado no contexto das ações formativas do Coquevídeo, a partir das relações entre cinema, formação e resistência. Produzido no encontro entre jovens do Coquevídeo e moradores de Caranguejo Tabaiares, no Recife, o filme emerge em meio à mobilização contra a remoção de famílias da comunidade e articula produção audiovisual, criação coletiva e luta pelo direito à cidade. A pesquisa mobiliza como *corpus* o videoclipe, registros audiovisuais e fotográficos do processo de realização, documentos relacionados à trajetória do Coquevídeo e materiais publicados em suas redes sociais. A análise organiza-se em três eixos interseccionados: genealogia, processo-método e análise fílmica. O percurso evidencia que a potência política da obra não se restringe à sua dimensão representacional, mas também se encontra no próprio processo de fazer cinema, compreendido como prática de formação, elaboração coletiva e intervenção. Ao mesmo tempo, a experiência analisada produz deslocamentos nos modos de realização audiovisual, nos sujeitos autorizados a produzir imagens e nas formas de representação dos territórios periféricos. Argumenta-se, assim, que o Brega-Protesto constitui, simultaneamente, uma intervenção no presente e um arquivo das lutas, tensionando as fronteiras entre cinema, educação e ação política.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Formação Audiovisual. Cinema Periférico. Produção de Subjetividade. Resistência Política.

Abstract:

This article analyzes the music video Brega-Protesto – Sem destruição (2019), produced within the educational activities of Coquevídeo, focusing on the intersections between cinema, education, and resistance. Created through a collaboration between young participants from Coquevídeo and residents of Caranguejo Tabaiares, in Recife, the film emerged amid the mobilization against the eviction of families from the community and brings together audiovisual production, collective creation, and the struggle for the right to the city. The research corpus comprises the music video itself, audiovisual and photographic records of its production process, documents related to Coquevídeo's trajectory, and materials published on its social media platforms. The analysis is organized around three interconnected axes: genealogy, process-method, and film analysis. The findings demonstrate that the political potential of the work is not restricted to its representational dimension but also lies in the very process of filmmaking, understood as a practice of education, collective elaboration, and intervention. At the same time, the experience reshapes audiovisual production practices, the subjects authorized to produce images, and the ways in which peripheral territories are represented. The article argues that Brega-Protesto constitutes both an intervention in the present and an archive of struggles, challenging the boundaries between cinema, education, and political action.

1.Doutora no PPGCOM-UFPE. Professora do Departamento de Letras da UFPE. E-mail: Catarina.oandrade@ufpe.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2547-7118.
2.Doutorando no PPGCOM-UFPE. E-mail: Chico.ludermir@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4115-4720.

Keywords: *Cinema and Education. Audiovisual Formation. Peripheral Cinema. Subjectivity Production. Political Resistance.*

1 INTRODUÇÃO

Em outubro de 2019, o Coquevídeo, curso de formação e experimentação em audiovisual, lançava nas redes sociais o videoclipe intitulado *Brega-Protesto – Sem destruição* (Coquevídeo, 2019)3. Feito para denunciar um processo de despejo de 75 famílias da comunidade Caranguejo Tabaiares, o vídeo rapidamente viralizou na internet. O lançamento do videoclipe ampliou a circulação da denúncia sobre a remoção das famílias e contribuiu para a visibilidade pública da resistência à desapropriação, inserindo-se em um conjunto mais amplo de ações e mobilizações que pressionaram o poder público. O consequente aumento dessa visibilidade levou o então prefeito Geraldo Júlio a voltar atrás, revogando um decreto municipal poucos dias após o lançamento do clipe (Ludermir, 2021).

Em dezembro daquele mesmo ano, na 21ª edição do *Festcine*, festival de curtas-metragens de Pernambuco, o mesmo *Brega-Protesto* era exibido. As imagens de jovens negros dançando passinho, projetadas entre os vitrais do Cinema São Luiz, deslocavam aquela obra "engajada" para um contexto de legitimação do cinema autoral; as vozes entoando o refrão "sem destruição / eu sou do Caranguejo e daqui não saio não", que soavam nos alto-falantes, encontravam eco em um coro empolgado na plateia. Eram os alunos do Coquevídeo, junto aos moradores de Caranguejo Tabaiares, eufóricos ao verem sua obra, sua luta e sua comunidade no telão. Três dias depois, alguns daqueles jovens voltariam para casa com o troféu de melhor videoclipe daquela edição do festival.

Como um primeiro apontamento, elencamos aqui o fato, nada banal, de o *Brega-Protesto* acumular, ao mesmo tempo, uma vitória política e uma vitória artística. O videoclipe foi capaz de romper com um certo preconceito de que filmes engajados, tomados nas urgências, se mantêm indiferentes a questões estéticas (César, 2017). O gesto do *Brega-Protesto* nos permite refletir sobre um par de indagações profundamente mobilizadoras lançadas por Amaranta César: o que podem os filmes pelas lutas? E o que podem as lutas pelos filmes? (César, 2017). Ou, colocado de outra maneira, essa experiência permite pensar tanto nos modos como as imagens e os filmes intervêm sobre o curso histórico dos acontecimentos e das lutas travadas (Oliveira, 2021) quanto investigar as formas que esses filmes inventam para fazê-lo.

O presente artigo, portanto, propõe uma análise do clipe *Brega-Protesto – Sem destruição* a partir de três grandes eixos: genealogia, processo-método e análise fílmica. Ainda que estejam interseccionados, separar esses eixos nos ajuda a sistematizar as reflexões, sobretudo em se tratando de um formato textual tão sintético.

Este artigo resulta da parceria entre os autores, vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, e reúne diferentes perspectivas sobre o Coquevídeo: uma vinculada à experiência direta de formação e outra voltada à análise acadêmica do projeto. O texto constitui também um primeiro esforço de análise do Coquevídeo no âmbito da pesquisa de tese de Ludermir.

É a partir dessa perspectiva que este artigo propõe compreender o *Brega-Protesto – Sem destruição* como uma experiência na qual cinema, formação e resistência não constituem dimensões separadas, mas práticas que se produzem mutuamente. Interessa-nos, portanto, investigar não apenas o que o filme representa ou comunica sobre a luta de Caranguejo Tabaiares, mas também o que a própria experiência de fazer cinema produz como forma de encontro, elaboração política, construção de memória e disputa pelos modos de ver e representar o território.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diferentemente das experiências de cinema e educação propostas por Bergala (2008), Migliorin e Pipano (2019) e Fresquet (2013), que geraram um grande volume de publicações acadêmicas, o Coquevídeo entrou timidamente na academia, sendo citado apenas na pesquisa de Vicente (2021). Nosso olhar para o Coquevídeo enquanto objeto de pesquisa, no entanto, não se inicia neste artigo. Em outubro de 2021, Ludermir debruçou-se sobre o tema na reportagem *Vagalumes, quilombos e máquinas de guerra*, publicada na *Revista Continente* (Ludermir, 2021), compondo uma espécie de

3.https://www.youtube.com/watch?v=uwC3VcpEbe0

dossiê sobre experiências artísticas periféricas, no qual o Coquevídeo figura ao lado de outras iniciativas, como os *slams* e coletivos musicais. Este artigo expressa o desejo e a disposição de dar continuidade a essa investigação.

Embora uma caracterização mais abrangente do Coquevídeo ultrapasse os limites deste artigo, a análise realizada permite observar que sua proposta estabelece relações menos diretas com uma literatura mais consolidada do campo do cinema e da educação – representada aqui pelas experiências de Migliorin e Pipano, Adriana Fresquet e Alain Bergala — do que inicialmente se poderia supor. É importante ressaltar que o Coquevídeo não é simplesmente um projeto de cinema-educação; trata-se de uma experiência de cinema-educação atravessada por uma genealogia de luta política e de produção audiovisual popular. Portanto, parece-nos importante identificar suas aproximações mais evidentes com uma tradição de produção audiovisual articulada às lutas sociais, à organização comunitária e à disputa pelos regimes de representação.

Em *Cinema de Brincar*, Migliorin e Pipano (2019) dedicam um capítulo inteiro ao debate sobre a crítica de filmes realizados a partir de processos formativos, sem abandonar sua origem formativa nem renunciar ao seu destino como arte. Já Amaranta César (2017), ao analisar os filmes *Na Missão com Kadu* e *Kabela*, nos conduz a um outro entre-lugar ao perguntar: "O que podem os filmes pelas lutas?" e, também, "O que podem as lutas pelos filmes?". Brenez (2017), por sua vez, acrescenta a essa discussão o conceito de cinema de intervenção social. Segundo a autora, esse cinema atua em três dimensões: na primeira, por meio de uma "imediaticidade performativa", visando ao sucesso de uma luta e à transformação concreta, seja de um conflito declarado, seja de uma injustiça estrutural; na segunda, difunde uma contrainformação e mobiliza energias; na terceira, os filmes constroem uma memória das lutas para as gerações futuras.

Articulamos, ainda, em nosso arcabouço teórico, o conceito de Movimento do Vídeo Popular que, segundo Santoro (1989), corresponde ao conjunto de práticas de produção e circulação audiovisual articuladas aos movimentos sociais no período de redemocratização do país. Também mobilizamos a noção de novíssimos movimentos sociais, cunhada por Maria Glória Gohn (2011), que caracteriza uma nova geração de organizações movimentalistas surgidas no contexto pós-Primavera Árabe, articuladas em torno de ocupações, causas políticas e expressões artísticas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem como objeto de análise o videoclipe *Brega-Protesto – Sem destruição* (Coquevídeo, 2019), realizado no contexto das atividades formativas do Coquevídeo. Para a análise da obra, são considerados também materiais que permitem acompanhar tanto o processo de formação e de realização do videoclipe quanto sua inserção no contexto mais amplo das práticas desenvolvidas pelo projeto. O *corpus* é composto pelo próprio videoclipe, pelos registros audiovisuais e fotográficos publicados no perfil do Coquevídeo no *Instagram*, especialmente pelos *stories*[4] arquivados nos destaques referentes aos dias 7 e 8 de setembro de 2019, além de documentos relacionados à trajetória do projeto e da *Revista Coquevídeo: Eu Sou a Arte do Mundo* (Oliveira; Ludermir; Barret, 2022).

A composição desse *corpus* parte da compreensão de que o videoclipe não pode ser analisado isoladamente de seu processo de realização. Os diferentes materiais são, assim, considerados registros de uma experiência mais ampla, permitindo articular a dimensão da obra acabada às condições de sua produção, aos modos de participação dos sujeitos envolvidos e às disputas políticas e territoriais que atravessam sua realização.

O conjunto de materiais foi analisado a partir de três eixos interseccionados: genealogia, processo-método e análise fílmica. A adoção desses eixos busca articular diferentes dimensões da experiência do *Brega-Protesto*, considerando as condições históricas, políticas e formativas que possibilitaram sua realização; os modos de fazer e as relações estabelecidas durante o processo de produção; e, ainda, as formas e os elementos que constituem o videoclipe enquanto obra audiovisual.

O primeiro eixo, denominado genealogia, volta-se à reconstrução do percurso que antecede e contextualiza a realização do *Brega-Protesto*. Nesse movimento, são

4.https://www.instagram.com/*stories*/highlights/17862156064645589/ e https://www.instagram.com/*stories*/highlights/17849084554834495/

considerados documentos relacionados à criação e ao desenvolvimento do Coquevídeo, registros de suas atividades e materiais que permitem identificar relações com experiências anteriores de cinema e educação, com o Movimento do Vídeo Popular, com a Rede Coque Vive e com movimentos sociais e políticos ligados às disputas pelo território e pelo direito à cidade. A genealogia permite situar a produção do videoclipe no contexto específico da luta dos moradores de Caranguejo Tabaiares contra a remoção de suas casas, compreendendo a obra como resultado do encontro entre diferentes sujeitos, organizações e experiências de formação e mobilização política.

O segundo eixo é denominado processo-método. Ele se concentra no processo pedagógico e coletivo envolvido na realização da obra. Para isso, analisamos os registros publicados nos *stories* do perfil do Coquevídeo referentes aos dias 7 e 8 de setembro de 2019, que documentam os encontros entre os jovens do Coquevídeo e os moradores de Caranguejo Tabaiares, as atividades realizadas em sala, os exercícios de escuta e criação, a elaboração coletiva das ideias, os ensaios e a gravação do videoclipe. A análise desses registros busca observar os modos de organização e participação dos jovens, as relações estabelecidas entre os participantes, a divisão de funções e o lugar ocupado pelos formadores e monitores no processo de realização. Nesse eixo, interessa-nos particularmente compreender as relações entre formação, criação coletiva e autonomia, considerando os procedimentos adotados na produção do videoclipe e as especificidades de um processo que não contou com uma escrita formal de roteiro nem com um plano de filmagem.

Por fim, o terceiro eixo corresponde à análise fílmica do videoclipe *Brega-Protesto – Sem destruição*. Aqui, dirigimos o olhar para aquilo que constitui a obra enquanto produto audiovisual, considerando os elementos visuais e sonoros que podem ser apreendidos diretamente nas imagens e nos sons do filme. A análise observa a organização dos corpos no espaço, a relação dos jovens com a câmera, a representação do território, a presença da música e da dança, bem como as formas de construção de uma narrativa coletiva sobre a comunidade e sobre a luta contra a remoção das famílias. A análise fílmica articula-se às reflexões sobre o cinema de intervenção, buscando compreender de que modo o videoclipe se constitui, simultaneamente, como registro de uma luta, instrumento de intervenção no presente e construção de uma memória para o futuro.

Os três eixos não são compreendidos de maneira isolada. Sua articulação permite analisar o *Brega-Protesto* como uma experiência na qual formação audiovisual, criação coletiva, produção de imagens e luta política se atravessam mutuamente. Desse modo, nossa análise busca compreender tanto o processo que deu origem à obra quanto aquilo que o filme produz enquanto imagem, narrativa e intervenção, considerando as relações entre os sujeitos envolvidos, os modos de fazer e as formas de representação mobilizadas pelo videoclipe.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Genealogia: o Coquevídeo e as condições de emergência do Brega-Protesto

O Brega-Protesto nasce do Coquevídeo, um projeto de formação iniciado em março de 2019, financiado pelo Funcultura, edital de fomento do Estado de Pernambuco. Voltado para um público de adolescentes e jovens, a turma era composta por cerca de 20 alunos, em sua maioria, moradores do Coque, uma favela central do Recife, bastante estigmatizada e largamente representada como "violenta" e "perigosa" (Vale Neto, 2010). Durante todo o ano de 2019 as aulas aconteceram aos sábados, em horário integral, com almoço oferecido pelo projeto, no Neimfa, um centro comunitário com 40 anos de atuação na formação humana, artística e política e com uma relação heterodoxa com a espiritualidade. As aulas foram divididas em cinco módulos: Imaginar, olhar, escutar, performar e montar.

No primeiro projeto escrito, que viria a ser aprovado pelo Funcultura, o Coquevídeo se definia como um ciclo de formação em audiovisual. A equipe era proposta por atores sociais do território (integrantes de coletivos como Coque Vive e Coque (R)existe), alguns deles que haviam também participado de uma experiência recente envolvendo cinema e educação, no Cabo de Santo Agostinho, chamada Fazer o Mundo Fazendo Vídeo. Além de parte da equipe que acompanharia o projeto do início ao fim, a proposta também contemplava o convite a profissionais da área para participações pontuais no formato de oficinas.

O acesso a esse e outros projetos nos permite encontrar pistas que remontam à gênese do curso. Debruçados sobre este documento, assim como sobre outros três, também aprovados em editais de fomento, poderíamos dizer que o Coquevídeo propõe uma experiência de formação humana e artística empregando a linguagem audiovisual como possibilidade de encontro político e sensível.

Se os projetos são capazes de nos apresentar o Coquevídeo enquanto um devir, encontramos na "Revista Coquevídeo: Eu Sou a Arte do Mundo" (Oliveira; Ludermir; Barret, 2022), lançada em novembro de 2022 como um produto do curso, alguns relatos mais vibrantes da própria prática, àquela altura já com três anos de existência. Outras características se dão a ver, grávidas da própria experiência vivida:

> Os encontros também eram um momento para dançar juntos, fortalecer elos de pertencimento comunitário, debater e disputar as narrativas que se formam sobre nossas vidas. (Oliveira; Ludermir; Barret, 2022, p24)

É também na revista que encontramos a catalogação dos 11 filmes produzidos até aquele momento pelo grupo – sendo o Brega-Protesto um deles – e um relato de interrupção pela pandemia, que forçou a formação a tomar outros formatos, mais parecidos com os de um coletivo. É desse momento que datam a parceria com o Instituto Moreira Salles e o convite para exibir cinco de seus filmes numa mostra especial do XIII Janela Internacional de Cinema.

Outro lugar onde moram registros muito vivos é o perfil no *Instagram*. Pelo modo que essa rede social foi utilizada, ela se comporta como um diário composto por textos, imagens e sons: as 232 postagens no feed registram cada uma das aulas realizadas. Nesta rede social também encontramos teasers de filmes, cartazes de lançamento e registros de participações em eventos e festivais, compondo um material vasto e complexo a ser analisado.

Se para uma reconstrução de uma possível genealogia do Coquevídeo foi necessário voltar ao Movimentos do Vídeo Popular da década de 1980 e 1990, à Rede Coque Vive, em 2006, e os movimentos de ocupação, a partir de 2011, para contextualizar o Brega-Protesto, em específico, voltamos ao ano de 2019.

Na esteira dos autores ligados aos estudos de cinema e educação anteriormente mencionados, Migliorin e Pipano, Adriana Fresquet e Alain Bergala, nossa análise identifica que o Coquevídeo parece estar menos próximo de uma tradição institucionalizada de cinema-educação, realizando-se dentro de uma tradição de produção audiovisual vinculada à organização política e à experiência comunitária, articulando, assim, ao menos três linhagens: o Movimento do Vídeo Popular, os chamados novíssimos movimentos sociais e a experiência da Rede Coque Vive.

1- Segundo Santoro (1989), uma tentativa de conceituação da expressão "vídeo popular" deve partir do "reconhecimento do conjunto das produções e dos modos de atuação dos grupos de vídeo junto aos movimentos populares" (Santoro, 1989, p. 59). Seria, portanto, uma ação ação política que buscou fortalecer a organização popular por meio da produção de imagens pelos próprios sujeitos envolvidos nas lutas sociais, em um momento de barateamento das tecnologias audiovisuais, sobretudo com a popularização do formato VHS. Como aponta os estudos recentes do Acervo do Vídeo Popular em Pernambuco (2025), o MVP foi muito atuante em Pernambuco em produções do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, da ong feminista SOS Corpo, TV Viva, entre outros.

2- Os chamados novíssimos movimentos sociais, (Gohn, 2013) potencializaram, sob a égide de um descontentamento global do capitalismo globalizado, as interseções entre causas sociais e criações artísticas, incluindo o audiovisual. Em âmbito local, o Coquevídeo tem uma interferência direta do Ocupe Estelita, movimento com causas ligadas ao direito á cidade, que se opunham ao Projeto Novo Recife, de construção de 12 prédios de até 40 andares no Cais José Estelita. O Ocupe Estelita foi responsável por uma grande e reconhecida obra cinematográfica, que interferiu no jogo das representações e narrativas em torno do futuro do Recife (Severien, 2018).

3- Relações diretas com a Rede Coque Vive, nascida em 2006, a partir do encontro de um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco com o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – Neimfa, centro comunitário no Coque fundado em 1986, e o Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis, coletivo de jovens ligados à música também do Coque (Peixoto, 2012). A rede recebeu forte influência do pensamento foucaultiano, sobretudo do que ficou conhecido como o "terceiro Foucault", associado aos

cursos do Collège de France e às reflexões sobre a constituição do sujeito e o cuidado de si. Em A hermenêutica do sujeito, Foucault (2006) compreende o cuidado de si como um conjunto de práticas por meio das quais os sujeitos estabelecem uma relação consigo mesmos e participam de sua própria constituição.

Essa perspectiva permite compreender a experiência da Rede Coque Vive e, posteriormente, do Coquevídeo como espaços de produção de subjetividade. Ao possibilitar que jovens historicamente constituídos como objetos de representação produzam, manejem e disputem suas próprias imagens, a experiência audiovisual ultrapassa a aprendizagem técnica. O manuseio da câmera, a escolha do que filmar e a participação na construção das narrativas constituem práticas de autoria que deslocam os sujeitos de posições tradicionalmente marcadas pelo assujeitamento. O cinema, assim, torna-se também espaço de experimentação de outras formas de ver, narrar e constituir-se como sujeito.

De um lado, jovens que já haviam passado por mais de seis meses de formação, tendo concluído os três primeiros módulos do curso: imaginar, olhar e escutar. De outro, uma crise habitacional de uma cidade adensada, verticalizada e desigual e com um déficit habitacional que, na época, somava 71 mil moradias (Fundação João Pinheiro, 2021).

Em caranguejo Tabaiares, comunidade vizinha ao Coque, assim como em muitas outras favelas do Recife e do Brasil todo, não são raras as investidas da especulação imobiliária, que promovem expulsões e remoções de moradores pobres de suas casas. Caranguejo Tabaiares fica perto do estádio do Sport Clube do Recife, e por trás da Avenida Beira Rio, com um dos metros quadrados mais caros da cidade.

Neste cenário, em julho daquele ano foi publicado o decreto nº 32.680 de desapropriação em caráter de urgência assinado pelo Prefeito Geraldo Júlio (PSB), que previa a remoção de 75 famílias a pretexto de obras de requalificação do canal do Prado que corta a comunidade. A notícia da remoção, naturalmente, gerou revolta e, como forma de resistência articulada, nasce o movimento Caranguejo Tabaiares Resiste. Uma das ações desse movimento foi a composição de uma música de protesto1, gravada no ritmo de brega-*funk*, expressão forte da cultura periférica recifense.

Não é mera coincidência que, seis anos antes, em 2013, um processo de remoção de 58 famílias no Coque, também tenha sido o motivo para a criação de um movimento no Coque. O Coque (R)existe foi uma articulação de um conjunto de sujeitos políticos, individuais e coletivos, que também utilizou o audiovisual como estratégia de intervenção política. Na época, foi produzida a série *#despejo*, um conjunto de curtas-metragens realizados na urgência de dar visibilidade àquelas famílias vítimas dos processos de desapropriação.

A produção do Brega protesto, portanto, é fruto do encontro entre o Caranguejo Tabaiares Resiste e o Coquevídeo. Para ser mais específico, é necessário dizer que também estão envolvidas nessa teia a ONG Adolescer e o Centro Popular de Direitos Humanos. A primeira, sendo a desencadeadora do processo de composição da letra – foi dentro de uma das turmas do Adolescer que os alunos foram apresentados ao formato brega-protesto e, a partir dessa provocação, compuseram o Brega-Protesto. A segunda, uma organização composta sobretudo por advogados populares, que apoiaram financeiramente a gravação da música e a logística do clipe.

4.2. Processo formativo, criação coletiva e modos de fazer

Compreender o *Brega-Protesto* como parte de um processo de formação significa não abrir mão de um conjunto de especificidades. Detemo-nos, nesta seção, sobre o processo pedagógico envolvido na produção da obra, destacando seus contornos metodológicos a fim de esboçar alguns apontamentos. Como parte fundamental de nosso *corpus*, temos um conjunto de *stories* arquivados nos destaques do perfil do Coquevídeo no *Instagram*, referentes aos dias 7 e 8 de setembro de 2019. Neles, vemos registros fotográficos e audiovisuais do encontro entre os jovens, do planejamento da filmagem e da gravação do videoclipe.

No dia 7 de setembro, podemos identificar seis momentos:

1- Dinâmica inicial**:** os alunos participam de um jogo cujo objetivo é adivinhar a música reproduzida. São dois times organizados em filas. Para responder, era necessário correr até o outro lado da sala e chacoalhar um caxixi, em uma dinâmica semelhante à de uma gincana.
2- Exercício de foley: sentados diante de um telão, os

alunos assistiam, sem som, à animação *.ZIP*, curta-metragem realizado pelo Coque Vive em parceria com a ONG Oi Kabum!, em 2011. O exercício consistia em recriar a trilha sonora da obra e executá-la ao vivo. Os *stories* registram os alunos descontraídos enquanto reproduzem sons de passos, do metrô e de prédios sendo construídos, utilizando o corpo, vocalizações, assovios, instrumentos musicais e objetos da sala, como cadeiras, papéis e *banners*.
3- Chegada do grupo de jovens de Caranguejo Tabaiares: o grupo chega durante o exercício realizado em sala de aula. Convidados a participar da atividade, os jovens entoam o grito de guerra "sem destruição, eu sou do Caranguejo e daqui não saio não", incorporando-o como elemento sonoro ao *foley* do curta.
4- Rodada de apresentação: os alunos organizam-se em duplas, formando um grande círculo. Cada dupla é composta por um integrante do Coque e outro de Caranguejo Tabaiares. Após uma conversa entre si, cada participante apresenta seu colega ao restante do grupo.
5- Rodada de ideias coletivas: em uma grande roda, mediada por três formadores, um dos *stories* registra uma chuva de ideias para o roteiro do videoclipe. Percebe-se também uma tentativa de divisão de funções por afinidade: som, câmera, produção e *performance*.
6- Ensaio da coreografia: ao som do *Brega-Protesto*, vemos o conjunto de alunos reunido criando e ensaiando a coreografia que seria encenada no videoclipe.

Desse conjunto de primeiras observações, destacamos a ludicidade como elemento central, presente desde os exercícios de acolhimento e apresentação até as experimentações com som, roteiro e ensaio. Para além da aprendizagem técnica, os exercícios mostram-se como dispositivos de criação de vínculos e de descoberta de comuns: repertórios, práticas culturais, experiências territoriais e formas compartilhadas de resistência aproximam jovens de diferentes comunidades. Assim, os participantes do Coque e de Caranguejo Tabaiares encontram um repertório e um imaginário já compartilhados, tanto a partir do brega-*funk* quanto, de maneira mais ampla, de um modo de vida periférico. A resistência coletiva ao estigma e à especulação imobiliária também aparece como um desses comuns.

O improviso desponta igualmente como uma categoria importante. A produção do videoclipe não contou com uma escrita formal de roteiro nem com um plano de filmagem. Havia apenas acordos prévios sobre a divisão das equipes, definidos a partir da disponibilidade dos equipamentos e de indicações dos lugares e das cenas a serem registradas.

No dia seguinte, domingo, 8 de setembro, foi gravado o videoclipe. Dessa data, encontramos um conjunto de 13 *stories*:

1- Encontro dos adolescentes na sede da ONG Adolescer. Um vídeo curto registra cerca de dez alunos sentados e deitados de maneira que demonstra conforto e intimidade.
2- Os alunos reúnem-se em frente à ONG Adolescer, coordenados pela equipe de formadores do Coquevídeo.
3- Fotografia tirada do interior da ONG, com a câmera voltada para a rua, onde vemos os jovens organizando-se e aguardando. Em letras cor-de-rosa, lê-se a legenda: "Gera!".
4- Registro fotográfico em preto e branco de um dos alunos fotografando a rua. Na legenda, lê-se: "Coquevídeo".
5-Vídeo curto registrando a rua da comunidade. Vemos os adolescentes já posicionados para realizar a coreografia.
6- Uma *selfie* de uma das alunas indica que é ela quem conduz os registros: "*stories* por mim de novo".
7- Fotografia em preto e branco registra Chico Ludermir (coautor deste artigo e um dos formadores do Coquevídeo) sentado à janela de um primeiro andar, com uma câmera apontada para a rua.
8- Mais uma fotografia de *making of*, na qual vemos alunos durante um intervalo das filmagens.
9- Retrato de uma menina segurando um cartaz onde se lê, escrito à mão: "Caranguejo Tabaiares Resiste".
10- Vídeo em movimento panorâmico registra o *making of* da gravação de uma das cenas do clipe. Da janela, Chico filma a coreografia realizada na rua. Abaixo, a câmera é operada por Dixon, um dos monitores.
11- Fotografia de uma mulher, de costas, fotografando o *making of*.
12- Em enquadramento semelhante ao da imagem anterior, vemos um adolescente, também de costas, fotografando a coreografia em execução.
13- O último registro do dia revela um grupo de cerca de 15 adolescentes caminhando pelas ruas de Caranguejo Tabaiares. A legenda informa que eles estavam no intervalo da gravação do videoclipe.

Esse conjunto de *stories* nos apresenta os bastidores do videoclipe. Percebemos os mesmos jovens do dia anterior realizando coreografias e manuseando equipamentos. Vemos também a presença dos formadores do Coquevídeo em posições de coordenação da produção e de operação de câmera. Diante das câmeras, apenas os alunos. Identificamos aqui uma forma de autonomia relativa: embora os jovens ocupem posições centrais na realização e assumam funções diante e atrás das câmeras, o processo permanece atravessado pela mediação dos formadores e monitores. Essa autonomia relativa pode ser compreendida como prática de subjetivação: ao participar das decisões, manejar equipamentos e experimentar diferentes posições na realização, os jovens exercitam formas de autoria e de relação consigo e com os outros. A formação audiovisual aproxima-se, assim, das práticas de si em Foucault, ao criar condições para outras posições de sujeito e modos de existência que tensionam os lugares atribuídos aos sujeitos periféricos. Não se trata, portanto, de uma autonomia compreendida como ausência de mediação, mas de uma prática pedagógica na qual a mediação parece operar justamente pela abertura de espaços de decisão, participação e autoria.

4.3. O Brega-Protesto como cinema de intervenção

Em seu texto *Contra-ataques – Sobressaltos de imagens na história da luta de classes*, a professora e pesquisadora Nicole Brenez resgata o conceito de "cinema de intervenção", formulado por René Vautier, um dos pioneiros e mais importantes realizadores do cinema militante anticolonial. Segundo Brenez, esse cinema diz respeito a

> um trabalho de instantaneidade performativa que visa ao sucesso de uma luta e à transformação concreta de uma situação de conflito declarado ou de injustiça estrutural (Brenez, 2017, p. 71).

A potência dessas produções reside no fato de que elas não visam apenas a uma transformação imediata, mas também conservam acontecimentos para a história, constituem documentos e arquivos e transmitem "a memória das lutas às futuras gerações" (Brenez, 2017, p. 71). Trata-se de um cinema que se inscreve no presente e, ao mesmo tempo, no futuro. É nesse sentido que propomos pensar o filme *Brega-Protesto – Sem destruição*.

Com quatro minutos de duração, o filme inicia com a câmera enquadrando dois jovens que discutem a letra da música que estão compondo para o protesto. Em seguida, entra em cena um terceiro jovem, também trazendo sua sugestão, que é acolhida, e os três chegam a um acordo. Na sequência, uma jovem começa a entoar o brega-protesto. Ao fundo, vemos parte do muro de uma das casas e um varal com lençóis estendidos. Não há dúvidas de onde estamos: dentro da comunidade. O clipe é atravessado por imagens do cotidiano: becos, pequenos comércios, fios emaranhados.

Os jovens aparecem quase sempre olhando para a câmera, falando diretamente ao espectador e, por vezes, apontando para ele. Essa recorrência do olhar direto para a câmera desloca a posição tradicionalmente atribuída aos sujeitos periféricos no regime documental e jornalístico, frequentemente constituídos como objetos de observação. Aqui, ao contrário, o olhar é devolvido ao espectador: os jovens não apenas aparecem diante da câmera, mas parecem interpelar quem vê, estabelecendo uma relação de reciprocidade e confronto. Eles circulam pelas ruas estreitas da comunidade e filmam, com orgulho, as pichações, as casas estreitas, os muros mal pintados, a escola, o comércio, os fios emaranhados, os moradores e as caixas d'água. Em alguns momentos, é possível ver os edifícios altos da cidade que os cercam, revelando as contradições socioeconômicas que atravessam esse território.

É interessante notar o corpo coletivo que esses jovens constituem. Raramente um deles aparece sozinho em cena e, quando isso acontece, a sequência é marcada pela entrada de outros, que, juntos, projetam a luta social por meio da música, da dança e do filme. O videoclipe torna-se, assim, uma estratégia de intervenção graças ao alcance proporcionado por esse meio. Como afirma Brenez, "o cinema engajado concede tanto direitos quanto deveres às suas representações, pois sabe o preço ético e político que pode custar uma imagem" (2017, p. 72).

Nesse sentido, o filme *Brega-Protesto – Sem destruição* registra, mas também convoca. Serve como instrumento de conscientização dos próprios jovens, quando planejam, debatem e compõem a letra da canção, mas também da população da comunidade, que motiva e é motivada por esses jovens cheios de esperança de transformação. Além disso, o filme alcança a sociedade

como um todo, chegando a ser exibido e debatido em mostras e festivais com a participação dos jovens envolvidos, reafirmando sua condição de "cinema de intervenção". Fica evidente, no modo como os corpos são colocados em cena, sem qualquer indicação de protagonismos individuais, que a luta é coletiva, assim como também são coletivas a composição da música e a construção do roteiro do clipe.

O passinho, dança nascida na periferia recifense sob influência do brega-*funk*, torna-se, nesse contexto, uma estratégia de resistência, enfrentamento e afirmação identitária. A dança produz uma forma de presença coletiva no espaço público e desloca a imagem do corpo periférico de uma posição historicamente associada à ameaça e à violência para uma corporeidade que celebra, cria e reivindica o direito de ocupar e permanecer no território. A energia da luta articula-se, assim, à energia da festa, fazendo do corpo que dança junto também um corpo que resiste junto. Como diz Nego Bispo (2021), "não somos um povo de paz; somos um povo de festa".

No presente, o filme inscreve-se ao operar diretamente na revogação do decreto. Inscreve-se também nesses corpos jovens e periféricos, em busca de justiça social, moradia digna, visibilidade e acesso à educação e à arte. Inscreve-se no passado porque um dia será memória e porque também, de algum modo, evoca um passado de discriminação e abandono dos espaços urbanos onde essas pessoas construíram, de forma precária, mas digna, suas comunidades. Por fim, inscreve-se no futuro, porque a luta permanece contínua, especialmente quando testemunhamos a violência dos avanços da especulação imobiliária sobre regiões consideradas nobres da cidade do Recife que ainda são habitadas por populações periféricas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos compreender o *Brega-Protesto – Sem destruição* não apenas como um videoclipe, mas como uma experiência situada na intersecção entre formação audiovisual, criação coletiva e luta pelo direito à cidade. A articulação entre a genealogia do Coquevídeo, a análise do processo formativo e a leitura do filme permitiu evidenciar que sua potência não reside exclusivamente na obra final, mas no conjunto de relações, aprendizagens e disputas que tornam sua realização possível. Mais do que registrar um acontecimento, o filme emerge como parte constitutiva de um processo de organização política, produção de imaginários e construção de memória.

Nesse sentido, retomamos as questões formuladas por Amaranta César — *o que podem os filmes pelas lutas?* e *o que podem as lutas pelos filmes?* — por entendermos que elas sintetizam o movimento realizado pela pesquisa. O percurso analítico permitiu observar que o *Brega-Protesto* atua em diferentes temporalidades. Em sua dimensão imediata, o processo de realização do filme constitui um espaço de formação política, de elaboração coletiva da experiência e de articulação entre sujeitos de diferentes territórios. A própria filmagem torna-se uma ação pública, produzindo encontros, fortalecendo vínculos comunitários e participando da construção de uma narrativa alternativa sobre o conflito vivido em Caranguejo Tabaiares. Ao mesmo tempo, o videoclipe amplia a circulação dessa narrativa, tensionando os discursos hegemônicos sobre remoção, progresso e desenvolvimento urbano. Como sugere Nicole Brenez ao tratar do cinema de intervenção, trata-se de um cinema que busca agir sobre a realidade, e não apenas representá-la.

Mas as lutas também transformam os filmes. Ao deslocar o centro da produção audiovisual para sujeitos historicamente afastados dos espaços de realização cinematográfica, experiências como o Coquevídeo produzem outras formas de fazer cinema. Alteram os modos de produção, substituindo modelos verticalizados por processos colaborativos; deslocam quem filma e quem é filmado, convertendo sujeitos tradicionalmente representados em autores de suas próprias imagens; e fazem emergir objetos fílmicos que dificilmente encontrariam lugar nos circuitos industriais da produção audiovisual. Não se trata apenas da incorporação de novos temas ao cinema brasileiro, mas da invenção de outras formas de organizar o trabalho, construir narrativas e produzir relações entre estética, educação e política. Nesse sentido, as lutas ensinam os filmes a imaginar outros futuros e ampliam as possibilidades do próprio cinema.

Por fim, a permanência do *Brega-Protesto* em mostras, festivais, cineclubes e espaços de formação, anos após sua realização, evidencia outra dimensão dessa experiência: a construção de uma memória das lutas. O filme preserva acontecimentos, corpos, gestos, vozes e modos de organização que permanecem disponíveis

para novas leituras e novos contextos. Mais do que documento de um conflito localizado, ele constitui um arquivo vivo capaz de reativar debates sobre direito à cidade, produção de imagens e democratização do cinema. É justamente nessa dupla condição — intervenção no presente e memória para o futuro — que reside, acreditamos, a principal contribuição do *Brega-Protesto*: evidenciar que, em determinadas experiências de cinema e educação, fazer imagens não constitui uma atividade exterior às lutas, mas uma das formas pelas quais sujeitos e comunidades elaboram seus conflitos, produzem seus próprios modos de representação e disputam, no presente, o direito de imaginar e construir outros futuros.

REFERÊNCIAS

ACERVO DO VÍDEO POPULAR EM PERNAMBUCO. **Histórias do Vídeo Popular em Pernambuco**. Recife: Acervo do Vídeo Popular em Pernambuco, 2025.

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

BISPO, Nêgo. Começo, meio e começo. Entrevista concedida a André Gonçalves, Maurício Pokemon, Samária Andrade, Wellington Soares e Maria Sueli Rodrigues de Sousa. **Revista Revestrés**, Teresina, n. 50, nov./dez. 2021

BRENEZ, Nicole. Contra-ataques: sobressaltos de imagens na história da luta de classes. *In:* DIDI-HUBERMAN, Georges (org.). **Levantes**. São Paulo: SESC, 2017, p.71-89.

CESAR, Amaranta. Que lugar para a militância no cinema brasileiro contemporâneo? Interpelação, visibilidade e reconhecimento. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2017.

COQUEVÍDEO. **Brega-protesto – sem destruição**. [S. l.]: YouTube, 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Coquevídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XXXX. Acesso em: 6 ago. 2025.

COQUEVÍDEO [@coquevideo]. **Instagram**, 2025. Perfil oficial do Coquevídeo no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/coquevideo/. Acesso em: 3 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Coleção Alteridade e Criação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit habitacional no Brasil**: 2016-2019. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

LUDERMIR, Chico. Vagalumes, quilombos e máquinas de guerra: como experiências periféricas tensionam o fazer artístico hegemônico e reinventam a própria noção de arte. **Continente**, Recife, 1 out. 2021.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019.

OLIVEIRA, Vinícius Andrade de. **Intervir na história**: modos de participação das imagens documentais em lutas urbanas no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Vinícius; LUDERMIR, Chico; BARRET, Ivich. **Eu sou a arte do mundo**. Recife: CoqueVídeo, 2022.

PEIXOTO, Maria do Socorro Liberal. **Experiência, processos de subjetivação e formação humana na Rede Coque Vive**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTORO, Luiz Fernando. **A imagem nas mãos**: o vídeo popular no Brasil. São Paulo: Summus Editorial, 1989. 135 p.

SEVERIEN, Pedro Loureiro. **Cinema de ocupação**: uma cartografia da produção audiovisual engajada na luta pelo direito à cidade no Recife. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VALE NETO, João Pereira. **Coque**: morada da morte?: práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VICENTE, Wilq. Disputas culturais e o audiovisual feito na e pela periferia. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 46, p. 64–71, 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/54241. Acesso em: 2 jun. 2026.

14

CINEMA, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thiago Oliveira Braga1

CINEMA, PLAYFULNESS, AND HISTORY TEACHING: An experience report in the 9th grade of Middle School

Resumo:

Este relato de experiência pedagógica objetiva analisar os impactos do uso conjugado do cinema nacional e de uma atividade lúdica e interativa de futebol de botão humano no processo de ensino-aprendizagem sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985) com estudantes do 9º ano B do Ensino Fundamental II. A pesquisa-ação pedagógica, de natureza aplicada, descritiva e explicativa, realizou-se no 3º Colégio da Polícia Militar do Ceará Tenente Mário Lima, em Maracanaú (CE), vinculada ao sistema estadual de ensino da Secretaria de Educação (SEDUC-CE) e a Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar (CCPM). A mediação didático-pedagógica articulou a exibição do filme O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias (2006) à intervenção lúdica "Memórias em Jogo", fundamentadas nos conceitos de linguagem audiovisual, objetos geradores de memória e estatuto ontológico do jogo. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário estruturado em escala Likert, com 12 (doze) perguntas a 32 (trinta e dois) estudantes, seguido de análise descritiva-exploratória das frequências e porcentagens relativas via Microsoft Excel. Os resultados apontam que a proposta promoveu elevado engajamento, protagonismo discente e aulas mais compreensíveis, superando o modelo tradicional de aula expositiva. Contudo, evidenciaram-se desafios em relação à retenção cognitiva de longo prazo, ao estímulo à pesquisa autônoma pós-jogo e à associação entre a atividade lúdica e o conteúdo teórico, indicando a necessidade de mediações reflexivas subsequentes e avaliações continuadas para consolidar a aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação Pedagógica. Cinema. Ludicidade. Ensino de História.

Abstract:

This pedagogical experience report aims to analyze the impacts of combining national cinema with an interactive, playful human button football activity in the teaching-learning process concerning the Brazilian civil-military regime (1964–1985) with 9th-grade middle school students. The applied, descriptive, and explanatory pedagogical action research was conducted at the 3rd Military Police School of Ceará Lt. Mário Lima, in Maracanaú, Ceará, affiliated with the state education system of the Secretariat of Education (SEDUC-CE) and the Coordination of Military Police Schools (CCPM). Didactic-pedagogical mediation linked the screening of the film "The Year My Parents Went on Vacation" (2006) to the playful intervention "Memories in Play," grounded in the concepts of audiovisual language, memory-generating objects, and the ontological status of play. Data collection involved administering a structured Likert-scale questionnaire with 12 (twelve) questions to 32 (thirty-two) students, followed by a descriptive-exploratory analysis of relative frequencies via Microsoft Excel. Results indicate that the proposal fostered high engagement, student agency, and more comprehensible lessons, transcending the traditional lecture model. However, challenges emerged regarding long-term cognitive retention, post-game autonomous research

1.Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de História vinculado à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: thiago.oliveira.braga.história@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7798854784463202. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1588-2670.

incentives, and connecting playful activity with theoretical content, highlighting the need for subsequent reflective mediations and continuous assessments to consolidate historical learning.

Keywords: *Pedagogical Action Research. Cinema. Playfulness. History Teaching*

1 INTRODUÇÃO

Em função da necessidade de problematizar as práticas do ensino de História e romper com o modelo tradicional de ensino, frequentemente focado puramente em aulas expositivas, este relato de experiência propõe descrever uma proposta engajamento de estudantes adolescentes em temas históricos complexos e traumáticos. Diante desse desafio da realidade escolar, buscou-se a construção de uma prática dinâmica, exibição do filme e elaboração de um jogo, alinhada à habilidade EF09HI19 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta debater a ditadura civil-militar no Brasil e "discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos." (Brasil, 2017, p. 431), bem como em atendimento a Lei nº 13.006/2014.

Ao ministrar conteúdos muito sensíveis, o cinema nacional atua como um meio privilegiado para introduzi-los. Nesse sentido, destaca-se a relevância da Lei nº 13.006/2014, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e inclui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais no componente curricular de, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. É importante refletir acerca do papel do educador na elaboração da atividade lúdica, visto que ela atua como ferramenta didática para tornar a abstração conceitual e a análise crítica mais palpáveis. Além disso, auxilia a desnaturalizar, desenvolver o desejo e estimular os estudantes a assumirem uma atitude investigativa e autônoma.

Nesse contexto, este artigo apresenta o relato de experiência pedagógica desenvolvido no componente curricular de História, fundamentado no diálogo entre o cinema nacional e a ludicidade.

A intervenção foi realizada no primeiro semestre de 2026 com turmas de 9º (nono) B ano do Ensino Fundamental II do 3º Colégio da Polícia Militar do Ceará Tenente Mário Lima, localizado no Município de Maracanaú (CE). A proposta didático-pedagógica compreendeu a exibição do filme *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* (2006), dirigido por Cao Hamburger, e a posterior criação e realização de um jogo praticado na quadra poliesportiva, intitulado "Memórias em Jogo",2 que simula o futebol de botão humano e integra música de época e perguntas elaboradas pelos próprios alunos.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar os impactos do uso conjugado do cinema nacional e de uma atividade lúdica e interativa de futebol de botão humano no processo de ensino-aprendizagem sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985) com estudantes do 9º (nono) ano B do Ensino Fundamental II. Para alcançar essa intencionalidade, definiram-se os seguintes objetivos específicos: 1**)** contextualizar e introduzir o tema sensível da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) mediante a linguagem audiovisual do cinema nacional, cumprindo as diretrizes da Lei nº 13.006/2014 e a habilidade EF09HI19 da BNCC; além de aplicar atividade de elaboração de perguntas acerca do filme e do seu contexto histórico, a serem realizadas pelos alunos. 2**)** Desenvolver e aplicar a intervenção pedagógica lúdica "Memórias em Jogo" na quadra poliesportiva, integrando música de época; 3) E, por último, avaliar a percepção dos estudantes quanto ao engajamento, motivação, autonomia e retenção do conhecimento por meio da aplicação de questionário com escala Likert, bem como identificar as potencialidades e limitações da proposta didático-pedagógica para superar o modelo tradicional de aula expositiva e propor melhorias para intervenções futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ano de 1970 no Brasil ficou marcado pela ambivalência entre a euforia nacionalista e o recrudescimento da violência estatal. Enquanto os meios de comunicação e a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) difundiam o *jingle* "Noventa milhões em ação" e o *slogan* "Ninguém segura o Brasil", aproveitando-se da conquista do tricampeonato mundial de futebol no México. Essa instrumentalização política do afeto

2.O nome "Memórias em Jogo" foi criação do professor autor para denominar a prática lúdica que recria um jogo de botão sendo adaptado ao futebol humano.

e do esporte buscou construir uma memória oficial homogênea e ufanista, obliterando as profundas fraturas sociais e a violência do período (Motta, 2021).

Segundo Motta (2021), investigar esse passado impõe o desafio de compreender como a história e a memória se cruzam, divergem e disputam sentidos no presente. Se a história se ancora em métodos racionais e científicos para analisar o vivido, a memória opera de forma seletiva e afetiva, estando sujeita a enquadramentos e disputas ideológicas. No cenário contemporâneo, a arte, de modo especial o cinema, surge como uma poderosa aliada na problematização dessas narrativas. O cinema não apenas reflete o seu tempo, mas reconstrói e tensiona o passado, oferecendo à sociedade civil novas chaves de leitura sobre eventos traumáticos (Motta, 2021). Nesse sentido, a inserção da linguagem cinematográfica no ambiente escolar se fundamenta na capacidade do recurso audiovisual de atuar não apenas como ilustração do passado, mas como agente mobilizador de empatia e reflexão crítica.

Napolitano (2008) oferece ferramentas metodológicas que justificam que esse olhar ficcional não reduz o valor histórico do filme, pelo contrário, revela estratégias de representação e os impactos sociais das ações no governo autoritário na família de Mauro, protagonista do filme citado anteriormente. Ele também oferece um suporte metodológico no que diz respeito à linguagem cinematográfica a partir do representacional, que inclui também os objetos (o rádio, a televisão, a bola, e os botões), que carregam seus sentidos históricos.

Esses objetos, carregados de sentido, são denominados por Ramos (2004) como objetos geradores de memória. A teoria é fundamentada na pedagogia da pergunta de Paulo Freire, o conceito de objetos geradores de memória parte do pressuposto de que os artefatos materiais não devem ser vistos como elementos estáticos, frios ou passivos de mera contemplação, mas sim como documentos históricos e cristalizadores de relações sociais. Tais objetos expressam traços culturais, marcas de uso e temporalidades que necessitam ser interpretados mediante o diálogo ativo. Desse modo, da mesma forma que o conceito auxilia no entendimento do mundo, o objeto gerador atua como um elemento mediador que possibilita problematizar a cultura material em sua dimensão de experiência socialmente engendrada (Ramos, 2004).

Ramos (2004) propõe ainda o uso de objetos para reflexão em sala de aula, nesse contexto a bola pode ser considerada um exemplo da transição de objeto de aplicação para objeto gerador. Portanto, ancorado na obra de Régis Ramos (2004), é possível concluir que o trabalho pedagógico deve explorar as relações entre o objeto e sujeitos que analisam, então o objeto gerador fará conexão ao conceito de empatia histórica. A bola sozinha não provocará reflexão histórica, por isso, a mesma deve ser apresentada dentro de um contexto específico, como por exemplo, uma atividade prática, lúdica e interativa, para que os estudantes, de forma autônoma, possam desconstruir discursos carregados de senso comum e compreender as multiplicidades e os tensões do período do regime militar brasileiro, apresentado no filme supracitado.

Nesse contexto, a proposta de elaborar uma dinâmica que envolve tanto os estudantes quanto a bola foi fundamentada nos pesquisadores Marcello Paniz Giacomoni (2018) e Johan Huizinga (2019). Este último, foi responsável por oferecer o estatuto ontológico do jogo. O autor define o ato de jogar como um elemento fundador da cultura e introduz o conceito de Círculo Mágico, entendido como o espaço-tempo delimitado onde o mundo real é suspenso e as regras do jogo passam a valer (Huizinga, 2019).

No que se refere a elaboração de um jogo do ponto de vista teórico, Giacomoni (2018) lista seis componentes que o educador precisa equalizar para entregar um jogo eficiente, são eles: 1) temática: escolha e delimita o recorte ou período histórico; 2) objetivos: divisão entre o objetivo pedagógico (habilidades a desenvolver) e o objetivo do jogo (metas internas da partida); 3) superfície: o espaço físico ou simbólico do jogo (tabuleiro, cartas, etc.); 4) dinâmica: gerenciamento de tema, complexidade e ordem de jogadas; 5) regras: limitações necessárias que mantêm a ilusão do jogo viva; 6) *Layout:* ambientações e qualidade visual gráfica para transportar o discente ao contexto da época.

E, por fim, Brougère (1998) é outro autor importante para fundamentar o uso do lúdico em sala de aula, ao afirmar que a importância do jogo é diretamente associada ao momento recreativo, isto é, entretenimento que aponta para um fim. Mas a inserção do jogo no cotidiano supera a ideia de manter pessoas fazendo alguma atividade. É intrinsecamente um momento de diversão, mas também uma atividade que incorpora valores,

sobretudo educativos. Assim, "o jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido, ele é um espaço de aprendizagem" (Brougère, 1998, p. 44). Em suma, o jogo passa a ter significância quando ele consegue proporcionar sentido para a construção do conhecimento, e em alguma medida, descontração e divertimento.

3 METODOLOGIA

A presente seção se dedica à fundamentação e ao detalhamento dos procedimentos metodológicos e didático-pedagógicos que orientaram esta investigação. Por se tratar de um relato de experiência educativa, o estudo assume a natureza de pesquisa aplicada, visto que volta suas finalidades para analisar as transformações das práticas de ensino-aprendizagem. Quanto à abordagem, alinha-se à pesquisa-ação pedagógica, estruturada a partir da articulação entre a revisão de literatura sobre a temática, analise fílmico-cinematográfica e intervenção didática de caráter prático e colaborativo. Em relação aos seus objetivos, a pesquisa constitui-se como descritiva e explicativa, pois busca não apenas registrar e explicitar a dinâmica vivenciada, mas também compreender e analisar criticamente os seus efeitos na mediação conceitual e no engajamento dos estudantes.

A proposta foi desenvolvida no primeiro semestre de 2026, tendo como cenário presencial as dependências do 3º Colégio da Polícia Militar do Ceará Tenente Mário Lima, localizado no município de Maracanaú (CE), abrangendo tanto o espaço da sala de aula quanto a quadra poliesportiva da instituição. O universo do estudo compreendeu os discentes matriculados nas turmas de 9º (ano) B do Ensino Fundamental II. A amostragem analisada constituiu-se por um recorte de 32 (trinta e dois) estudantes que participaram ativamente de todas as etapas da proposta e responderam integralmente a pesquisa de avaliação pedagógica.

A fundamentação da proposta metodológica se baseou no diálogo entre a análise da linguagem audiovisual e a ludicidade no ensino de História. A utilização do filme nacional *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* (2006) pautou-se nos pressupostos metodológicos de Napolitano (2009), considerando que a fonte fílmica não como mera ilustração histórica, mas como um agente de reflexão crítica, empatia e análise representacional dos impactos do autoritarismo sobre a vida cotidiana.

A prática lúdica, denominada como "Memórias em Jogo" foi inspirada no filme e fundamentada no conceito de objetos geradores de memória formulado por Ramos (2004), já explicado no tópico anterior. Para a estruturação do jogo, aplicou-se o estatuto ontológico do jogo proposto por Huizinga (2019), especialmente no que tange à delimitação do Círculo Mágico como espaço-tempo de suspensão da realidade, combinado aos seis componentes de elaboração de jogos para o ensino de História elencados por Giacomoni (2018): temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e *layout*. Ademais, a inserção do lúdico respaldou-se em Brougère (1998), ao reconhecer o jogo como um espaço formador de identidades e aprendizagens dotadas de significação social.

A reconstrução investigativa seguiu um percurso composto por três etapas interligadas: 1) Exibição do longa-metragem *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* (2006) em sala de aula, atendendo aos requisitos da Lei nº 13.006/2014 e alinhando-se à habilidade EF09HI19 da BNCC. A exibição visou introduzir o tema sensível do regime civil-militar brasileiro (1964-1985) e motivar a elaboração, pelos próprios estudantes, de perguntas de fixação histórica e fílmica. 2) A etapa de intervenção lúdica ("Memórias em Jogo"), realizada na quadra poliesportiva, na qual as equipes simulavam as regras do futebol de botão. 3) Etapa de coleta de dados: aplicou-se um questionário estruturado padronizado em escala Likert de 5 pontos (variando de 1 - "discordo totalmente" a 5 - "super concordo"), contendo 12 (doze) proposições voltadas a mensurar engajamento, autonomia, motivação e retenção do conhecimento.

E, por fim, os dados quantitativos e qualitativos obtidos via questionário foram tabulados e processados com o auxílio do *software* Microsoft Excel. A técnica empregada consistiu na análise descritiva-exploratória por meio de frequências e porcentagens relativas, permitindo a categorização dos resultados em proposições de maior concordância (pontos positivos), proposições de neutralidade/discordância (pontos fracos e alertas) e a posterior proposição de indicativos de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em um primeiro momento, promoveu-se a exibição do filme *O Ano que Meus Pais Saíram de Férias* (2006), em estrito cumprimento à Lei nº 13.006/2014. O mesmo

retrata a separação de um garoto de seus pais, que tiveram que fugir devido a perseguição autoritária. O protagonista se chama Mauro, de 12 (doze) anos, que foi deixado pelos seus genitores na casa de seu avô antes da fuga. Além do período da Ditadura Militar, o filme aborda a copa do mundo de futebol de 1970, sediada no México. Nesse contexto, o filme destaca que Mauro ao sair de sua casa, seu lugar de segurança, leva consigo uma mala e uma bola, que recebeu de presente do seu pai no momento da despedida de ambos. É perceptível na maioria das cenas Mauro em companhia na referida bola, seja brincando, seja pensando. Nesse sentido, entende-se o objeto como elo entre o seu novo contexto e a vivência anterior com seus pais, isto é, ela conserva a memória de sua casa.

O filme sensibilizou os estudantes, sobretudo por haver uma identificação com o protagonista que, por sua vez, não entendia os motivos pelos quais repentinamente ele precisou mudar de rotina, estado, cidade, residência e deixar a convivência dos seus pais, imaginando que ficaria com o avô (algo que não acontece de fato). Foi perceptível que houve uma identificação dos alunos com o fato de não tratarem o tema da ditadura com violência explicita, mas sutil, com respeito a faixa etária do público alvo.

O cinema, de uma forma geral, sobretudo ao que se refere ao espaço escolar, proporciona uma linguagem educativa e política, visto que através da arte é possível abrir caminhos de consciência e de empatia. Assim, o mesmo tem um poder de tradução simbólica que poucas linguagens possuem: emocionam, mobilizam, educam. O filme sempre será uma escolha pedagógica, para além do modelo engessado da aula expositiva, além disso é uma oportunidade de escutar e ler o mudo, pois o cinema proporciona uma espécie de espelho coletivo, isto é, projetos de histórias que atravessam as nossas próprias vivências.

Posteriormente, realizou-se uma atividade na quadra poliesportiva da escola, denominada "Memórias em jogo". A aplicação da atividade foi um eficiente instrumento de revisão e fixação de conteúdo. Divididos em equipes mistas, os alunos simulavam as regras do jogo de botão (permanecendo estáticos ao receberem a bola), de modo que o avanço das jogadas dependia diretamente da resolução de desafios orais disparados pelos capitães sempre que a música "Pra Frente, Brasil", trilha sonora do filme e do período estudado, era silenciada. Se o aluno acertasse a resposta a bola continuava em sua posse, caso contrário, a mesma era repassada ao time adversário. É valido ressaltar que as perguntas foram elaboradas pelos próprios alunos.

4.1 AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Foi aplicada uma avaliação para os alunos responderem a fim de mensurar a relação entre o jogo realizado e a aprendizagem. A mesma foi realizada por meio de escala Likert e as respostas foram processados através do *Software* Excel, com o objetivo de extrair gráficos e porcentagens para perguntas/repostas.

As perguntas (tabela 1) foram respondidas por trinta e dois alunos do 9º (nono) ano B do ensino fundamental II, cujos itens das respostas correspondem a uma escala de 1 a 5, sendo: 1) discordo totalmente; 2) discordo; 3) tanto faz/neutro/indiferente; 4) concordo; 5) super concordo.

A tabela 1 demonstra a porcentagem de respostas para cada uma das doze perguntas da pesquisa. A mesma distribui a proporção dos trinta e dois respondentes entre as opções da Escala Likert de 1 a 5 (onde usualmente 1 representa menor concordância/pior avaliação e 5 representa maior concordância/melhor avaliação), além disso os valores em **negrito** indicam a resposta mais votada/frequente de cada pergunta. As linhas somam 100% considerando pequenos arredondamentos).

Tabela 1 – Porcentagem das respostas extraídas da escala Likert.

Proposições	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Super concordo
1. Criar perguntas para a construção do jogo me ajudou a entender melhor a matéria de História.	0,0%	3,0%	15,2%	**45,5%**	36,4%

Proposições	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Super concordo
2. Associar as perguntas do desafio à dinâmica do jogo me fez lembrar mais facilmente dos conteúdos explicados em sala.	0,0%	9,1%	33,3%	**39,4%**	18,2%
3. O jogo deixou o estudo desse período da História mais leve e fácil de entender.	0,0%	0,0%	15,2%	36,4%	**48,5%**
4. Eu me senti motivado(a) a estudar o conteúdo de história antes do jogo para ajudar a minha equipe a vencer.	6,1%	9,1%	15,2%	18,2%	**51,5%**
5. A dinâmica de "futebol de botão humano" me manteve focado(a) e atento(a) durante a atividade.	3,0%	9,1%	9,1%	33,3%	**45,5%**
6. O mecanismo do capitão adversário em "desligar o som" tornou o momento de responder às perguntas mais emocionante e desafiador.	0,0%	3,0%	15,2%	33,3%	**48,5%**
7. A adaptação baseada no jogo de botão permitiu que mesmo quem não tem habilidade com o futebol tradicional participasse ativamente da dinâmica.	3,0%	0,0%	21,2%	**51,5%**	24,2%
8. Sinto que aprendi mais sobre História jogando do que se tivéssemos tido apenas aulas expositivas tradicionais.	3,0%	12,1%	12,1%	24,2%	**48,5%**
9. O jogo despertou meu interesse em pesquisar ou ler mais sobre esse período da história por conta própria.	9,1%	9,1%	15,2%	27,3%	**39,4%**
10. Sinto que o conhecimento que adquiri jogando vai permanecer na minha memória por mais tempo do que se eu tivesse apenas decorado o assunto para uma prova escrita.	9,1%	6,1%	24,2%	27,3%	**33,3%**
11. O jogo me fez participar de verdade da aula, em vez de só ficar sentado ouvindo o professor.	3,0%	0,0%	15,2%	18,2%	**63,6%**
12. O futebol de botão, a música e a referência ao filme "O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias" me ajudaram a entrar no clima daquela época da História.	0,0%	6,1%	30,3%	21,2%	**42,4%**

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

4.1.1 Análise da avaliação pedagógica

O objetivo deste tópico é mensurar a relação entre a dinâmica lúdica e a aprendizagem histórica. Foram elaboradas tabelas com as melhores avaliações (tabela 2) e tabela com as perguntas com piores avaliações ou alertas, ou seja, pontos fracos e neutralidade (tabela 3), visto que, embora a aceitação geral seja amplamente positiva, os índices de discordância e neutralidade apontam para onde a intervenção pedagógica encontrou barreiras. E, por fim, a tabela 4 demonstra aspectos que precisam melhorar no processo.

Tabela 2 – Perguntas com melhores avaliações (pontos positivos)

Proposição	Índice	Análise
O jogo me fez participar de verdade da aula, em vez de só ficar sentado ouvindo o professor.	Teve o maior pico de concordância máxima (63,6% de Nota 5).	Protagonismo e engajamento ativo: isso prova que o jogo cumpriu com o objetivo de tirar o aluno da posição de mero espectador passivo.

Proposição	Índice	Análise
O jogo deixou o estudo desse período da História mais leve e fácil de entender	Teve 48,5% de concordância total (Nota 5) e 36,4% de Nota 4.	Aulas mais leves e compreensíveis: o lúdico funcionou como um facilitador didático para o entendimento do período histórico.
O mecanismo do capitão adversário em "desligar o som" tornou o momento de responder às perguntas mais emocionante e desafiador.	Teve 48,5% de concordância total (Nota 5)	Mecanismo de "Gamificação": mostra que elementos de tensão saudável geram emoção e desafio no ambiente de aprendizagem
Eu me senti motivado(a) a estudar o conteúdo de história antes do jogo para ajudar a minha equipe a vencer.	Teve 51,5% de concordância total (Nota 5)	Motivação Prévia: a competitividade saudável em equipes motivou os alunos a estudarem o conteúdo de História antes da atividade.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Tabela 3 – Piores avaliações ou alertas (pontos fracos e neutralidade).

Proposição	Índice	Análise
O jogo despertou meu interesse em pesquisar ou ler mais sobre esse período da história do Brasil por conta própria.	Registrou um dos maiores índices de discordância acumulada (18,2% entre Notas 1 e 2).	Estudo autônomo e proatividade: jogo divertiu e ensinou no momento, mas não despertou de forma expressiva o desejo de pesquisar ou ler mais sobre a história do Brasil por conta própria após a aula.
Sinto que o conhecimento que adquiri jogando vai permanecer na minha memória por mais tempo do que se eu tivesse apenas decorado o assunto para uma prova escrita.	Empatou na maior rejeição (18,2% de Notas 1 e 2) e teve uma neutralidade considerável (24,2% de Nota 3).	Retenção cognitiva a longo prazo: Parte dos alunos ainda demonstra insegurança se esse formato garante a fixação do conteúdo na memória tanto quanto os métodos tradicionais de avaliação escrita.
Associar as perguntas do desafio à dinâmica do jogo me fez lembrar mais facilmente dos conteúdos explicados em sala.	Apresentou a maior concentração de neutralidade (33,3% na Nota 3).	Associação de conteúdo técnico: para um terço da sala, a conexão direta entre a dinâmica mecânica do jogo e o conteúdo teórico explicado previamente pelo professor não ficou totalmente clara ou evidente.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Tabela 4 – Pontos que precisam melhorar no processo.

O problema	Como melhorar
Necessidade de aprofundar a relação conteúdo x mecânica do jogo: a alta neutralidade na proposição 2 (33,3%), por exemplo, indica que o clima, o futebol de botão e a música são divertidos, mas a transição disso para o aprendizado histórico puro ficou confusa para alguns.	Criar pausas estratégicas no final da partida ou entre os tempos do jogo, o professor deve intervir para amarrar explicitamente por que aquela regra ou aquela pergunta se conecta com o contexto político/social da ditadura militar ou do período histórico em questão.
Falta de estimulo pós-jogo: a proposição 9 mostra que o jogo se encerra em si mesmo, não gerando frutos automáticos de leitura extra.	Utilizar o ápice da motivação do jogo para engatar uma atividade de pesquisa subsequente. Por exemplo: a equipe que perdeu (ou ganhou) pode receber uma "missão de revanche" que envolva trazer fatos novos sobre o assunto abordado para pontuar na aula seguinte.
Consolidação da segurança na aprendizagem para além da prova: o receio apontado na proposição 10 de que o conhecimento possa sumir mais rápido do que "decorar para uma prova" reflete o vício cultural dos alunos em focar na memorização de curto prazo.	Mostrar aos alunos, de forma tangível, que eles aprenderam ao aplicar um teste simples que pode ser estilo quiz rápido ou mapa mental em grupo a ser realizado logo após o jogo com objetivo de comprovar para o próprio estudante que ele fixou o conteúdo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta proposta permitiu evidenciar como o uso articulado do cinema nacional e da intervenção lúdica "Memórias em Jogo" contribuiu para a mediação didático-pedagógica no ensino de História sobre o regime civil-militar brasileiro. Entre as principais contribuições trazidas pelo estudo, destaca-se a capacidade da atividade de promover o protagonismo discente, engajamento ativo e a construção de aulas mais compreensíveis e dinâmicas, retirando os estudantes da posição de espectadores passivos e superando as limitações do modelo tradicional de aula expositiva. Ademais, a articulação entre a linguagem audiovisual e os objetos geradores de memória possibilitou aos alunos interagir criticamente com o contexto histórico e ressignificar o passado, demonstrando a relevância da ludicidade na promoção da inclusão e na quebra da passividade no espaço escolar.

Por outro lado, o percurso analítico apontou limites e desafios que exigem mediações reflexivas subsequentes e indicativos para investigações e intervenções futuras. Constatou-se a necessidade de aprofundar a consolidação da retenção cognitiva de longo prazo, de criar mecanismos que estimulem a pesquisa autônoma pós-jogo e de fortalecer a associação entre a mecânica lúdica e o conteúdo teórico.

Diante dessas constatações, abrem-se caminhos e reflexões norteadoras para pesquisas posteriores, a saber: 1) como estruturar pausas estratégicas e intervenções docentes durante ou após a dinâmica para amarrar de forma mais explícita as regras do jogo e os conteúdos conceituais, garantindo que a associação entre a atividade lúdica e o contexto histórico fique clara para a totalidade dos estudantes? 2) De que maneira é possível utilizar a motivação gerada pelo jogo como ferramenta pedagógica para engajar os alunos em atividades de pesquisa autônoma e leituras complementares subsequentes sobre períodos históricos? E por fim, 3) quais estratégias de avaliação continuada ou instrumentos formativos (como testes rápidos ou mapas mentais em grupo pós-atividade) podem ser integrados à prática lúdica para mitigar a insegurança dos estudantes e consolidar a segurança na aprendizagem, para além da memorização de curto prazo voltada a provas escritas?

Pode-se concluir que a aplicação do "Memórias em Jogo" foi positiva no que diz respeito a inclusão, engajamento e quebra da passividade estudantil (como provam as proposições 11 e 3). O desafio para as próximas edições não está na dinâmica lúdica em si, mas garantir que a ludicidade se transforme, de fato, em retenção de conhecimento de longo prazo.

Portanto, a validação da proposta no ambiente escolar demonstrou que a inserção dos elementos lúdico e audiovisual não acarreta a perda do controle pedagógico, mas promove, em contrapartida, a partilha do espaço de aprendizagem. Além disso, os estudantes desenvolveram reflexão crítica e autonomia investigativa, ressignificando o passado e conectando-o, de forma sensível, ao seu próprio cotidiano juvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2014-2016/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Artmed editora. Porto Alegre; 1998.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História *In:* GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. cap. 6, p. 87-112.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes**: o golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. *In:* PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

15

JOGOS TEATRAIS BASEADOS EM ANIMAÇÕES E VIDEOGAMES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROTAGONISMO, CRIATIVIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

Diego Brito Bezerra 1
Mario Ferreira Piragibe 2

JUEGOS TEATRALES BASADOS EN ANIMACIONES Y VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: protagonismo, creatividad y resignificación de referencias audiovisuales

Resumo:

Este relato de experiência descreve a aplicação da oficina Jogos Teatrais Baseados em Animações e *Videogames*, realizada em duas instituições de Fortaleza/CE em 2025: o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e a EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra. A oficina, contemplada pelo Edital para as Artes – Lei Paulo Gustavo 2023, teve como objetivo geral explorar o potencial das imagens de animações audiovisuais — cartoons, animês e *videogames* — como ferramentas para a criação cênica e o desenvolvimento da expressividade corporal de jovens. A metodologia baseou-se no livro Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas (Bezerra, 2025), fundamentando-se teoricamente nos conceitos de imagens técnicas (Flusser, 2008), tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e jogos teatrais (Spolin, 2010). A abordagem adotou a pesquisa-ação como método central, utilizando observação participante, registro audiovisual e diário de bordo como técnicas de coleta, com análise de conteúdo (Bardin, 2011) para tratamento dos dados. Os resultados indicam que a abordagem lúdica e interativa favoreceu o engajamento dos participantes, estimulou a criatividade e promoveu o protagonismo estudantil, alinhando-se às diretrizes da Lei Federal nº 13.006/2014 e da Carta de Ouro Preto (2019). Conclui-se que os jogos teatrais baseados em imagens de animações audiovisuais configuram-se como ferramenta pedagógica eficaz para a apropriação crítica do audiovisual na Educação Básica.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Animação Audiovisual. Protagonismo Estudantil. Imagens Técnicas. Tradução Intersemiótica.

Resumen:

Este relato de experiencia describe la aplicación del taller Juegos Teatrales Basados en Animaciones y Videojuegos, realizado en dos instituciones de Fortaleza/CE en 2025: el Instituto Cearense de Educación de Sordos (ICES) y la EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra. El taller, contemplado por el Edicto para las Artes – Ley Paulo Gustavo 2023, tuvo como objetivo general explorar el potencial de las imágenes de animaciones audiovisuales — dibujos animados, anime y videojuegos — como herramientas para la creación escénica y el desarrollo de la expresividad corporal de jóvenes. La metodología se basó en el libro Entendi a Referência: Juegos Teatrales Basados en Imágenes Gráficas (Bezerra, 2025), fundamentándose teóricamente en los conceptos de imágenes técnicas (Flusser, 2008), traducción intersemiótica (Plaza, 2003) y juegos teatrales (Spolin, 2010). El enfoque adoptó la investigación-acción como método central, utilizando observación participante, registro audiovisual y diario de campo como técnicas de recolección, con análisis de contenido (Bardin, 2011) para el tratamiento de los datos. Los resultados indican

1.Discente de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia Professor de Artes pela Secretaria da Educação do estado do Ceará. E-mail: dbrez163@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1060933519557675 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1707-6071
2.Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mpiragibe@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6825902106907746 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8244-5753

que el enfoque lúdico e interactivo favoreció la participación de los jóvenes, estimuló la creatividad y promovió el protagonismo estudiantil, alineándose con las directrices de la Ley Federal nº 13.006/2014 y la Carta de Ouro Preto (2019). Se concluye que los juegos teatrales basados en imágenes de animaciones audiovisuales se configuran como herramienta pedagógica eficaz para la apropiación crítica del audiovisual en la Educación Básica.

Palabras-clave: *Juegos Teatrales. Audiovisual. Formación de Jóvenes. Protagonismo Estudiantil. Imágenes Gráficas.*

1 ENTENDENDO A REFERÊNCIA: a busca do diálogo da educação com as animações audiovisuais

O uso do audiovisual na educação contemporânea transcende a mera ilustração de conteúdos, consolidando-se como uma linguagem essencial para o desenvolvimento de saberes e para a formação crítica de estudantes. A Lei Federal nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, e a Carta de Ouro Preto (2019), que defende a democratização do acesso ao cinema e ao audiovisual nas instituições de ensino, representam marcos importantes nesse processo. Essas diretrizes reconhecem o potencial do audiovisual não apenas como recurso didático, mas como ferramenta de produção de conhecimento, expressão cultural e inovação educativa.

Conforme destacam Santos, Nunes e Serafim (2022, p. 32), o audiovisual deve ser "lido pelos alunos e não apenas 'assistido'", uma vez que "a leitura crítica da informação audiovisual é uma demanda importante da própria realidade presente" (Carmona, 2006, p. 21 *apud* Santos; Nunes; Serafim, 2022). No entanto, o que se observa é que o audiovisual, em muitas práticas educativas, "se converte em uma distração para os alunos, num passatempo" (Santos; Nunes; Serafim, 2022, p. 32), sem que haja uma apropriação crítica de suas linguagens e discursos.

Paralelamente, o consumo de imagens técnicas — animações audiovisuais, *videogames*, fotografia, imagens digitais e outras mídias visuais — é uma realidade massiva entre os jovens brasileiros. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2025, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2026), 90,5% da população brasileira com 10 anos ou mais utilizou a internet no período de referência, sendo que entre os estudantes esse percentual foi de 92,4%. A maioria dos estudantes da Educação Básica tem contato diário com essas linguagens, que moldam seu imaginário, suas referências estéticas e suas formas de interação com o mundo. No entanto, o potencial pedagógico dessas imagens ainda é pouco explorado nas práticas de ensino, especialmente no que diz respeito à sua apropriação ativa pelos estudantes, como produtores de sentido e não apenas como consumidores passivos.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: Como a cultura visual contemporânea pode ser usada na proposição de metodologias de trabalhos teatrais na educação básica? Como executar isso como um estímulo à participação dos estudantes, desenvolvendo sua expressividade corporal? Estas perguntas orientaram a realização da oficina *Jogos Teatrais Baseados em Animações e Videogames*, que se propôs a investigar o potencial pedagógico dessas linguagens audiovisuais no contexto da formação de jovens.

O objetivo geral deste relato é descrever e analisar a experiência de aplicação da oficina em duas instituições de Fortaleza/CE, destacando seus procedimentos metodológicos, os resultados alcançados e as contribuições para a prática pedagógica mediada pelo audiovisual. Como objetivos específicos, busca-se: (a) apresentar a metodologia de criação e aplicação dos jogos teatrais baseados em imagens gráficas; (b) descrever o perfil e o engajamento dos participantes das oficinas; (c) analisar os impactos da abordagem lúdica e interativa no desenvolvimento da expressividade corporal dos jovens.

Este relato está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a proposta, com ênfase nos conceitos de imagens técnicas (Flusser, 2008), tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e jogos teatrais (Spolin, 2010). Na seção 3, descrevemos a metodologia da oficina, suas etapas e os jogos aplicados. Na seção 4, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da observação participante e dos registros audiovisuais. Por fim, na seção 5, tecemos as considerações finais e apontamos desdobramentos para futuras investigações.

2 DO PIXEL AO GESTO: as bases para traduzir imagens em movimento

A proposta da oficina fundamenta-se em três pilares teóricos principais: o conceito de imagens técnicas (Flusser, 2008), a noção de tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e a pedagogia dos jogos teatrais (Spolin, 2010). Estes três eixos, embora provenientes de campos distintos — filosofia da técnica, semiótica e pedagogia teatral —, convergem para oferecer um arcabouço consistente para a compreensão do processo de transposição de linguagens audiovisuais para a prática cênica.

Para Vilém Flusser (2008), vivemos um momento de transição cultural radical, no qual as imagens técnicas — fotografias, filmes, vídeos, imagens de computador e de *videogames* — assumem o papel de portadoras de informação que outrora cabia aos textos lineares.

Diferentemente das imagens tradicionais (como pinturas e desenhos), as imagens técnicas são produtos de aparelhos, ou seja, de dispositivos programados para computar elementos pontuais e reorganizá-los em superfícies aparentes. Flusser destaca que a "superficialidade" dessas imagens não é uma forma de alienação, mas uma conquista: a capacidade de concretizar o abstrato, de transformar conceitos e programas em experiências sensíveis e significativas.

No campo da tradução entre linguagens, Julio Plaza (2003) desenvolve o conceito de tradução intersemiótica, entendida como a transposição de um sistema de signos para outro. Para Plaza, a tradução entre sistemas de signos diferentes não é uma operação de busca por equivalências ou fidelidades, mas um processo de transcriação ou metacriação. O tradutor-artista não é um mero reprodutor de conteúdos, mas um intérprete que insere suas próprias perspectivas e visões de mundo no processo, subvertendo conceitos anteriores e oferecendo novos valores e ideias.

A pedagogia dos jogos teatrais, sistematizada por Viola Spolin (2010), oferece a base metodológica para a aplicação prática desses conceitos. Spolin desenvolveu uma metodologia de ensino do teatro baseada na experiência e na improvisação, na qual os jogos teatrais são compreendidos como atividades que oferecem problemas para solucionar, criados com funções específicas e regras definidas, aplicadas em atividades de grupo e aceitas em comum acordo pelos participantes. Segundo Spolin (2010, p. 341):

> Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro.

Conforme destacam Araujo e Santos (2021, p. 61), a aprendizagem é "[...] uma construção pessoal, um processo de aquisição de conhecimentos, uma mudança comportamental que se estabelece na relação com os outros e o mundo". Neste sentido, os jogos teatrais aplicados na oficina não se configuraram como meras atividades lúdicas, mas como ferramentas pedagógicas que promoveram a interação, a descoberta e a construção coletiva de conhecimentos, alinhando-se à compreensão de que "[...] o lúdico possibilita a criança o prazer pela descoberta, assim como aguça sua curiosidade, para irem a busca do novo, do desconhecido" (Araujo; Santos, 2021, p. 56).

Esta abordagem dialoga diretamente com a noção flusseriana de "jogo" como modo de operação na superfície dos aparelhos. Para Flusser (2008), jogar não é simplesmente entreter-se, mas engajar-se em um processo de escolha e criação dentro das possibilidades oferecidas pelo programa. O jogador, ao invés de ser programado pelo aparelho, aprende a programá-lo, a subverter suas regras, a produzir informação nova.

Neste sentido, a oficina proposta insere-se no campo da educação midiática, compreendida como o conjunto de práticas que visam desenvolver a capacidade crítica e criativa dos sujeitos em relação às mídias e tecnologias. Conforme destacam as diretrizes da Carta de Ouro Preto (2019), o audiovisual na educação deve ir além do uso instrumental, promovendo a produção autoral e o protagonismo dos estudantes. A experiência aqui relatada alinha-se a essa perspectiva ao propor que os jovens não apenas consumam imagens, mas as traduzam, as recriem e as incorporem em suas próprias expressões cênicas.

Nesta perspectiva, a oficina alinha-se ao que Santos, Nunes e Serafim (2022) denominam **concepção sociocultural** de leitura de textos audiovisuais, na qual a compreensão do audiovisual "provém do significado emergente da cultura apresentada" (p. 33). Ao propor

que os jovens não apenas consumam imagens, mas as traduzam e ressignifiquem em suas expressões cênicas, a experiência contribui para a formação de

> espectadores críticos e indivíduos autônomos capazes de entender, por meio das imagens, da sonoplastia, do discurso, enfim, da linguagem, o modo como os diversos grupos sociais percebem e (re)constroem o mundo (Santos; Nunes; Serafim, 2022, p. 33).

3 PROGRAMANDO PIXELS E GESTOS: como a oficina foi construída

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência educativa, gênero textual que descreve atividades didático-pedagógicas concluídas, apresentando a proposta de mediação, os objetivos, a metodologia e os resultados alcançados. Do ponto de vista metodológico, a investigação adotou a pesquisa-ação como método central, caracterizada por um processo colaborativo que articula teoria e prática com a participação ativa dos sujeitos envolvidos (Thiollent, 2011). A abordagem descritivo-exploratória complementa o método principal, permitindo registrar e explicitar os fenômenos observados durante a oficina.

3.1 OS JOGADORES E AS ARENAS: perfil dos participantes e locais de realização

A oficina *Jogos Teatrais Baseados em Animações e Videogames* foi realizada em duas instituições da cidade de Fortaleza/CE, no ano de 2025, com o apoio da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR), por meio do Edital para as Artes – Lei Paulo Gustavo 2023.

Oficina 1: Realizada no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), em 28 de agosto de 2025. Participaram aproximadamente 20 jovens, com idades entre 14 e 25 anos, estudantes da instituição. A oficina contou com a presença de intérprete de Libras, garantindo a acessibilidade linguística aos participantes surdos.

Oficina 2: Realizada na EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra, em 18 de setembro de 2025. Participaram aproximadamente 25 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos. A oficina foi realizada no turno da manhã e tarde, como atividade extracurricular.

3.2 O QUE ESTÁ POR TRÁS DOS JOGOS: as ferramentas de investigação

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, compreendida como um processo de investigação que articula teoria e prática, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. A escolha deste método justifica-se pela natureza interativa e colaborativa da oficina, na qual os participantes foram convidados não apenas a executar os jogos, mas a contribuir com suas percepções e criações ao longo do processo.

As técnicas de coleta de dados empregadas foram:

> **Observação participante:** O pesquisador atuou como facilitador da oficina, registrando as interações, reações e produções dos participantes.
> **Registro audiovisual:** As atividades foram filmadas e fotografadas, com a devida autorização dos participantes, permitindo a análise posterior dos movimentos, gestos e expressões corporais.
> **Diário de bordo:** O pesquisador registrou, em formato escrito, as impressões, desafios e descobertas ao longo das oficinas, bem como os depoimentos espontâneos dos participantes.

A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise foi organizada em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante do material e organização dos registros; (2) exploração do material, com codificação dos dados em unidades de significado; e (3) tratamento dos resultados, com categorização e interpretação dos dados. A partir desse processo, emergiram três categorias de análise: (a) engajamento e protagonismo dos participantes; (b) emergência de uma corporalidade estilizada; e (c) reconhecimento e ressignificação de referências audiovisuais.

3.3 APRENDER JOGANDO: os quatro momentos da oficina

A oficina foi estruturada em quatro momentos de 2 horas cada, totalizando 8 horas de atividades, conforme o roteiro sistematizado no livro *Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas* (Bezerra, 2025). A organização dos encontros seguiu a seguinte ordem:

Momento 1: Jogos baseados em cartoons. Nesta etapa, os participantes foram apresentados a jogos inspirados

em desenhos animados, com ênfase em exercícios que exploram o exagero físico, o ritmo acelerado e a quebra da lógica realista, características centrais da linguagem cartunesca. Foram aplicados os jogos como:

Supervelocidade: os participantes são desafiados a criar uma progressão gradual de movimento, partindo de uma velocidade lenta até a simulação de movimentos supervelozes, acompanhados por uma trilha sonora que guia a intensidade da ação. O exercício explora o ritmo e a precisão dos movimentos, remetendo às perseguições frenéticas e aos deslocamentos impossíveis dos cartoons, nos quais personagens como Papa-Léguas ou Rato Ligeirinho se movem em velocidades muito superiores à realidade.

Quebrando a Parede: inspirado no recurso cômico da interação direta com o público, os participantes devem executar uma cena cotidiana e, em determinado momento, interrompê-la para se dirigir aos espectadores, comentando a própria ação ou o fato de estarem em uma peça. O exercício explora a comicidade da quebra do pacto ficcional, recurso amplamente utilizado em animações como Pernalonga e Pica-Pau, nos quais os personagens reconhecem sua condição de personagens e dialogam com a plateia, subvertendo as expectativas narrativas.

Um dos propósitos dos jogos baseados em *cartoons* é estimular a consciência corporal, a criatividade e a apropriação da estética cartunesca pelos participantes.

Momento 2: Jogos baseados em *animês*. Neste momento, os jogos inspirados neste tipo de animação audiovisual privilegiaram a construção de tensão dramática, a superação de limites e a transformação física e emocional dos personagens, elementos característicos do gênero. Foram aplicados os jogos como:

Transformação: inspirado no subgênero *mahō shōjo* (garotas mágicas), os participantes desenvolvem uma coreografia pessoal que marca a passagem de um corpo comum para uma nova matriz física, geralmente acompanhada por objetos de cena ou gestos estilizados. O exercício explora a ideia de que a mudança de estado — seja para ganhar poderes, enfrentar desafios ou revelar uma nova identidade — é um recurso narrativo central em muitos *animês*, presente em séries como *Sailor Moon* e *Sakura Card Captors*.

Treinamento Absurdo: os participantes são divididos em grupos e recebem tarefas aparentemente banais, como *estourar uma espinha*, *pular numa perna só* ou *segurar um peido* em meio a situações caóticas, mas devem executá-las com a seriedade e o exagero típicos dos chamados *arcos de treinamento* dos *animês*, como *Dragon Ball* e *Naruto*. O exercício propõe uma reflexão sobre o esforço, a superação e o humor presentes nessas narrativas, explorando a improvisação e a interação entre os participantes.

Os jogos baseados nesta estética de animação audiovisual estimulam a expressividade corporal e a capacidade de construir narrativas baseadas em referências muitas vezes reconhecidas pelos participantes da oficina, ao mesmo tempo em que promovem o trabalho em equipe e a criatividade cênica.

Momento 3: Jogos baseados em *videogames*. Nesta etapa, os jogos inspiraram-se nas mecânicas interativas dos *videogames*, com ênfase em narrativas ramificadas, desafios progressivos e a estrutura de confronto presente em muitos títulos. Nas oficinas usamos jogos como:

A Narrativa Não Linear: os participantes são divididos em grupos e recebem uma tarefa simples, como *cuidar de um cachorro* ou *jogar o lixo fora*. No entanto, durante a execução da cena, são apresentados dois ou mais caminhos alternativos para a conclusão da tarefa, e um dos participantes, denominado JOGADOR, escolhe qual caminho será seguido, alterando o desfecho da ação. O exercício explora a estrutura narrativa característica de *videogames* como *The Legend of Zelda* e *Super Mario 64*, nos quais as escolhas do jogador influenciam diretamente o desenvolvimento da história, criando uma experiência única e dinâmica.

Desafie o Chefão: inspirado nas batalhas finais de jogos de ação como *Super Mario Bros.* e *Megaman*, os participantes são divididos em grupos que definem os papéis de HERÓIS e o CHEFÃO. Cada personagem cria movimentos de ataque e defesa, e a cena é estruturada como um embate cênico, com início, meio e fim, no qual os Heróis precisam superar o desafio proposto pelo Chefão. O exercício explora a construção de tensão, a estratégia e a superação de obstáculos, elementos centrais na experiência dos *videogames*. Ambos os jogos estimulam a improvisação, o trabalho em equipe e a apropriação de lógicas interativas dos *videogames* para a criação cênica, promovendo o engajamento e a criatividade dos participantes.

Momento 4: Aplicação dos jogos à construção de cenas teatrais. No último momento, os participantes foram divididos em grupos e convidados a criar pequenas cenas teatrais utilizando os jogos e referências trabalhados nos encontros anteriores, culminando em uma apresentação para os demais participantes.

Durante cada encontro, os jogos foram apresentados em três momentos: (1) explicação e exibição de vídeos de referência (trechos de animações e *videogames*); (2) execução do jogo pelos participantes; (3) avaliação

coletiva, na qual os participantes compartilhavam suas percepções sobre o exercício.

4 DOS PIXELS À CENA: os resultados da experiência

Os resultados da oficina serão apresentados em três categorias emergentes da análise dos registros audiovisuais e do diário de bordo: (a) o engajamento e protagonismo dos participantes; (b) a emergência de uma corporalidade estilizada; (c) o reconhecimento e a ressignificação de referências audiovisuais.

4.1 A TURMA ENTROU NO JOGO: engajamento e protagonismo dos participantes

Um dos resultados mais significativos observados em ambas as oficinas foi o elevado nível de engajamento dos participantes. A abordagem lúdica, baseada em referências audiovisuais amplamente conhecidas pelos jovens, facilitou a adesão imediata às atividades. Durante o Momento 1, por exemplo, ao serem convidados a executar o jogo *Supervelocidade*, os participantes demonstraram entusiasmo e envolvimento, como registrado no diário de bordo:

> *Os participantes reconheceram imediatamente as referências aos desenhos animados. O jogo foi executado com risadas e uma energia contagiante. Muitos improvisaram movimentos além do solicitado, criando suas próprias variações do exercício. Um mesmo exercício com resultados variados.* (Diário de bordo, 28/08/2025)

Este engajamento parece estar diretamente relacionado ao uso de referências audiovisuais familiares. Ao trazer para o palco elementos que fazem parte do cotidiano dos jovens — como os movimentos exagerados dos cartoons, os treinamentos épicos dos *animês* e os desafios progressivos dos *videogames* — a oficina estabeleceu uma ponte entre o universo cultural dos participantes e a prática teatral. Este fenômeno dialoga com as diretrizes do uso de elementos audiovisuais na educação, que enfatizam a importância de reconhecer e valorizar as referências culturais dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo.

No contexto do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), a experiência revelou especificidades importantes. A presença da intérprete de Libras foi fundamental para que os participantes compreendessem as instruções dos jogos e as referências audiovisuais trabalhadas. Observou-se que a linguagem corporal dos *cartoons* — com seus gestos amplificados e expressões exageradas — funcionou como uma ponte de comunicação que transcendia a barreira linguística, permitindo que os participantes surdos se engajassem de forma intuitiva e criativa nas atividades. Os jogos que privilegiavam a expressividade corporal, como "Supervelocidade" e "O Corpo Mais Leve que o Ar", foram especialmente bem recebidos, pois a linguagem visual dos *cartoons* encontrava ressonância na experiência visual e gestual dos alunos surdos.

Além do engajamento inicial, observou-se um progressivo protagonismo dos participantes ao longo dos encontros. No Momento 4, quando foram convidados a criar suas próprias cenas, os grupos demonstraram autonomia criativa, incorporando elementos dos jogos anteriores e adicionando suas próprias referências. Um grupo, por exemplo, durante a construção da cena, fez uso de um jogo chamado *Fight de insultos,* cujo conceito é criar um diálogo adicionando movimentos dos *videogames* de luta, o grupo criou uma cena que mesclava elementos do jogo eletrônico *Street Fighter* com situações cotidianas da escola, evidenciando a apropriação das linguagens trabalhadas.

> *Os grupos apresentaram cenas com narrativas próprias, utilizando os jogos como estrutura, mas com conteúdos e referências pessoais. Ficou evidente que os participantes se sentiram autores do processo, não apenas executores. Foi percebido que eles não apenas usavam os movimentos que aprenderam jogando Street Fighter. Eles tinham as suas próprias formas de interpretar e mesmo reconstruir estes movimentos. Criando algo diferente.* (Diário de bordo, 18/09/2025)

Os resultados observados corroboram a afirmação de Araujo e Santos (2021, p. 59) de que "o jogo incentiva a criança aprender, a participar, a pensar, a interagir com outro, ajudando a ter um crescimento saudável". O engajamento dos participantes e a emergência de uma criação corpórea indicam que os jogos teatrais baseados em imagens gráficas, ao serem aplicados de forma lúdica e interativa, podem ter estimulado não apenas a expressividade corporal, mas também a autonomia criativa e a capacidade de ressignificar referências culturais.

Este protagonismo estudantil alinha-se ao princípio de que o audiovisual, quando apropriado de forma ativa pelos estudantes, pode tornar-se ferramenta de produção de conhecimento e expressão cultural.

4.2 O CORPO QUE VIROU ANIMAÇÃO: a estilização dos movimentos na cena

Um segundo resultado observado foi a transformação da qualidade de movimento e presença dos participantes ao longo das oficinas. Ao serem expostos aos jogos inspirados em animações e *videogames*, os participantes passaram a incorporar uma qualidade de movimento que denominamos, inspirados nos estudos de Marçal Domine (2012), de **corporalidade estilizada**.

Esta corporalidade se caracteriza por: (a) uma gestualidade amplificada, que mimetiza os movimentos exagerados dos personagens animados; (b) uma consciência da grade espacial, reorganizando a ocupação do palco de forma similar à disposição de elementos em uma tela; (c) uma relação lúdica com o erro, na qual os equívocos são incorporados como parte do jogo, e não como falhas a serem ocultadas.

Em outra situação, os participantes construiram uma cena usando o jogo *Transformação*, inspirado nas cenas de transformação dos *animês* de garotas mágicas, os participantes criaram coreografias pessoais para marcar a mudança de estado de seus corpos. O processo exigiu deles uma consciência corporal em relação ao ambiente e a incorporação de elementos de cenário a sua *performance*: guarda-chuvas, chapéus, varinhas, martelos, machados e espadas cenográficas, combinando gestos estilizados com a construção de uma narrativa visual coerente.

> *A execução do jogo revelou uma preocupação dos participantes com a estética do movimento. Buscaram criar poses que fossem ao mesmo tempo expressivas e legíveis, como em uma animação. A escolha dos gestos, do ritmo e da postura revelou uma compreensão da linguagem visual dos animês.* (Diário de bordo, 28/08/2025)

A emergência dessa corporalidade estilizada indica que a apropriação das imagens gráficas não opera apenas no plano dos significados, mas no corpo dos participantes, transformando suas qualidades de movimento, seu ritmo e sua relação com o espaço e com os parceiros de cena.

4.3 ENTENDI A REFERÊNCIA: quando o público reconhece e recria

Um terceiro resultado observado diz respeito ao processo de reconhecimento e ressignificação das referências audiovisuais. Em ambos os contextos, os participantes demonstraram amplo conhecimento das animações e *videogames* mencionados, estabelecendo uma relação de cumplicidade com a proposta. Este reconhecimento não se deu apenas no nível temático — como identificar a referência a um jogo ou animação —, mas também no nível perceptivo e sensorial.

Quando trabalhamos o jogo *Quebrando a Parede* (Momento 1), inspirado no recurso cômico dos cartoons, os participantes foram desafiados a interagir com o público, rompendo o pacto ficcional tradicional. Apesar da proposta já ser um elemento conhecido no universo teatral, a forma como ela foi executada, ofereceu alguns elementos incomuns deste método: a quebra que ocorre de forma não intencional, o retorno automático ou o esforço para reconstruir a ficção teatral após a quebra. Elementos constituintes da proposta do jogo que evidenciaram como os jovens compreendem intuitivamente a lógica da quebra da quarta parede, uma vez que é um recurso comum nas animações que consomem.

No Momento 4, a ressignificação das referências tornou-se mais evidente. Os participantes não apenas reproduziram os jogos, mas criaram novas combinações e interpretações. Um grupo, por exemplo, adaptou o jogo *Desafie o Chefão* (inspirado em *videogames* de luta) para criar uma cena sobre o cotidiano escolar, utilizando as poses e movimentos típicos dos jogos eletrônicos de RPG para representar situações de conflito e superação.

Este processo de ressignificação é particularmente relevante para a educação midiática, sugerindo que os jovens podem se tornar produtores ativos de sentidos, e não apenas consumidores passivos das imagens que circulam em seu cotidiano.

5 FIM DE JOGO? CONTINUE...: contribuições, limites e próximos passos

O relato aqui apresentado teve como objetivo descrever e analisar a experiência de aplicação da oficina em duas instituições de Fortaleza/CE, com o apoio da SECULTFOR por meio da Lei Paulo Gustavo.

Os resultados indicam que a abordagem lúdica e interativa, baseada em referências audiovisuais familiares aos jovens, mostrou-se eficaz para promover o engajamento, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da expressividade corporal.

Os participantes não apenas reconheceram as referências aos *cartoons, animês* e *videogames*, mas as ressignificam, criando suas próprias interpretações e combinações.

A experiência relatada aponta indícios do potencial pedagógico das imagens gráficas como ferramentas para a criação cênica e para a formação crítica e criativa de jovens. Ao propor que os participantes não apenas consumam imagens, mas as traduzam para o corpo e para a cena, a experiência alinha-se aos propósitos da inserção de elementos audiovisuais no contexto educacional, defendendo-o como linguagem de produção de conhecimento e expressão cultural.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a natureza local e pontual das oficinas, que não permite generalizações para outros contextos. No entanto, a experiência oferece indicativos relevantes para a prática pedagógica mediada pelo audiovisual, especialmente no que diz respeito à valorização das referências culturais dos jovens e à promoção de seu protagonismo.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a realização de novas edições da oficina em outras escolas da rede pública, com registro sistemático dos resultados e avaliação de impacto de longo prazo.

Por fim, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem o audiovisual não como recurso ilustrativo, mas como linguagem viva, capaz de mobilizar saberes, expressões e afetos, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da cultura contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilvana Costa de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A utilização de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem de alunos da educação infantil. **Revista DoCEntes**, v. 6, n. 16, p. 56-62, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Diego Brito (org.). **Entendi a Referência**: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CARTA DE OURO PRETO. **Carta de Ouro Preto**: diretrizes para a inserção do audiovisual na educação. Ouro Preto, 2019.

FLUSSER, Vilém. **O Universo das Imagens Técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

IBGE. **PNAD Contínua**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/47408-proporcao-de-usuarios-da-internet-no-pais-ultrapassou-90-da-populacao-de-10-anos-ou-mais-em-2025. Acesso em: 30 jul. 2026.

MARÇAL DOMINE, Mônica Braga. **Proprioception, perception et lecture du corps**: application à la formation de l'acteur. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTOS, Gênesson Johnny Lima; NUNES, Tiago Alves; SERAFIM, Mônica de Sousa. Os letramentos crítico e audiovisual na promoção de uma abordagem de leitura sociocultural no ensino de espanhol/LE. **Revista DoCEntes**, v. 7, n. 20, p. 30-37, 2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

16

O AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA HIP-HOP

Letícia Ramalho Nascimento1
Janderson Felipe Saldanha Oliveira2

AUDIOVISUAL AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE APPRECIATION OF HIP-HOP CULTURE

Resumo:

O presente relato de experiência apresenta o processo de pesquisa e produção do documentário "*Hip-hop* como ferramenta de transformação social" (2026), desenvolvido por estudantes do Ensino Médio da EEMTI Presidente José Sarney, no âmbito do Projeto de Iniciação Científica (PIC). Fundamentado na Lei nº 13.006/2014, nas diretrizes da Carta de Ouro Preto 2024 e nas discussões sobre Cinema e Educação, o trabalho compreende o audiovisual como linguagem artística, prática cultural e estratégia pedagógica capaz de promover o protagonismo estudantil, a pesquisa científica e a valorização das culturas periféricas. A experiência adotou uma abordagem qualitativa, de caráter participativo, com procedimentos de aproximação ao campo inspirados na etnografia, envolvendo pesquisa bibliográfica, visita de campo à Aldeia *Hip Hop*, realização de entrevistas com integrantes do coletivo cultural e produção de um documentário posteriormente exibido à comunidade escolar. Os resultados evidenciam que a produção audiovisual favoreceu a mobilização de saberes e habilidades da leitura crítica da realidade, do trabalho colaborativo e da expressão criativa dos estudantes, além de contribuir para a desconstrução de estigmas associados ao *hip-hop* e para o fortalecimento do pertencimento e da valorização das culturas juvenis. Conclui-se que a produção de documentários no contexto escolar amplia as possibilidades pedagógicas do cinema na Educação Básica, articulando pesquisa, cultura, território e formação cidadã.

Palavras-chave: Audiovisual. Educação. Cinema. *Hip-Hop*. Protagonismo Estudantil.

Abstract:

This experience report presents the research and production process of the documentary "Hip-Hop as a tool for social transformation" (2026), developed by high school students at EEMTI Presidente José Sarney as part of the Scientific Initiation Project. Grounded in Federal Law nº 13,006/2014, the principles of the Ouro Preto Charter 2024, and discussions on Cinema and Education, the study understands audiovisual production as an artistic language, a cultural practice, and a pedagogical strategy capable of fostering student protagonism, scientific inquiry, and the appreciation of peripheral cultures. The experience adopted a qualitative and participatory approach with field-immersion procedures inspired by ethnography, involving a literature review, a field visit to Aldeia Hip Hop, interviews with members of the cultural collective, and the production of a documentary later screened for the school community. The results indicate that audiovisual production fostered the mobilization of knowledge and skills related to critical reading of reality, collaborative work, and students' creative expression, while also contributing to the deconstruction of stereotypes associated with hip-hop and strengthening a sense of belonging and the appreciation of youth cultures. It is concluded that documentary production in the school context expands

1.Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professora da Secretaria da Educação do Ceará. Email: leticyya015@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/0051872423658168. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2319-7540.
2.Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Educação Física pela UFC. Professor da Secretaria da Educação do Ceará. Email: jandersonsaldanha@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/5756347841625755 ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4865-1203.

the pedagogical possibilities of cinema in Basic Education by articulating research, culture, territory, and citizenship education.

Keywords: *Audiovisual. Education. Cinema. Hip-Hop. Student Protagonism.*

1 INTRODUÇÃO

A incorporação do cinema às práticas pedagógicas vem sendo fortalecida por políticas públicas que reconhecem o audiovisual como linguagem artística, cultural e educativa. É nesse contexto de valorização do cinema nacional que se insere a experiência relatada neste trabalho. Desenvolvida na EEMTI Presidente José Sarney, a ação envolveu estudantes do Ensino Médio na produção de um documentário sobre a cultura *hip-hop*, no âmbito do Projeto de Iniciação Científica (PIC), realizado no primeiro semestre de 2026, sob a orientação da professora do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

A proposta articulou pesquisa científica, produção audiovisual e protagonismo estudantil, possibilitando que os estudantes assumissem não apenas o papel de espectadores, mas também de pesquisadores e produtores de narrativas sobre a realidade social e cultural de seu território.

A experiência fundamenta-se na Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao determinar que todas as instituições de Educação Básica, públicas e privadas, exibam, no mínimo, duas horas mensais de produções audiovisuais brasileiras (Brasil, 2014).

Mais do que estabelecer uma obrigatoriedade, a legislação prevê que essas exibições integrem a proposta pedagógica das escolas, funcionando como componente curricular complementar e contribuindo para a formação cultural e cidadã dos estudantes. Entretanto, mais de uma década após sua promulgação, a lei ainda enfrenta dificuldades de implementação em razão da ausência de regulamentação específica.

Diante desse cenário, pesquisadores da área de Cinema e Educação, tais como Alain Bergala (2008), Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015), defendem que a presença do audiovisual na escola não deve restringir-se à exibição de filmes. A escola também precisa constituir-se como espaço de produção e circulação de obras audiovisuais, envolvendo professores, estudantes e comunidade escolar em processos colaborativos de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o cinema deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ser compreendido como linguagem artística, cultural, política e formativa, capaz de favorecer o pensamento crítico e a formação cidadã.

Essa concepção é defendida pela Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino), que, na Carta de Ouro Preto 2024, propôs diretrizes para a construção de um Programa Nacional de Cinema na Escola. Entre elas, destaca-se a necessidade de promover

> ações de produção e difusão do cinema na escola por meio da constituição de processos colaborativos e da articulação de saberes interdisciplinares e transdisciplinares (Rede Kino, 2024, p. 4).

Dessa forma, o cinema é compreendido não apenas como objeto de apreciação estética, mas como prática educativa capaz de fortalecer a participação democrática e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A experiência desenvolvida na EEMTI Presidente José Sarney também dialoga com os princípios do Programa Escola Nacional de *Hip Hop*, lançado pelo Governo Federal em março de 2026, cuja finalidade é promover a inovação curricular por meio da valorização das pedagogias e culturas do *hip-hop*; da formação continuada de professores; e do fortalecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, em consonância com o Decreto nº 11.784/2023, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para as ações de valorização e fomento da cultura *hip-hop* (Brasil, 2023).

No contexto do estado do Ceará, observa-se também um movimento de promoção dessas políticas públicas. Em junho de 2026, por exemplo, foi aprovada a Lei nº 11.666, que institui a Política Municipal de Fomento, Difusão e Exibição do Cinema e do Audiovisual nas Escolas de Fortaleza. A iniciativa busca assegurar o cumprimento da legislação federal e ampliar o uso do cinema como ferramenta pedagógica, incorporando-o ao currículo escolar para promover a educação audiovisual e o desenvolvimento do senso crítico e estético dos estudantes, além de ampliar

as experiências culturais e valorizar a diversidade cultural, por meio da difusão de obras produzidas por realizadores negros, indígenas e oriundos das periferias (Fortaleza, 2026).

Nesse contexto, este relato de experiência tem como objetivo apresentar o processo de pesquisa e produção de um documentário realizado por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública sobre o *hip-hop* como ferramenta de transformação social, evidenciando as potencialidades do audiovisual como estratégia pedagógica para a consolidação da pesquisa científica, do protagonismo juvenil e da valorização das culturas periféricas.

2 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O *hip-hop* é um movimento cultural que surgiu nas periferias urbanas como forma de expressão, resistência e mobilização social. Constituído por elementos como o *rap*, o *breaking*, o *graffiti* e o trabalho dos *DJs*, consolidou-se como uma importante linguagem artística para denunciar desigualdades, enfrentar preconceitos e reivindicar direitos. Ao dar visibilidade às vivências de grupos historicamente marginalizados, o movimento promove o fortalecimento das identidades, da participação cidadã e da valorização das culturas periféricas (Dias, Lima, Santos, 2024).

Partindo dessa compreensão, um grupo de estudantes do Ensino Médio desenvolveu um projeto cujo objetivo foi investigar como o movimento *hip-hop* contribui para a construção de identidades, a valorização comunitária e a transformação social. Além da pesquisa, a proposta buscou difundir a cultura *hip-hop* por meio da produção de um documentário, aproximando a comunidade escolar das experiências vividas pelos integrantes da Aldeia *Hip Hop*.

De acordo com Alain Bergala (2008, p. 26),

> no campo do cinema, qualquer que seja o futuro e a evolução do plano para as artes na escola, ocorreu uma mudança significativa na ordem simbólica, da qual a própria ideia de legitimidade do cinema como arte na escola se beneficiou.

Nesse sentido, o autor destaca que a produção audiovisual é reconhecida pela escola não apenas como um recurso didático, mas como uma manifestação dotada de valor formativo e artístico.

Essa discussão também é trazida pelos autores Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015), para quem o cinema transforma as relações entre professores e comunidade escolar em conhecimento, ao favorecer processos de produção e circulação de filmes. Eles afirmam que o cinema na escola

> torna-se um transformador das próprias práticas educacionais. Uma tarefa excessivamente grande para os filmes, mas passível de ser efetivada se permitirmos a experiência sensível e intelectual do cinema entre professores e alunos (Fresquet e Migliorin, 2015, p. 17).

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter participativo, inspirada em procedimentos de aproximação etnográfica. Conforme Angrosino (2009, p. 16), a etnografia pode ser entendida como:

> [...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo.

O percurso metodológico foi organizado em três etapas. Na primeira, os estudantes realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a origem, os elementos constitutivos e a dimensão histórica e sociocultural do *hip-hop*.

Na segunda etapa, ocorreu uma visita de campo à Aldeia *Hip Hop*, orientada por procedimentos de aproximação etnográfica. Durante a visita, os estudantes tiveram contato direto com o espaço, seus integrantes e algumas de suas práticas culturais, realizando observações e registros da experiência. Além de conhecerem os diferentes ambientes do espaço cultural, assistiram a atividades de canto e dança realizadas pelos integrantes do coletivo, o que possibilitou uma aproximação com algumas manifestações da cultura *hip-hop*.

Além disso, foram realizadas entrevistas com integrantes e lideranças do coletivo cultural. Esse momento possibilitou o contato direto com diferentes trajetórias de vida e permitiu compreender como o *hip-hop* se estabelece como espaço de formação, pertencimento e transformação social.

Na terceira etapa, o material produzido foi organizado na forma de um documentário, posteriormente exibido à comunidade escolar, promovendo momentos de

diálogo e reflexão sobre o papel da cultura *hip-hop* na educação e na construção da cidadania.

Para além da participação nas atividades de campo, o protagonismo estudantil manifestou-se na partilha de decisões e na autonomia criativa e metodológica delegada aos estudantes. Nesse estudo, entendemos protagonismo como

> a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes, associações) e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo (Costa; Vieira, 2000, p. 176).

Na prática pedagógica analisada, essa perspectiva teórica materializou-se no desenho operacional do projeto. Desse modo, na divisão de papéis, coube à mediação docente a orientação metodológica, o agendamento das visitas e o suporte técnico dos equipamentos.

Por outro lado, partiram diretamente dos estudantes algumas decisões centrais do processo, tais como: a escolha e formulação das perguntas do roteiro de entrevistas, a condução das entrevistas em campo e a atuação direta nas funções técnicas e artísticas da produção audiovisual.

Merece destaque a atuação de uma das alunas na direção e roteirização do documentário. Ela assumiu a responsabilidade de selecionar os cortes de falas, definir a sequência narrativa do filme e produzir a montagem final do curta-metragem. Essa experiência evidencia como o processo pedagógico migrou de uma postura meramente executora para um protagonismo autêntico, no qual os estudantes exerceram poder de decisão sobre a forma e o conteúdo do produto de pesquisa.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

A experiência foi desenvolvida por um grupo de seis estudantes do 2º ano da EEMTI Presidente José Sarney, localizada no bairro Araturi, no município de Caucaia (CE), sob a orientação da professora do componente curricular NTPPS. A pesquisa resultou na produção do documentário "*Hip-hop* como ferramenta de transformação social", apresentado durante a culminância do Projeto de Iniciação Científica (PIC) da escola.

Para fundamentar os estudos sobre a cultura *hip-hop*, a professora propôs ao grupo a realização de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principal referência o livro "Pedagogias *hip-hop* e as culturas juvenis nas escolas", publicado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e escrito por Cristiane Dias, Gabriela Lima e Jaqueline Santos (2024). O livro forneceu o embasamento teórico para a compreensão do *hip-hop* como prática cultural, educativa e de transformação social, orientando as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

A leitura da obra possibilitou aos participantes conhecerem um projeto que teve como objetivo reconhecer, valorizar e sistematizar os saberes, práticas e formas de expressão construídos pela geração *hip-hop* e pelas novas culturas juvenis no contexto educacional. Ao promover a integração desses repertórios culturais à escola, a iniciativa buscou contribuir para a redução das desigualdades vivenciadas por crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, além de fortalecer seus processos de aprendizagem, identidade e protagonismo (Dias, Lima, Santos, 2024).

Além disso, a professora, que também estuda Cinema e Audiovisual, e os estudantes recorreram ao livro "Introdução ao documentário", de Bill Nichols (2012), como referência para a produção de um curta-metragem. No livro, o autor apresenta os principais conceitos, a trajetória histórica e os fundamentos éticos do documentário, destacando esse gênero cinematográfico como uma forma de representar e interpretar o mundo real, em vez de criar uma realidade ficcional (Nichols, 2012). Essa perspectiva mostrou-se fundamental para orientar a produção do documentário, uma vez que os estudantes buscavam retratar as vivências e os valores da cultura *hip-hop*.

Por fim, realizou-se um levantamento da legislação vigente relacionada ao incentivo à exibição de obras audiovisuais no ambiente escolar e à valorização da cultura *hip-hop*. Para tanto, foram analisadas a Lei Federal nº 13.006/2014, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica; a Lei Municipal nº 11.666/2026, que incentiva o cinema nas escolas de Fortaleza; o Decreto Federal nº 11.784/2023, que institui as diretrizes nacionais para as ações de valorização e fomento da cultura *hip-hop*; além das orientações apresentadas na

Carta de Ouro Preto 2024. Esse conjunto de documentos forneceu o respaldo legal e político para a compreensão do documentário como instrumento pedagógico e da cultura *hip-hop* como expressão cultural legítima e possível de ser desenvolvida no contexto educacional.

2.2 Visita de Campo à Aldeia *Hip Hop*

Em um segundo momento, os estudantes, a professora orientadora e uma coordenadora escolar realizaram uma visita ao espaço Aldeia *Hip Hop*, localizado no bairro Nova Metrópole, região vizinha ao bairro Araturi, onde está situada a escola. O espaço se estabelece como um importante centro de encontro, formação e difusão da cultura *hip-hop* na região, sediando eventos, oficinas, batalhas de rimas, exposições e outras ações educativas e culturais. Além de fortalecer a produção artística local, a Aldeia *Hip Hop* promove a articulação entre artistas, educadores e escolas, consolidando-se como um espaço de diálogo, formação cidadã e valorização das expressões culturais periféricas.

A experiência desenvolvida na Aldeia *Hip Hop* demonstra a relevância de espaços dedicados à produção, à circulação e à valorização da cultura *hip-hop*. Essa perspectiva dialoga com o que afirmam Dias, Lima e Santos (2024, p. 16), ao defenderem que

> [...] o atual cenário confirma o valor cultural e intelectual do *Hip-hop* e sua capacidade de influenciar e mobilizar comunidades marginalizadas, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento de comunidades periféricas, ao mesmo tempo em que os permite ressignificar espaços, promovendo mudanças sociais significativas.

Durante a primeira visita à Aldeia *Hip Hop*, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer Afrânio Mota, coordenador do espaço cultural; Rafael Xarada, *DJ* que promove oficinas de mixagem; e Francisco Édison D2, praticante de *breaking* e responsável por oficinas de dança. O encontro possibilitou o diálogo com esses agentes culturais, a realização de entrevistas e a vivência de diferentes espaços de produção e circulação de saberes vinculados à cultura *hip-hop*.

Os alunos visitaram os diversos ambientes da Aldeia *Hip Hop*, conhecendo a minibiblioteca, de caráter público e acessível à comunidade, bem como o estúdio onde são produzidas e editadas as músicas e as produções audiovisuais de artistas do bairro.

Figura 1 – Primeira visita à Aldeia Hip Hop.



Fonte: Acervo dos autores.

Além da visita aos ambientes do local, os integrantes do coletivo cultural fizeram uma breve apresentação no lado externo do espaço. A atividade possibilitou aos estudantes acompanhar manifestações dos diferentes elementos que compõem a cultura *hip-hop*, como o *rap*, o *breaking* e a mixagem. Durante a apresentação, os alunos realizaram registros audiovisuais, cujas imagens foram posteriormente incorporadas à produção do documentário, contribuindo para a valorização da experiência vivenciada e para a construção narrativa do filme.

Figura 2 – Breaking.



Fonte: Acervo dos autores.

2.3 Produção do Documentário

Conforme afirma Bill Nichols (2012, p. 30),

> os documentários mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do

> mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições.

Foi nessa tentativa de mostrar a representação da cultura *hip-hop* em seu contexto social que um grupo de alunos da EEMTI Presidente José Sarney produziu um documentário com o objetivo de mostrar suas práticas, seus sujeitos e sua relevância como manifestação artística, cultural e instrumento de transformação social.

O documentário "*Hip-hop* como ferramenta de transformação social" (2026) foi escrito e dirigido por uma das alunas participantes da equipe. A ideia surgiu a partir do interesse dos estudantes em compartilhar com os demais colegas da escola um pouco do que foi vivenciado durante as visitas ao coletivo cultural. Buscou-se também apresentar aspectos da cultura *hip-hop* e sua contribuição para a formação cidadã dos jovens.

Figura 3 – Cartaz do documentário.



Fonte: Acervo dos autores.

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a temática, a diretora do filme e outros dois colegas realizaram mais duas visitas à Aldeia *Hip Hop*. Nesses encontros, eles puderam presenciar momentos em que ocorriam batalhas de rimas e oficinas fornecidas pelos participantes do coletivo, registrando novas imagens que foram incorporadas à produção audiovisual.

Para a interpretação dos depoimentos dos sujeitos entrevistados e dos estudantes que participaram da produção do documentário, foi utilizada a Análise de Narrativa (Riessman, 1993). Esse procedimento permitiu examinar as falas e experiências relatadas, identificando, por um lado, como os entrevistados significam a cultura *hip-hop* em relação a marcadores sociais como gênero, classe, pertencimento, saúde mental e enfrentamento do preconceito; e, por outro, como os estudantes apreenderam o processo pedagógico, ressignificaram seus olhares sobre a periferia e desenvolveram reflexão crítica por meio da produção audiovisual.

Figura 4 – Batalha de rimas.



Fonte: Acervo dos autores.

Essa abordagem analítica evidencia-se em determinado momento do documentário, no qual é apresentada uma entrevista com Kelly Karina, uma das participantes da Aldeia *Hip Hop*. Em seu depoimento, ela destaca que a presença feminina ainda é negligenciada diante da predominância masculina em muitos dos espaços de atuação do movimento. Segundo Kelly Karina,

> [...] é um pouco meio que complicado, né? Porque, querendo ou não, existe uma cena muito machista dentro do *hip-hop*. Não é de hoje, vem já de muitos tempos atrás. Então, assim, é meio que complicado, porque, pelo fato de ser mulher, as pessoas desacreditam muito do seu trabalho. Acham que você não tem capacidade de fazer aquilo que os homens fazem. Só que eles estão totalmente enganados.

Além de tensionar as desigualdades de gênero presentes no interior do próprio movimento, o documentário também amplia a discussão ao abordar as desigualdades de classe por meio do depoimento do coordenador Afrânio Mota. Em seu relato, ele destaca o papel do *hip-hop* na ampliação de perspectivas para jovens das classes populares, ao afirmar que

> [...] nós que viemos das classes C e D, classe trabalhadora, a gente vive preocupado somente com aquela questão de sobreviver, pagar as contas, ter trabalho. Mas aí o *hip-hop*, a cultura, ela traz outras perspectivas. Então não era mais só sobreviver, o *hip-hop* traz essa questão que existe uma vida além do que é pensado pra nós.

Outro aspecto mostrado no curta-metragem refere-se às transformações que o *hip-hop* promoveu

nas trajetórias de vida dos entrevistados. Ao serem questionados pelos estudantes, eles destacaram que o movimento ampliou suas perspectivas, possibilitando novas formas de expressão, pertencimento e vivência por meio da arte. Francisco Édison D2 assegura que o *hip-hop* desempenhou um papel fundamental em sua vida, auxiliando-o no enfrentamento de questões psicológicas e na superação da perda de pessoas próximas. Segundo ele, o *hip-hop*

> [...] influenciou muita coisa. Questão de salvar a minha vida, em questão de depressão. E outros fatores, né? E tive muitas perdas também de familiares, fiquei muito cabisbaixo, não sabia pra onde ir ou o que fazer. Então, o *hip-hop* me abriu bastante oportunidade de visão sobre o movimento e diversas coisas.

Além disso, o depoimento de José Gabriel Denji reforça o papel do *hip-hop* como uma prática de inclusão social e de transformação subjetiva. Ao afirmar que a cultura o inseriu em um espaço de pertencimento, especialmente em razão de sua condição de jovem periférico, o entrevistado confirma o potencial inclusivo do movimento. Em suas palavras,

> [...] o hip-hip, ele me colocou num meio onde eu era incluído, porque, querendo ou não, o *hip-hop* ele é inclusão. Quando você é uma pessoa periférica, geralmente tímida, de uma família pobre, você é excluído por si só da sociedade. O *hip-hop* ele me incluiu em algo, ele mudou minha visão de vida pra me fazer querer mudar a vida de mais alguma pessoa com o que eu faço, com a minha arte. E esse é meu objetivo: tentar salvar alguém com a arte que eu faço.

Na entrevista do *DJ* Rafael Xarada, percebe-se que um dos principais desafios enfrentados pelos artistas do *hip-hop* continua sendo o preconceito e a marginalização associados ao *rap*. Ao destacar que essa visão estigmatizada faz com que suas vozes não sejam ouvidas, Rafael demonstra como determinados discursos produzidos nas periferias são frequentemente deslegitimados antes mesmo de serem considerados. Em seu depoimento o *DJ* relata que

> [...] a maior dificuldade que a gente enfrenta ainda até hoje é a questão do preconceito, é a questão da marginalização. Eu acredito que quanto mais a gente vai fazendo esse trabalho social, mais a gente vai mudando essa visão em cima do *rap*. Porque o *rap*, acima de tudo, ele é a rima e a poesia. Então, a marginalização em cima disso, faz com que tudo que a gente fale em cima desse tom que seja marginal, a gente seja anulado, né? Que a gente seja apagado, não ouvido.

Em conjunto, os depoimentos revelam que a cultura *hip-hop* atua simultaneamente em diferentes dimensões da vida social. Enquanto Kelly Karina relata os desafios relacionados às desigualdades de gênero, Afrânio Mota destaca a dimensão de classe presente nas trajetórias dos participantes. Já José Gabriel Denji enfatiza o pertencimento e a inclusão proporcionados pelo movimento, ao passo que Rafael Xarada chama atenção para os estigmas ainda associados ao *rap*. Dessa maneira, o documentário demonstra que o *hip-hop* não pode ser reduzido a uma manifestação artística, mas constitui um espaço de formação, pertencimento e construção de cidadania.

Esses relatos corroboram a compreensão de Dias, Lima e Santos (2024) de que as pedagogias *hip-hop* fortalecem identidades, produzem pertencimento e ampliam a participação social dos jovens das periferias.

Com isso, os depoimentos apresentados ao longo do curta-metragem ajudaram a apresentar a cultura *hip-hop* à comunidade escolar, contribuindo para a desconstrução dos estigmas e estereótipos historicamente associados a essa manifestação cultural.

Além de dar voz aos sujeitos da Aldeia *Hip Hop*, a Análise de Narrativa (Riessman, 1993) aplicada às percepções dos próprios estudantes revelou o impacto pedagógico e transformador vivenciado por eles durante o processo de produção do documentário. A aproximação com o movimento provocou deslocamentos subjetivos e novas formas de pertencimento nos jovens estudantes.

Essa ressignificação explicita-se na fala do Estudante A3, que afirma que o contato e a visitação à Aldeia *Hip Hop* despertaram seu interesse de forma tão profunda que, atualmente, ele se tornou um dos participantes ativos do local, destacando em sua narrativa o quanto essa vivência tem feito bem à sua vida.

Já no âmbito do audiovisual e das escolhas profissionais, a aluna/diretora demonstrou forte interesse em compreender os processos de produção documental, projetando essa experiência para o seu futuro acadêmico ao expressar o desejo de cursar graduação em Cinema e Audiovisual.

Na dimensão do pensamento crítico e social, o relato do Estudante B evidencia a tomada de consciência

3.Para preservação do anonimato e atendimento aos preceitos éticos da pesquisa, foi preferido não identificar nominalmente os estudantes.

proporcionada pela investigação em campo. Em sua narrativa, ele destaca a relevância da pesquisa ao constatar o preconceito ainda existente em torno do movimento *hip-hop*, reconhecendo que a imersão no projeto foi fundamental para que ele percebesse a real dimensão e a valorização dessa cultura urbana.

De modo geral, os demais alunos do grupo enfatizaram a satisfação em integrar todas as etapas da pesquisa, destacando o aprendizado sobre a importância da investigação científica na vida estudantil. Além disso, os relatos coletivos reforçam o entusiasmo dos jovens em desenvolver o projeto e em compartilhar os resultados com a comunidade escolar. Vale destacar que a pesquisa será apresentada na Feira Regional de Ciência e Tecnologia, evento promovido pela Secretaria da Educação do Ceará, em setembro de 2026.

Diante disso, ao evidenciar as experiências, os saberes e as trajetórias dos integrantes da Aldeia *Hip Hop*, o filme buscou promover uma compreensão mais ampla do movimento, ressaltando seu potencial artístico, educativo e de transformação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência possibilitou evidenciar que a produção audiovisual, quando integrada à pesquisa científica e às práticas pedagógicas da Educação Básica, amplia as possibilidades de aprendizagem ao articular criação artística e reflexão crítica sobre a realidade social. Ao assumir o papel de pesquisadores, entrevistadores, roteiristas e produtores de um documentário, os estudantes deixaram de ocupar a posição de meros espectadores para tornarem-se sujeitos ativos na construção do conhecimento e na produção de narrativas sobre o território em que vivem.

A aproximação com a Aldeia *Hip Hop* possibilitou aos participantes conhecer diferentes experiências de formação, resistência e produção cultural, contribuindo para a desconstrução de estereótipos historicamente associados ao movimento *hip-hop*. O contato com artistas e educadores do coletivo favoreceu a compreensão do *hip-hop* como manifestação cultural que articula arte, pertencimento e transformação social, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo o diálogo entre escola e comunidade.

A produção do documentário também demonstrou que o audiovisual pode constituir-se como linguagem de investigação e não apenas como recurso didático para ilustrar conteúdos escolares. Ao registrar, selecionar e organizar imagens, além de depoimentos e acontecimentos em uma narrativa audiovisual, a experiência favoreceu a mobilização de saberes e habilidades relacionadas à pesquisa, à leitura crítica das imagens, ao trabalho colaborativo, à comunicação e à criatividade, evidenciando indícios do potencial formativo do cinema no contexto escolar.

Tais resultados dialogam com o que afirmam Dias, Lima e Santos (2024, p. 169), ao destacar que

> [...] a incorporação das culturas juvenis, como o *Hip-hop*, nas práticas pedagógicas não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a criação de uma escola que valoriza a diversidade e promove a equidade. A construção de um ambiente educacional democrático depende do reconhecimento e valorização das múltiplas formas de conhecimento e expressão dos jovens, sobretudo os oriundos das periferias.

Nessa perspectiva, a experiência demonstra que a produção audiovisual constitui uma estratégia efetiva para implementação das diretrizes de Cinema na Escola, previstas na Lei 13.006/2014 e defendidas pela Carta de Ouro Preto 2024, ao compreender o cinema como prática cultural, artística e educativa capaz de promover processos colaborativos, fortalecer o protagonismo estudantil e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a produção do documentário "*Hip-hop* como ferramenta de transformação social" extrapolou a elaboração de um produto audiovisual, constituindo-se como uma experiência de educação cultural e cidadã. Ao integrar produção audiovisual e culturas juvenis, o projeto demonstrou que a escola pode tornar-se um espaço de produção de conhecimento e de valorização das expressões culturais periféricas, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e comprometidos com as diferenças culturais e com a transformação social.

Por fim, espera-se que esta experiência possa inspirar outras escolas a desenvolverem projetos que utilizem o audiovisual como linguagem de criação e intervenção pedagógica, fortalecendo o protagonismo estudantil e ampliando as possibilidades de diálogo entre educação, cultura e território.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº 11.784, de 20 de novembro de 2023. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para as ações de valorização e fomento da cultura *hip-hop*. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2023.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. (AJUSTADO)

DIAS, Cristiane; LIMA, Gabriela Costa; SANTOS, Jaqueline Lima. **Pedagogias *hip-hop* e as culturas juvenis nas escolas** [livro eletrônico]. Coordenação: Suelaine Carneiro. São Paulo: Geledés, 2024. Disponível em: https://www.geledes.org.br/biblioteca/pedagogias-*hip-hop*-e-as-culturas-juvenis-nas-escolas/. Acesso em: 10 mar. 2026.

FORTALEZA. Lei nº 11.666, de 03 de junho de 2026. Institui a Política Municipal de Fomento, Difusão e Exibição do Cinema e do Audiovisual nas Escolas de Fortaleza e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Poder Executivo, Fortaleza, 2026.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In: FRESQUET, Adriana (org.).* **Cinema e Educação**: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 4-23.

***HIP-HOP* como ferramenta de transformação social**. Direção e Roteiro: Ana Clara Fraga. Caucaia, 2026. 1 vídeo (8 min.).

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REDE KINO. **Carta de Ouro Preto 2024**. 19ª CineOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto, Encontro da Educação: XVI Fórum da Rede Kino, jun. 2024. 5 p. Disponível em: https://cinead.org/2024/06/25/carta-de-ouro-preto-encontro-da-educacao-xvi-forum-da-rede-kino/. Acesso em: 24 mai. 2026.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Análise Narrativa**. Newbury Park, Califórnia: SAGE Publications, 1993.

17

ENTRE MONTANHAS, CULTURAS E LÍNGUAS: A MAGIA DOS ANDES NO PROJETO CHARLAS DE CINE

Luan Emanoel Lupatinni[1]
Ediely Maytan Freire Rodrigues[2]
Maria Vitória Piaia[3]
Naiane Carolina Menta Tres[4]

AMIDST MOUNTAINS, CULTURES, AND LANGUAGES: the magic of the Andes in the Charlas de Cine Project

Resumo:

O presente artigo analisa as contribuições do projeto de extensão e cultura *Charlas de Cine* para o fomento da cultura dos países hispanofalantes. Criado em 2020, durante o período da pandemia de COVID-19 no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), possui como objetivo principal fomentar o ensino-aprendizagem de língua espanhola e a promoção do diálogo intercultural. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva. O *corpus* de análise constitui-se das discussões e mediações suscitadas pela exibição de três episódios do documentário A magia dos Andes (Netflix), contando com a participação ativa de discentes da comunidade interna e de membros da comunidade externa. A fundamentação teórica ancora-se nos preceitos da educação intercultural e da pedagogia crítica aplicadas ao cinema como ferramenta didática autêntica. Os resultados evidenciam que a narrativa audiovisual andina atuou como um dispositivo pedagógico eficaz, capaz de problematizar estereótipos, valorizar saberes ancestrais e ampliar a compreensão sobre a pluralidade cultural latino-americana. Conclui-se que o projeto cumpre a função indissociável da extensão universitária ao aproximar os saberes acadêmicos e populares, consolidando o cinema como espaço reflexivo fundamental para o desenvolvimento da competência intercultural e para a formação crítica dos participantes.

Palavras-chave: A Magia dos Andes. Cinema-Educação. Diálogo Intercultural. Língua Espanhola. Projeto de Extensão.

Resumen:

El presente artículo analiza las contribuciones del proyecto de extensión y cultura Charlas de Cine para la promoción de la cultura de los países hispanohablantes. Creado en 2020 durante el periodo de la pandemia de COVID-19 en el contexto de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), posee como objetivo principal fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española y la promoción del diálogo intercultural. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como un relato de experiencia de abordaje cualitativa y descriptiva. El corpus del análisis constituye las discusiones y mediaciones suscitadas por la exhibición de tres episodios del documental Andes Magicos (Netflix), con la participación activa de discentes de la comunidad interna y de miembros de la comunidad externa. La fundamentación teórica se basa en los preceptos de la educación intercultural y de la pedagogía crítica aplicada al cine como herramienta didáctica auténtica. Los resultados evidencian que la narrativa audiovisual andina actuó como un dispositivo pedagógico eficaz, capaz de problematizar estereotipos, valorar saberes ancestrales y ampliar la comprensión sobre la pluralidad cultural latina-americana. Concluye que el proyecto cumple la función indisociable de la extensión universitaria al aproximar los saberes académicos y populares, consolidando el cine como espacio reflexivo fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural y para la formación crítica

1.Acadêmico do Curso de Letras - Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. E-mail: luanlupattini@gmail.com. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8031494740958831. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4456-4868.
2.Acadêmico do Curso de Letras - Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. E-mail: ediely.freire28@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3179693288009430. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7476-6125.
3.Graduada no Curso de Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Email: mariaa.piaia@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3649646350400929. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4277-9855.
4.Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

de los participantes.

Palabras-clave: *Andes Magicos. Cine-Educación; Diálogo Intercultural. Lengua Española. Proyecto de Extensión.*

1 INTRODUÇÃO

A universidade, por meio das ações de extensão, desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo entre os saberes acadêmicos e a comunidade, possibilitando experiências formativas que ultrapassam os limites da sala de aula. Nesse contexto, projetos extensionistas voltados para a linguagem e a cultura constituem importantes espaços de reflexão crítica, de intercâmbio de experiências e de valorização da diversidade cultural.

É nesse cenário que se insere o projeto de extensão *Charlas de Cine*, criado no ano de 2020 com objetivo de auxiliar no ensino e aprendizagem da língua espanhola, utilizando produções audiovisuais em língua espanhola como ponto de partida para discussões sobre aspectos linguísticos, históricos, sociais e culturais do universo hispânico.

Entre as obras trabalhadas pelo projeto, destaca-se o documentário A magia dos Andes, disponível na plataforma de *streaming* Netflix, cuja narrativa apresenta elementos relacionados às tradições, valores, costumes e aos modos de vida dos povos andinos. Foram apresentados três episódios da série durante o projeto, com participação em média de 39 participantes por encontro. Ao abordar práticas culturais e saberes ancestrais, a obra favorece a problematização de estereótipos e amplia as possibilidades de compreensão sobre a pluralidade cultural latino-americana, contribuindo para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural no ensino e na aprendizagem de línguas.

Partindo dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do projeto de extensão *Charlas de Cine* a partir das discussões suscitadas pela exibição e mediação do documentário A magia dos Andes. Busca-se compreender de que maneira o cinema pode constituir-se como ferramenta pedagógica capaz de promover o diálogo intercultural, a formação crítica dos participantes e a aproximação entre universidade e comunidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil ocupa uma posição singular na América do Sul por compartilhar extensas fronteiras terrestres com dez países, entre eles sete que têm o espanhol como língua oficial. Essa característica geográfica faz do contato entre diferentes povos, culturas e línguas uma realidade cotidiana em diversas regiões do país, especialmente nas áreas de fronteira. Nesse contexto, o ensino de língua espanhola transcende uma perspectiva estritamente linguística, constituindo-se como instrumento de aproximação cultural, fortalecendo relações sociais e integrações regionais.

As regiões fronteiriças, configuram-se como espaços marcados pela circulação de pessoas, conhecimentos, práticas culturais e identidades, rompendo com a concepção tradicional da fronteira como mero limite territorial. Nesse sentido, Menta Tres (2021, p. 51) afirma que "A fronteira não é necessariamente o fim do território, pode representar o começo de uma nação ou o ponto de integração entre duas ou mais nações". Tal entendimento demonstra que os territórios fronteiriços são ambientes privilegiados para o desenvolvimento de atividades educativas voltadas ao diálogo intercultural e à valorização da diversidade cultural.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), inserida em seu contexto geográfico marcado pela proximidade com países hispanicos, assume um papel importante na promoção de iniciativas que fortaleçam a aproximação entre os povos latino-americanos.

Nesse cenário, os projetos de extensão constituem importantes espaços de articulação entre universidade e comunidade, promovendo experiências formativas pautadas na interculturalidade, no diálogo entre diferentes culturas e na valorização da diversidade linguística e cultural da américa Latina. Conforme Abínzano (1998, p. 7), "Integrar-se é tornar-se parte de uma organização, sistema, estrutura ou entidade maior e múltipla sem perder uma identidade notável". É nessa perspectiva que se insere o projeto de extensão *Charlas de Cine*, concebido com o propósito de contribuir para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola por

Docente do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFFS, campus Realeza. E-mail: naiane.menta@uffs.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3007419395783483. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8842-2886.

meio da utilização do cinema produzido em países hispânicos, fundamentado-se na exibição de filmes e documentários em seu idioma original, seguida das *charlas,* momentos de socialização, discussão e reflexão realizadas em língua espanhola, possibilitando aos participantes o desenvolvimento das habilidades linguística ao mesmo tempo em que entram em contato com aspectos históricos, sociais e culturais das sociedades representadas nas obras audiovisuais.

A utilização do cinema no ensino de línguas estrangeiras tem se consolidado como uma estratégia pedagógica capaz de articular o desenvolvimento das competências linguísticas das dimensões culturais e sociais presentes na língua-alvo. Diferentemente de materiais produzidos exclusivamente para fins didáticos, os filmes apresentam situações reais de comunicação, aproximando os estudantes dos diferentes usos da língua em contexto autênticos de interação.

Nesse sentido, o cinema favorece uma aprendizagem contextualizada, na qual aspectos como pronúncia, entonação, expressões idiomáticas, variedades linguística e elementos culturais são precisos de forma integrada.

Sob essa perspectiva, os filmes podem ser compreendidos como materiais autênticos, uma vez que preservam as características próprias da comunicação entre falantes nativos.

> O filme se torna, com isso, um excelente aliado no ensino da Língua Estrangeira, por apresentar uma linguagem autêntica da língua-alvo sem ser modificada para fins didáticos, ou seja, possibilita ao aluno entrar em contato com a língua real utilizada pelos falantes nativos da língua. (Hausmann, Cugik, Ignaczuk, 2015, p. 337)

Deste modo, a experiência de assistir a produções audiovisuais em seu idioma original permite que o aprendiz desenvolva não apenas conhecimentos linguísticos, mas também competências relacionadas à interpretação de diferentes contextos comunicativos.

Através da produção audiovisual é possível estabelecer conexões entre os saberes e potencializar a imersão cultural do aluno, facilitando a aprendizagem de uma nova língua. O desenvolvimento das competências em língua espanhola estão diretamente relacionadas às ampliações de capacidades de aprendizagem. Nesse contexto:

> os filmes funcionam como esses dispositivos indispensáveis e indissociáveis, que permitem que os alunos tenham acesso a repertórios culturais diversos, que refletem os modos dos diferentes universos de cada país hispanohablante. (Menta Tres, Lupattini, Piaia, 2025, p. 119)

Ao proporcionarem o contato com materiais autênticos e variados registros de fala, as produções cinematográficas extrapolam o simples ensino gramatical, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural.

Além de sua contribuição para o ensino da língua, o cinema constitui um importante instrumento de formação humana e cultural. Ao apresentar diferentes modos de vida, valores, tradições e realidades sociais, as produções cinematográficas ampliam as possibilidades de reflexão dos espectadores sobre culturas distintas da sua própria.

> O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção e torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez. (Alencar, 2007, p. 137)

Compreender um filme exige que o espectador articule os diversos elementos da linguagem cinematográfica, contribuindo para o desenvolvimento da percepção crítica, conhecendo a realidade de diferentes culturas, que auxiliam para construção de novos conhecimentos.

Por isso, a escolha da série documental A Magia dos Andes, disponível na plataforma Netflix, como material utilizado nas atividades do projeto *Charlas de Cine*, mostra-se coerente com a perspectiva do cinema como recurso autêntico para o ensino de língua espanhola. Por se tratar de uma produção audiovisual destinada originalmente à circulação e ao consumo público em geral, e não elabora especificamente fins didáticos, a obra possibilita aos participantes o contato com usos de língua em situações comunicativas não artificializadas, apresentando diferentes formas de pronúncia, vocabulário, expressões linguísticas e modos de interação.

Indo além, abordando aspectos relacionados aos modos de vida, às tradições, às relações com o território e às diferentes realidades sociais presentes na região dos Andes.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser dissociada da compreensão dos aspectos culturais que atravessam seus usos significativos. O domínio de um idioma envolve, portanto, mais do que o conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulário, uma vez que pressupõe a capacidade de compreender os contextos sociais, históricos e culturais nos quais a língua se constitui e é utilizada, "uma pessoa que domina outro idioma precisa se dedicar a compreender esse idioma culturalmente" (Menta Tres *et al, 2025, p. 121).*

Essa mesma ideia se aplica a alguém que ainda está aprendendo um novo idioma, conhecer a cultura de um país abre diversas oportunidades de aprendizado, não se referindo apenas ao vocabulário, mas há todos os costumes, crenças e conhecimentos que cada cultura, cada povo, pode ensinar.

Desse modo, o cinema deixa de ocupar um papel meramente ilustrativo no processo de ensino-aprendizagem para constituir-se como um recurso capaz de promover experiências significativas de interação com a língua e a cultura. Contribuindo diretamente na:

> competência comunicativa por ser um tipo de recurso que apresenta contexto cultural, social e linguístico e nesse sentido atende às demandas da competência comunicativa, vista aqui como a capacidade de compreender e produzir textos adequados às situações de comunicação específica. (Menta Tres, Lupattini, Piaia, 2025, p. 126).

A articulação entre esses diferentes elementos evidencia que o desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira está diretamente relacionado à capacidade de compreender contextos nos quais ela é utilizada, o que implica reconhecer a dimensão cultural inerente aos processos de interação.

É justamente a partir dessa articulação entre língua, cultura e interação que se fundamenta a proposta do projeto *Charlas de Cine*. A utilização de filmes produzidos em países hispanicos possibilita aos participantes uma imersão na língua espanhola em situações reais de uso, ao mesmo tempo em que promove o contato com diferentes manifestações culturais de distintos países hispanohablantes. As discussões realizadas após cada exibição potencializa esse processo, pois transformam a experiência de assistir ao filme em um espaço de interação, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, a dinâmica do projeto, ao aliar a exibição de produções audiovisuais em língua espanhola às *charlas* realizadas no idioma original, articula o desenvolvimento da competência comunicativa ao fortalecimento da competência intercultural, possibilitando aos participantes não apenas praticar a língua, mas também refletir sobre as diferentes realidades culturais por ela representadas.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada, uma vez que busca compreender e aperfeiçoar práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Espanhola. Tem como objetivo investigar as potencialidades do uso de produções cinematográficas como recurso didático, ao mesmo tempo em que descreve as experiências desenvolvidas durante as ações de extensão.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de extensão *Charlas de Cine*, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), cujo propósito é promover a aprendizagem da língua espanhola por meio da exibição e discussão de filmes produzidos em diferentes países hispanofalantes.

As atividades analisadas ocorreram em ambiente universitário, envolvendo encontros *on-line*s destinados à comunidade acadêmica e ao público externo interessado na aprendizagem da língua e na aproximação com aspectos culturais do mundo hispânico.

Os encontros foram realizados de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, sendo divulgados nas redes sociais institucionais e nos canais de comunicação da universidade. As atividades eram abertas à comunidade acadêmica e ao público externo, não sendo exigido conhecimento prévio da língua espanhola para participação. Durante os encontros analisados, foram exibidos três episódios da série

documental Ands Mágicos (2019), posteriormente discutidos nas charlas realizadas em língua espanhola.

A produção dos dados ocorreu por meio dos registros realizados durante as atividades extensionistas, considerando-se o número de participantes em cada encontro, as observações feitas pelas mediadoras e as interações desenvolvidas ao longo dos encontros, tanto de forma oral quanto por meio do chat da plataforma utilizada. Esses registros possibilitaram identificar aspectos relacionados ao envolvimento dos participantes, à evolução das discussões e ao desenvolvimento das interações em língua espanhola.

Para a análise qualitativa das interações, foram consideradas como elementos de observação: a participação dos sujeitos nas discussões, a frequência e o desenvolvimento das perguntas e comentários, a utilização da língua espanhola nas interações, o estabelecimento de relações entre os conteúdos apresentados nos episódios os conhecimentos prévios dos participantes e a realização de comparações entre diferentes contextos culturais.

Também foram observadas possíveis mudanças na dinâmica das discussões entre os encontros, especialmente quanto à ampliação das manifestações dos participantes a ao aprofundamento das reflexões sobre as temáticas culturais apresentadas.

A análise concentrou-se nos registros produzidos durante as atividades, buscando identificar indícios qualitativos de participação, interação e construção de conhecimentos linguísticos e culturais. Considerando que as atividades não tiveram como finalidade a aplicação de instrumentos formais de avaliação da proficiência linguística, os resultados referentes à aprendizagem são compreendidos, a partir das manifestações e interações observadas durante as charlas, sem a pretensão de mensurar quantitativamente o desenvolvimento linguístico dos participantes.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os registros das atividades desenvolvidas pelo projeto *Charlas de Cine* evidenciam que a utilização de produções audiovisuais em língua espanhola contribuiu para a participação de acadêmicos e membros da comunidade externa nas ações propostas.

Durante o período analisado, foram realizadas três sessões, contemplando a exibição de três episódios da série documental *Andes Mágicos* - 2019, disponibilizada pela plataforma de *streaming Netflix*. A obra é composta por duas temporadas que apresentam diferentes países e regiões da Cordilheiras dos Andes e as relações estabelecidas entre as comunidades locais, sua diversidade, seus territórios e suas culturas.

Durante esses três encontros, uma média de 39 pessoas participaram dos encontros. Esses dados indicam não apenas a adesão do público à proposta, mas também a recorrência da participação ao longo das atividades, evidenciando o interesse pela utilização do cinema como ponto de partida para práticas de aprendizagem e interação em língua espanhola.

Produção audiovisual	Data do encontro
Andes Mágicos - Colombia, montañas y exuberante vegetación	26.02.2025
Andes Mágicos - Bolivia, la puerta al altiplano	29.03.2025
Andes Mágicos - Perú, cultura milenaria	12.04.2025

Embora os encontros tenham contado com a participação de acadêmicos e membros da comunidade externa, observou-se que o público foi composto majoritariamente por acadêmicos da UFFS, evidenciando que a proposta do projeto alcançou diferentes sujeitos interessados na aprendizagem da língua espanhola e no contato com aspectos culturais dos países hispanohablantes. A presença de participantes externos, por sua vez, reforça o caráter extensionista da proposta, uma vez que as atividades foram abertas à comunidade possibilitaram a circulação de conhecimentos para além do espaço acadêmico.

A análise dos registros permite observar uma evolução qualitativa na dinâmica das discussões ao longo dos três episódios, com o decorrer das charlas, percebeu-se um maior número de perguntas, comentários mais desenvolvidos, comparações entre as culturas e maior participação em espanhol entre um episódio e outro.

Essas manifestações sugere que a continuidade das atividades favoreceu o aprofundamento das discussões e a ampliação do repertório dos participantes, uma vez que os conhecimentos construídos nos encontros anteriores puderam ser mobilizados na interpretação das temáticas abordadas posteriormente,

As charlas apresentaram duração média de duas horas, considerando tanto as explanações realizadas pelas mediadoras - professora Naiane Carolina Menta Tres e pela bolsista Maria Vitória Piaia - quanto a participação dos acadêmicos e demais participantes. A dinâmica dos encontros também contou com a utilização do chat como espaço complementar de interação, possibilitando o compartilhamento de informações adicionais e comentários relacionados às temáticas abordadas nos episódios.

Esse resultado pode ser compreendido a partir do potencial do cinema enquanto recursos capaz de mobilizar o espectador por meio da articulação entre imagem, som, narrativa e representação de diferentes realidades.

Ao favorecer o envolvimento emocional e cognitivo dos participantes, a linguagem cinematográfica pode estimular a reflexão e a construção de conhecimentos a partir das experiências apresentadas na tela. Conforme apontam Castro, Pereira e Luíndia (2011), o cinema possui um potencial fascinante, capaz de despertar o interesse dos alunos e ampliar suas possibilidades de compreensão sobre diferentes conteúdos.

No contexto do projeto *Charlas de Cine*, esse potencial mostrou-se particularmente relevante, uma vez que a exibição das produções audiovisuais foi acompanhada de momentos de interação e discussão coletiva, transformando o ato de assistir em uma experiência compartilhada.

Além disso, a utilização de estratégias lúdicas e de diferentes recursos durante as discussões, como jogos de perguntas e respostas, apresentações de slides, imagens e trechos dos documentários, contribuiu para dinamizar as charlas e estimular a participação dos envolvidos "o cinema aguça a percepção e torna mais ágil o raciocínio" (Alencar, 2007, p. 137). Tais estratégias possibilitaram que os participantes assumissem uma posição mais ativa diante dos conteúdos apresentados, estabelecendo relações entre as narrativas e seus próprios conhecimentos e experiências. Os resultados observados apontam para a relevância da articulação entre a linguagem audiovisual e práticas interativas como estratégias para favorecer a participação e a construção coletiva de conhecimentos em contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Considerando os critérios estabelecidos para a análise, os registros permitem identificar três dimensões principais da experiência: a ampliação dos oportunidades de participação e interação; a presença da língua espanhola em situações significativas de comunicação; e a construção de reflexões relacionadas à diversidade cultural dos países apresentados. Embora esses resultados não correspondam a uma avaliação formal de aprendizagem linguística, constituem evidências qualitativas das potencialidades do projeto *Charlas de Cine* como espaço de interação, reflexão e aproximação entre língua e cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos três encontros do projeto *Charlas de Cine* dedicados ao documentário *Andes Mágicos*, os participantes, tanto coordenadora e bolsista quanto os alunos e comunidade externa, ampliaram os conhecimentos sobre a diversidade cultural, geográfica e social dos países (Bolívia, Colômbia e Peru) de forma reflexiva e crítica, percebendo a pluralidade de realidades existentes na região andina. Os resultados obtidos ao longo da atividade, então, evidenciam que iniciativas que utilizam o audiovisual como ferramenta para abordar aspectos socioculturais no ensino de línguas são extremamente relevantes e contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

É importante também reforçar a maneira como o documentário gera discussões pertinentes e que ultrapassam aspectos pré estabelecidos, como é o caso de imaginar que o Chile seria o único local geográfico que os Andes comportam. As perspectivas de diferentes pontos de vista, de pessoas reais terem espaço para falar sobre suas vivências diárias nas comunidades apresentadas, também é uma característica que corrobora para a relevância de iniciativas como essas.

Dessa forma, a atividade contribuiu para a formação de uma visão mais ampla e crítica sobre a diversidade latino-americana, sobre os impactos da Cordilheira dos Andes nos diferentes países em que se estende e sobre as múltiplas formas de vida presentes na região andina,

fortalecendo a relação entre a aprendizagem da língua espanhola, a formação de futuros profissionais docentes e a compreensão da importância dos contextos socioculturais reais e diversos. Nesse sentido também, práticas como o projeto *Charlas de Cine*, reafirmam a relevância da extensão universitária ao promover espaços de diálogo, reflexão e compartilhamento de conhecimentos variados entre todos que formam a universidade e a comunidade externa.

Ao selecionar produções audiovisuais em língua espanhola de diferentes países hispanofalantes, o projeto busca proporcionar discussões que ultrapassam aspectos fílmicos e estéticos, incentivando reflexões mais humanizadas sobre cultura, história e sociedade através desses aspectos e como ambos incorporam para formar produções com propósito.

Espera-se que atividades como esta continuem sendo desenvolvidas no âmbito educacional, ampliando os espaços de diálogo entre língua, cultura e sociedade, incentivando a realização de novas ações que promovam uma formação docente crítica e intercultural no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ABÍNZANO, R. **Globalización, regiones y fronteras**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Paris, 1998.

ALENCAR, Silvia de Paula. **O cinema na sala de aula**: uma aprendizagem dialógica da disciplina história. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UFC, Fortaleza, 2007.

CASTRO, Mariana Dinelly.; PEREIRA, Alber Pascoal; LUÍNDIA, Luiza Elaine. Cinema como ferramenta de ensino: entretenimento e fruição, por um cinema inteligente. *In:* **X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte** – Boa Vista: 01 a 03 de junho de 2011.

HAUSMANN, Elisa Probst; CUGIK, Lutiane Schramm; IGNACZUK, Odete. Filme como proposta de ensino e aprendizagem: O uso do cinema em aulas de língua estrangeira. *In:* **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. 9-3, Blumenau: *set./*dez. 2015, 333-347.

INTERNET MOVIE DATABASE. La magia de los Andes (2019). IMDb, 2019. Disponível em: https://www.imdb.com/pt/title/tt11229002/. Acesso em: 19 jul. 2026.

MENTA TRES, Naiane Carolina. **"Es como un solo país, compartimos todo"**: identidades em práticas de letramento ficcional e os jovens que vivem na fronteira entre o Brasil e a Argentina. 2021. 302 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

MENTA TRES, Naiane Carolina.; LUPATTINI, Luan Emanoel.; PIAIA, Maria Vitoria. Os filmes e o desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola. **Diálogos em linguagem e educação**. 2025. cap. 7, p. 115-130.

18

O CORPO QUE FILMA, O SABER QUE RESISTE: O CINEMA INDÍGENA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Janine Monteiro Moreira Bonanno Gomes 1
Ana Lúcia Nunes de Sousa 2

EL CUERPO QUE FILMA, EL SABER QUE RESISTE: el Cine Indígena y la producción de conocimiento en la educación

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar o Cinema Indígena como produção de conhecimento, articulando as categorias de autorrepresentação, ontologias indígenas e colonialidade da imagem, com vistas a discutir suas implicações para o audiovisual na Educação Básica. O estudo integra uma tese de doutorado em desenvolvimento, elaborada em formato multipaper, e adota abordagem teórico-ensaística, de método de revisão narrativa crítica, fundamentada na análise teórica de produções audiovisuais e referenciais que articulam cinema, autorrepresentação e cosmopercepções indígenas, em diálogo com autores como Turner (1992), Ginsburg (1991), Pinheiro (2020), Pinheiro e Yxapy (2020) e Schmitz e Marcello (2025), além de documentos legais como as Leis nº 11.645/2008 e nº 13.006/2014. Como resultado, argumenta-se que o Cinema Indígena, produzido por realizadores indígenas, rompe com lógicas representacionais externas e se constitui como prática de autorrepresentação que enuncia ontologias próprias, deslocando a imagem de uma função ilustrativa para uma função epistêmica. Conclui-se que suas implicações para a educação ultrapassam o uso do audiovisual como recurso pedagógico, contribuindo para tensionar a hegemonia do saber, para a efetivação da legislação educacional vigente e para a ampliação das formas de conhecer no espaço escolar.

Palavras-chave: Cinema Indígena. Povos Indígenas. Educação. Autorrepresentação. Colonialidade.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar el Cine Indígena como producción de conocimiento, articulando las categorías de autorrepresentación, ontologías indígenas y colonialidad de la imagen, con el propósito de discutir sus implicaciones para el uso del audiovisual en la Educación Básica. El estudio forma parte de una tesis doctoral en desarrollo, elaborada en formato multipaper, y adopta un enfoque teórico-ensayístico, de método de revisión narrativa crítica, fundamentado en el análisis teórico de producciones audiovisuales y referentes que articulan cine, autorrepresentación y cosmopercepciones indígenas, en diálogo con autores como Turner (1992), Ginsburg (1991), Pinheiro (2020), Pinheiro y Yxapy (2020) y Schmitz y Marcello (2025), además de marcos legales como las Leyes n.º 11.645/2008 y n.º 13.006/2014 de Brasil. Como resultado, se sostiene que el Cine Indígena, producido por realizadores indígenas, rompe con lógicas representacionales externas y se constituye como práctica de autorrepresentación que enuncia ontologías propias, desplazando la imagen de una función ilustrativa hacia una función epistémica. Se concluye que sus implicaciones para la educación van más allá del uso del audiovisual como recurso pedagógico, contribuyendo a tensionar la hegemonía del saber, a la efectiva implementación de la legislación educativa vigente y a la ampliación de las formas de conocer en el espacio escolar.

1.Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). Professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: janinemmoreira@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9634369621070620. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9838-9613
2.Doutora em Comunicación y Periodismo pela Universitat Autònoma de Barcelona e em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: analucia.sousa@eco.ufrj.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6689983214433853. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1924-5297

Palabras-clave: *Cine Indígena. Pueblos Indígenas. Educación. Autorrepresentación. Colonialidad.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo integra uma tese de doutorado3, ainda em desenvolvimento, elaborada em formato *multipaper* e propõe uma reflexão sobre o Cinema Indígena como produção de conhecimento, em diálogo direto com a temática deste dossiê.

A vocação pedagógica do cinema parece ter sido reconhecida e originada no meio cinematográfico, visando difusão da cultura e formação de espectador, fato que possibilitou pensar no cinema como um catalisador do processo civilizador cujo intuito era formar moralmente os sujeitos. Essa parece ser a base da relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil (Duarte; Alegria, 2008), e é também dessa base que hoje se busca deslocar: o uso do audiovisual na Educação Básica ainda oscila, em grande parte das experiências escolares, entre a função ilustrativa de conteúdos e o potencial de constituir-se como linguagem de pensamento, criação e crítica — tensionamento que atravessa tanto a Lei Federal nº 13.006/2014 quanto documentos recentes como a Carta de Ouro Preto (Rede Kino, 2026), que reivindicam o cinema como componente curricular pleno, e não como mero apoio didático.

No Brasil, projetos alinhados a essa perspectiva foram desenvolvidos por Roquette-Pinto, em 1910, com a formação de uma filmoteca de cunho pedagógico-científico no Museu Nacional. Entre as primeiras produções audiovisuais nesse sentido, destacam-se os registros trazidos de Rondônia pelo antropólogo Edgard Roquette-Pinto, que documentaram a viagem da Comissão Rondon, incluindo gravações sonoras e etnográficas dos povos indígenas4 Nambiquara, considerados "primitivos" pelos "intelectuais" da época. As gravações de música nambiquara foram realizadas em um contexto em que a relação entre indígenas e não indígenas ainda era bastante tensa (Duarte; Alegria, 2008; Pereira; Pacheco, 2008).

Salta aos olhos perceber que um dos primeiros registros de caráter científico-pedagógico tenha sido realizado com povos originários. No entanto, é importante sinalizar, desde já, que se trata de registros sobre os povos originários feitos por não indígenas. O que queremos dizer é que produções audiovisuais sobre povos indígenas foram realizadas e possuem caráter de representação ou sub-representação, e não de autorrepresentação.

O pesquisador Terena Gilmar Galache (2017) nos ensina sobre a história das produções audiovisuais sobre povos indígenas, em que as primeiras imagens associavam esses povos com símbolos de força e tenacidade. Posteriormente, essas representações reforçavam estereótipos de binaridade, ao colocar esses povos como vilões e selvagens. Já algumas imagens captadas no âmbito da expedição Roncador, realizada pelos irmãos Villas Bôas, foram veiculadas associadas à imagem salvacionista do colonizador. Registros posteriores a esse período tinham um tom romanceado, e somente nos idos dos anos 1970 começaram a surgir produções que retratavam conflitos de território. É importante salientar que todas essas produções audiovisuais foram realizadas por não indígenas. É nesse sentido que destacamos a importância da autorrepresentação feita por realizadores indígenas.

O cinema, então, assume um caráter educativo. Embora seu objetivo não seja necessariamente educacional, é possível "aprender, desaprender e reaprender" (Fresquet, 2010, p. 2) a partir da experiência com o cinema. Nessa perspectiva, o cinema possibilita o encontro de mundos — o meu mundo e o mundo do outro — permitindo o contato com diferentes cosmogonias e formas de compreender o mundo (Fresquet, 2010), seja pela representação de um povo ou pela sua autorrepresentação, como é o caso do Cinema Indígena.

Concordamos com a intelectual Adriana Fresquet (2010), que sinaliza como uma revolução coletiva da alteridade o desafio de diminuir as fronteiras entre cinema e educação. Fazer essa aproximação, dentro ou fora do currículo escolar e em outros espaços de ensino, implica romper com a hegemonia econômica e

3.O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

4.Neste artigo, os termos "povos indígenas" e "povos originários" são utilizados como sinônimos, sem hierarquia semântica entre eles, buscando apenas evitar repetições excessivas ao longo do texto.

cultural e, ousamos dizer, com a hegemonia do saber, que estabelece quais conhecimentos são validados.

É por esses motivos que acreditamos que o cinema é mais que um recurso: é um produtor de conhecimento. Nesse sentido, não o vemos nas escolas como um "tapa-buracos", mas como uma possibilidade de sensibilização e provocação da reflexão crítica de estudantes.

Apesar desse potencial, na prática vemos o cinema ainda ser utilizado como recurso pedagógico e, no âmbito do cinema que documenta povos indígenas, vemos produções não indígenas que perpetuam uma lógica representacional estereotipada, folclorizada ou romanceada, diferentemente das produções audiovisuais feitas por cineastas e realizadores indígenas, que possuem validação de seus povos para representar seus modos de vida e costumes.

Nessa perspectiva, nos perguntamos: de que modo o Cinema Indígena, enquanto produtor de conhecimento, torna visíveis outras formas de compreender o mundo e quais são suas implicações para a educação?

Assim, o objetivo do artigo é analisar o Cinema Indígena enquanto produtor de conhecimento, examinando como torna visíveis outras formas de compreender o mundo e discutindo suas implicações para a educação. Metodologicamente, o texto fundamenta-se na análise teórica de produções e referenciais que articulam cinema, autorrepresentação e cosmopercepções indígenas.

Compreendemos aqui o Cinema Indígena — expressão que adotamos para designar as produções audiovisuais realizadas por cineastas e realizadores indígenas — como uma prática de autorrepresentação, retomando essa delimitação com mais detalhe na seção seguinte.

O artigo tem um caráter teórico-reflexivo, em uma abordagem ensaística que articula o Cinema Indígena e a educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CINEMA, REPRESENTAÇÃO E COLONIALIDADE

As transformações econômicas, políticas e culturais do século XX, ligadas à industrialização e à expansão urbana, tiveram nos avanços tecnológicos — como a junção entre imagem e som que deu origem ao cinema — um de seus vetores centrais; já a chegada da internet, no final do século, ampliou o alcance das produções audiovisuais a um público maior (Santos Neto, 2020).

A popularização do audiovisual chegou a locais mais remotos e possibilitou o contato dos povos originários com esses meios. A partir dessa proximidade, alguns povos fizeram uso recreativo da televisão, tiveram contato com produções audiovisuais ocidentais e passaram a conviver com outras tecnologias de informação e comunicação. No entanto, esse primeiro contato não se deu de forma neutra, sendo alicerçado por uma lógica colonialista de divulgação dos fatos (Pereira, 2010).

Em paralelo a esse fenômeno, antropólogos e etnólogos passaram a registrar os modos de vida dos povos originários, tornando-se objeto de registro audiovisual. Essas produções eram justificadas pelos pesquisadores como formas de de preservação das tradições desses povos, que se perderiam com o contato com a "civilização". A escolha do que se registra em uma produção audiovisual é intencional e reflete o posicionamento do realizador e, por esse motivo, especialmente no caso de registro de povos pindorâmicos por pessoas não indígenas, pode silenciar narrativas importantes e produzir imagens que conduzem a uma história estereotipada e folclorizada desses povos.

Apesar desse histórico de sub-representação ou representação errônea dos povos originários, o contato desses povos com o audiovisual permitiu que esse meio fosse reinventado e utilizado como forma de expressão, linguagem e forma de resistência - ou re-existência - por meio da criação de suas próprias narrativas, movimento impulsionado sobretudo pelo projeto Vídeo nas Aldeias (Pereira, 2010; Nunes, 2016), retomado com mais detalhe na seção seguinte.

Contudo, é imprescindível destacar que o uso dessas narrativas passa por um processo político de validação e reconhecimento estabelecidos pelo poder hegemônico. Dessa forma, algumas narrativas pindorâmicas produzidas sequer são ouvidas, já que são invisibilizadas, deslegitimadas ou silenciadas. São narrativas subalternizadas, isto é, narrativas que, conforme aponta Spivak (2010), não são ouvidas, uma vez que o ato de falar exige uma negociação entre

quem fala e quem escuta. Logo, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam disponíveis para participar desse processo de escuta afetiva e dialógica (Kilomba, 2019).

2.2 DO OBJETO À AUTORIA: O CINEMA INDÍGENA COMO RUPTURA DA MEDIAÇÃO EXTERNA

Antes de avançar, cabe distinguir dois sentidos que o conceito de autorrepresentação assume no campo dos estudos sobre mídia indígena. Uma primeira vertente, de matriz antropológica e política, consolidou-se ainda nos anos 1990, sobretudo a partir dos trabalhos de Turner (1992) junto ao povo Kayapó e de Ginsburg (1991) sobre mídias indígenas de modo mais amplo. Nessa perspectiva, a apropriação da câmera por sujeitos indígenas era compreendida essencialmente como estratégia de afirmação identitária e disputa política — instrumento de mediação entre comunidades indígenas e Estados nacionais, voltado à reivindicação de direitos territoriais e ao reconhecimento público de sua existência enquanto povos.

Uma segunda vertente, de caráter ontológico e enunciativo, emerge com o Cinema Indígena brasileiro a partir dos anos 2000, quando realizadores indígenas passam a produzir de forma cada vez mais autônoma no contexto do Vídeo nas Aldeias — criado em 1986 e que, a partir dos anos 2000, se expande e se consolida como espaço de formação (Felipe, 2024). Nessa vertente, à qual esta pesquisa se filia, a autorrepresentação não se restringe a uma estratégia política de visibilidade, ainda que também a contemple, mas configura-se como enunciação de um modo próprio de existir e conhecer: os realizadores deslocam-se da condição de objeto para a de sujeitos da câmera e da cena documental (Felipe, 2023; Lisboa, 2023). É a partir dessa segunda vertente que compreendemos o Cinema Indígena como produção de conhecimento ancorada em ontologias indígenas.

O Cinema Indígena, modo como chamamos, nesta pesquisa, as produções audiovisuais construídas por realizadores indígenas, configura-se como uma prática fílmica singular, resultante de processos de enfrentamento político e cultural com a sociedade envolvente (Pinheiro, 2020). Esse modo de nomear não é reivindicado pelos realizadores indígenas, visto que não é uma preocupação ontológica; no entanto, nomeamos dessa forma para distinguir essas produções das produções audiovisuais não indígenas.

O VNA teve papel decisivo nesse fazer cinematográfico: conforme aponta Felipe (2019), facilitou a formação de realizadores indígenas, criando condições para que povos originários elaborassem seus próprios registros, ampliando sua circulação para além dos limites comunitários.

No entanto, como aponta Mongconãnn (2021), reduzir o Cinema Indígena às experiências do VNA ou associá-lo exclusivamente a produções etnográficas e documentais implica limitar a complexidade e a diversidade desse campo. Embora o VNA tenha sido um projeto pioneiro e uma importante escola de formação, o Cinema Indígena contemporâneo se configura de maneira mais ampla, plural e heterogênea, incorporando diferentes linguagens, gêneros e formas de produção — inclusive por meio de coletivos e associações indígenas que hoje produzem de forma independente.

Cabe ainda destacar que o Cinema Indígena é um modo de fazer fílmico singular, mas também heterogêneo (Pinheiro, 2020), assim como são os povos originários em sua diversidade de 391 etnias (IBGE, 2025). Esse modo de fazer audiovisual não se reduz a uma categoria de classificação fílmica, visto que seus modos de produção o distinguem dos demais, e o processo é tão relevante quanto o produto.

Nessa direção, o Cinema Indígena apresenta quatro dimensões centrais, articuladas e inseparáveis, conforme sinalizado por Schmitz e Marcello (2025): a) produção coletiva, com participação ativa da comunidade, na qual as funções são compartilhadas entre os participantes — direção, atuação, filmagem e montagem — sem distinção rígida de idade, formação ou gênero; b) crítica à história oficial, produzindo narrativas contra-hegemônicas com o objetivo de romper com perspectivas coloniais de representação dos povos originários e de suas cosmogonias e cosmopercepções; c) caráter pedagógico, por produzir narrativas de autorrepresentação que permitem a produção e circulação de saberes — por esse motivo, reconhecemos o Cinema Indígena como produção de conhecimentos ancorados em ontologias indígenas; d) caráter de metafilme, produzindo reflexividade sobre o próprio fazer cinematográfico.

Para os realizadores indígenas, a câmera é um instrumento de luta e resistência, central no movimento indígena contemporâneo, utilizada tanto para o registro

e preservação de práticas culturais — atuando como guardiã da memória — quanto como possibilidade de construção de si por meio da autoetnografia.

O Cinema Indígena surge, assim, como resposta crítica às narrativas hegemônicas sobre os povos indígenas, construídas em livros didáticos, produções teóricas e midiáticas, que desconsideram a diversidade e pluralidade desses povos e de seus saberes (Dorrico, 2017; Munduruku, 2018; Jesus; Moreira, 2018; Pinheiro, 2020).

O cineasta Guarani-Mbya Ariel Ortega (2018) aponta que a câmera é concebida como parte do universo indígena — no seu caso, do universo Guarani — e obedece ao tempo próprio desse povo, estabelecendo também uma relação de respeito com o tempo do não indígena: os planos longos buscam captar o ritmo Guarani, os filmes são entendidos como pertencentes à comunidade e exibidos coletivamente, e a ausência de roteiro rígido permite que as histórias sejam descobertas no próprio ritmo da aldeia.

Assim, essas produções podem ser compreendidas como "narrativas audiovisuais pindorâmicas", que funcionam como formas de afirmação, permitindo que os povos originários expressem seus interesses, saberes e necessidades sem mediação externa (Dorrico, 2017), configurando-se como espaço de memória, resgate, denúncia e transmissão de conhecimentos (Jesus; Moreira, 2018).

Trata-se de um campo em que práticas corporais, cosmopercepções e modos de existência são narrados a partir de uma lógica de autorrepresentação, deslocando o olhar externo que, historicamente, enquadrou os povos indígenas como objeto de análise. As imagens, nesse contexto, não ilustram conceitos: elas expressam ontologias em movimento.

2.3 CINEMA INDÍGENA COMO EPISTEMOLOGIA: ONTOLOGIAS INDÍGENAS EM MOVIMENTO

O Cinema Indígena é por nós considerado um produtor de conhecimento, uma epistemologia. É também compreendido como linguagem, uma vez que a noção da imagem como "arma" indica que o audiovisual não é neutro, operando como um meio de intervenção no mundo. Dessa forma, realizadores indígenas passam a reposicionar suas existências, afirmando sua presença e identidade a partir de seus próprios referenciais (Pinheiro; Yxapy, 2020).

O Cinema Indígena possui uma dimensão técnica e política. O domínio da câmera não se restringe às habilidades de operá-la, mas implica compreender o potencial da imagem como linguagem e como posicionamento político, capaz de produzir conhecimento e intervir em disputas sociais e simbólicas. Além disso, o audiovisual possui um caráter de fortalecimento identitário e político. O Cinema Indígena opera como lócus de afirmação coletiva, favorecendo a valorização das cosmogonias de um povo a partir da produção de suas próprias imagens, fortalecendo e sustentando lutas políticas (Pinheiro; Yxapy, 2020).

Cabe destacar também o uso da câmera como autorrepresentação e produção de si: o uso da câmera envolve um processo de busca de si, uma vez que não se limita ao registro do outro, mas envolve também um processo reflexivo em que quem filma também se constrói, fortalecendo a autoestima e a construção de trajetórias indígenas por meio das imagens. A decisão de filmar evidencia o poder do realizador na construção das narrativas: a escolha do que mostrar é, portanto, também um exercício de poder (Pinheiro, 2020).

Em relação à técnica, estética e produção de conhecimento, Sophia Pinheiro e Patrícia Yxapy (2020), cineastas não indígenas e Guarani, respectivamente, sinalizam que o Cinema Indígena privilegia uma estética da proximidade e da participação, construída a partir da experiência direta com a câmera. O uso da câmera na mão, sem tripé, funciona como uma forma de aproximar o sujeito da imagem, estabelecendo uma relação menos mediada com o equipamento, e produzindo imagens que intensificam a sensação de presença, envolvimento e pertencimento à vida cotidiana retratada. A partir dessa perspectiva, as autoras tensionam a ideia de que o domínio técnico da câmera estaria associado a determinados grupos ou formas de conhecimento, especialmente aquelas vinculadas à cultura letrada, evidenciando o caráter etnocêntrico dessas concepções.

A produção fílmica indígena se fundamenta em uma cosmopercepção específica, por meio da qual não se registra apenas o vivido, mas também se busca dar sentido ao que é representado: as representações construídas nas produções audiovisuais originárias

estabelecem um diálogo permanente com as representações sociais historicamente atribuídas aos povos originários (Ribeiro, 2012), rompendo com a ideia de indígena "congelado no passado" (Pinheiro, 2020).

O Cinema Indígena conta com uma participação significativa das mulheres. As oficinas nas aldeias permitiram que muitas se capacitassem e se tornassem realizadoras. O audiovisual produzido pelas cineastas indígenas não se restringe às questões de gênero, mas se conecta com lutas mais amplas, como as condições sociais, as questões territoriais e o enfrentamento ao preconceito (Pinheiro, 2020). A professora e pesquisadora Guarani Sandra Benites (2018), em sua dissertação de mestrado, tece reflexões sobre o viver na língua Guarani Nhandeva a partir da perspectiva da mulher que fala, defendendo que as narrativas também devem ser contadas por mulheres, já que toda narrativa envolve disputas de sentido e de poder.

3 METODOLOGIA

Este artigo integra uma tese de doutorado ainda não defendida, em formato *multipaper*, do qual corresponde a um dos capítulos, com caráter teórico-reflexivo e abordagem ensaística. A opção pela revisão narrativa crítica (Rother, 2007; Cordeiro *et al.*, 2007) decorre da natureza do objeto analisado: trata-se de um campo epistemológico heterogêneo, que atravessa diferentes tradições teóricas — estudos de mídia indígena, antropologia visual, educação e legislação —, exigindo uma articulação interpretativa ampla, mais centrada na coerência teórica do que na exaustividade documental.

O método adotado, portanto, é o de revisão narrativa (Rother, 2007; Cordeiro *et al.*,2007), que se distingue da revisão sistemática por não seguir critérios exaustivos e pré-definidos de busca e seleção, fundamentando-se antes na leitura crítica e na expertise do pesquisador sobre o campo teórico em questão. Essa escolha metodológica é coerente com o caráter ensaístico e teórico-reflexivo do artigo, que não pretende mapear exaustivamente a produção sobre o tema, mas articular criticamente um conjunto de referenciais — cinema, autorrepresentação, colonialidade e ontologias indígenas — em diálogo com autores como Turner (1992), Ginsburg (1991), Pinheiro (2020), Pinheiro e Yxapy (2020), Felipe (2019; 2023; 2024) e Schmitz e Marcello (2025), além de documentos legais que regulamentam o audiovisual e a temática indígena na Educação Básica (Leis nº 11.645/2008 e nº 13.006/2014). Esse procedimento segue ainda a indicação de Botelho, Cunha e Macedo (2011), segundo a qual a revisão narrativa fundamenta-se na interpretação crítica do pesquisador sobre a literatura existente, priorizando a relevância conceitual dos textos para a compreensão do fenômeno estudado.

O *corpus* analisado foi construído a partir dos eixos centrais do estudo: cinema, representação e colonialidade da imagem; autorrepresentação como ruptura com a mediação externa; e Cinema Indígena como epistemologia e ontologia em movimento. Assim, foram priorizadas obras e autores que permitissem examinar: (a) a genealogia da representação colonial dos povos indígenas no audiovisual; (b) a emergência do Cinema Indígena como prática de autorrepresentação; e (c) suas implicações epistemológicas e educacionais, incluindo autores indígenas e pesquisadores vinculados ao Vídeo nas Aldeias. Foram excluídos textos cuja abordagem tratava o audiovisual indígena apenas em dimensão técnica ou de produção, sem articulação com autorrepresentação, ontologias indígenas ou colonialidade da imagem. Tal processo segue Cavalcante e Oliveira (2020), ao enfatizar que a revisão narrativa demanda adequação entre *corpus* e problema, e não representatividade estatística ou mapeamento exaustivo da literatura.

Reconhece-se que a ausência de padronização na busca e seleção de referências constitui uma limitação inerente ao método, reduzindo a possibilidade de replicação do processo. No entanto, as potencialidades da revisão narrativa crítica, —sua capacidade de articular diferentes tradições teóricas e produzir interpretações aprofundadas — justificam sua utilização neste estudo, coerente com a proposta da tese da qual este artigo é capítulo.

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de tipo exploratório, uma vez que não parte de uma hipótese a ser testada empiricamente, mas de um pressuposto teórico a ser aprofundado: o de que o Cinema Indígena, por seu caráter de autorrepresentação, constitui-se como produção de conhecimento. Como técnica de análise, adotou-se a leitura e análise crítico-interpretativa dos referenciais selecionados, por meio da qual os textos foram sistematizados tematicamente e articulados

entre si e com a legislação educacional vigente sobre audiovisual e temática indígena.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao considerarmos o Cinema Indígena como uma epistemologia que, portanto, produz conhecimento, concordamos com Pretto (2013) ao afirmar que as produções audiovisuais podem atuar como fundamento da educação e da comunicação. Partindo da premissa de que o Cinema Indígena constitui uma contranarrativa às representações hegemônicas, reconhecemos também seu potencial como agente educativo.

O uso do Cinema Indígena na escola pode possibilitar que os estudantes acessem essas cosmopercepções a partir das vozes dos povos originários, sem depender exclusivamente de narrativas externas ou mediadas por sujeitos não indígenas. Além disso, os conhecimentos indígenas, frequentemente mobilizados nas produções do Cinema Indígena, dialogam com diferentes campos do saber, podendo contribuir para processos de ensino-aprendizagem em distintos componentes curriculares da Educação Básica.

Publicações já veiculadas pela Revista DoCEntes evidenciam como o deslocamento do cinema como recurso ilustrativo para o cinema como experiência formativa já vem sendo problematizado na rede estadual cearense. Camurça (2019), ao relatar o projeto Café com Humanas em uma escola de Ensino Médio de Fortaleza, demonstra o cinema operando como ferramenta pedagógica capaz de aproximar estudantes da reflexão filosófica. Oliveira (2019), por sua vez, discute o potencial formador do cinema a partir do conceito adorniano de antifilme, questionando se toda produção cinematográfica teria, de fato, essa capacidade de reeducar os sentidos do público. Esses relatos e reflexões, situados no ensino de Filosofia, evidenciam um campo mais amplo de experiências docentes que já reconhecem o cinema como mobilizador de pensamento — campo ao qual o Cinema Indígena acrescenta uma camada específica: a de uma autorrepresentação que rompe com a mediação de quem historicamente falou pelos povos indígenas, e não apenas sobre eles.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso do Cinema Indígena como fonte de conhecimento no contexto escolar, em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da Educação Básica. Essa abordagem precisa ocorrer de forma contínua ao longo do ano letivo, e não restrita a datas comemorativas (Verrangia; Silva, 2010). Ainda que reconheçamos os desafios enfrentados pelos professores para o cumprimento dessa legislação — especialmente em função de lacunas na formação inicial e continuada no que se refere aos conhecimentos indígenas —, o Cinema Indígena pode contribuir para essa aproximação, auxiliando na efetivação da lei.

Conforme aponta Graúna (2011), ao investigar perspectivas indígenas sobre a Lei nº 11.645/2008, destacam-se percepções como a de Jerry Matalawê, do povo Pataxó, da aldeia Coroa Vermelha: a lei pode contribuir para aproximar a população brasileira de suas matrizes de origem, favorecendo o conhecimento dos processos históricos e possibilitando a ressignificação das formas de ver, compreender e se relacionar com os povos indígenas — além de destacar a importância da construção de relações interculturais como caminho para enfrentar desigualdades históricas e práticas discriminatórias.

Por fim, o Cinema Indígena também pode ser mobilizado no contexto escolar em consonância com a Lei nº 13.006/2014, que estabelece a exibição de filmes nacionais nas instituições de Educação Básica e insere o cinema como componente da proposta pedagógica (Fresquet; Migliorin, 2015). A exibição do Cinema Indígena nas escolas dialoga, contudo, com o que aponta Mongconãnn (2021, p. 27) acerca dos desafios de distribuição dessas produções, já que esses filmes ainda circulam, em grande parte, em espaços específicos e pouco ampliados de exibição. Nesse contexto, além da ampliação de público e da espectatorialidade do Cinema Indígena, esse tipo de audiovisual deve ser compreendido como produção de conhecimento, uma vez que o reconhecemos como uma epistemologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, buscamos explicitar que o Cinema Indígena, enquanto produtor de conhecimento, evidencia outras formas de compreender o mundo, operando por meio da autorrepresentação e de cosmopercepções próprias, rompendo com lógicas coloniais de representação. Nesse contexto, suas

implicações para a educação não se encerram no uso pedagógico como recurso, mas se situam no âmbito de uma virada de chave que tensiona a hegemonia do saber.

O Cinema Indígena permite romper com estereótipos dos povos originários perpetuados pela colonialidade, possibilita o contato com ontologias historicamente invisibilizadas e contribui para o reconhecimento da centralidade dos povos pindorâmicos na constituição social brasileira, em consonância com a necessidade de reconhecer a dívida histórica, contestar o imaginário colonial e desmontar representações distorcidas desses povos no campo educacional (Guajajara, 2019). Desse modo, amplia as possibilidades de produção de conhecimento no contexto educativo.

Reafirmamos, assim, que o Cinema Indígena não é um recurso pedagógico, mas um meio de produção de conhecimento. Ao deslocar o olhar para saberes e experiências historicamente marginalizados, abre-se um horizonte para compreender outras formas de habitar o mundo. Nesse sentido, o Cinema Indígena apresenta ontologias vivas. Nesse ponto, dialogamos com a intelectual Célia Xakriabá (2023), que afirma que a intelectualidade indígena não se limita à elaboração abstrata do pensamento, mas se constitui também pelas mãos, pelas práticas e pelo corpo inteiro. Assim, reconhecemos no Cinema Indígena uma forma de produção de conhecimento situada.

Como contribuição para o campo, destacamos o deslocamento da ideia de cinema como recurso pedagógico "tapa-buracos", passando a compreendê-lo como produção de conhecimento, o que amplia sua potência no contexto escolar para além de uma função ilustrativa. O movimento que reivindicamos tensiona a lógica exclusivamente representacional, que historicamente colocou os povos originários como objetos de representação, em vez de sujeitos de enunciação, em um contexto mais amplo de invisibilização das epistemologias não ocidentais e de deslegitimação de ontologias indígenas por perspectivas eurocêntricas (Marques, 2023). Desse modo, nos importa a centralidade da autorrepresentação, uma vez que desloca o foco da imagem sobre os povos indígenas para as imagens e narrativas produzidas por eles, a partir de seus referenciais, experiências e modos de vida.

Além disso, o Cinema Indígena, ao produzir e compartilhar outros conhecimentos, tensiona as bases coloniais da educação, contribuindo para uma educação contra-colonial comprometida com a construção de práticas mais plurais e com a diversidade de saberes. Nesse movimento, reconhecem-se os povos tradicionais como produtores de ciência e de conhecimentos complexos, expressos em práticas como a caça, a pesca, a agricultura e as formas de habitar (Marques, 2023). Assim, ao adentrar o espaço escolar, o Cinema Indígena não apenas amplia o acesso a essas produções, mas também reconfigura os modos de ver, conhecer e se relacionar com os saberes que circulam na educação, ao se constituir como uma episteme que evidência outras formas de conhecer o mundo, apontando a ruptura com a centralidade epistêmica ocidental como horizonte ético.

Como limite deste estudo, destaca-se seu caráter teórico-reflexivo, sem verificação empírica de práticas escolares concretas com o Cinema Indígena, uma vez que este artigo integra uma tese ainda em desenvolvimento. Pesquisas futuras podem explorar práticas pedagógicas que mobilizem o Cinema Indígena em diferentes contextos educativos, bem como analisar seus efeitos na formação de estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para adicionar a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CAMURÇA, José Aldo. O diferente olhar da Filosofia a respeito do cinema: relato de experiência sobre o projeto Café com Humanas na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 4, n. 10, 2019.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jan. 2025.

CORDEIRO, Alexandre Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431 dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcgmV6Gf/. Acesso em: 21 jan. 2025.

DORRICO, Julie. A literatura indígena brasileira e as novas tecnologias da memória: da tradição oral à escrita formal e à utilização de mídias digitais. **Littera *Online***, p. 113–139, 2017.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59–80, jan./jun. 2008.

FELIPE, Marcos Aurélio. Do outro lado do espelho: história e problemáticas do Vídeo nas Aldeias (VNA). **Visualidades**, v. 1, e-56629, 2019.

FELIPE, Marcos Aurélio. Da colonialidade do ver ao cinema indígena: apontamentos sobre a (contra) colonialidade em Abya Yala. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 66, p. 1–39, 2023.

FELIPE, Marcos Aurélio. Domínios do Cinema Indígena: a problemática do sujeito revisitada. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, e134450, 2024.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar (org.). **Cinema e educação**: o cinema na escola de educação básica em quatro tempos. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

GALACHE, Gilmar. **Koxunakoti Itukeovo Yoko Kixovoku**: fortalecimento do jeito de ser Terena: o audiovisual com autonomia. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2017.

GINSBURG, Faye. Indigenous Media: Faustian Contract or Global Village? **Cultural Anthropology**, v. 6, n. 1, p. 92–112, 1991.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231–260, jan./dez. 2011.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. *In:* CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: etnias e línguas indígenas – principais características sociodemográficas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

JESUS, Naine Terena de; MOREIRA, Benedito Diélcio. Comunicação e cultura: dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. *In:* DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (org.). **Povos indígenas no Brasil**: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. [S. l.]: Brazil Publishing, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LISBOA, João Francisco Kleba. Povos indígenas e o cinema brasileiro: antropologia dos regimes imagéticos e disputas utópicas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 279–298, mai./ago. 2023.

MARQUES, Regina Suama Ngola. Biodiversidades étnicas e ancestralidades: ontologias indígenas e ética para futuros sustentáveis. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, v. 8, n. 3, p. 119–139, 2023.

MONGCONÃNN, Ítalo. Reflexões de um cineasta indígena sobre o cinema indígena contemporâneo. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 22–30, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. *In:* DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (org.). **Povos indígenas no Brasil**: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. [S. l.]: Brazil Publishing, 2018.

NUNES, Karliane Macedo. (R)existir com imagens: considerações sobre a produção audiovisual indígena no Brasil. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, v. 5, n. 1, nov. 2016.

OLIVEIRA, Emanuelle Beserra de. O cinema no ensino de Filosofia: espaço de debate e reflexão. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 4, n. 10, 2019.

ORTEGA, Ariel. Entrevista com Ariel Ortega, cineasta Mbyá-Guarani. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 31, 2018. Entrevista concedida a Luisa Tombini Wittmann e Marcelo Téo.

PEREIRA, Edmundo; PACHECO, Gustavo. **Rondônia 1912**: gravações históricas de Roquette-Pinto. Rio de Janeiro: LACED; Museu Nacional; UFRJ, 2008.

PEREIRA, Eliete da Silva. Mídias nativas: a comunicação audiovisual indígena – o caso do projeto Vídeo nas Aldeias. **Ciberlegenda**, v. 1, n. 23, 2010.

PINHEIRO, Sophia Ferreira. Fazer filmes e fazer-se no cinema indígena de mulheres indígenas com Patrícia Ferreira Pará Yxapy. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 15, n. 3, p. 161–176, 2020.

PINHEIRO, Sophia Ferreira; YXAPY, Patrícia Ferreira Pará. A imagem como arma: videografia dos encontros, metodologias de uma etnografia visual. *In:* MAINARDI, Camila; DAL'BÓ, Talita Lazarin; LOTIERZO, Tatiana (org.). **Processos e efeitos da produção de conhecimentos com populações indígenas**: algumas contribuições. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. p. 239.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

REDE KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. **Carta de Ouro Preto 2026**. 21ª CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto; 18º Fórum da Rede Kino. Ouro Preto, 30 jun. 2026. Disponível em: https://cineop.com.br/n/cartas-de-ouro-preto-2026/. Acesso em: 31 jul. 2026.

RIBEIRO, Ludmila Farias. **Produção audiovisual dos Pankararu do Sertão de Pernambuco**: um estudo sobre a imagem e representação. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS NETO, José Leite dos Santos. O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 156–168, 2020.

SCHMITZ, Ingrid Oyarzábal; MARCELLO, Fabiana de Amorim. As crianças Guarani no Cinema Indígena: no corpo-câmera, a mobilidade Guarani. **Revista USP**, São Paulo, n. 145, p. 83–104, abr./maio/jun. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TURNER, Terence. Defiant Images: The Kayapo Appropriation of Video. **Anthropology Today**, v. 8, n. 6, p. 5–16, 1992.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, *set.*/dez. 2010.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *In:* CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023. p. 324.

19

CINEMA PARA TODOS? ACESSIBILIDADE, AUDIODESCRIÇÃO E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA NA PLATAFORMA SIARÁ+

Paulo Victor Coresma Menezes1
Paulo Rogério Marques de Carvalho2
Antonio Alan Pereira de Sousa3
Davi Cândido da Silva4

CINEMA FOR ALL? Accessibility, Audio Description, and Educational Participation on the Siará+ Platform

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar em que medida a plataforma pública de *streaming* Siará+ oferece condições de acessibilidade para que estudantes com deficiência participem de experiências educativas mediadas pelo cinema e pelo audiovisual. A discussão articula cinema e educação, audiodescrição, acessibilidade cultural e participação estudantil, dialogando principalmente com Bernard Lahire e Romeu Kazumi Sassaki. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, foi desenvolvida como estudo de caso. Foram analisadas 11 páginas públicas da plataforma com base no nível A da WCAG 2.2, realizada uma navegação com o leitor de tela NVDA e examinadas as 161 obras disponíveis no acervo entre junho e julho de 2026. Os resultados revelaram barreiras na identificação de imagens, *links* e controles, na organização da navegação, nos formulários e no reprodutor. Também não foi encontrada audiodescrição ou interpretação em Libras nas obras analisadas. Conclui-se que disponibilizar gratuitamente conteúdos audiovisuais não garante, por si só, participação educativa e cultural. Para que o cinema cumpra sua potência formativa, a acessibilidade precisa fazer parte da estrutura, do acervo e do planejamento pedagógico da plataforma.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Audiodescrição. Acessibilidade Digital. Estudantes com Deficiência. Siará+.

Abstract:

This study aims to analyze the extent to which Siará+, a public streaming platform, provides accessibility conditions that enable students with disabilities to participate in educational experiences mediated by cinema and audiovisual media. The discussion connects cinema and education, audio description, cultural accessibility, and student participation, drawing mainly on Bernard Lahire and Romeu Kazumi Sassaki. A

qualitative, exploratory, and descriptive case-study approach was adopted. The research examined 11 public pages according to Level A of WCAG 2.2, conducted a navigation test with the NVDA screen reader, and reviewed the 161 works available in the catalogue between June and July 2026. The findings revealed barriers involving the identification of images, links, and controls, as well as problems in navigation structure, forms, and media-player operation. No audio description or Brazilian Sign Language interpretation was found in the works analyzed. The study concludes that providing audiovisual content free of charge does not, by itself, ensure educational and cultural participation. For cinema to fulfill its formative potential, accessibility must be incorporated into the

1.Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: paulovm@alu.ufc.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0270-9421.
2.Doutor em Ciências Jurídico-políticas pela Universidade de Lisboa. Professor adjunto na Universidade Federal do Ceará. E-mail: paulo.carvalho@ufc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5567-1800.
3.Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: alanpereira017@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4944-3661.
4.Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: davicandido.150783@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1723-8960.

platform's structure, catalogue, and pedagogical planning.

Keywords: *Cinema and Education. Audio Description. Digital Accessibility. Students with Disabilities. Siará+.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a acessibilidade da plataforma Siará+, serviço público e gratuito de *streaming* dedicado ao audiovisual cearense, realizado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Cultura e do Cineteatro São Luiz, em parceria com o Instituto Dragão do Mar. Os Termos de Uso da plataforma lhe atribuem finalidade cultural, educativa e informativa (SIARÁ+, 2025), dimensão também explicitada em seu lançamento oficial, que destacou o público infantil e escolar e sua articulação com o projeto São Luiz Itinerante (CEARÁ, 2025). Desenvolvido em parceria com a Secretaria da Educação do Estado, esse projeto foi concebido para levar a linguagem audiovisual às salas de aula (CEARÁ, 2021). A escolha do Siará+ justifica-se, portanto, por sua inserção em uma política pública que articula difusão audiovisual e educação. Antes de investigar os efeitos pedagógicos de sua utilização, torna-se necessário verificar se a plataforma e seu acervo oferecem condições para que estudantes com deficiência, especialmente aqueles cegos ou com baixa visão, participem das experiências educativas mediadas pelo cinema.

A partir desse objeto, a pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: Em que medida a plataforma Siará+ oferece condições de acessibilidade, especialmente por meio da audiodescrição, que possibilitem aos estudantes com deficiência o acesso e a participação nas experiências educativas mediadas pelo cinema e pelo audiovisual, enquanto condições necessárias para sua atuação como sujeitos críticos da cultura audiovisual? O pressuposto provisório é que, quando uma plataforma pública voltada também à educação

disponibiliza obras audiovisuais sem recursos adequados de acessibilidade, sobretudo sem audiodescrição, ela pode limitar a participação de estudantes com deficiência nos processos formativos que pretende promover. Desse modo, embora o Siará+ se apresente como uma iniciativa de democratização cultural e educativa, sua capacidade de cumprir plenamente esse papel depende também das condições concretas de acesso oferecidas aos estudantes com deficiência.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar em que medida a plataforma Siará+ oferece condições de acessibilidade e audiodescrição, como condições prévias, possíveis de favorecer a participação de estudantes com deficiência nas experiências educativas mediadas pelo cinema e pelo audiovisual. Para isso, a pesquisa pretende analisar a acessibilidade da própria plataforma enquanto serviço público de *streaming* com finalidade também pedagógica; verificar a existência de audiodescrição nas obras disponibilizadas; e propor uma discussão crítica sobre a relação entre acessibilidade, audiodescrição e formação do estudante com deficiência como sujeito capaz de interpretar, participar e transformar sua realidade por meio do cinema.

A justificativa deste trabalho parte da compreensão de que a ampliação do acesso às pessoas com deficiência e consequentemente a eliminação de barreiras ao cinema não podem ser reduzidas à gratuidade ou à disponibilidade pública das obras, mas sim de todas as dimensões da acessibilidade discutidas por Sassaki (2009), pois exigem condições para que diferentes estudantes percebam, compreendam e se apropriem dos conteúdos audiovisuais. Nesse sentido, sustenta-se que a acessibilidade constitui uma condição necessária, embora não suficiente, para a participação do estudante com deficiência nos processos educativos mediados pelo cinema. Sua presença não garante, por si só, consciência crítica, protagonismo ou transformação social, mas sua ausência pode impedir o acesso integral às narrativas, aos personagens, aos conflitos e às escolhas estéticas que compõem a experiência cinematográfica. Quando o cinema é utilizado para ampliar repertórios, estimular debates e desenvolver a leitura crítica da realidade, a audiodescrição atua também como recurso didático (Vergara-Nunes, 2016), favorecendo tanto a fruição artística quanto o direito à informação e conhecimento. Contudo, embora a literatura mobilizada nesse trabalho apresente as potencialidades transformadoras do cinema, faz-se necessário averiguar as condições prévias para tal aplicação, e é nessa lacuna que o estudo se concentra. É a partir dessa relação entre cinema, educação, acessibilidade e formação crítica que o trabalho se estrutura teoricamente.

EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A fundamentação teórica desta pesquisa organiza-se em três eixos articulados: o cinema e o audiovisual como instrumentos pedagógicos; a audiodescrição e a acessibilidade como condições de participação educacional e cultural; e as contribuições de Bernard Lahire e Romeu Kazumi Sassaki para a compreensão do estudante com deficiência como ator social. No primeiro eixo, estudos apontam que o cinema ultrapassa a função de entretenimento ao favorecer a leitura crítica da realidade, a reflexão sobre desigualdades, direitos humanos, diversidade, preconceito e cidadania, especialmente quando sua exibição é acompanhada por práticas pedagógicas dialógicas e debates (Santos *et al.*, 2025; Souza; Souza; Araújo, 2024; Souto; Sousa; Oliveira, 2023; Silva; Leitão, 2020). A produção de roteiros, documentários e outros conteúdos audiovisuais também pode aproximar teoria e prática e fortalecer autoria, colaboração, comunicação e protagonismo juvenil (Costa; Moura; Firmo, 2018; Silva *et al.*, 2025). Esses trabalhos permitem compreender o estudante não apenas como espectador, mas como intérprete, produtor de sentidos e participante da cultura audiovisual.

No segundo eixo, a audiodescrição e os demais recursos de acessibilidade são compreendidos como condições para que pessoas com deficiência participem de experiências educacionais e culturais mediadas por imagens. Como modalidade de tradução intersemiótica, a audiodescrição transforma informações visuais em linguagem verbal e possibilita o acesso de estudantes cegos ou com baixa visão a filmes, imagens e apresentações (Silveira *et al., 2023). Sua ausência pode produzir exclusão mesmo quando o estudante está fisicamente presente na atividade, enquanto descrições improvisadas ou incompletas podem comprometer a compreensão e a aprendizagem (Arnoud, 2021; Silva; Michels, [2014]). No cinema, esse recurso pode comunicar tanto os acontecimentos da narrativa quanto enquadramentos, movimentos de câmera e outros elementos de sua linguagem, contribuindo para a autonomia, a fruição estética e a participação cultural (Machado, 2015; Oliveira et al.*, 2016). Desse modo, a potência formativa do audiovisual não se realiza igualmente quando existem barreiras comunicacionais: sem acesso às informações visuais relevantes, podem ser limitadas as possibilidades de interpretar a obra, participar dos debates, construir argumentos e produzir novos conteúdos.

Para interpretar como essas barreiras interferem nas experiências educacionais e culturais, a pesquisa recorre às contribuições de Lahire e Sassaki. Em Lahire (2015), o indivíduo é constituído em diferentes quadros, tempos e modalidades de socialização, de modo que suas possibilidades de participação dependem das experiências familiares, escolares, culturais, tecnológicas e institucionais que lhe são oferecidas. Essa perspectiva desloca a análise de uma explicação centrada exclusivamente na deficiência e permite compreender como condições sociais ampliam ou restringem a participação. Em O homem plural, Lahire (2002) acrescenta que os indivíduos incorporam disposições diversas, ativadas ou inibidas conforme os contextos, possibilitando considerar o estudante com deficiência simultaneamente como estudante, espectador, usuário de tecnologia assistiva, produtor de sentidos e sujeito de direitos. Sassaki

(2007), a partir do lema "Nada sobre nós, sem nós", destaca a necessidade de participação das pessoas com deficiência na construção das políticas, dos serviços e das tecnologias a elas destinados. Suas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal da acessibilidade (Sassaki, 2009) também permitem analisar o Siará+ para além da gratuidade e da disponibilidade de seu acervo (Correia *et.al*, 2023), (Dorneles; Carvalho, 2024) . A articulação dessas contribuições orienta a investigação das barreiras de navegação e da ausência de audiodescrição como condições institucionalmente produzidas que podem interferir no acesso aos conteúdos, nos processos de socialização cultural e escolar e na possibilidade de estudantes com deficiência atuarem como espectadores, intérpretes e participantes críticos da cultura audiovisual.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, exploratório e descritivo, sendo organizada como um estudo de caso sobre a plataforma Siará+. Esse desenho metodológico foi escolhido por permitir a análise das condições de acessibilidade digital e audiovisual oferecidas por um serviço público de *streaming* com finalidade também educativa, considerando tanto a presença formal

de recursos acessíveis quanto sua manifestação na experiência concreta de navegação e acesso às obras.

A investigação foi realizada em três momentos. No primeiro, em 26 de junho de 2026, realizou-se inspeção manual do HTML de 11 páginas públicas do Siará+, com base nos critérios de sucesso do nível A da WCAG 2.2 (WORLD WIDE *WEB* CONSORTIUM, 2023). Das 13 áreas inicialmente selecionadas que são: Página inicial; Sobre / Ceará; Filmes; Coleções; Coleção pública: Todos os Filmes; Coleção pública: Memória e Identidade Cearense; Notícias; FAQ / Central de Ajuda Termos de Uso; Parceiros; Programação ANCINE; Busca avançada; Busca. Busca e Busca avançada não puderam ser inspecionadas por erro de acesso ao HTML. A técnica permitiu avaliar diretamente oito dos 31 critérios do nível A — 1.1.1, 1.3.1, 1.3.2, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4 e 4.1.2 —, relacionados a alternativas textuais, estrutura, ordem de leitura, navegação, títulos, foco e identificação de elementos. Os demais exigiam interação funcional, análise visual ou procedimentos complementares, razão pela qual não foram avaliados.

No segundo momento, realizou-se um percurso de navegação com o leitor de tela NVDA, versão 2026.1.1, em Windows 11 e *Google* Chrome por pesquisador habituado a utilização do programa. O roteiro compreendeu acesso à página inicial, localização e realização do cadastro, confirmação por *e-mail*, autenticação, nova navegação pela página inicial, acesso à página de uma obra e operação de seu reprodutor. Essa última etapa foi repetida em cinco obras selecionadas aleatoriamente entre as exibidas na página inicial durante a coleta. Foram observadas a compreensão, a operabilidade e a previsibilidade dos elementos durante a navegação com tecnologia assistiva.

No terceiro momento, foram examinadas, com autenticação na plataforma, as 161 obras disponíveis no período da coleta. Para cada obra, verificaram-se a página de apresentação e o reprodutor, registrando-se de forma binária (sim/não) a existência de menções ou recursos de acessibilidade, especialmente audiodescrição e Libras, bem como sua forma de acionamento quando existente. A análise corresponde ao estado da plataforma e do acervo entre junho e julho de 2026.

Como limitações, os achados correspondem ao estado da plataforma entre junho e julho de 2026; a inspeção do HTML abrangeu apenas os oito critérios passíveis de avaliação pela técnica adotada; e o percurso com NVDA não representa todos os leitores de tela, dispositivos, perfis de usuários ou modos de navegação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

AUDITORIA DA ACESSIBILIDADE DA PLATAFORMA E DE SEU ACERVO

A análise do HTML de 11 páginas públicas do Siará+, realizada em 26 de junho de 2026, permitiu avaliar diretamente oito dos 31 critérios de sucesso do nível A da WCAG 2.2. Duas páginas relacionadas ao sistema de busca não foram incluídas por apresentarem erro de acesso. Entre os critérios avaliados, dois apresentaram conformidade — 1.3.2 e 4.1.2 — e seis apresentaram inconformidades — 1.1.1, 1.3.1, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3 e 2.4.4. Os problemas concentraram-se na ausência ou inadequação de alternativas textuais para imagens, na identificação insuficiente de *links* e controles e na estrutura e ordem de leitura das páginas. Essas falhas dificultam a compreensão de imagens e comandos, a identificação da finalidade dos controles e o acesso direto ao conteúdo principal, reduzindo a autonomia de usuários de leitores de tela ou teclado. Os demais critérios exigiam interação funcional, análise visual ou inspeção complementar, razão pela qual os resultados não permitem afirmar a conformidade integral da plataforma.

A navegação com o leitor de tela NVDA confirmou essas barreiras. Na página inicial, havia imagens sem descrições adequadas e elementos anunciados apenas como "clicável", sem indicação de sua função ou destino. Nos fluxos de cadastro e autenticação, a janela de login foi anunciada como "Criar nova coleção", enquanto alguns controles estavam em inglês ou não possuíam rótulos, e a navegação pela tecla Tab não seguia uma ordem clara. No acesso às obras, o carregamento não era informado, a reprodução iniciava automaticamente em volume elevado e alguns controles do reprodutor não apresentavam nomes compreensíveis. Essas barreiras podem provocar desorientação, repetição desnecessária de ações, perda de autonomia e abandono da navegação.

A auditoria das 161 obras disponíveis na plataforma não identificou audiodescrição ou interpretação em Libras, sendo encontrada apenas uma opção de legendas

automáticas no reprodutor. O Siará+ também não apresentava relação de obras acessíveis, indicação prévia dos recursos disponíveis ou orientações sobre soluções externas, impedindo que o usuário soubesse antecipadamente se poderia acompanhar determinada obra com autonomia.

Como teste adicional, a obra Mais Pesado é o Céu, destacada na página inicial, foi localizada no aplicativo MovieReading. Contudo, a faixa de audiodescrição não permaneceu sincronizada com a versão transmitida pelo Siará+, devido a diferenças de formato e temporização. A plataforma também não informava sobre o aplicativo nem orientava sua configuração. Essa solução externa, portanto, não pode ser considerada um recurso de acessibilidade oferecido pelo serviço, pois depende de tecnologia adicional, conhecimento prévio e iniciativa do usuário. Esses resultados evidenciam que as barreiras identificadas não se restringem ao funcionamento técnico da plataforma, mas afetam as condições de participação educacional e cultural oferecidas aos estudantes com deficiência.

O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA COMO ATOR DA CULTURA AUDIOVISUAL: ACESSIBILIDADE, PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO

Estudos sobre cinema e educação indicam que o audiovisual pode ampliar repertórios culturais, estimular debates, favorecer a autoria e contribuir para a leitura crítica da realidade (Santos *et al.*, 2025; Souza; Souza; Araújo, 2024; Costa; Moura; Firmo, 2018; Silva *et al.*, 2025; Souto; Sousa; Oliveira, 2023; Silva; Leitão, 2020). Essas possibilidades, entretanto, dependem de condições efetivas de acessibilidade, especialmente quando a compreensão da obra exige o acesso a informações visuais e comunicacionais (Silveira *et al.*, 2023; Arnoud, 2021; Silva; Michels, 2014; Machado, 2015; Oliveira *et al.*, 2016). No Siará+, as barreiras de navegação, os rótulos inadequados, as dificuldades de utilização do reprodutor e a ausência de audiodescrição nas 161 obras analisadas evidenciam uma distância entre a potencialidade educativa do audiovisual e as condições concretas oferecidas aos estudantes com deficiência. Essas barreiras podem limitar o acesso não apenas ao enredo, mas também a gestos, expressões, enquadramentos, movimentos de câmera e outros elementos por meio dos quais o cinema produz sentidos.

As contribuições de Lahire (2002; 2015) permitem interpretar esses achados sem atribuir às barreiras efeitos uniformes sobre todos os estudantes. As disposições, os repertórios e as formas de participação são construídos em diferentes experiências escolares, familiares, culturais, tecnológicas e institucionais. Assim, a ausência de audiodescrição não determina integralmente uma trajetória formativa, mas constitui uma condição institucional que pode restringir o contato, a interpretação e a apropriação do audiovisual. Em diálogo com Sassaki (2007; 2009), os resultados evidenciam barreiras comunicacionais, instrumentais e programáticas e demonstram que a gratuidade e a disponibilidade pública do acervo não asseguram, isoladamente, sua democratização. O princípio "Nada sobre nós, sem nós" reforça, ainda, a necessidade de participação das pessoas com deficiência na concepção, avaliação e melhoria dos serviços culturais e educacionais que lhes são destinados.

A falta de acessibilidade pode produzir consequências que ultrapassam a dificuldade imediata de assistir a um filme. Em atividades educacionais mediadas pelo cinema, o acesso incompleto à obra pode limitar a compreensão da narrativa, a participação nos debates, a elaboração de interpretações próprias e o compartilhamento de referências com professores e colegas. No Siará+, a ausência de audiodescrição, de informações prévias sobre acessibilidade e de orientações sobre

recursos complementares transfere à própria pessoa com deficiência a responsabilidade de procurar soluções externas. O teste com o MovieReading demonstrou que essas alternativas não garantem autonomia, pois dependem de conhecimento prévio, recursos tecnológicos e compatibilidade entre diferentes versões da obra. Embora a pesquisa

não tenha acompanhado diretamente práticas escolares de uso da plataforma, os achados revelam condições capazes de dificultar a participação cultural e educativa dos estudantes com deficiência.

A acessibilidade precisa, portanto, ocupar posição central na proposta de democratização cultural e educacional do Siará+. Se o audiovisual pode estimular reflexão, identificação, autoria e leitura crítica do mundo, suas oportunidades formativas devem estar disponíveis em condições equitativas. Reconhecer o estudante com deficiência como ator da cultura audiovisual significa

não o reduzir a receptor de adaptações eventuais, mas considerá-lo sujeito capaz de assistir, interpretar, debater, produzir sentidos e participar das decisões sobre os serviços culturais e educacionais que também lhe são destinados.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou responder em que medida a plataforma Siará+ oferece condições de acessibilidade, especialmente por meio da audiodescrição, que possibilite que estudantes com deficiência possam participar das experiências educativas mediadas pelo cinema e pelo audiovisual enquanto condição prévia para sua atuação como sujeitos críticos. No recorte analisado, os resultados indicam que a plataforma ainda não oferece condições suficientes para assegurar essa participação de maneira autônoma e equitativa.

A auditoria identificou inconformidades relacionadas à estrutura das páginas, à identificação de imagens, *links* e controles, à ordem de navegação e à utilização do reprodutor. Além disso, nenhuma das 161 obras examinadas apresentou uma função identificável de audiodescrição ou interpretação em Libras, nem foram encontradas informações que permitissem ao usuário conhecer previamente os recursos de acessibilidade disponíveis. O objetivo geral foi, assim, atendido mediante a análise das condições de acesso da plataforma, enquanto os objetivos específicos foram contemplados pela auditoria de sua interface, pela verificação do acervo e pela discussão dos achados em relação à participação educacional e cultural dos estudantes com deficiência.

As conclusões devem ser compreendidas à luz dos limites metodológicos da pesquisa. A auditoria alcançou 11 páginas públicas e avaliou diretamente apenas oito dos 31 critérios de sucesso do nível A da WCAG 2.2 por conta das limitações inerentes da técnica aplicada, não permitindo afirmar a conformidade ou a inconformidade integral da plataforma. Duas páginas vinculadas ao sistema de busca não puderam ser analisadas devido à falha de extração do HTML, e a simulação de uso foi realizada principalmente com o leitor de tela NVDA, sem contemplar diferentes tecnologias assistivas, perfis de deficiência ou condições de utilização. A pesquisa também não realizou entrevistas com estudantes, professores, gestores, desenvolvedores ou responsáveis pelo acervo, razão pela qual não pode medir os efeitos efetivos das barreiras nas práticas escolares ou nas trajetórias culturais dos usuários. Estudos futuros poderão ampliar a auditoria manual para outros níveis da WCAG, testar a plataforma com diferentes leitores de tela e dispositivos, acompanhar sua utilização em escolas e cineclubes e ouvir estudantes com diferentes deficiências sobre suas experiências. Também podem ser investigados os processos de seleção, licenciamento e produção das obras, a participação das pessoas com deficiência na formulação da plataforma e as possibilidades de incorporação planejada de audiodescrição, legendagem acessível e Libras.

O cinema e o audiovisual possuem força educativa porque permitem conhecer diferentes realidades, produzir identificação, ampliar repertórios e construir interpretações sobre questões sociais, culturais e históricas. Entretanto, essa potência não decorre apenas da existência de uma plataforma ou da gratuidade de seu conteúdo. Ela depende das

condições concretas pelas quais cada estudante consegue encontrar, acessar, compreender e discutir as obras disponibilizadas. As barreiras identificadas no Siará+ não autorizam concluir que estudantes com deficiência estejam completamente afastados do cinema ou impossibilitados de desenvolver uma trajetória cultural própria. Demonstram, contudo, que uma iniciativa voltada à democratização cultural pode reproduzir exclusões quando a acessibilidade não integra sua estrutura, seu acervo e suas formas de comunicação. Garantir acesso ao audiovisual significa ampliar as condições para que a pessoa com deficiência não permaneça à margem da experiência cultural, mas possa ocupar seu lugar como espectadora, intérprete, produtora de sentidos e participante dos processos educativos mediados pelo cinema.

REFERÊNCIAS

ARNOUD, Cláudia Percilia Silva. **Cinema uma proposta pedagógica inclusiva e acessibilidade**. 2021. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Alegrete, RS, 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Programa São Luiz em Rede supera marca de 115 mil crianças e adolescentes atendidos**. Fortaleza, 26 dez. 2022. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2022/12/26/programa-sao-luiz-em-rede-supera-marca-de-115-mil-criancas-e-adolescentes-atendidos/. Acesso em: 19 jul. 2026.

CEARÁ. Governo do Estado. **Secult Ceará e Cineteatro São Luiz estreiam parceria com Secretaria da Educação**. Fortaleza, 18 jun. 2021. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2021/06/18/secult-ceara-e-cineteatro-sao-luiz-estreiam-parceria-com-secretaria-da-educacao/. Acesso em: 19 jul. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Cultura. **Governo do Ceará realiza lançamento de *streaming* Siará+ com homenagem aos 50 anos de carreira de Rosemberg Cariry**. Fortaleza, 29 jul. 2025. Disponível em: https://www.secult.ce.gov.br/2025/07/29/governo-do-ceara-realiza-lancamento-de-*streaming*-siara-com-homenagem-aos-50-anos-de-carreira-de-rosemberg-cariry/. Acesso em: 19 jul. 2026.

CORREIA, Ricardo Lopes *et al.* **Acessibilidade Cultural Participativa**: um modo de agir em desenvolvimento local participativo. Interações, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.3409 Acesso em: 02 setembro de 2026.

COSTA, Gilson Moraes da; MOURA, Yrla Braga; FIRMO, Yandra de Oliveira. Produção audiovisual: um caminho para liberdade e protagonismo juvenil na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 198-208, 2018.

DORNELES, Patricia Silva; CARVALHO, Claudia Reinoso Araujo de. A relevância das políticas públicas culturais de base comunitária na acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 68, n. 24, p. 43–53, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.60543/csm.v68i24.9828 Acesso em: 02 setembro de 2026.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1393-1404, dez. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508141651.

MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. **A parte invisível do olhar**: audiodescrição no cinema: a constituição das imagens por meio das palavras – uma possibilidade de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015

OLIVEIRA, Francisca Jucieide de; SILVA, Darlei Bezerra; FRANÇA, Sara Rodrigues de; BENVENUTO, Sara Mabel Ancelmo. Cinema acessível: uma proposta de inserção de acessibilidade fílmica na escola. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. (CONEDU), 2016, [S. l.]. **Anais** [...]. Paraíba: Realize Editora, 2016.

SANTOS, Carlos Eduardo Honorato dos; SILVA, Ana Paula Rodrigues da; LIMA, Maria Regina Tusky de; AVILA, Mayara de Oliveira de. O caráter educativo do serviço social e o cinema como instrumento de transformação: uma experiência de extensão universitária. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**, Francisco Beltrão, v. 11, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2025. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/gestaoedesenvolvimento/index. Acesso em: 7 jul. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 10, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, n. 67, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SIARÁ+. **Termos de uso – Siará+**. [Fortaleza], 5 ago. 2025. Disponível em: https://www.siaramais.cultura.ce.gov.br/faq/termos-de-uso/. Acesso em: 19 jul. 2026.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da; MICHELS, Lisia Regina Ferreira. A importância de cursos de formação continuada em audiodescrição para professores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV**), [S.l.], [2014].

SILVA, Maria Sângela Sousa Santos; LEITÃO, Maria de Fátima Gonçalves. Filmografia histórico-literária. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 5, n. 12, p. 71-78, 2020. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/277. Acesso em: 20 jul. 2026.

SILVA, Ana Paula da; SOUZA, Célia Virgínia Alves de; PACHECO, Clécia Simone Gonçalves Rosa; MOREIRA, Márcia Bento. Documentário escolar como ferramenta pedagógica: agroecologia, protagonismo estudantil e aprendizagem ativa. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n9-262.

SILVEIRA, Eliana Passos da; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; PIRES, Edna Misseno. Percepções de estudantes com deficiência visual acerca da audiodescrição na universidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 5, v. 15, n. 44, p. 587-612, 2023. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.8312096. Disponível em: http://www.ioles.com.br/boca. Acesso em: 7 jul. 2026.

SOUZA, Adriana Aparecida; SOUZA, Claudenyce Dantas de; ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de. O cinema como ferramenta de reflexão e aprendizagem. **Cuca: saber em foco**, v. 1, e 17513, 2024.

WORLD WIDE *WEB* CONSORTIUM (W3C). ***Web* Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2**: W3C Recommendation. [S. l.]: W3C, 5 out. 2023. Disponível em: w3.org. Acesso em: 26 jun. 2026.

VERGARA-NUNES, E. **Audiodescrição didática**. 2016. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/2884. Acesso em: 20 out. 2022.

20

IMAGEM E CONTRA-IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS: VER COMO NUNCA VIMOS

Thaís Leonardo dos Santos 1

IMAGE AND COUNTER-IMAGE IN YOUTH EDUCATION: seeing as never before

Resumo:

Este relato de experiência tem por objetivo analisar a construção da estratégia pedagógica "Patrimônios Dissonantes: Imagem e Contra-Imagem", desenvolvida com jovens aprendizes do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, articulando pensamento decolonial, teoria da imagem e interseccionalidade na leitura crítica do patrimônio visual. Ancorada no Plano de Orientação para Prática Pedagógica da Aprendizagem (POPPA), dentro da Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, situação de aprendizagem "Decolonizando com a lente da diversidade", a proposta adota a pesquisa-ação como abordagem metodológica, articulada à mediação problematizadora no desenvolvimento das atividades pedagógicas: em três turmas, aproximadamente cinquenta jovens pesquisaram a noção de patrimônio dissonante, analisaram coletivamente duas obras: a pintura A Redenção de Cam (1895), de Modesto Brocos, e uma releitura contemporânea de Mariana Sguilla, analisada, no contexto da proposta pedagógica, como uma contra-imagem. Posteriormente, pesquisaram patrimônios dissonantes e produziram contra-imagens autorais por meio de inteligência artificial generativa, articulando ancestralidade afro-brasileira e de povos originários. Os resultados evidenciam que o gesto de nomear, em linguagem de prompt, aquilo que se deseja ver inverte a lógica colonial da representação, mobilizando o indicador de aprendizagem da Unidade Curricular 9 relativo ao fortalecimento da compreensão de si e do pertencimento a diferentes espaços. A experiência revela, ainda, a emergência de um novo campo de letramento visual crítico, voltado às questões de autoria, algoritmo e viés nos sistemas de geração de imagem.

Palavras-chave: Patrimônio Dissonante. Decolonialidade. Audiovisual. Juventude. Imagem.

Abstract:

This experience report aims to analyze the construction of the pedagogical strategy "Dissonant Heritage: Image and Counter-Image," developed with young apprentices from the Professional Apprenticeship Program in Commerce, Services and Tourism at Senac Americana, articulating decolonial thought, image theory and intersectionality in the critical reading of visual heritage. Grounded in the Pedagogical Practice Guidance Plan for Apprenticeship (POPPA), Curricular Unit 9: Identity and Interpersonal Relations, learning situation "Decolonizing through the Lens of Diversity", the proposal adopts action research as its methodological approach, articulated with problem-posing mediation in the development of the pedagogical activities across three classes, approximately fifty young people researched the notion of dissonant heritage, collectively analyzed the painting A Redenção de Cam (1895), by Modesto Brocos, and a contemporary rereading by Mariana Sguilla, analyzed, within the pedagogical proposal, as a counter-image, and subsequently produced authorial counter-images through generative artificial intelligence, articulating Afro-Brazilian and Indigenous ancestrality.. Results show that the gesture of naming, in prompt language, what one wishes to see reverses the colonial logic of representation, mobilizing Curricular Unit 9's indicator concerning the strengthening of self-understanding and belonging to different spaces. The experience further reveals the emergence of a new field of critical visual literacy, concerned with authorship, algorithms and

1.Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana. E-mail: tata.aprendizagem@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0814356536686504. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4423-6985

bias in image-generation systems.

Keywords: *Dissonant Heritage. Decoloniality. Audiovisual. Youth.Image.*

1 INTRODUÇÃO

Há imagens que ensinam a olhar duas vezes: primeiro para o que foi mostrado, depois para o que foi silenciado entre uma pincelada e outra. Foi dessa dupla mirada: a imagem, e o que queima por trás dela, que nasceu do gesto pedagógico aqui narrado.

O uso do audiovisual e da imagem na educação contemporânea ultrapassa a função meramente ilustrativa de conteúdos, consolidando-se como linguagem essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia interpretativa de estudantes da Educação Básica e da formação profissional. Alinhada à Lei Federal 13.006/2014 2e às diretrizes da Carta de Ouro Preto (2019)3, a integração intencional de dispositivos imagéticos ao currículo democratiza práticas pedagógicas que reconhecem o cinema, a fotografia e a imagem digital como formas de comunicação, arte e cultura transversais aos saberes escolares. É nesse ínterim que se insere o presente relato de experiência, que tem por objetivo analisar a construção da estratégia pedagógica chamada "Patrimônios Dissonantes: Imagem e Contra-Imagem", desenvolvida com jovens do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP.

O conceito de patrimônio dissonante (*dissonant heritage*), fundamental para a elaboração desta proposta, refere-se a bens, coleções e monumentos atravessados por histórias discordantes e disputas públicas em torno das memórias e representações de passados contenciosos, oscilando entre esforços de conservação e a sentença ao esquecimento. Como bem discute Crippa (2021), essas heranças situam-se distantes da visão tradicional de patrimônio que vigorou por séculos, voltada quase exclusivamente para a preservação monumental de criações celebradas pelo poder hegemônico, passando a tensionar a memória coletiva a partir de passados traumáticos, destrutivos e violentos. Assim, o patrimônio dissonante manifesta-se no espaço público por meio do conflito epistêmico entre discursos institucionais centralizadores e a memória compreendida como prática de negociação e de resistência intersubjetiva, dissonância que remete, em sua raiz, à falta de concordância entre as diferentes significações atribuídas a um mesmo bem.

> Heranças "dissonantes" se colocam longe da visão do patrimônio que prevaleceu até algumas décadas atrás, quando o interesse das instituições estava quase inteiramente voltado para proteger as "grandes" criações do passado como reflexos do "gênio criativo" da humanidade e não para preservar a memória do lado destrutivo e cruel da história (Crippa, 2021, p. 2).

A estratégia foi baseada no Plano de Orientação para Prática Pedagógica da Aprendizagem (POPPA), com enfoque na Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, inserindo-se na situação de aprendizagem "Decolonizando com a lente da diversidade". Foi desenvolvida com três turmas, envolvendo aproximadamente cinquenta jovens, e articulou patrimônio dissonante, decolonialidade e expressão visual como eixos de leitura crítica da realidade.

A concepção pedagógica da estratégia foi constituída a partir da experiência da docente dentro da área de cinema e educação, evidenciada pelo mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, posteriormente, como estudante especial na disciplina Comunidades de Cinema, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que mobilizou dispositivos cinematográficos como experiências de subjetivação e construção de olhares. Essa trajetória sedimentou a compreensão de que a imagem (fotográfica, pictórica ou audiovisual) não é apenas objeto de análise, mas dispositivo de produção de modos de ver e de ser no mundo, na medida em que convoca corpos, afetos e invenção, e não apenas conteúdos a serem decodificados, operando como campo de subjetivação e invenção de outras realidades possíveis (Migliorin; Pipano, 2019).

2.BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.
3.ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL (ABPA), Carta de Ouro Preto, Ouro Preto, 10 jun. 2019.

É esse deslocamento que buscamos reproduzir em sala: quando a/o jovem deixa de ser somente quem olha a imagem para se tornar quem a produz, o enquadramento, a cor, o gesto deixam de ser detalhe técnico e passam a ser ferramenta de empatia histórica, capaz de mobilizar tanto o desenvolvimento pessoal quanto os marcadores sociais da diferença.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de avançar na análise das obras selecionadas, cabe explicitar o sentido de decolonial que orienta esta proposta, de modo que o termo não seja tomado como sinônimo de diversidade ou de mera ampliação de representações. Compreende-se aqui a decolonialidade, com Walsh (2013), como prática insurgente de resistir, re-existir e re-viver, que problematiza as permanências da colonialidade nas formas de produção do conhecimento, nas hierarquias raciais e nos regimes de representação. No contexto brasileiro e latino-americano, essa problematização já havia sido antecipada por González (2020), cuja categoria de amefricanidade recusa a leitura do sujeito negro e indígena como elemento subalterno ou externo à formação nacional, propondo-o, ao contrário, como central para se pensar as identidades culturais nas Américas. É a partir dessa dupla ancoragem (a insurgência epistêmica de Walsh e a centralidade amefricana de González) que a expressão "decolonizando com a lente da diversidade" deve ser lida: não como acréscimo de representações diversas a um cânone que permanece intacto, mas como deslocamento da própria posição de quem enuncia e produz a imagem.

Cabe, ainda, uma distinção conceitual que orienta o vocabulário empregado ao longo deste artigo: decolonização remete, em sentido mais estrito, aos processos históricos e políticos de superação do colonialismo administrativo, enquanto decolonialidade ou pensamento decolonial, expressões aqui utilizadas como equivalentes, designa a crítica às permanências da colonialidade nas estruturas de poder, saber e representação, mesmo após esse fim formal. É nesse segundo sentido, e não no primeiro, que a estratégia pedagógica aqui relatada se inscreve: seu objetivo não é datar um suposto encerramento do colonialismo, mas desnaturalizar os regimes de visibilidade que a colonialidade, em sua persistência, ainda impõe sobre corpos e imagens.

Dessa forma, a estratégia foi estruturada de modo a articular o pensamento decolonial, a teoria da imagem e a interseccionalidade. Schwarcz (2024) demonstra como a branquitude se constitui pela ausência, pela não representação do negro ou por sua figuração subalternizada. Ao longo de sua obra evidencia que as imagens nunca são inocentes. Mais do que descrever realidades, elas participam de sua (re)produção. Ao retratar populações indígenas como selvagens ou exóticas e africanas como primitivas ou bestiais, artistas e cartógrafos não apenas refletiam visões de mundo já consolidadas, mas ajudavam a construí-las e disseminá-las. Essas representações visuais atravessaram o tempo, alimentando imaginários, justificando desigualdades e colaborando para a legitimação das violências que acompanharam práticas colonialistas (p. 77-86).

Diante de imagens que nunca foram inocentes, ensinar a olhar é também, ensinar a duvidar do que se vê. Essas considerações nos oferecem uma chave interpretativa direta para a análise de obras como *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, em que a celebração do embranquecimento aparece como projeto de nação. Chave essa que permite às/aos jovens deslocarem o olhar de uma leitura ingênua da imagem, como registro neutro de um momento histórico, para uma leitura que identifica, na própria composição da tela, a ideologia que a sustenta.

A autora hooks (2019) propõe o olhar como ato político: a recuperação da agência visual por grupos historicamente subalternizados constitui uma forma de resistência, e não apenas de representação.

> Existem espaços de agência para pessoas negras, onde podemos ao mesmo tempo interrogar o olhar do Outro e também olhar de volta, um para o outro, dando nome ao que vemos. O "olhar" tem sido e permanece, globalmente, um lugar de resistência para o povo negro colonizado. Subordinados nas relações de poder aprendem pela experiência que existe um olhar crítico, aquele que "olha" para registrar, aquele que é opositor. Na luta pela resistência, o poder do dominado de afirmar uma agência ao reivindicar e cultivar "consciência" politiza as relações de "olhar" — a pessoa aprende a olhar de certo modo como forma de resistência (hooks, 2019, s/p).

Esse deslocamento, de objeto olhado a sujeito que olha e que produz imagem, é o que sustenta teoricamente a segunda etapa da estratégia, na qual as/os jovens

deixam de analisar imagens alheias para produzirem as próprias, ocupando o lugar que antes era só do olhar que as via.

A pesquisadora Walsh (2013) ancora o horizonte pedagógico da proposta ao formular a decolonialidade não como conceito abstrato, mas como prática insurgente de resistir, re-existir e re-viver, dimensão que atravessa toda a atividade com as/os jovens aprendizes. Para Walsh "Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad" (Walsh; 2013, p. 31).

A partir dessas considerações, podemos refletir sobre Kilomba (2019) que caminha com a proposta na articulação entre memória e trauma colonial, evidenciando os mecanismos pelos quais imagens racistas se perpetuam e se naturalizam no imaginário social, inclusive fora do espaço escolar.

> Verdades têm sido negadas, reprimidas, mantidas, guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como racismo (Kilomba, 2019, p. 41).

Já Migliorin; Pipano (2019) ancora metodologicamente a estratégia ao pensar o dispositivo cinematográfico com jovens: cinema e imagem são tratados como práticas que atravessam vivências e experiencias, possibilitando a invenção de outros espaços de existência, e não apenas como conteúdo a ser decodificado, a ilha de edição, aqui, funciona como a mesa de quem escreve história de novo (ou a história olhada novamente), cada corte uma escolha de causalidade e de evidência.

> Se o regime estético retira do crítico um lugar estável de quem comenta a obra a partir de algo que lhe é exterior – a igreja, o estado, o rei, o belo, a representação -, ele também coloca o estudante em um lugar absolutamente instável e desafiador, criar não só o filme, mas as regras para que ele exista (Migliorin; Pipano, 2019, s/p).

É desse encontro entre a crítica decolonial da imagem histórica e a compreensão da imagem como dispositivo de invenção que nasce a segunda parte da estratégia: a produção de contra-imagens.

3 METODOLOGIA

A experiência configura-se metodologicamente como pesquisa-ação de natureza aplicada, abordagem investigativa que orienta o desenho geral do estudo, articulada à mediação problematizadora como método de ensino privilegiado no desenvolvimento das atividades pedagógicas, na medida em que docente e jovens aprendizes constroem coletivamente tanto a leitura crítica do patrimônio quanto a produção das contra-imagens, um olhar que se faz no encontro, e que por isso mesmo não se deixa antecipar por completo. Parte do imprevisível e do impensável.

A estratégia foi realizada com três turmas do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana, no contexto da Unidade Curricular 9: Identidade e Relações Interpessoais, cada uma com aproximadamente 20 jovens aprendizes, com idades variando de 14 a 24 anos, totalizando cerca de cinquenta participantes, considerando a variação de frequência entre os encontros. A atividade foi desenvolvida em três momentos distintos, à medida que cada turma alcançava essa unidade curricular em seu percurso formativo: outubro de 2025, dezembro de 2025 e março de 2026. Em cada turma, a estratégia ocupou dois encontros semanais de quatro horas cada (totalizando oito horas de atividade).

Como procedimentos de produção de dados, o primeiro encontro foi dedicado à pesquisa realizada pelas/os próprias/os jovens sobre a noção de patrimônio dissonante e a rodas de conversa destinadas à leitura coletiva das obras analisadas, que possibilitaram o compartilhamento e o registro das interpretações do grupo. O segundo encontro foi dedicado à produção de imagens autorais, denominadas contra-imagens, compreendidas simultaneamente como dispositivo pedagógico e material de análise da experiência, seguida de apresentação das produções ao grupo e de uma roda de conversa de encerramento, na qual as/os jovens puderam comentar e tecer considerações sobre o próprio processo e o dos colegas.

A análise dos dados foi conduzida a partir da lógica da análise de conteúdo, considerando como unidades de sentido tanto as falas produzidas durante os encontros quanto as escolhas visuais e os *prompts* elaborados pelas/os jovens na criação das contra-imagens.

Buscou-se observar não apenas aquilo que era dito, mas também o que se tornava visível por meio das imagens, compreendendo essas produções a partir do arcabouço teórico decolonial e das discussões sobre imagem apresentadas na Fundamentação Teórica.

Essa etapa investigativa teve como objetivo compreender como elementos históricos, culturais ou artísticos podem carregar visões excludentes ou coloniais, sendo fundamental o questionamento das estruturas que os sustentam. As/os jovens foram convidadas/os a identificar representações que, embora reconhecidas institucionalmente, negam a perspectiva de determinados sujeitos, como monumentos públicos, produções visuais coloniais, eventos e representações racializadas. Esse movimento de nomeação é, em si, pedagógico: ao identificar a dissonância, o sujeito desloca-se de consumidor passivo da cultura para leitor crítico das narrativas que a constituem.

Em seguida, realizou-se uma roda de conversa para analisar a obra *A Redenção de Cam*. A tela representa três gerações de uma família brasileira (avó negra, mãe parda, pai branco e criança de pele clara), celebrando o ideal de embranquecimento da população como projeto de nação, articulado ao racismo científico do século XIX. A análise percorreu o contexto histórico de produção da obra, as ideologias racistas que a fundamentam e a violência simbólica que opera ao celebrar o apagamento da negritude. Houve, nessa roda, um silêncio específico: o de quem reconhece, pela primeira vez, que já havia visto aquela imagem sem tê-la, de fato, olhado.

Em um segundo momento, analisamos a releitura da obra elaborada pela artista Mariana Sguilla, que tem como proposta deslocar a ideia do embranquecimento como única possibilidade de ascensão, pertencimento ou redenção social, celebrando a negritude e os laços afetivos que constituem as famílias negras. Na aquarela, a matriarca já não demonstra alívio diante do embranquecimento do neto, seu olhar agora expressa orgulho, reconhecimento e afeto por uma criança negra. Essa reimaginação rompe com a lógica racista presente na obra original e nos convida a imaginar outras narrativas possíveis, nas quais a felicidade, a dignidade e o pertencimento não estão condicionados à branquitude. Ao afirmar positivamente a experiência negra, a artista evidencia que o afeto não se encontra dissociado das disputas sociais. Pelo contrário, por estar profundamente entrelaçado à vida, à memória e às formas de existir no mundo, o afeto constitui também um território político. Assim, abrindo caminhos para as contra-imagens, que são representações que se opõem a uma narrativa estabelecida, revelando silenciamentos e vieses. A contra-imagem não é simplesmente a negação, mas uma forma de resposta que propõe outra leitura da realidade a partir de perspectivas decoloniais.

Por fim, realizou-se a produção de contra-imagens, representações que se opõem a uma narrativa estabelecida, revelando silenciamentos e vieses. A contra-imagem não é simplesmente a negação, mas uma forma de resposta que propõe outra leitura da realidade a partir de perspectivas decoloniais. Cada estudante selecionou uma representação dissonante e criou uma contra-imagem que evidenciasse identidade, resistência e valorização da ancestralidade afro-brasileira e de povos originários, utilizando ferramentas de inteligência artificial generativa, escolha feita de forma espontânea e unânime pelas três turmas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

À luz de Kilomba (2019) e hooks (2019), as/os jovens discutiram, na roda de conversa, como imagens racistas não são expressões individuais de preconceito, mas dispositivos de reprodução de estruturas de poder que, ainda hoje, reverberam no imaginário social. Esse deslocamento, de uma leitura moral individualizante para uma leitura estrutural da imagem, constitui, do ponto de vista pedagógico, o primeiro efeito relevante da estratégia.

Não bastava dizer que *A Redenção de Cam* era uma pintura racista: era preciso reconhecer, com Schwarcz (2024), que ela funciona porque organiza a cena como narrativa visual de um projeto de nação, a avó, a figura mais retinda da composição, com as mãos erguidas ao céu em gesto de gratidão. A mãe, uma mulher parda, segurando a criança. O pai branco, à luz, observando de fora do gesto. A gradação de tom de pele, da esquerda para a direita, não é acidente de composição: é o argumento da tela.

Durante a roda de conversa, na primeira leitura de *A Redenção de Cam*, o que as/os jovens reconheceram de imediato foi o gesto da avó, a figura mais retinta da composição, à esquerda, com as mãos erguidas ao céu, e o relacionaram à iconografia cristã, a uma cena

de agradecimento, quase de oração. Não houve, nesse primeiro momento, incômodo algum: a pintura foi lida como devoção, não como ideologia. Só quando a tela foi colocada ao lado de sua contra-imagem, a releitura de Mariana Sguilla, é que o incômodo apareceu. Foi o confronto entre as duas imagens, e não a primeira sozinha, que revelou o que a composição original vinha naturalizando sob a forma de um gesto religioso: a gradação de tom de pele da avó à mãe, da mãe ao bebê branco, como se aquele agradecimento fosse, sob a fé, agradecimento por outra coisa.

Esse percurso do reconhecimento inocente ao estranhamento produzido pelo contraponto confirma, na prática de sala, o que hooks (2019) chama de olhar opositor: não basta ver a imagem, é preciso um segundo olhar, treinado para desconfiar do primeiro. E confirma também Kilomba (2019): o que a pintura guarda como segredo não estava escondido, estava disfarçado de fé e foi a contra-imagem, não o discurso da docente, que o destampou.

A escolha, de forma espontânea e unânime pelas três turmas, de ferramentas de inteligência artificial generativa para a criação das contra-imagens revelou-se teoricamente fecunda. Ao redigir prompts para uma IA, as/os jovens precisaram nomear as representações que desejavam ver: povos originários, orixás, a figura de Marighella, exercitando possibilidades visuais que invertem a lógica colonial de representação. Poucos permaneceram no primeiro *prompt*: a maioria reescreveu, ajustou, tentou de novo, num movimento que Walsh (2013) chamaria de re-existir, entendendo que não bastava pedir a imagem uma vez, era preciso insistir nela até que existisse do jeito mais próximo do que se deseja. Uma das aprendizes, na contra-imagem sobre a Festa dos Confederados que acontece em Santa Bárbara D´Oeste, viveu esse processo de forma mais intensa, reestruturando o *prompt* sucessivas vezes até que a crítica ao evento, e não apenas sua substituição por outro, se tornasse legível na própria composição da imagem.

Instruir a máquina a produzir outra imagem tornou-se, em si, um gesto decolonial: o sujeito historicamente representado por outros passa a ocupar o lugar de quem enuncia o que quer ver representado. O *prompt*, aqui, funciona como uma pequena pedagogia insurgente, cabe em uma frase, mas desloca quem a escreve do lugar de quem é olhado para o lugar de quem enuncia. E esse deslocamento não se fechou na tela: diante da imagem que a máquina devolvia, muitas/os jovens relataram não acreditar que fosse possível pensar de outro jeito e essa descoberta migrou para fora do exercício, levando-as/os a questionar nomes de escolas, de ruas, de avenidas, patrimônios que, até então, pareciam neutros demais para merecer uma pergunta.

Esse deslocamento de espectador a autor é também, como Migliorin; Pipano (2019) sugere, um deslocamento de método: a/o jovem que escreve um *prompt* para reconstruir um monumento ou substituir uma escultura está, na prática, fazendo o mesmo trabalho de quem edita um filme, escolhendo o que entra e o que sai do quadro, decidindo qual evidência sustenta qual narrativa. A contra-imagem da Festa dos Confederados reescrita como Festa Afro, por exemplo, não nega (apesar de apresentar a crítica) o evento original: ela o reedita, no sentido mais literal do termo, substituindo uma trilha sonora por outra, uma memória por outra, um pertencimento por outro. Se antes a tela era algo diante do qual a/o estudante se colocava, aqui ela se torna algo que a/o estudante monta e essa mudança de posição, mais do que qualquer conteúdo específico produzido, é o que sustenta a mobilização do indicador da UC9 relativo ao fortalecimento da compreensão de si e do pertencimento a diferentes espaços.

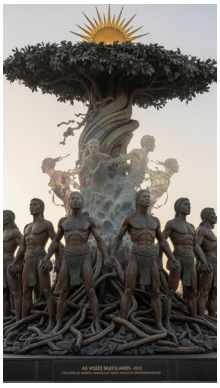
Os resultados evidenciam, assim, a potência da articulação entre leitura crítica do patrimônio visual e produção artística como estratégia pedagógica com jovens: houve capacidade de identificar violências simbólicas em representações consolidadas e de produzir respostas visuais a elas, operando na intersecção entre desenvolvimento pessoal, marcadores sociais e expressão criativa. Mas o uso de inteligência artificial generativa inseriu também uma camada de análise que a estratégia não havia previsto de início. Se, como demonstra Schwarcz (2024), as imagens do século XIX nunca foram inocentes, porque foram produzidas a partir de um arquivo visual que já decidia, de antemão, quem seria visto como humano e quem seria visto como tipo, cabe perguntar até que ponto os sistemas de geração de imagem, treinados sobre um acervo visual que ainda carrega esse mesmo arquivo, escapam inteiramente da lógica que as/os jovens se propuseram a combater. Essa tensão entre a promessa de uma autoria ampliada e os vieses algorítmicos que também atravessam essas ferramentas não foi o

objeto desta primeira etapa da estratégia, mas emergiu dela como sua consequência mais honesta: pedir à máquina uma imagem de ancestralidade é também, involuntariamente, testar de que arquivo essa máquina se lembra. Questões sobre autoria, algoritmo e viés nos sistemas de geração de imagem constituem, por isso, um novo campo de letramento visual crítico, que extrapola os objetivos originais da UC9 e aponta para desdobramentos futuros da estratégia no campo da educação para as mídias e o audiovisual.

4.1 ILUSTRAÇÕES

Em destaque, dois trabalhos que ilustram a atividade: Figura 1 - Contra-imagem: Vozes Silenciadas, referente ao Monumento às Bandeiras (Figura 2); e Figura 3 - Contra-imagem: Carlos Marighella, referente à escultura de Castello Branco (Figura 4). A primeira responde à contra-imagem do patrimônio dissonante do Monumento às Bandeiras, inaugurado em 25 de janeiro de 1953, como parte das ações do IV Centenário da cidade de São Paulo. A segunda constrói-se a partir da contra-imagem do patrimônio dissonante representado pela escultura de Castello Branco (1974), localizada no Rio de Janeiro (RJ), que a contra-imagem propõe substituir pela figura de Carlos Marighella.

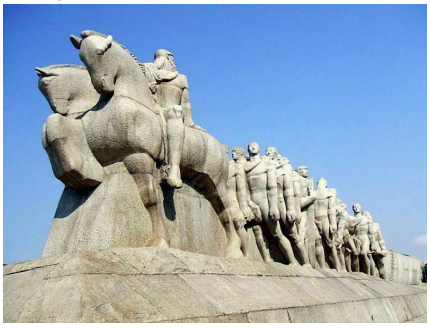
Figura 1 — Contra-imagem: Vozes Silenciadas



Fonte: produção autoral de estudante do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, elaborada por meio de inteligência artificial generativa, outubro de 2025.

Uma das estudantes realizou uma atividade em que escolheu criar uma contra-imagem para um evento da cidade de Santa Bárbara d'Oeste (SP), conhecido como Festa dos Confederados e atualmente rebatizado como Festa dos Americanos. Em lugar desse evento, propôs a "Festa Afro", que desloca o olhar e amplia as possibilidades de representação da memória e da cultura local. Em sua composição, imaginou um espaço atravessado pelos sons do Maracatu, Afrobeats, Amapiano, *Funk*, Samba e *Rap*, acompanhado de culinária típica, oficinas e diferentes manifestações culturais. Mais do que uma festividade, sua proposta configura-se como uma celebração da música, da dança, da ancestralidade e da resistência, valorizando a potência viva das culturas negras e diaspóricas.

Figura 2 – Monumento às Bandeiras



Fonte: SALLES, Lucas B. (Dornicke). Monumento às Bandeiras 01.jpg. Wikimedia Commons, 10 jul. 2008. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_%C3%A0s_Bandeiras_01.jpg. Acesso em:28 jul. 2026

Figura 3 – Contra-imagem: Carlos Marighella



Fonte: produção autoral de estudante do Programa de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Senac Americana-SP, elaborada por meio de inteligência artificial generativa, dezembro de 2025.

Figura 4 – Estátua de Castello Branco



Fonte: AVELLAR, Matheus. Estátua de Castello Branco. Monumentos Rio, 30 abr. 2024. Disponível em: https://monumentos.rio.br/id/T239/. Acesso em: 28 jul.. 2026.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência indica que dispositivos de imagem, acionados em perspectiva decolonial e interseccional, são capazes de provocar em jovens aprendizes não apenas o reconhecimento das desigualdades estruturais, mas a experiência transformadora de se ver e de fazer ver de outro modo. A articulação entre teoria da imagem, pensamento decolonial e produção autoral, mediada, neste caso, por inteligência artificial generativa, sugere um campo fértil para futuras investigações sobre letramento visual crítico na Educação Básica e na formação profissional.

Como desdobramento, aponta-se a necessidade de investigações futuras que aprofundem o próprio uso pedagógico da inteligência artificial generativa como dispositivo de produção de contra-imagens, examinando com mais vagar as tensões entre a promessa de autoria ampliada e os vieses algorítmicos que também atravessam essas ferramentas, tensão que a presente experiência apenas começa a esboçar. Compreendendo que Nomear é também um modo de arder. Quando a/o jovem escreve, em linguagem de *prompt*, aquilo que deseja ver, ela/ele não pede uma imagem: ela/ele acende uma. Fica, ao final, a imagem de cinquenta jovens escrevendo, em linguagem de *prompt*, o retrato que a história ainda não tinha feito deles. Se cada imagem carrega em si o risco de se apagar, essa nos pareceu, por ora, resistir: mesmo que como brasa, mesmo que por enquanto.

REFERÊNCIAS

CRIPPA, Giulia. Entre coleções e monumentos coloniais: uma abordagem a partir do conceito de "patrimônio dissonante". **Liinc em Revista**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 1-19, nov. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In:* GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-139

HOOKS, bell. O olhar opositor: mulheres negras espectadoras. *In:* HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013

21

PENSAR CINEMA, SONHAR O MUNDO: OFICINAS DE CINEMA E AUDIOVISUAL PARA IDOSOS DAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO

Isadora Libório1

THINKING CINEMA, DREAMING THE WORLD: Audiovisual Workshops for Older Adults in the Peripheries of São Paulo

Resumo:

Este relato tem por objetivo analisar, a partir de uma perspectiva etnográfica, a experiência de trabalho de campo realizada junto às oficinas de cinema e audiovisual promovidas pelo Festival Cine Inclusão 60+, refletindo sobre o cinema como dispositivo de imaginação, fabulação e produção de futuros na velhice. As oficinas, ministradas por uma arte-educadora entre junho e julho de 2026, ocorreram nos bairros de Heliópolis, Capão Redondo, Campo Limpo, Guaianases e Cidade Tiradentes, na cidade de São Paulo, reunindo cerca de 125 participantes com 60 anos ou mais. Tendo os sonhos como eixo temático, foram utilizados recursos como o chroma key para possibilitar que os participantes realizassem cinematograficamente seus desejos e imaginassem outras formas de habitar o mundo. Os resultados evidenciam que, além de aproximar os idosos dos processos de criação audiovisual e ampliar seu conhecimento sobre o fazer cinematográfico, as oficinas produziram um espaço de experimentação, desejo e projeção de futuros, frequentemente negados às pessoas idosas. Por fim, o artigo reflete sobre a dimensão do ser afetado na pesquisa etnográfica, compreendendo a transformação da própria pesquisadora como parte constitutiva da experiência de campo.

Palavras-chave: Cinema. Sonhos. Idosos. Etnografia.

Abstract:

This experience report aims to analyze, from an ethnographic perspective, the fieldwork experience conducted alongside film and audiovisual workshops organized by the Cine Inclusão 60+ Film Festival, reflecting on cinema as a device for imagination, fabulation, and the production of futures in later life. Led by a film educator between June and July 2026, the workshops took place in the neighborhoods of Heliópolis, Capão Redondo, Campo Limpo, Guaianases, and Cidade Tiradentes, in the city of São Paulo, bringing together approximately 125 participants aged 60 and over. Centered on the theme of dreams, the workshops employed techniques such as chroma key to enable participants to cinematically enact their desires and imagine alternative ways of inhabiting the world. The findings show that, beyond introducing older adults to audiovisual production and expanding their understanding of filmmaking, the workshops created a space for experimentation, desire, and the projection of futures—possibilities that are often denied to older people. Finally, the article reflects on the ethnographic dimension of being affected, understanding the researcher's own transformation as a constitutive part of the fieldwork experience.

Keywords: *Cinema. Creams. Older People. Ethnography.*

1 INTRODUÇÃO

Entre junho e julho de 2026, acompanhei oficinas gratuitas de cinema e audiovisual para idosos de cinco bairros da periferia da cidade de São Paulo. As oficinas foram oferecidas pelo Cine Inclusão 60+, um festival de cinema da capital paulista dedicado a exibir filmes com protagonistas idosos ou realizados por pessoas com

1.Doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: isadoraliborio@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4835973813639674. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5559-5563.

mais de 60 anos. O acompanhamento dessas oficinas integra minha pesquisa de doutorado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ, onde estudo festivais de cinema dedicados ao envelhecimento em uma perspectiva interdisciplinar que bebe da Antropologia Visual, dos Estudos de Cinema e dos *Film Festival Studies*.

Em minha pesquisa doutoral, interesso-me pela emergência desse circuito de festivais de cinema e suas contribuições para a circulação e legitimação de novos imaginários mais plurais e positivos sobre o envelhecimento. Partindo do pressuposto de que festivais são espaços de encontro, circulação e disputa de narrativa, não apenas vitrines de exibição de obras audiovisuais (Melo, 2016), investigo quais representações da velhice são privilegiadas e quais estereótipos são contestados.

Além do supracitado Cine Inclusão 60+, até o presente momento mapeei outros onze festivais em oito países. Desde 2025, conduzi uma série de entrevistas virtuais com diretores e curadores de alguns desses festivais, me valendo das tecnologias digitais de comunicação disponíveis como uma forma de driblar limitações de financiamento que me impediam de realizar trabalho de campo presencial em outros países. No Brasil, a convite do diretor do Cine Inclusão 60+, Daniel Gaggini, tive a oportunidade de acompanhar as demais atividades oferecidas por este que é o único festival nacional do escopo.

O festival ocorre desde 2015 e está na sua sexta edição (sua realização, até recentemente, era bienal), mas suas oficinas são oferecidas há três edições. As atividades são conduzidas por uma atriz e arte-educadora que propõe exercícios de improvisação (com e sem a câmera) aos participantes e realiza com eles um curta-metragem ao final do curso. Com o tema "Sonhos", o filme produzido pelos alunos nesta edição foi exibido no encerramento das atividades da sexta edição do festival Cine Inclusão 60+, dia 27 de agosto de 2026, no Espaço Petrobras de Cinema.

Enquanto minha pesquisa de doutorado busca compreender de que modo os festivais são agentes das disputas contemporâneas em torno da representatividade das pessoas idosas, este relato tem como objetivo geral refletir sobre a experiência pontual de acompanhamento das oficinas de cinema do festival Cine Inclusão 60+, buscando analisar, a partir da experiência etnográfica, as práticas pedagógicas mobilizadas, o processo de realização de um filme com os alunos e as relações entre participantes e educadora.

2 METODOLOGIA

Em seu já canônico texto "Etnografia não é método", Mariza Peirano (2014) irá defender que "[...] monografias não são resultado simplesmente de 'métodos etnográficos'; elas são formulações teórico-etnográficas" (Peirano, 2014, p. 383). Neste sentido, defende a autora, toda etnografia é também uma contribuição teórica.

O presente relato de experiência é uma etnografia que não se apresenta como método, mas como exercício que busca cumprir três características que Peirano (2014) atribui às boas etnografias: considerar a comunicação no contexto da situação, transpor o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo para a linguagem escrita de forma eficaz, transformando experiência em texto; e detectar a eficácia social das ações de forma analítica (Peirano, 2014, p. 386).

Como técnicas de coleta, me vali de um caderno de campo onde busquei anotar o máximo possível de informações, descrevendo os espaços e os participantes das oficinas, registrando ações e situações, remontando falas desses alunos, dando atenção não apenas ao que saltava aos olhos (o extraordinário, os acontecimentos únicos), mas também ao que se repetia como padrão.

Como defende Cardoso (1996), o trabalho do antropólogo consiste em olhar, ouvir e escrever. Portanto, posteriormente à vivência no campo, recorri às anotações para escrever este texto, num exercício de articulação entre pesquisa empírica e interpretação dos seus resultados (Cardoso, 1996, p. 14). Nesse processo de releitura dos registros, os episódios e falas selecionados foram aqueles que se mostraram mais significativos em razão de sua recorrência ou de sua capacidade de condensar questões relevantes para a compreensão da experiência.

Foi nesse movimento que busquei encontrar o que Magnani (2009) chama de "sacadas": "fragmentos que podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento" (Magnani 2009, p. 136). Essas "sacadas", muitas vezes encontradas nas falas dos próprios participantes, orientaram a seleção dos

episódios apresentados neste relato e a construção dos eixos temáticos que estruturam a análise.

Além disso, para compreender as oficinas também como uma experiência de educação audiovisual, este relato dialoga com a perspectiva de Alain Bergala (2002) que irá defender uma pedagogia da criação que privilegia o fazer cinematográfico em vez de tão somente a apreciação e discussão sobre filmes. E este "fazer cinematográfico", por sua vez, não se constrói como mero registro técnico da realidade, e sim "como desejo de construção da expressão da realidade com a própria realidade" (Miranda, 2012, p. 3).

Este ano, as oficinas da capital paulista contaram com cerca de 125 alunos2 de cinco bairros: Heliópolis (28 de junho e 4 e 5 de julho), Capão Redondo (29 e 30 de junho e 1 de julho), Campo Limpo (30 de junho, 1 e 2 de julho), Guaianases (6, 7 e 8 de julho), Cidade Tiradentes (6, 7 e 8 de julho). Todos os participantes tinham mais de 60 anos e se inscreveram voluntariamente para participar das atividades, que foram previamente divulgadas nos meios digitais e espaços físicos que vieram a abrigar as oficinas.

O primeiro dia de atividades ocorreu em Heliópolis, zona sul de São Paulo, local conhecido por ser a maior favela da cidade e uma das maiores do Brasil. As oficinas aconteceram no Cine Favela, espaço fundado em 2003 que há mais de vinte anos promove a inclusão e a formação cultural de moradores da comunidade por meio de diversas atividades gratuitas.3 Pensado inicialmente para atuar junto à população jovem periférica, o Cine Favela foi aos poucos abarcando atividades para outros públicos, sobretudo idosos, que hoje aprendem artes cênicas e inclusão digital no local, entre outras atividades.

Depois de Heliópolis, todas as outras quatro oficinas foram realizadas nos NCI, Núcleos de Convivência do Idoso, espaços gerenciados por Organizações da Sociedade Civil (como ONGs ou associações sem fins lucrativos) que funcionam por meio de repasses públicos municipais, sobretudo das Secretarias Municipais de Assistência Social de São Paulo. Os NCI têm como objetivo "[...] contribuir para um processo de envelhecimento ativo, saudável e autônomo por meio de atividades grupais e acompanhamento domiciliar".4

Em cada um dos espaços, o dia de oficina tinha duração de um turno (manhã ou tarde), e se repetia ao longo de três dias, consecutivos ou não. Normalmente, fazíamos uma aula pela manhã em uma localidade, e uma aula à tarde em outra. As oficinas costumavam seguir um mesmo *script* em todas as localidades: um dia de exercícios, normalmente de teatro/improvisação (área de especialização da professora que conduzia as atividades) e dois dias de filmagens, que seguiam um roteiro pré-estabelecido, com cenas e dinâmicas que estimulavam os participantes a falar sobre seus sonhos.

Nas cenas, utilizou-se o recurso do *Chroma Key*, uma tela verde que, quando posicionada atrás dos participantes filmados, pode ser removida na edição e substituída por outra imagem ou vídeo. Esta tela foi aplicada como dispositivo para "transportar" os participantes para outros locais, expandindo as fronteiras da sala de aula e permitindo que realizassem alguns de seus sonhos por meio do artifício cinematográfico.

Todos os acontecimentos aqui descritos e analisados foram observados durante as oficinas de audiovisual e cinema para idosos promovidas pelo Cine Inclusão 60+. Nem todos esses acontecimentos, entretanto, relacionam-se diretamente aos exercícios de cinema propostos pela professora. A observação etnográfica se interessa pelo objeto de forma não instrumental, utilizando o que se observa em campo como um trampolim para extrapolar as fronteiras dessas vivências. Me permito, portanto, fazer considerações sobre gênero, classe, sexualidade e digitalização a partir do que observei em sala de aula.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Sobre sonhos e imaginação na velhice

Em um primeiro momento, os participantes foram convidados a se apresentar, falando seu nome, idade e local de onde vinham. Na maioria das oficinas, grande parte dos participantes era migrante interna, sobretudo nordestina. Em Heliópolis, por exemplo, todos os mais de vinte alunos vinham do nordeste do país. São as

2.Os participantes assinaram autorização para o uso gratuito de imagem e voz nos materiais relacionados ao festival, estavam cientes da realização da pesquisa e do meu acompanhamento das atividades e concordaram voluntariamente em contribuir com o trabalho.
3.Conforme indicado em sua página *online* oficial: https://cinefavela.org.br/. Visitada em 29 de julho de 2026.
4.Fonte: https://prefeitura.sp.gov.br/web/assistencia_social/w/idosos/331340. Visitada em 29 de julho de 2026.

primeiras gerações de migrantes que chegaram em São Paulo entre os anos 1970 e 1980, momento de *boom* do êxodo migratório que tanto contribuiu para a construção e consolidação da capital paulista. Pessoas que se estabeleceram aqui e nesses territórios construíram suas casas e suas famílias, que hoje já avançam para as terceiras e quartas gerações.

Seguindo o objetivo das oficinas de trabalhar com a temática dos sonhos, depois de se apresentarem, os participantes foram estimulados a contar qual era o seu sonho (que poderia ser algo já realizado ou que ainda pretendiam realizar). Para muitos, pensar sobre um sonho futuro foi algo desafiador. Foi comum ouvirmos que não tinham *mais* sonhos, ou que já *haviam realizado* todos os sonhos. Nesses casos, os sonhos aos quais se referiam giravam em torno do contexto familiar e doméstico: casar-se, ter filhos, criar os filhos e vê-los crescidos, sadios, formados, encaminhados,[5] casados, realizados... Depois dos filhos, sonhar com netos, depois dos netos, sonhar com bisnetos.

Ter a casa própria também apareceu com frequência: muitos desejavam comprar um apartamento ou uma casa para poder sair do aluguel. Frequentemente manifestavam o desejo de voltar aos seus estados de origem em busca de uma vida mais tranquila em meio a natureza, longe do *stress* de uma cidade grande como São Paulo, o que revela certa visão romântica sobre um nordeste que tiveram que abandonar há mais de 40 anos.

Sonhos relacionados à religião também apareceram: com 100 anos de idade, a participante mais velha das oficinas desejava conhecer o Vaticano e conversar com o Papa. Outras manifestaram o interesse em viajar para a Terra Santa, conhecer o Santuário de Nossa Senhora Aparecida, andar sobre as águas como fez Moisés, ir para o Céu quando morrer, elementos que indicam uma forte presença de fé e religiosidade.

Alguns expressaram a vontade de não dar trabalho para ninguém: poder continuar vivendo com saúde e autonomia, evitando tornar-se um peso para os familiares, discurso que evidencia como a independência ocupa um lugar central na forma como imaginam um envelhecimento digno, associado à manutenção da própria identidade, da capacidade de arbitrar sobre a própria vida e de seguir exercendo seus papéis sociais e familiares.

Mas o que mais me impressionou nessa simples pergunta sobre sonhos, não foi a existência de tantos sonhos em comum (relacionados, em sua maioria, à família, à casa, à religiosidade e à autonomia), e sim aquilo que divergia: a facilidade que alguns tinham de projetar desejos para o futuro (fazer cruzeiros, conhecer vinhedos na Europa, pular de asa delta, andar de avião pela primeira vez...) e a dificuldade expressa por outros, sobretudo mulheres, em pensar sobre o próprio desejo.

Uma das participantes disse que seu sonho era continuar como estava. Outra afirmou que não tinha sonhos. A professora tentou estimulá-la de diversas formas, reformulando a pergunta sobre os sonhos, buscando torná-la mais tangível: o que a senhora gosta de fazer? Perguntou, o que lhe dá prazer na vida? O que faz no seu tempo livre? Ao que a participante respondeu que gostava de arrumar a casa, varrer, lavar a louça e a roupa.

Não nos cabe, certamente, definir nem limitar o que são prazeres ou desejos legítimos, mas nos permitimos, neste relato, confabular como o capitalismo e o patriarcado vão, aos poucos, relegando mulheres periféricas às esferas do trabalho doméstico, reduzindo sua capacidade de sonhar e projetar para si uma ideia desejante de futuro. Nesse contexto, não surpreende que, ao serem perguntadas sobre seus sonhos, algumas recorram justamente às atividades domésticas que há tantos anos organizam suas rotinas e identidades.

Daí a importância de propor uma conversa sobre sonhos na velhice. Quando concebemos o envelhecimento apenas como um tempo de encerramento, acabamos por negar às pessoas idosas o direito de projetar-se no futuro, de imaginar, inventar e fabular outras possibilidades de existência.

Também foram adotados cuidados para preservar a privacidade dos participantes e evitar sua identificação indireta: não incluímos registros fotográficos e fomos criteriosos na apresentação de quaisquer informações pessoais. Considerando que o presente manuscrito integra uma pesquisa doutoral mais ampla, ainda em desenvolvimento, esta pesquisa será futuramente submetida à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, no âmbito do Sistema CEP/CONEP.

5.Em muitos discursos, o termo "encaminhar" o filho homem significava, literalmente, encaminhá-lo aos cuidados de outra mulher: casá-lo para que pudesse deixar de ser cuidado pela mãe e passar a sê-lo pela esposa.

No ano anterior, o tema das oficinas havia sido a memória, um assunto certamente indispensável e interessante de se trabalhar com aqueles que já viveram muitos anos, mas que acaba por reforçar uma expectativa social já consolidada de que a velhice deve ser, sobretudo, momento de revisitar experiências e organizar lembranças, em suma: tempo de olhar para trás. Ao escolher os sonhos como eixo das oficinas de 2026, a professora convida os participantes a olhar para a frente, afirmando a velhice como um campo possível de imaginação, criação, improviso, desejo e potência.

Seguindo essa linha, em outro exercício proposto, os participantes tinham que improvisar uma cena com algum objeto trazido pela professora. Sobre a mesa, ela dispôs um livro, uma tampa de *tupperware*, uma echarpe, uma bolsa, uma bolinha. Quando falasse "realidade", eles teriam que utilizar o objeto com sua função original (folhear o livro, enrolar a echarpe no pescoço, quicar a bola...), mas, ao ouvirem o comando "sonho", deveriam transformá-lo em qualquer outra coisa.

A professora deu alguns exemplos (não muitos, para não os induzir): o livro poderia virar um pássaro; a bola, uma maçã; a tampa, um leque; a echarpe, uma corda de pular... Os participantes podiam se valer de qualquer objeto, desde que ele não cumprisse a sua função original. As possibilidades eram muitas, bastava deixar a imaginação fluir.

O exercício, entretanto, provou-se extremamente difícil para todas as turmas. Muitos repetiam a mesma ação independente do comando ser "sonho" ou "realidade" ou manipulavam o objeto se atribuir um sentido a ele, sacudindo a bola ou a echarpe no ar, por exemplo. Mais do que o desafio de *compreender* o exercício proposto, acredito que havia uma dificuldade em expandir os sentidos de um objeto, concebendo outras possibilidades não óbvias ou imaginárias para ele.

Perguntei-me as razões que poderiam dificultar a realização do exercício. Classe? Escolaridade? Então imaginei uma criança pequena, de classe popular e ainda não escolarizada. Não seria ela capaz de transformar uma garrafa num foguete e traçar no ar o seu percurso? Talvez crianças periféricas, mais do que aquelas dos bairros ricos com os armários abarrotados de brinquedos, seriam capazes de transformar uma tampa num leque e uma bola numa maçã, uma caixa de fósforos numa cápsula do tempo.

Pensei em como vamos podando e enrijecendo a imaginação conforme amadurecemos e envelhecemos. Tendo vivido décadas usando tampas para tampar, livros para folhear, canetas para rabiscar, não é fácil, para um idoso, abstrair a funcionalidade dos objetos. E este, me parece, é o caminho percorrido por todos nós, independente da classe e da escolaridade, embora essas assimetrias evidentemente reforcem a dificuldade.

3.2 "Não tem nenhum homem aqui... Ainda bem!": reflexões sobre gênero em espaços de convivência entre idosos

Cada turma contava com vinte a vinte cinco participantes, e nenhuma costumava ter mais de três homens. Em Campo Limpo tivemos uma turma inteiramente feminina. Este fator reflete a composição dos frequentadores dos NCI em suas atividades regulares, normalmente mais apelativas ao público feminino (bordado, pintura em pano de prato, samba-terapia, pilates, ginástica etc.), mas também acompanha a tendência demográfica do envelhecimento no Brasil, onde mulheres apresentam maior expectativa de vida do que os homens (segundo informações das Tábuas de Mortalidade 2024 do IBGE,[6] 79,9 anos, contra 73,3 anos). Nas periferias urbanas, onde as desigualdades sociais e a mortalidade por causas externas tendem a ser mais acentuadas,[7] essa predominância feminina entre a população idosa torna-se ainda mais visível.

Tudo isso contribui para que espaços de convivência voltados à terceira idade sejam ocupados majoritariamente por mulheres, o que acaba por transformá-los em locais de solidariedade e troca feminina. Nos NCI, conversas fluem sem tanto receio de julgamento e a fofoca corre solta. Em meio a tantas conversas paralelas e cochichos, nem sempre era fácil

6.Fonte: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45275-expectativa-de-vida-chega-a-76-6-anos-em-2024. Visitada em 30 jul. 2026.

7.Segundo matéria da Agência Pública publicada em 2019, na periferia de São Paulo, a morte chega 20 anos mais cedo do que em bairros ricos: Na Cidade Tiradentes, um dos bairros que recebeu as oficinas do Festival Cine Inclusão 60+, a idade média ao morrer é de 57 anos, enquanto em Moema, bairro com um dos maiores IDHs da cidade, é de 80 anos. Fonte: https://apublica.org/2019/11/na-periferia-de-sao-paulo-morte-chega-20-anos-mais-cedo-que-em-bairros-ricos/. Visitada em 30 jul. 2026.

para a professora conseguir a atenção das alunas: "falei para o médico: pode tirar qualquer parte do meu corpo, só não tira minhas cordas vocais porque eu não consigo ficar sem falar!", entreouvi de uma delas nos corredores.

Contrariamente ao que eu mesma imaginei que veria, encontrei nas oficinas muitas mulheres que afirmavam viver o momento mais libertador de suas vidas: já tendo cumprido todos os deveres sociais impostos (casar-se, ter filhos, trabalhar etc.) e sendo grande parte delas viúvas e aposentadas, não precisam mais produzir para o patrão nem para o marido, o que lhes permite, pela primeira vez, dedicar suas vidas ao cuidado de si.

Afirmam viver uma liberdade nunca experimentada: "Hoje meus dias são inteiramente para mim: venho ao NCI, faço meu pilates, minha aula de samba-terapia..."; "tenho 75 anos e não me trocaria por uma de 25", me confessou uma delas; "agora eu quero aproveitar a vida! Esse ano realizei o sonho de andar de moto", disse outra; "semana que vem vou pular de asa delta, já está tudo agendado", afirmou uma terceira. Não raro me diziam que não desejavam assumir compromisso com os netos: já tendo criado seus filhos sem a ajuda de ninguém, esperavam que eles tivessem a autonomia de fazer o mesmo com seus próprios filhos: "quem pariu Mateus que o embale", me disseram. Justo, pensei.

Entretanto, por mais que possam viver hoje com mais liberdade do que quando jovens, algumas assimetrias de gênero ficavam evidentes na forma como se relacionavam com poder e liderança: era flagrante a facilidade que homens tinham para se colocar em papéis de protagonismo nos exercícios propostos. Numa atividade em que tinham que distribuir entre si papéis de um *set* de filmagem (diretor, câmera, atores, produtor), homens prontamente se apresentavam para dirigir. Eu, que estava sentada em meio às demais alunas, frequentemente escutava cochicharem com as colegas que gostariam de ir, mas que eram tímidas demais, ou que não sabiam fazer o exercício. Bem, tecnicamente os homens também não sabiam, dado que era a primeira vez que a maioria entrava em contato com oficinas de cinema, mas isso não lhes gerava insegurança. Era quase como se acreditassem possuir algum tipo de aptidão nata a ocupar posições de poder.

Essa percepção encontra eco na própria estrutura da indústria audiovisual brasileira. O estudo *Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016*[8], publicado em 2018 pela ANCINE, revela que homens brancos dirigiram 75,4% dos longas-metragens brasileiros lançados comercialmente naquele ano, contra 19,7% de mulheres brancas e nenhuma mulher negra. O estudo demonstra que os homens também predominam nas demais funções de liderança criativa, como roteiro e direção de fotografia, ao passo que a produção executiva é uma das poucas áreas em que as mulheres aparecem em maior número.

Evidentemente, não se trata de supor que os homens participantes das nossas oficinas tenham internalizado conscientemente tais estatísticas, mas de reconhecer como décadas de desigualdade produzem disposições distintas diante da autoridade e da criação. Se os homens cresceram vendo diretores, cineastas e líderes majoritariamente masculinos, é compreensível que ocupem esses lugares com maior naturalidade. Já muitas das mulheres das oficinas pareciam precisar de autorização para experimentar posições de protagonismo, frequentemente subestimando suas próprias capacidades antes mesmo de iniciar a atividade.

3.3 "Gosto de cantar, dançar, rir... e beijar na boca": sobre desejo e sexualidade

Os poucos homens que frequentam esses espaços são muito disputados e, além de serem alvo de olhares paqueradores das alunas mulheres, recebem frequentemente apelidos de poder, como Delegado e Comandante. É comum que novos casais se formem nos Núcleos de Convivência do Idoso, sobretudo entre homens e mulheres viúvos. Em Guaianases, na zona leste de São Paulo, dois alunos se casaram no próprio NCI onde se conheceram ano passado.

Piadinhas sobre namoros, paqueras e sexo também eram muito frequentes. Ano passado uma das histórias gravadas na oficina de cinema foi a de uma mulher que migrou do nordeste trazendo consigo apenas uma panela de pedra. Nesta panela, ela cozinhou uma galinha que as alunas cismavam em chamar de pinto. Era pinto para lá, pinto para cá, ao que, quando questionei, me disseram: "e quem não gosta de falar

8.Fonte: https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/ancine-apresenta-estudo-sobre-diversidade-de-genero-e-raca-no-mercado-audiovisual Visitada em 30/07/2026.

sobre pinto?". Uma das alunas disse que seu sonho era andar de navio com o "Leonardo Di Quatro", provocando risinhos debochados das demais participantes. Outra afirmou: "tenho 77 anos, estou no NCI há 15. Aqui eu aprendi que a gente pode fazer o que quiser, mesmo idoso. Gosto de cantar, dançar, rir e beijar na boca".

Em uma cena que gravamos em Campo Limpo, expandimos o sonho que uma das alunas realizara recentemente: andar de moto. Com um ventilador apontado para o seu rosto esvoaçando seus cabelos, os joelhos levemente flexionados e as mãos para a frente, como se segurasse no guidão, ela viajou pelas ruas da Bahia após se banhar na lama da juventude. Na Bahia, estava convicta, conheceria um "moreno gostoso" com quem viveria um romance de verão. Mas nos advertiu:

> não quero nada sério com ele: depois do *tchaca tchaca na butchaca [expressão de oralidade que é dita enquanto faz gestos jocosos que rementem ao ato sexual]* é ele lá, eu aqui,

utilizando uma expressão

Essa ideia de que, depois da relação sexual, seguiriam cada um para o seu lado, aparecia com certa frequência. O sonho de uma das alunas era conhecer um homem, se casar, mas continuar cada um morando na sua própria casa, para não perder a liberdade e a autonomia conquistada: "depois do *tchaca tchaca na butchaca [faz gestos em referência ao sexo para reforçar a expressão de oralidade]*, é tchau", nos confidenciou.

Em Heliópolis, ao final do último dia de oficina, duas alunas pediram para realizar uma apresentação surpresa para nós: interpretaram um encontro improvável entre um bêbado e uma mulher, que terminava com ela tirando o próprio vestido, revelando o que trajava por baixo: o *collant* azul com um grande coração rosa na bunda. Ambas terminaram a cena dançando sensualmente ao som de *Conga La Conga*, da Gretchen.

Pertencentes a uma geração de mulheres que atravessou a juventude em um contexto de maior controle sobre a sexualidade feminina, elas pareciam encontrar, nas oficinas e nos espaços de convivência do NCI (frequentados quase exclusivamente por mulheres) um ambiente particularmente propício para experimentar outras formas de enunciação do desejo. Neste sentido, não nos interessa saber se os romances imaginados, os "pintos" ou os "morenos gostosos" existem para além da fabulação. O que importa é que eles podiam ser ditos e vividos a partir do teatro, da improvisação, do cinema. Havia, ali, o prazer de ocupar a cena, de rir de si mesmas, de flertar, de fazer piadas de duplo sentido e de poder encarnar a figura de uma mulher que já não precisa corresponder às expectativas de recato e discrição. Lembro-me de vê-las e achar profundamente admirável a liberdade com que algumas conseguiam reivindicar o direito ao desejo e à libido: não apesar da velhice, mas a partir dela.

3.4 "Vocês me dão licença, preciso gravar um vídeo para os meus seguidores": sobre digitalização, uso das redes sociais e qualidade de presença

Alguns dos espaços por onde passamos ofereciam aulas de inclusão digital para idosos, divulgadas em cartazes colados por toda parte. No entanto, me chamou atenção como o uso de *smartphones* era comum à maioria dos participantes. Uma delas, de quase 80 anos, é influencer e tem mais de cem mil seguidores em uma rede social. Todo dia, ao chegar no NCI, precisava gravar um vídeo de bom dia a eles, explicando onde estava e quais atividades realizaria.

Através de seu perfil, compartilha seu dia a dia, faz conteúdos patrocinados, as famosas *publis*[9] e é chamada a participar de diversos programas e entrevistas. Em sua última aparição na TV, beijou um famoso criador de conteúdo, de 29 anos. Na participação anterior, esteve num *reality show* onde netas buscavam pretendentes para seus avôs. Ela foi a finalista e disse ter saído num encontro com o avô da menina apenas em nome do *fair play*: "não fazia meu tipo".

Outro participante é assíduo produtor de conteúdo em outra rede social, para qual faz vídeos onde move os lábios ao som de músicas ou áudios gravados, numa espécie de dublagem ou sincronização labial conhecida como *Lip Sync* (abreviação de *lip synchronization*). Outra também é influencer e participou de uma das edições de um famoso *reality show* culinário.

Esses exemplos não são representativos da relação de todos os alunos com as tecnologias digitais (havia níveis de digitalização muito variados), mas ajudam

9."Publi" é a abreviação de publicidade ou publicação patrocinada: um conteúdo criado por um influenciador digital para promover um produto ou serviço em troca de pagamento em dinheiro, produtos ou outros benefícios.

certamente a combater a ideia de que o idoso não é digitalizado, não usa celulares e computadores e muito menos seria capaz de se adaptar a novos aplicativos: alguns não apenas entraram no ambiente digital e aprenderam a se virar nas redes sociais como conseguiram migrar de redes mais tradicionalmente associadas ao público idoso (como o *Facebook*) para novas redes, utilizadas majoritariamente por jovens (como *TikTok*). O próprio diretor do festival, em entrevista, me falou sobre o crescimento do engajamento no perfil do projeto no *Instagram* entre os 60+: hoje quase não recebem novos inscritos no *Facebook*, que parece uma rede superada mesmo para esta faixa etária.

Entretanto, apesar de muitos possuírem celulares modernos e perfis nas redes sociais, a maioria tinha dificuldade em utilizar os celulares para funções às quais não estavam habituados, como colocar no modo avião ou no silencioso, o que fazia com que as aulas fossem continuamente interrompidas pelo barulho de mensagens e ligações. Também demoravam muito para perceber que eram os seus celulares que estavam tocando, e deixavam a música dos toques compor a paisagem sonora das aulas por minutos a fio.

Depois de um tempo, comecei a acreditar que não era porque não ouviam tocar, mas porque nem se lembravam que possuíam celulares. Diferentemente das novas gerações, que já nascem num contexto de digitalização e lidam com seus *smartphones* como se fossem a extensão de seus corpos, nossos alunos 60+ usavam os seus para realizar funções, não para passar o tempo: não havia aquela ansiedade de pegar o celular a todo momento para ver se alguém mandou uma mensagem de *WhatsApp* ou uma mensagem direta (*DM*[10]) no *Instagram* ou simplesmente para dar *scrool*[11] em uma rede social.

A qualidade de presença deles me chamou muita atenção. Mesmo quando não estavam em cena realizando os exercícios, mantinham-se atentos ao que o colega estava representando. Havia conversas paralelas, certamente, mas todas ocorriam ali, presencialmente, no olho no olho. Lembrei-me de quando eu mesma estava no colégio, antes dos celulares se tornarem computadores de bolso, quando a minha própria presença também parecia menos fragmentada.

A socióloga Christine Hine (2020) argumenta que, na contemporaneidade, a internet deixou de constituir um espaço separado da vida social para tornar-se incorporada, corporificada e cotidiana (*embedded, embodied* e *everyday*), de modo que as experiências *online* e *offline* já não podem ser pensadas como esferas distintas, mas como dimensões indissociáveis da vida vivida pelos corpos. A etnografia das oficinas, entretanto, sugere que essa incorporação não ocorre da mesma forma para todas as gerações.

Embora utilizassem *smartphones* e aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook*, para muitos daqueles idosos a internet permanecia sobretudo instrumental: um recurso acionado para realizar tarefas específicas, e não um ambiente continuamente habitado. Talvez por isso esquecessem o aparelho tocando na bolsa: porque ele ainda não havia se tornado um objeto constantemente presente em sua experiência do mundo. Ao observá-los, me dei conta de que sentia falta dessa qualidade de presença e desejei que a internet também fosse, para mim, um pouco menos incorporada, corporificada e cotidiana.

3.5 Chroma key e o cinema como fábrica de sonhos

O filme proposto pela facilitadora das oficinas seria composto por diversas cenas que se conectariam entre um espaço de oficina e outro. Em uma delas, por exemplo, os alunos brincaram de reproduzir a famosa cena de *O grande ditador* (1940), em que Charlie Chaplin brinca com um globo terrestre, jogando-o para um lado e para o outro, como se fosse o verdadeiro dono de todo o Planeta Terra. Enchemos um balão azul e escrevemos nele o nome dos locais por onde a oficina passou. Em cada oficina, a professora pediu para que um aluno protagonizasse a cena. Posicionado em frente à câmera, este aluno receberia o balão de uma pessoa fora de quadro, brincaria com ele, jogando-o para cima tal qual Chaplin, e depois lançaria o balão na direção oposta à que recebeu. Na montagem, o editor faria como que parecesse que a bola estava sendo lançada de um local para o outro: de Heliópolis para o Capão

10.DM se refere ao termo direct message, mensagens não públicas enviadas no Instagram diretamente de um usuário ao outro.
11.O termo scrool refere-se ao ato de deslizar para cima ou para baixo a tela de uma rede social como TikTok ou Instagram para ver novas publicações.

Redondo, do Capão para Campo Limpo, Campo Limpo para Guaianases e assim por diante, conectando todas essas localidades.

Se nos primeiros dias da oficina a professora perguntou qual era o sonho dos alunos, nas filmagens a pergunta se deslocava para "qual é o seu sonho de cinema?", ou seja, quais dos seus sonhos podiam ser realizados pelo artifício cinematográfico. Para isso, fizemos uso do *chroma key* como dispositivo para essas "realizações". A respeito do *chroma*, o pesquisador e documentarista Lucas Britto (2021) vai afirmar:

> vejo nesse tipo de composição muito mais que um artefato tecnológico de bricolagem de imagens e aposto na sua capacidade de compor novas relações de realidade e de se apresentar como potencializador de sentidos (p. 80).

É este o sentido que também nos orienta ao uso e à interpretação do *chroma key* nas oficinas com idosos.

Utilizado como um dispositivo de deslocamento, o *chroma* permite que executemos cenas em qualquer local: na Lua, na praia, no Vaticano, dentro de um avião... espaços que não poderíamos visitar ao vivo, realizando os sonhos de algumas participantes por meio deste artifício tecnológico. Uma das alunas, por exemplo, queria ser aeromoça, mas nunca havia andado de avião. Dispusemos as cadeiras como se fossem assentos de uma aeronave e, transitando no corredor entre elas, nossa comissária de bordo explicou que estávamos passando por uma área de turbulência e que o uso do cinto de segurança era obrigatório. Os passageiros apertaram seus cintos imaginários e sacolejaram sobre suas cadeiras diante daquela turbulência fortíssima, levando o restante da turma às gargalhadas. Essa experimentação com as imagens nos permite transitar entre o mundo que existe e a liberdade de criarmos outros mundos. Ao estimularmos a imaginação, criamos interrupções no mundo já dado, que possibilitam novas experiências com o tempo, com o espaço, com as coisas (Ribeiro; Gonçalves, 2020, p. 4).

Além de possibilitar que criemos outras realidades para as cenas, o efeito especial também permite que borremos as fronteiras entre documentário e ficção: o que poderia ser um filme de entrevistas em que os participantes *falam* sobre seus sonhos se transforma num documentário fabulativo em que *realizam* seus sonhos na própria materialidade do filme. Ademais, ao utilizar o *chroma* para realizar esses pequenos desejos dos alunos, o filme aposta numa multiplicidade de olhares e polifonia de vozes, em vez focar na história de um único aluno ou na perspectiva institucional do NCI, do Cine Favela ou do Festival Cine Inclusão 60+.

Além da reprodução de cenas clássicas do cinema, como *O Grande Ditador* (Charlie Chaplin, 1940) e do uso do *chroma key* como recurso de implosão de fronteiras, a professora também propôs que os alunos lessem, diante da câmera, as definições de dicionário de algumas das palavras que norteavam a oficina: **sonho** (ato ou efeito de sonhar; conjunto de imagens, pensamentos ou fantasias que se apresentam durante o sono; plano ou desejo vivo, intenso; fantasia, utopia), **realidade** (qualidade do que é real; aquilo que realmente existe; fato verdadeiro), **ficção** (criação artística; ato de fingir; elaboração imaginária ou fantástica; mentira, farsa; caráter imaginativo de uma obra), **poesia** (expressão artística que utiliza a linguagem para evocar sentimentos, beleza e reflexão; arte de criar, associada à sensibilidade e à capacidade de comover), e **cinema** (arte de compor e realizar filmes para serem projetados; sala de exibição cinematográfica; por extensão, a própria projeção cinematográfica)

Também gravou-se alunos lendo citações atribuídas a cineastas e previamente selecionadas pela professora: "O cinema não tem fronteiras nem limites, é um fluxo constante de sonho", referida a Orson Welles;12 "O cinema é um modo divino de contar a vida" (Fellini, 1986, p. 72); "Num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação" (frase atribuída a Chaplin, reproduzida em *Chaplin por ele mesmo,* de Martin Claret, 2014, p. 16); "Cinema é a fraude mais bonita do mundo" referida a de Jean-Luc Godard.13

Por último, um aluno recitou o poema *A vida é sonho*, do importante dramaturgo e poeta espanhol do século XVII Calderón de La Barca ([1636], 2009), cuja última estrofe questiona o sentido da vida: "Que é a vida? Um frenesi. Que é a vida? Uma ilusão, uma sombra, uma ficção; o maior bem é tristonho, porque toda a vida é sonho e os sonhos, sonhos são", provocando-os a pensar que a vida em si é um sonho, uma ficção como o próprio cinema, uma permanente negociação entre nossos desejos e nossas possibilidades concretas.

12.Fonte: https://www.pensador.com/frase/Njg1Mg/ visitada em 21 de setembro de 2026.
13.Fonte: https://www.imdb.com/pt/name/nm0000419/quotes/ vistada em 21 de setembro de 2026.

3.6 "Não imaginava que fazer um filme dava tanto trabalho!": sobre o entendimento do cinema como labor

Brincando com a ideia do cinema como fábrica de sonhos, também era objetivo da facilitadora das oficinas mostrar os bastidores desta fábrica (em suas palavras, a dimensão de realidade por trás do sonho). Para tanto, várias vezes o enquadramento da câmera propositalmente incorporava o extracampo da cena, revelando um aluno que segurava a vara de *boom*, outro que batia a claquete, que segurava o pano verde do *chroma*, que maquiava a atriz ou outra que passava apressada, com uma prancheta na mão fingindo escutar algo no *walkie talkie*.

Ao final das oficinas, a conclusão a que todos os alunos chegavam era de que fazer um filme dá muito trabalho. Muitos não sabiam que o "cinema" requeria a participação de tantos agentes, talvez imaginassem apenas os atores e o câmera. Entrar em contato com o "fazer cinematográfico" permitiu que descobrissem novas profissões e novos aparatos, como a claquete, que tornou-se queridinha dos participantes, principalmente os mais tímidos, que desejavam participar das filmagens sem precisar assumir posições de maior protagonismo. Esta palavra nova (claquete), recém-descoberta junto com o próprio objeto a que nomeia, era pronunciada das mais diversas formas, assim como o anglicismo *take*,14 que assumia diferentes versões: "*Cléc*, Heliópolis, cena 1, *téc* 3", "*Crék*, Guaianases, cena 7, *tac* 11", todas as variações foram incorporadas ao filme como formas legítimas de aprender e se apropriar desse novo léxico.

Uma das alunas, no último dia, nos disse que nunca mais falaria mal de um ator que ela julga não saber atuar direito, porque sentiu na pele, durante as oficinas, a dificuldade que é lembrar do texto em frente a câmera ou realizar cenas improvisadas com desenvoltura e naturalidade. Outra, falou que nunca mais reclamaria dos artistas que recebem dinheiro pela *Lei Rouanet*, porque entendeu que fazer um filme exige uma equipe grande e qualificada, que merece ser bem remunerada pelo importante serviço que presta a sociedade. Frases que, para nós que estudamos e trabalhamos com cultura, provaram que todo o esforço valeu muito a pena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez eu devesse finalizar este texto recapitulando os principais achados do trabalho de campo, mas gostaria de me apoiar no termo "relato de experiência" para propor reflexões mais livres e ancoradas, efetivamente, na minha experiência enquanto antropóloga em campo, entendendo a modalidade de ser afetado como uma dimensão central da etnografia (Favret-Saada, 2005, p. 155).

Dialogo aqui, com autores que defendem o sentimento como aquilo que pavimenta o caminho para a compreensão do outro e de si, como Favret-Saada (2005), cujo

> o projeto teórico de entroniza, assim, as emoções do pesquisador no cerne mesmo do fazer etnográfico. Concede-lhe um lugar central (...) como meio de conhecimento em si (Coelho, 2019, p. 283, em referência a Favret-Saada, 2005)

e de outros pesquisadores como Renato Rosaldo (1989), que irá defender que é somente no encontro entre a trajetória de vida do pesquisador e o modo de vida do etnografado que se pode, efetivamente, compreender o outro.

Recorrendo ao meu diário de campo para escrever esse relato, encontrei várias reconstruções de falas ouvidas pelos alunos que faziam referência ao direito de sonhar independente da idade: "Não tem idade para você realizar seus sonhos, você tem que ir atrás e fazer", "eu gosto de olhar é para a frente: tenho muitos sonhos a realizar ainda". Não pude evitar que meus olhos se enchessem d'água ao lê-las e mesmo agora confesso que estou emocionada de transcrevê-las para finalizar esse relato.

Lembrei-me das sessões de análise que tive, provocada pela experiência etnográfica, sobre o tema do sonho, e de como o campo foi, para mim, um convite a resgatar alguns dos meus sonhos e me questionar sobre meu próprio desejo. Olhei, com orgulho, para o quanto minha vida mudou desde que comecei esta etnografia: tomei coragem de pedir demissão de um emprego que me roubava o tempo e a saúde, decidi focar no doutorado, que sempre esteve em segundo plano na minha rotina, e assumi a função de pesquisadora e antropóloga não

14.Um *take* (ou tomada) no cinema é cada tentativa de gravação contínua de uma cena, feita desde o momento em que o diretor diz "ação" até o momento em que grita "corta".

como um *hobby*, mas como uma prática que norteia meu olhar sobre o mundo.

Pensei nas alunas que, nos primeiros dias de oficina, não conseguiam conceber nenhum sonho para além do contexto familiar e doméstico, e em minha memória revi a imagem de algumas dessas mesmas mulheres diante do pano verde, imaginando andar sobre as águas, viajar de avião, pilotar uma moto. Lembrei-me de uma participante que disse que não conseguiria fazer um dos exercícios porque não sabia brincar, nunca havia brincado na vida. Fiquei feliz que uma oficina de cinema tenha representado, para ela, um convite a brincar pela primeira vez, aos 70 anos.

Me senti, de alguma forma, muito próxima dessas mulheres, apesar de termos idades e contextos sociais e materiais de vida tão diferentes. Lembrei-me novamente da antropóloga Jeanne Favret-Saada (2005), que defende uma etnografia em que o pesquisador aceita ser afetado, sem que isso implique se identificar com o ponto de vista nativo, no sentido de tentar se colocar "na pele do outro", nem se aproveitar da experiência de campo para exercitar seu narcisismo (Favret-Saada, 2002, p. 160). Aceitar ser afetado supõe que, em vez de buscar manter uma neutralidade distante, o pesquisador permita que a experiência etnográfica o transforme.

Fico feliz em perceber como me permiti afetar e ser afetada pelo campo, e sobretudo em constatar como alguns dos meus aprendizados nas oficinas de cinema e audiovisual para idosos das periferias de São Paulo serviram de combustível para que eu também conseguisse olhar com mais atenção e respeito aos meus próprios sonhos.

Para além das transformações que essa experiência produziu em mim enquanto pesquisadora, o acompanhamento das oficinas permite pensar as práticas de criação audiovisual com pessoas idosas como espaços de experimentação nos quais desejos e projetos de futuro puderam ser elaborados e compartilhados.

Este relato, contudo, apresenta limitações próprias de seu recorte: trata-se do acompanhamento de uma experiência específica, realizado em um período delimitado e a partir do olhar de uma única pesquisadora. Pesquisas futuras poderão acompanhar os desdobramentos dessa experiência ao longo do tempo ou explorar comparativamente outras iniciativas de formação audiovisual voltadas à população idosa, ampliando a compreensão sobre as relações entre cinema, educação e envelhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BRITTO, Lucas de Andrade Lima. **Grade**: um estudo audiovisual sobre a privação de liberdade. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro. **A vida é sonho**. Tradução de Renata Pallottini. São Paulo: Hedra, 2009.

COELHO, Maria Claudia. As emoções e o trabalho intelectual. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 273-297, maio/ago. 2019. DOI: 10.1590/S0104-71832019000200011.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FELLINI, Federico. **Entrevista sobre o cinema**. Realizada por Giovanni Grazzini. Tradução de José Alberto de Lima Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HINE, Christine. A internet 3E1: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. Tradução de Carolina Parreiras. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-42, 2020. DOI 10.11606/issn.2316-9133.v29i2pe181370

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MELO, Izabel de Fátima Cruz. **"Cinema é mais que filme"**: uma história das Jornadas de Cinema da Bahia (1972-1978). Salvador: EDUNEB, 2016, 139 pp., ISBN 978-85-7887-308-0

Miranda, Carlos Eduardo Albuquerque (2012). Fazer cinema na educação - uma utopia em construção. **Revista Contemporânea De Educação**, *5*(9), 39–52.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (1996). O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. ***Revista De Antropologia***, 39(1), 13-37.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. DOI: 10.1590/S0104-71832014000200015.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira; GONÇALVES, Teresa Paula N. R. Cinema e Educação: o Projeto Imagens em Movimento e espaços de alteridade. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3475085, 2020.

ROSALDO, R. Introduction: grief and a headhunter's rage. *In:* ROSALDO, R. **Culture and truth**. Boston: Beacon Press, 1989. p. 1-21.

22

ENTRE IMAGENS E EXPERIÊNCIAS: A PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS COMO DISPOSITIVO REFLEXIVO E FORMATIVO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES

Emanuelly Stefanello Bulegon 1
Vivien Kelling Cardonetti 2

BETWEEN IMAGES AND EXPERIENCES: the production of short films as a reflective and formative device in teaching internships

Resumo:

A presente pesquisa objetivou compartilhar os aprendizados e os desafios vivenciados durante a produção de curtas-metragens no Evento dos Cin[e]stágios por um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia. O estudo investigou, por intermédio das narrativas das participantes, de que maneira esse dispositivo instigou a reflexão crítica sobre a prática e a produção de novos sentidos na constituição do ser docente na formação inicial. Metodologicamente, a investigação ancorou-se na abordagem qualitativa de cunho narrativo e na pesquisa bibliográfica, viabilizando o diálogo entre os relatos das acadêmicas e os aportes teóricos. Os resultados evidenciam que a imagem fílmica se constitui como um dispositivo reflexivo e formativo no contexto do estágio curricular, permitindo revisitar, questionar e olhar com coragem para os dilemas da prática pedagógica. Conclui-se que a criação do curta-metragem e a utilização da linguagem audiovisual ao final do estágio ultrapassaram a dimensão descritiva, consolidando uma experiência formativa com encontros sensíveis que ampliam os modos de ver, sentir e pensar a docência de forma ética e estética, valorizando o imprevisível e a potência criativa.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Imagem Fílmica. Formação Docente. Cin[e]stágios.

Abstract:

This study aimed to share the learning experiences and challenges encountered during the production of short films at the Cin[e]stágio Event by a group of students from a Pedagogy program. Through the participants' narratives, the study investigated how this device fostered critical reflection on practice and the production of new meanings in the development of the teaching self during initial teacher education. Methodologically, the research adopted a qualitative narrative approach and bibliographic research, enabling dialogue between the participants' accounts and theoretical contributions. The results indicate that film imagery constitutes a reflective and formative device within the context of the curricular practicum, allowing students to revisit, question, and courageously confront the dilemmas of pedagogical practice. It is concluded that the creation of the short film and the use of audiovisual language at the end of the practicum went beyond a descriptive dimension, consolidating a formative experience with sensitive encounters that broaden ways of seeing, feeling, and thinking about teaching from ethical and aesthetic perspectives, while valuing the unpredictable and the power of creativity.

Keywords: *Curricular Internship. Filmic Image. Teacher Education. Cin[e]stágios.*

1.Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Líbano), graduada em Pedagogia (AMF). Email: bulegonemanuelly@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4473064632163519. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0520-0312.
2.Pós-Doutora e doutora em Educação (UFSM), mestre em Engenharia de Produção (UFSC), especialista em Pré-escolar (UFN), graduada Pedagogia (UMESP) e em Artes Visuais (UFSM). E-mail: vicardonetti@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1649742737541059. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3087-8995.

1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular é um momento em que o/a estudante de licenciatura tem a oportunidade de se inserir no meio educativo, bem como realizar uma análise reflexiva de como está se formando durante seu processo formativo. Por intermédio dessa imersão, viabiliza-se a articulação entre os aportes teóricos e as vivências práticas, além de tecer diálogos entre os conhecimentos adquiridos e as diferentes práticas pedagógicas, aprimorando sua atuação docente a partir do contato com a realidade (Pimenta; Lima, 2012). Desse modo, além de inserir o/a acadêmico/a no campo profissional, o estágio consolida-se como um período profícuo para realizar reflexões sobre a ação no ambiente escolar.

Existem múltiplas formas de pensar e problematizar o vivido em um percurso formativo, especialmente quando se trata das experiências nos estágios curriculares durante uma graduação em Pedagogia. A produção de curtas-metragens pode ser um dispositivo potente e dinâmico de documentar os episódios que tenham afetado o/a estagiário/a, oferecendo uma narrativa cinematográfica reflexiva dos instantes mais expressivos da prática na escola.

Comumente, utiliza-se o relatório como veículo para relatar e refletir sobre o período no estágio de regência**,** porém, há uma diversidade de gêneros que podem ser explorados.

Dessa maneira, nota-se que a imagem fílmica vem como uma linguagem que vai além das palavras, manifestando-se através das imagens (com elementos de luz, sombra, cor, enquadramento, ângulo e movimento da câmera), do som (com diálogos, músicas, efeitos sonoros e silêncios) e da montagem (com a sequência de planos e imagens), criando uma experiência audiovisual única (Bernadet, 1996).

Diante disso, compreende-se que

> o cinema passa a ser um convite para olhar de forma diferente, nova, não preza as premissas anteriores, mas liberta dos absolutos e das fórmulas cartesianamente construídas de interpretação da arte, do passado, enfim, do real (Mello; Lastoria; Santos, 2015, p. 128).

Sob essa ótica, a produção das imagens cinematográficas ao final do estágio teve como propósito descortinar e problematizar o experienciado, mostrando-se como um dispositivo diferenciado e instigante para realizar um olhar panorâmico sobre o percurso.

Esse processo de criação viabilizou uma visão perspectivada e reflexiva do ocorrido, pois ao olhar para os acontecimentos passados, deslocados do espaço-tempo em que o estágio foi realizado, foi possível alcançar certa distância da ação e ver a si mesmo sob outros ângulos. Este deslocamento incorporou uma dinâmica de reavaliação e enriquecimento da formação dos/as futuros/as pedagogos/as.

Levando em consideração a importância dessa prática, durante o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025, investigou-se a experiência desenvolvida na amostra de narrativas cinematográficas Cin[e]stágios, evento criado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF) como um instrumento para pensar a docência e também para compartilhar com os/as colegas e a comunidade acadêmica os desafios e as aprendizagens vivenciadas no estágio de regência. A proposta dada aos/às acadêmicos/as foi a criação de um curta-metragem com, no máximo, 5 minutos, podendo conter sequência de imagens fotográficas, vídeos, escritas, músicas, falas e depoimentos dos envolvidos, dentre outros.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou compartilhar os aprendizados e os desafios vivenciados durante a produção de curtas-metragens no Evento dos Cin[e]stágios por um grupo de estudantes de Pedagogia e procurou investigar, através das narrativas das participantes da pesquisa, de que maneira esse dispositivo instigou a reflexão crítica sobre a prática docente e a produção de novos sentidos acerca do processo de constituição do ser docente na formação inicial em Pedagogia**.**

Para fins didáticos de organização, o artigo se divide em introdução; fundamentação teórica; metodologia, tendo como foco a abordagem qualitativa e a pesquisa de cunho narrativo; diálogo entre os referenciais teóricos e as narrativas dos/as estudantes envolvidos/as e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a intenção de embasar as discussões apresentadas neste artigo, fez-se necessário construir um referencial

que articulasse a imagem fílmica como instrumento de reflexão e de socialização acerca das experiências vivenciadas durante o estágio curricular. Assim, ao longo desta seção, serão abordados a relevância do estágio curricular no processo formativo, a importância da imagem fílmica como propulsora do pensar sobre a prática docente e a proposta dos Cin[e]stágios.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO

A prática pedagógica supervisionada traz consigo vastas experiências, possibilitando que o/a estagiário/a realize uma análise sensível, reflexiva e crítica sobre o pensado e o vivido, além de se construir tanto individual quanto profissionalmente. Esse processo é marcado por diversas complexidades que fomentam o amadurecimento interno, estimulando a reflexão sobre as próprias atitudes e potencialidades no exercício docente.

Coadunando com essa perspectiva, Ostetto (2012) versa o estágio como uma trajetória rumo a si mesmo, um processo voltado para o seu autoconhecimento, além de ser uma aventura pessoal, já que é um período marcado por grandes desafios, por várias formas de experimentação e pelo desenvolvimento da responsabilidade sobre as próprias ações.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a prática docente consiste no momento em que o/a estagiário/a tem a oportunidade de materializar e operar, no contexto da sala de aula, os conhecimentos teóricos compreendidos na graduação. Portanto, essa inserção não se limita à observação ou à reprodução de atividades prontas. Trata-se, fundamentalmente, de um espaço para a investigação da própria atuação e a construção da identidade docente. Nele, o/a futuro/a professor/a é instigado/a a adotar uma postura ativa para problematizar o cotidiano escolar, transformando a sala de aula em um espaço de autoria pedagógica e compromisso social.

Esse movimento exige um olhar sensível e aberto a novas possibilidades, além de proporcionar vivências inovadoras e significativas por meio da ação pedagógica. Indo ao encontro dessa ideia**,** Cardonetti, Garlet e Oliveira (2021, p. 135) corroboram que é preciso

> [...] olhar para a docência como um espaço de criação que provoca o experimentar o mundo uma outra vez e, também, a partir do que não está dado sobre ele.

Diante disso, nota-se a relevância de realizar um sobrevoo crítico e reflexivo sobre o estágio, percebendo-o como um período de revisitação do próprio percurso. Essa etapa oportuniza dinâmicas de observação, ressignificação e interpretação por meio das interações estabelecidas, dos conhecimentos partilhados e das atividades propostas. Ao refletir criticamente sobre tais vivências, o/a estagiário/a confronta os saberes teóricos construídos na graduação com as demandas cotidianas; de todo esse processo, emerge a construção do ser docente.

Para que essa construção se efetive, contudo, faz-se necessário buscar dispositivos metodológicos que permitam ao/à estagiário/a registrar, distanciar-se e analisar criticamente a densidade dessas vivências. É nesse cenário de busca por linguagens formativas inovadoras que a imagem fílmica ganha relevância, configurando-se como um potente instrumento.

Nesse sentido, a imagem fílmica se configura como um espaço-tempo formativo que convida à reflexão sobre a potência da comunicação não verbal durante o estágio. Ela possibilita observar, por meio de vídeos e fotografias, a expressão, a postura e a forma de atuação em sala de aula. Tal ação favorece a análise do lugar ocupado tanto pelo/a estagiário/a em sua regência quanto pelas crianças com as quais ele/a atuou, avaliando se o posicionamento desses sujeitos se deu de forma protagonista ou meramente espectadora. Ademais, a produção do curta-metragem oportuniza ao/à estagiário/a, após o término da regência, revisitar as inúmeras etapas do estágio, desde as investigações durante o planejamento até a ação docente propriamente dita, abrindo caminhos para compreender o cinema como propulsor do pensar sobre a prática, conforme se discute a seguir.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM FÍLMICA COMO PROPULSORA DO PENSAR A PRÁTICA DE ESTÁGIO

A educação pode ser compreendida como um processo social e comunicativo, o que possibilita o desenvolvimento do indivíduo mediante as interações estabelecidas entre os sujeitos. Não é diferente quando se trata do estágio em Pedagogia, pois é por meio dessa experiência que se abre espaço para comunicar e interagir no contexto educacional. Partindo desse pressuposto, socializar as soluções encontradas para os desafios vividos durante a regência viabiliza ricas trocas de saberes.

Quando se permanece apenas nos contextos conhecidos e habituais, há uma privação do olhar e da experiência com diferentes caminhos e perspectivas. O estágio representa exatamente o encontro com um cenário muitas vezes não costumeiro: a realidade da escola, os desafios, as incertezas e as singularidades. Assim, ao se permitir experienciar e viver esse espaço, o/a acadêmico/a amplia sua percepção sobre a docência e sobre as práticas pedagógicas.

Nesse horizonte, pensar a relação entre cinema e educação implica em ultrapassar a utilização do cinema como um mero recurso pedagógico para a abordagem de conteúdos, reconhecendo-o como uma potência capaz de instigar os/as estudantes a produzir sentidos e ampliar as maneiras de perceber e compreender o mundo. Essa ampliação do olhar ganha contornos práticos e reflexivos no momento em que a experiência da docência em formação passa a ser mediada pela linguagem audiovisual. Quando o cinema deixa de ser apenas um objeto de estudo e se transforma em um dispositivo de ressignificação da vivência docente, abre-se espaço para uma nova atitude investigativa diante do espaço escolar.

Nesse sentido, a socialização das atividades realizadas no estágio, através da imagem fílmica, propicia uma ruptura com as leituras automáticas e habituais do cotidiano escolar. Ao deslocar o olhar para além do óbvio, o/a estagiário/a evita o aprisionamento em fórmulas prontas, visto que:

> Privamo-nos de experienciar e pensar outras coisas quanto estamos imunes a um cenário não costumeiro. O contexto conhecido passa a ser o nosso único campo de atuação, e por isso passamos, às vezes, a não perceber o que nos rodeia. Por não estarmos familiarizados com alguns signos, por não nos permitimos uma experiência com ele, ou melhor, por não explorarmos o que o encontro com esses signos pode inaugurar, passamos a não experienciá-los (Oliveira; Cardonetti; Garlet, 2016, p. 48).

A partir disso, nota-se como as atividades costumeiras se tornam um empecilho, pois acomodam e neutralizam a forma de pensar, impossibilitando a visualização das diversas possibilidades presentes. Ao utilizar a imagem fílmica para expor as práticas realizadas durante os estágios, é possível perceber aquilo que, muitas vezes, é deixado de lado pela sociedade, mas valorizado pelo cinema em relação

> [...] à expressão, à criação, à razão permeada pela sensibilidade, à afetação, à emoção, ao conhecimento, à problematização, ao estranhamento, à elaboração e à denúncia (Oliveira; Ribeiro, 2024, p. 03).

Nesse viés, a imagem fílmica em conjunto com a experiência do cinema atua como um espelho e uma janela, um espelho para refletir sobre si e a sua prática docente e uma janela para observar as possibilidades que podem surgir, produzindo deslocamentos no olhar e abrindo possibilidades de reflexão (Fresquet, 2013b). Nessa direção, o cinema não está restrito a uma representação já exposta, mas como uma provocação de perceber e atribuir sentidos às novas formas de pensar.

Assim, ao utilizar o curta-metragem como disparador do pensar é possível, por meio das imagens, do som e da montagem, oportunizar uma representação visual e narrativa das vivências da sala de aula, potencializando a reflexão e a análise crítica.

Sob essa mesma ótica, ao utilizar a imagem fílmica para expor as experiências vivenciadas, tem-se a oportunidade de pensar estratégias que vão além da representação do real, utilizando as imagens, por meio da articulação entre plasticidade, sonoplastia e movimento**.** Isso vem ao encontro da colocação de Fabris (2008, p. 125), ao afirmar que:

> A imagem em movimento não apenas tenta reproduzir o 'real', como também nos faz entrar em uma dimensão espaço-temporal singular, criando um jeito novo de conhecer através do olho da câmera; nesse processo, pensamos e conhecemos por imagens.

Desse modo, o ato de filmar e editar se converte em um exercício de autodescoberta, no qual o/a estagiário/a deixa de ocupar o lugar de mero/a executor/a de planos de aula e passa a se construir como observador/a estético/a e crítico/a da sua identidade docente.

Diante desse horizonte, percebe-se a imagem fílmica como um instrumento capaz de aprofundar a reflexão sobre a prática docente. Nessa direção, Larrosa (2014) aponta que o cinema não deve ser utilizado apenas como um recurso didático para a mera transmissão de informações, mas como uma experiência estética que nos transforma e questiona sobre quem somos e aquilo que fazemos.

Dessa maneira, a produção do curta-metragem possibilita a percepção da essência de cada autor/a, colocando a arte em destaque, além de desenvolver competências digitais, fator essencial para o cenário

educacional contemporâneo. Também possibilita observar detalhes despercebidos da sala de aula, dos/as estudantes e de si, além de criar novas narrativas sobre o fazer docente. Longe de ser um registro passivo, a edição do vídeo permite ao/à estagiário resgatar a sensibilidade do cotidiano escolar e dar novos significados aos desafios enfrentados.

Sob esse prisma, as imagens cinematográficas podem se tornar aliadas na exposição das atividades realizadas durante os estágios. Conforme apontam Cardonetti, Garlet e Oliveira (2023, p. 157):

> O cinema, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e friccionar outras possibilidades.

A partir disso, para apresentar diferentes possibilidades e potencializar a exposição do processo de estágio, surgiu a proposta de realizar o Evento Cin[e]stágios. Esta iniciativa se constitui como uma maneira reflexiva de expor a realidade vivenciada durante essa etapa do percurso formativo, utilizando a imagem, o movimento, a fala, a música, a escrita, dentre outros elementos.

2.3 A PROPOSTA DOS CIN[E]STÁGIOS

A proposta do Evento Cin[e]stágios foi idealizada com o escopo de apresentar reflexivamente as experiências realizadas pelos/as acadêmicos/as que atuaram no Estágio em Licenciatura VII - Regência na Educação Infantil e Estágio em Licenciatura VIII - Regência dos Anos Iniciais. Dessa maneira, cada estagiário/a foi convidado/a a produzir um curta-metragem de no máximo 5 minutos, para narrar aos/às colegas e à comunidade acadêmica os acontecimentos vivenciados no estágio, utilizando trilha sonora, imagens em movimento, depoimentos dos envolvidos na escola onde foi realizada a regência (direção, professores, estudantes e pais), escrita e registros fotográficos, entre outros elementos.

Ao propor a criação do curta-metragem, foi possível desenvolver uma proposta diferenciada, pautada na captura e na exposição das singularidades do cotidiano escolar, tornando-se um instrumento de registro das intensidades e dos afetos vividos. A produção da imagem cinematográfica possibilita exibir as nuances e os desdobramentos de cada acontecimento, pois

> [...] fazer cinema é, antes de tudo, instalar-se em meio às singularidades dos acontecimentos e, então, arrancar não formas que se revelam mediante a proximidade da luz, mas, sim, uma luminosidade liberada de enredo, puro jorro de luz em desdobramento e diferenciação (Sardi, 2006, p. 106).

Assim, ao utilizar a filmagem, o/a estagiário/a encontra a oportunidade de revisitar e reviver o que foi vivenciado no contexto escolar, com um olhar de coragem para perceber os dilemas da prática pedagógica. Criar o curta-metragem sobre a experiência do contexto escolar provoca uma experiência formativa com encontros sensíveis que ampliam os modos de ver, sentir e pensar a docência de forma ética e estética, valorizando o imprevisível e a potência criativa de cada estudante.

Ademais, ao expor as vivências e as práticas pedagógicas realizadas no estágio curricular, por intermédio da imagem fílmica e do cinema, ampliam-se as possibilidades de comunicação, já que a linguagem audiovisual ultrapassa a dimensão descritiva. Ela convoca a sensibilidade, permitindo que a complexidade do fazer docente seja não apenas relatada, mas sentida por quem a observa. Nesse contexto, ao compartilhar as experiências oriundas do estágio, fomenta-se o reconhecimento dessa etapa formativa como um espaço de saberes vivos e de transformações singulares, que afetam diretamente a constituição do ser docente. Afinal, como assevera Larrosa (2002, p. 21), "A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e não apenas o que se passa, o que acontece ou o que toca".

Sob essa perspectiva, o compartilhamento dessas produções em um evento coletivo unificado potencializa o caráter formativo do estágio. Ao reunir diferentes curtas-metragens em uma mesma mostra, os Cin[e]stágios constrói uma comunidade de afetos e saberes. Assistir às narrativas cinematográficas dos pares permite que os/as acadêmicos/as identifiquem simetrias em suas angústias, medos e conquistas. Esse momento transborda a avaliação individualizada, onde o erro pedagógico é socializado e ressignificado como potência de aprendizado comum.

Dessa maneira, a utilização da imagem fílmica provoca nos/as estagiários/as e, também, na comunidade acadêmica, a emersão de reflexões e questionamentos sobre a influência social e cultural das práticas realizadas nos âmbitos escolares. Conforme Fresquet (2013a), o cinema na educação possibilita novas formas de expor

o vivido, reorganizando a forma de ver, sentir e pensar a realidade, o que permite compreendê-lo para além de um recurso didático. A partir disso, percebe-se o cinema para além de uma imagem animada, é um instrumento panorâmico, incitando o sujeito a pensar para além daquilo que se viveu.

Dessa virtualidade expositiva nasce o verdadeiro ganho coletivo do evento: a oportunidade de confrontar a heterogeneidade das salas de aula retratadas. Enquanto um curta-metragem pode focar na ludicidade da Educação Infantil, outro pode tencionar os desafios de alfabetização nos Anos Iniciais. Essa pluralidade de cenários projetada na tela enriquece o repertório metodológico de todo o grupo assistente, convertendo a mostra em um laboratório vivo de pedagogias.

Com isso, ficam evidentes as possibilidades que a produção de imagens cinematográficas proporciona para a esfera educativa nos estágios, oportunizando momentos de troca de experiências entre estagiários/as, docentes orientadores/as, supervisores/as e comunidade em geral. Além do mais, o cinema possibilita utilizar a imagem em movimento para aproximar, ainda mais, os/as espectadores/as da realidade vivida durante a prática de estágio, consolidando os Cin[e]stágios como um fecundo ecossistema de partilha, alteridade e formação docente continuada.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se ancora nos pressupostos da abordagem qualitativa, desenvolvida por meio das investigações narrativas de acadêmicas que participaram da primeira e da segunda edição do Evento Cin[e]stágios. A escolha dessa abordagem se fundamenta na possibilidade de articular teoria e experiência, compreendendo as narrativas como produções de sentidos frente ao fenômeno investigado (Paiva, 2008).

A investigação narrativa ganha força quando entra em diálogo com os conceitos bibliográficos, isto é, a intersecção entre a experiência vivida (narrativas) e o conhecimento teórico (os conceitos) possibilita uma conversação e promove a reflexão, por isso, nesta investigação se utilizou também a pesquisa de caráter bibliográfico (Gil, 2002), fornecendo sustentação teórica aos relatos das acadêmicas.

Embora o Evento Cin[e]stágios tenha envolvido, aproximadamente 36 acadêmicos/as, o *corpus* desta pesquisa foi constituído pelas narrativas de quatro participantes, que correspondem aos sujeitos da investigação. Os/As demais participantes do evento não integram o grupo de participantes da pesquisa.

Assim, para a produção dos dados, elaboraram-se cinco questões, disponibilizadas pelo *Google Forms*, com intuito entender quais foram as concepções das estagiárias envolvidas e a maneira como vivenciaram o processo formativo: 1) Quais estratégias foram usadas durante o processo de criação do curta-metragem que possibilitaram narrar os acontecimentos vivenciados no estágio sem reduzi-los a uma descrição replicada do que se passou? 2) Como as imagens em movimento, a trilha sonora e as escritas utilizadas na criação do curta-metragem colaboraram para que os espectadores tivessem uma visão aproximada da sua experiência vivenciada no estágio? 3) Como a proposta dos Cin[e]stágios contribuiu para o pensar e o refletir sobre o processo de estágio? 4) Quais foram as aprendizagens e os desafios enfrentados durante a criação do curta-metragem? E quais movimentos foram empreendidos na lida com esses desafios? 5) Qual foi a importância da apresentação do curta-metragem no coletivo? O que foi apreendido com a apresentação pessoal e também com a das colegas?

As participantes realizaram seus estágios em três escolas da rede municipal e uma instituição especializada, situadas na região da Quarta Colônia de Imigração Italiana, na região central do estado do Rio Grande do Sul. As experiências contemplaram escola urbana, escola de campo e instituição especializada, envolvendo turmas de 1º, 2º e 4º ano do Ensino Fundamental e um grupo da APAE, possibilitando reunir narrativas oriundas de diferentes contextos.

Nesse contexto, após a coleta, as narrativas foram organizadas em blocos, com a intenção de serem problematizadas. A análise centrou-se na identificação de sentidos relacionadas às aprendizagens, aos desafios, às reflexões e às contribuições da linguagem e dos instrumentos audiovisuais para o processo formativo e da constituição docente.

Esses excertos foram analisados interpretativamente em conjunto com tessitura reflexiva e dialogada com os/as autores/as da literatura científica. Assim, buscou-se compreender o curta-metragem não apenas como

instrumento de registro, mas como dispositivo formativo e reflexivo na constituição do ser docente.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As narrativas coletadas, por intermédio dos cinco questionamentos lançados às acadêmicas envolvidas, foram propulsoras para a realização de um olhar reflexivo sobre as experiências e as aprendizagens vivenciadas durante o estágio. Para fomentar e potencializar a presente discussão, os/ as autores/ as passaram a ser convidados/as a dialogar com as narrativas apresentadas, disparando problematizações potentes sobre a experiência.

O primeiro questionamento realizado foi: "Quais estratégias foram usadas durante o processo de criação do curta-metragem que possibilitaram narrar os acontecimentos vivenciados no estágio sem reduzi-los a uma descrição replicada do que se passou?". Através das respostas das participantes, percebeu-se a valorização em relatar, por meio de imagens e vídeos, o que foi vivenciado durante o processo de estágio. A Estagiária E expressou:

> *Durante o processo de criação do curta-metragem, utilizei como principal estratégia a seleção dos momentos mais significativos vivenciados no estágio, optando por cenas que transmitissem reflexões e aprendizagens marcantes. Para evitar uma simples reprodução dos acontecimentos, mesclei minhas falas com as das crianças, permitindo que suas vozes e expressões ganhassem protagonismo na narrativa. Essa escolha conferiu mais autenticidade e sensibilidade ao curta, possibilitando uma representação mais profunda da experiência vivida, ao invés de uma descrição linear e descritiva dos fatos (Estagiária E).*

A partir do relato da Estagiária E, percebe-se como a proposta de criação do curta-metragem proporcionou a reflexão sobre as estratégias, além de trazer a subjetividade de cada participante. Ademais**,** a Estagiária C, expôs que durante o curta-metragem buscou, além de refletir sobre a prática de estágio, relatar a significância dessa experiência formativa para além de aspectos técnicos, o que auxilia na compreensão dos desafios e das potencialidades do estágio pelo/a espectador/a. Segundo seu relato:

> *O meu objetivo maior era realmente falar no curta o que de fato me tocou no estágio, além de pequenas descrições que fariam com que o espectador entendesse a finalidade do estágio e suas particularidades (Estagiária C).*

Diante das narrativas fica evidente que esse movimento proporciona, por meio de imagens, vídeos e depoimentos, analisar de que maneira a experiência do estágio mobilizou reflexões e produziu sentidos para pensar o percurso formativo, esse sendo um dos intuitos da produção do curta-metragem para a exposição das vivências e experiências.

Para Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p. 11-12)

> [...] o importante em um filme seja justamente o que não se pode traduzir em palavras e, portanto, o que não se pode formular em termos de ideias. Nem palavras, nem ideias. O que não quer dizer que o cinema não nos faça falar ou não nos faça pensar.

Fazendo uma analogia entre o filme, o cinema e a proposta de criação de um curta-metragem, nota-se como a imagem fílmica se torna um dispositivo pensante e expressivo, o que possibilita ao/à espectador/a e à estagiária um olhar que valoriza os acontecimentos para além do relato, focando na forma de como se relaciona, problematiza e pensa aquilo que foi vivido no estágio.

A segunda questão realizada foi voltada para o seguinte aspecto: "Como as imagens em movimento, a trilha sonora e as escritas utilizadas na criação do curta-metragem colaboraram para que os espectadores tivessem uma visão aproximada da sua experiência vivenciada no estágio?" Segundo a Estagiária C

> *Muitas imagens falam por si só, durante a realização do estágio, nem sempre temos tempo de capturar todos os momentos com as crianças, porém, as imagens possuem uma linguagem, elas comunicam fatos e trazem a ludicidade da atividade para o espectador.*

A partir dessa narrativa, compreende-se que as diferentes linguagens podem comunicar e as imagens dão a oportunidade de o/a espectador/a imaginar sob um olhar sensível, crítico e reflexivo.

> Acreditamos o cinema como uma arte privilegiada para promover essa colisão visual que trabalha a nossa capacidade de intuir, de imaginar, de suspeitar, de relativizar, exigindo que olhamos um tema não pela forma linear como ele se apresenta muitas vezes na realidade, mas pela ótica das alternativas possíveis que desembocam na criação e na crítica das mensagens enredadas. É uma arte que tem, também, força para denunciar e abrir os olhos para as coisas e situações invisíveis (Inez; Faria, 2006, p. 198).

Nesse sentido, dentro da proposta dos Cin[e]stágios, reconhecem-se as vastas possibilidades que o cinema proporcionou para o percurso formativo dos/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia.

O terceiro questionamento buscou compreender: "Como a proposta dos Cin[e]stágios contribuiu para o pensar e o refletir sobre o processo de estágio?". Diante disso, a Estagiária A destacou o esforço de síntese exigido pela linguagem audiovisual:

> *É um desafio colocar tudo em um vídeo de 5 minutos e fazer com que ele demonstre o que aconteceu na prática, mas é uma oportunidade interessante para revisitar os momentos e selecionando as fotos e vídeos vamos percebendo novos detalhes durante os momentos com as crianças (Estagiária A).*

Sob essa mesma perspectiva, a Estagiária D ressaltou o sentimento de valorização profissional proporcionado pelo dispositivo:

> *A elaboração do vídeo nos trouxe um momento de reflexão ao nos possibilitar revisitar o trabalho que foi realizado nesse percurso. Cada planejamento pensado e executado com os resultados registrados e a alegria dos/das estudantes me fez sentir orgulhosa desse processo (Estagiária D).*

As participantes evidenciaram que olhar para o que foi vivido trouxe uma possibilidade de refletir sobre o processo de estágio e revisitar as práticas realizadas. Além do mais, a reflexão, durante e após o processo de estágio, foi imprescindível para a formação docente. Conforme Almeida e Pimenta (2014, p. 29):

> [...] entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, o que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29).

A proposta da elaboração do curta-metragem para os Cin[e]stágios possibilitou que as estagiárias, por meio do cinema, tivessem a oportunidade de refletir sobre todo o percurso, fator que se relaciona com a narrativa da Estagiária B,

> *Acredito que os Cin[e]stágios fez o estagiário contemplar o que foi feito e ouvir-se sobre o que pensou durante o processo e após, depois de tudo, dos desafios e acertos, é bom ver de outro lado tudo que foi feito.*

A partir das narrativas das acadêmicas, torna-se possível evidenciar o quanto a proposta de produzir um curta-metragem para os Cin[e]stágios convidou o sujeito a romper com a passividade ao revisitar o que foi experienciado, utilizando diferentes elementos para expressar o vivido.

As experiências insólitas são as que mais provocam a ponderar sobre o que foi vivido e experienciado, além de trazer à tona os fatores mais significantes durante o percurso a ser refletido. Ademais, ao utilizar as imagens fílmicas, consegue-se perceber detalhes que em outros momentos não foram valorizados e percebidos, o que potencializa, ainda mais, o processo reflexivo e crítico.

A quarta questão foi "Quais foram as aprendizagens e os desafios enfrentados durante a criação do curta-metragem? E quais movimentos foram empreendidos na lida com esses desafios?". Por meio da narrativa da Estagiária D, percebe-se que as aprendizagens e os desafios enfrentados para a criação do curta foram referentes às ferramentas digitais, âmbito no qual a pesquisa-ação se fez fundamental durante esse percurso.

> *Para a elaboração do vídeo, uma das maiores aprendizagens para mim, foi aprender a usar as ferramentas e sobreposições entre as narrativas e as músicas, que até então, eu não sabia como fazer. E, sem dúvida, o maior desafio foi encontrar um aplicativo de fácil acesso para montar os vídeos. Para isso, foi preciso fazer várias pesquisas e conversas com outros colegas para poder encontrar o melhor (Estagiária D).*

Em consonância com esse relato**,** a Estagiária B, também aborda a necessidade de se capacitar para potencializar, ainda mais, a edição do curta,

> *Acredito que o maior desafio foi organizar os "takes" para que ficasse fácil a compreensão de quem veria e com isso veio a busca de se capacitar na edição, através de tutoriais na web* (Estagiária B).

A partir dos depoimentos, destaca-se a importância da troca de conhecimentos entre os pares e dos tutoriais disponíveis nos veículos tecnológicos, ainda,

> [...] a pesquisa é um elemento, é um instrumento que possibilita transformarmos informações em conhecimento e essa é uma tarefa primordial do professor, no contexto de uma sociedade da informação (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 55).

Nesse sentido, nota-se como a pesquisa se fez fundamental para a transformação de informação em conhecimento, potencializando os saberes das estagiárias e a socialização de saberes entre o grupo.

Essa proposta proporcionou a ampliação do repertório digital dos/as futuros/as professores/as, o que favoreceu a aprendizagem do uso da linguagem audiovisual como recurso para abordar os diversos conteúdos curriculares com os/as estudantes. Assim,

pode-se afirmar, que a produção do curta-metragem durante o percurso formativo foi uma ferramenta que alinha a educação com as linguagens atuais, essencial para a educação do século XXI, preparando profissionais críticos e inovadores.

Por fim, o quinto e último questionamento buscou compreender "Qual foi a importância da apresentação do curta-metragem no coletivo? O que foi apreendido com a apresentação pessoal e também com a das colegas?".

Frente a essa indagação, a Estagiária A relatou o impacto emocional de partilhar os percursos pedagógicos:

> *Foi emocionante ver o trabalho desenvolvido pelos colegas e que por vezes era comentado e discutido em sala de aula. Fiquei orgulhosa em ver o quanto cada um se dedicou e desenvolveu um grandioso estágio, fico feliz de saber que serão ótimos colegas de profissão no futuro (Estagiária A).*

Em vista da reflexão apresentada, destaca-se a relevância do olhar para o trabalho do outro e para o seu próprio, tendo a possibilidade de revisitar aquilo que foi vivido e, também, discutido durante as aulas. Nesse horizonte**,** percebeu-se como o evento Cin[e] stágios inspirou e possibilitou a emersão de ideias e diferentes formas de pensar, ancorando a pesquisa como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a pedagogo/a.

A proposta de criação do curta-metragem possibilitou perceber e aprender diversos aspectos com as apresentações, tanto pessoais, quanto dos/as colegas. Conforme elucidam a Estagiária D:

> *Poder mostrar para o grupo o trabalho que realizamos é gratificante e também, uma forma de inspirá-los. Pois o que vivenciamos dentro do campo de estágio é nosso, somente nós vimos, e com os curtas foi possível apresentar aos demais como eles também o fizeram. As apresentações foram para além de uma explanação do vivenciado, mas um apanhado de ideias diferentes que podem ser realizadas e o conhecimento de outras áreas e realidades que estão ao nosso redor (Estagiária D).*

A partir das considerações realizadas pelas participantes da pesquisa, percebeu-se a potência da apresentação coletiva das práticas pedagógicas desenvolvidas. Por meio dos curtas-metragens, os/as acadêmicos/as tiveram a oportunidade de conhecer os desafios e diferentes contextos escolares, o que expande as possibilidades de atuação, promove o protagonismo e serve como uma inspiração para os/as futuros/as pedagogos/as. A apresentação coletiva dos trabalhos do estágio permitiu um olhar perspectivado, acionando o pensar, a escuta e a autoconfiança, além de oportunizar momentos de trocas, *feedbacks* e a ponte entre conceitos teóricos e práticos, criando um espaço de teorização.

Essa dinâmica coletiva preenche uma lacuna histórica dos estágios curriculares tradicionais, comumente marcados pelo isolamento do/a estudante no momento de encerramento de suas atividades. Ao deslocar o relato da esfera estritamente burocrática dos relatórios individuais para a socialização estética da mostra pública, os Cin[e]stágios valida os saberes docentes produzidos no chão da escola. A partilha das fragilidades e dos êxitos desmistifica a ideia de uma docência idealizada e sem falhas, transformando o erro pedagógico e a insegurança - outrora vividos de forma solitária - em patrimônio formativo compartilhado por todo o grupo.

Ao compartilhar as vivências, os desafios e as possibilidades através da imagem audiovisual, os/as acadêmicos/as não se limitaram a relatar apenas as práticas, mas se abriram à escuta do cotidiano escolar, o que viabilizou o pensar e a construção de narrativas singulares para potencializar o processo formativo que articulou a experiência, a reflexão, a autoria e a análise crítica.

A partir da proposta de criação do curta-metragem para o Evento dos Cin[e]stágios, tornou-se possível realizar a busca por si mesmo, com um olhar atento, reflexivo e crítico, o que possibilitou a troca de conhecimento durante o percurso formativo, além de favorecer a escuta aos detalhes que, muitas vezes, não são percebidos. Perante as reflexões discutidas, percebeu-se a riqueza e a potência que essa experiência proporcionou para os/as futuros/as pedagogos/as envolvidos/as, permitindo refletir sobre o que foi aprendido e produzido durante os estágios, além de identificar, por meio de uma prática insólita, situações que muitas vezes passam despercebidas durante o percurso formativo.

Em suma, os achados desta seção demonstram que a imagem cinematográfica transcende a mera função documental, consolidando-se como uma metodologia ativa de autoanálise e partilha coletiva. Os Cin[e]stágios, ao instituir uma mostra pública dessas trajetórias, rompe com o isolamento característico do encerramento dos estágios convencionais e estabelece um laboratório

de saberes cruzados. Nele, a transposição da sala de aula para a tela convida tanto as realizadoras quanto o público espectador a se despirem de certezas e fórmulas cartesianas, permitindo que a construção da identidade docente emerja da sensibilidade, do estranhamento e da coragem de olhar a si e ao outro em movimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compartilhar os desafios vivenciados durante a produção de curtas-metragens no Evento Cin[e]stágios por um grupo de acadêmicas de Pedagogia, bem como investigar, através das narrativas delas, de que maneira esse dispositivo instigou a acionar e problematizar as experiências realizadas durante os estágios. Por meio da investigação realizada, compreendeu-se a importância da imagem fílmica como um dispositivo propulsor do pensar e de como o Evento Cin[e]stágios contribuiu significativamente para o processo formativo das futuras pedagogas.

A elaboração do curta-metragem se tornou um instrumento potencializador para adentrar no processo crítico e reflexivo sobre a regência, além de viabilizar a ampliação dos entendimentos e um olhar de maneira diversificada sobre as práticas realizadas. Ao trazer as narrativas das participantes, a partir dos cinco questionamentos lançados, logrou-se reconhecer as percepções das acadêmicas envolvidas e, outrossim**,** ativar o pensamento reflexivo do que foi vivido e de como o evento proposto foi potencializador para pensar sobre a atuação na docência.

Compreender o processo de criação do curta-metragem como um disparador do pensar **-** no qual, para socializar as atividades desenvolvidas, exploram-se a imagem em movimento, a trilha sonora, a fala e a escrita - proporciona o contato com as diferentes maneiras de refletir e expor as experiências e vivências. Essa dinâmica torna o percurso formativo ainda mais potente, promovendo uma análise reflexiva e crítica da realidade escolar.

Sob esse prisma, ter a oportunidade de entrar em contato com desafios e pensar em movimentos na lida frente a essas adversidades propicia um processo contínuo de aprendizagem, já que desloca a formação para além das atividades educacionais convencionais da sala de aula, possibilitando conhecer diferentes metodologias e ferramentas. Essa imersão tecnológica se revela imperativa no cenário educacional contemporâneo, visto que as diretrizes curriculares nacionais exigem, cada vez mais, que os docentes dominem linguagens midiáticas e digitais para mediar o conhecimento com as novas gerações. Conforme Cardonetti e Oliveira (2019, p. 22):

> A docência seria justamente isso. Um processo ininterrupto, em constante renovação com o vivido. Ou seja, uma oportunidade de nos reinventarmos a cada acontecimento. Uma circunstância favorável a que nos deixemos contagiar e afetar, potencializando a nossa capacidade de agir.

Nesse sentido, ao compreender a docência como um processo de constante renovação a partir do que foi vivido, encontra-se, através da imagem fílmica, uma proposta inerente de tessitura e ressignificação das práticas de estágio. Ao compartilhar e elaborar os curtas-metragens, as estagiárias transcendem a mera documentação das ações pedagógicas, construindo narrativas que apresentam à docência como uma forma de reinvenção, o que potencializa a capacidade de ser afetado e de agir.

Assim, a proposta dos Cin[e]stágios proporcionou novos contornos à prática de estágio, possibilitando um processo contínuo de refletir sobre o vivido, reinventar as formas de expor as atividades realizadas, revisitar e contemplar as práticas desenvolvidas em conjunto com o processo de estágio, além de relacionar afetividade, inventividade, emoção, conhecimentos teóricos e práticos. Essa socialização estética cumpre uma lacuna pedagógica fundamental ao retirar o encerramento do estágio do isolamento burocrático dos relatórios tradicionais e convertê-lo em uma partilha coletiva de saberes e afetos.

O processo implicado na elaboração do curta-metragem foi relevante para o progresso pessoal e profissional das futuras docentes. Cada etapa realizada fomentou o processo crítico, reflexivo e criador das participantes, além de oportunizar trocas de conhecimentos entre os/as acadêmicos/as, reafirmando o potencial da imagem fílmica como disparador do pensar.

Cumpre sinalizar, contudo, que a presente investigação não esgota a temática, limitando-se ao acompanhamento de um grupo focal específico de licenciandas em uma única instituição. Desse modo,

abrem-se possibilidade para novos estudos que acompanhem longitudinalmente os desdobramentos dessa prática audiovisual na atuação profissional dessas pedagogas, bem como investiguem a produção audiovisual a partir da perspectiva dos/as estudantes de Educação Básica, buscando compreender de que maneira os processos de autoria e criação de narrativas sobre o vivido mobilizam processos de reflexão e ressignificação das experiências escolares. Nesse sentido, permanecem abertas questões sobre as relações entre experiências audiovisuais, constituição da docência e processos formativos, assim, como as possibilidades de criação e pensamento suscitadas por diferentes dispositivos audiovisuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARDONETTI, V. K; OLIVEIRA, M. O. de. Intercessão Fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer. **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/G9BQ4cnfqMLJBfdSSxkgSts/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2025.

CARDONETTI, V. K; GARLET, F. R; OLIVEIRA, M. O. Apropri[Ações]: das Fagulhas Acionadas por Encontros com Imagens Fílmicas, Escritas E Docências... **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 133-150, jan./abr. 2021.

CARDONETTI, V. K; GARLET, F. R; OLIVEIRA, M. O. Intercessão fílmica: entre silêncios, escutas e conversações com a docência. **R. Inter. Interdisc. Art&Sensorium**, Curitiba, v.10, n.1, p. 154 – 165 Jan.- Jun., 2023.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS: Porto Alegre, v. 33, n. 01. Jan./Jun., 2008.

FRESQUET, A. **Cinematógrafo escolar**: cinema e educação. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013a.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio em Pesquisa**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4 ed., 2002.

INEZ, A. M. A. de S.; FARIA, V. L. B. de. O balão branco: encontros e encantos pelos cantos da cidade. *In:* TEIXEIRA, I. A de C.; LARROSA, J.; LOPES, J. de S. M (Org.). **A infância vai ao cinema**. Audiência, Belo Horizonte, 2006. p. 193-208.

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

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELLO, R. C de; LASTORIA, A. C; SANTOS, J. F de A. "Caminhar","(re) configurar" e produzir curtas-metragens: o relato de uma prática escolar em Ribeirão Preto/SP. **Espaço Plural**, v. 16, n. 32, p. 120-148, 2015.

OLIVEIRA, M. O. de O.; CARDONETTI, V. K; GARLET, F. R. Cegueira, Educação e Artes Visuais: Que produções de sentidos são possíveis neste tensionamento?. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 11, n. 29, p. 40-58, 2016.

OLIVEIRA, K. A. S.; RIBEIRO, P. R. A potência da análise fílmica no contexto educacional: A experiência com o Filme Zero (2010). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-18 jan/dez 2024. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4950. Acesso em: 5 jul. 2025.

OSTETTO, L. E. (org.). Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. *In:* OSTETTO, L. E. **O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 5ª ed., 2012, p. (127-138).

PAIVA, V. L. M de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARDI, R. A. F. E o cinema devém criança... *In:* TEIXEIRA, I. A de C.; LARROSA, J.; LOPES, J. de S. M. (Org.). **A infância vai ao cinema**. Audiência, Belo Horizonte, 2006. p. 101-111.

TEIXEIRA, I. A de C.; LARROSA, J.; LOPES, J. de S. M. **A infância vai ao cinema**. Audiência, Belo Horizonte, 2006.

23 REENDEREÇAMENTO DE VÍDEOS DE ANIMAÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DE ENSINO

Mariana Alencar Cavalheira 1
Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos 2
Luciana Ferrari Espíndola Cabral 3

REDIRECTION OF ANIMATION VIDEOS BY HIGH SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL ACTIVITY STRATEGY IN TEACHING PRACTICE

Resumo:

O presente estudo apresenta o relato da experiência de uma atividade de avaliação baseada no reendereçamento de vídeos e no uso do audiovisual durante o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino. Mesmo que não sejam desenvolvidos para o ensino, os audiovisuais podem ser usados para como ferramentas para facilitar a aprendizagem e estimular o pensamento crítico dos estudantes e espectadores. Na atividade proposta, alunos do Ensino Médio apresentaram trechos de audiovisuais que apresentassem algum tema relacionado ao Reino Animal. Observou-se o entusiasmo dos estudantes e como práticas avaliativas não-usuais podem colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Este estudo demonstra como o conceito de reendereçamento pode ser mediado pelos próprios estudantes, sem a interferência do docente em suas escolhas. Este relato foi produzido a partir do desenvolvimento do diário de campo pela licencianda envolvida, que obteve um melhor entendimento acerca de estratégias pedagógicas e utilização de recursos audiovisuais no ensino.

Palavras-chave: Audiovisual. Ensino de Ciências. Reendereçamento.

Abstract:

This present study demonstrate an experience report of an assessment activity based on the re-addressing of videos and the use of audiovisuals during the Supervised Teaching Practice Internship. Even if they are not developed for teaching, audiovisuals can be used to facilitate learning and stimulate critical thinking in students/viewers. In the proposed activity, high school students presented excerpts from audiovisuals that presented some theme related to the Animal Kingdom. The students' enthusiasm was observed and how unusual assessment practices can place the student as the protagonist in the learning process. This study demonstrates how the concept of re-addressing can be mediated by the students themselves, without the interference of the teacher in their choices. This report was produced from the development of the field diary by the undergraduate student involved, who obtained a better understanding of pedagogical strategies and the use of audiovisual resources in teaching.

Keywords: *Audiovisual. Science Teaching. Re-addressing.*

1.Doutora em Ciências. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: mariana130696@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5048-9292.
2.Doutora em Educação em Ciências e Saúde. Colégio Pedro II. E-mail: giselealcsantos@cp2.g12.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3365-2780.
3.Doutora em Educação em Ciências e Saúde. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. E-mail: luciana.cabral@cefet-rj.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1767-141X.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é algo constante e constituído por teoria e prática. O Estágio Supervisionado é obrigatório para os cursos de licenciatura e imprescindível para que o licenciando possa vivenciar o ambiente escolar, compreender as dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem, como também lidar com os desafios e adversidades que se apresentam no dia a dia do professor (Melo *et al.*, 2021). Para Bisconsini (2019, p.76),

> o estágio supervisionado pode proporcionar aos licenciandos as primeiras experiências de contato com o seu futuro campo de atuação, em especial com os momentos de sala de aula e as demandas do ser professor.

Durante a realização do Estágio Supervisionado, o licenciando consegue por em prática o conhecimento, conceitos e teorias adquiridos ao longo da graduação, e assim se sentir seguro para exercer sua futura profissão (Machado; Moraes Filho, 2020). A partir das práticas de observação, regência e coparticipação com o regente-tutor, o futuro docente é capaz de criar estratégias e refletir acerca de alternativas pedagógicas que possam cativar e/ou gerar maior interesse na turma (Bernardy; Paz, 2012). Entretanto, esse momento não pode ser voltado somente para a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática. É fundamental que o licenciando consiga refletir acerca da sua vivência e que possa relatar aos demais licenciandos, além do seu regente-tutor, suas experiências e impressões ao longo desse processo (Pinheiro *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o desenvolvimento de relatos de experiência permite que o licenciando consiga refletir acerca de sua vivência ao longo de determinado processo pedagógico e que possa ser compartilhado (Souza Filho *et al., 2021). Para a formação docente, é instigante a dinâmica de relatar a própria prática pedagógica que, além de ser uma forma de auto avaliação, é pautada por uma base teórica sobre as atividades desenvolvidas (Cabral et al.*, 2019; Souza Filho *et al.*, 2021). O seguinte relato foi desenvolvido a partir da experiência docente vivenciada durante o Estágio Supervisionado, na qual foi observado o papel do uso fundamentado do audiovisual a partir do conceito de reendereçamento em aulas de Biologia.

Com o objetivo de aperfeiçoar o processo de aprendizagem, os professores podem utilizar estratégias variadas, dentre elas o audiovisual, considerado um método de baixo custo e acessível (Santos *et al.*, 2021). Sua utilização no ensino permite uma melhor integração do saber à medida que pode contribuir para a compreensão do conteúdo, além de permitir a quebra do paradigma da sala de aula convencional e estimular os estudantes, que podem demonstrar maior atenção e interesse pelo o que está sendo ensinado (Berk; Rocha, 2019). Nesse contexto, o audiovisual em sala de aula permite que o estudante se porte enquanto espectador e atua na construção do seu pensamento crítico, à medida que desperta suas vivências e costumes e desenvolve a sua "alfabetização audiovisual" (Berk; Rocha, 2019; Rezende Filho *et al.*, 2015). Logo, este estudo tem como objetivo compreender as contribuições de uma atividade pedagógica baseada no reendereçamento de recursos audiovisuais por estudantes do Ensino Médio, desenvolvida durante o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Biologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso pedagógico do audiovisual está pautado em ideias relacionadas a cadeia de transmissão e endereçamento. Hall (2013) procura fomentar o conceito que não existe uma linearidade no discurso, onde o emissor sobrepõe o receptor. Assim como, Odin (2005) descreve que a informação segue uma via dupla, e que existe um mecanismo de retroalimentação entre o emissor e receptor. Entretanto, o criador do discurso não permite que a informação seja totalmente livre para interpretação pessoal, uma vez que existem recursos linguísticos que o impedem, permitindo que exista um caminho obrigatório de significado (Cabral *et al.*, 2019). Além disso, qualquer produção visual é endereçada a alguém, uma vez que cada produção tem um público-alvo específico (Ellsworth, 2001). Nesse contexto, as características visuais e descritivas das produções audiovisuais são construídas e pautadas a partir da ideia de qual nicho/faixa etária será endereçada tal obra (Rezende Filho *et al.*, 2015).

O conceito de reendereçamento parte da ideia de endereçamento, e é pautado na modificação/adaptação de um recurso audiovisual para uma finalidade distinta da qual foi criada (Rezende Filho *et al.*, 2015). No âmbito da educação, a ideia de reendereçamento pode ser utilizada por professores que buscam no audiovisual uma alternativa pedagógica

para apresentar um conteúdo para os seus alunos. Trata-se de uma estratégia criativa que permite aos docentes explorarem diferentes significados e interpretações por meio da reconfiguração e ressignificação dos audiovisuais. (Dissat; Rezende Filho, 2019; Santos; Rezende Filho, 2021).

Santos e Rezende Filho (2020; 2021; 2022) destacam três estratégias principais de reendereçamento: ações no audiovisual; *coviewing* e intertextualidade. As "ações no audiovisual" envolvem a transformação de elementos visuais ou sonoros, como a edição do vídeo; a exibição da obra completa ou trechos; a pausa, a repetição, o retrocesso ou o avanço de cenas. O "*coviewing*" refere-se à experiência compartilhada de assistir ao audiovisual com outras pessoas e caracteriza-se pela mediação do conteúdo. A "intertextualidade" consiste em criar conexões intertextuais com outras obras que enriquecem o significado. Por exemplo, um docente pode trabalhar um filme fazendo alusão a clássicos literários ou a outros filmes, ampliando sua profundidade.

Guimarães e Rezende Filho (2018) exploram as modalidades de ações no audiovisual. A "descontextualização" envolve a extração de trechos de uma obra original e sua inserção em um novo contexto, muitas vezes alterando o significado original. Por outro lado, a "instrumentalização" consiste em usar elementos audiovisuais como ferramentas para comunicar uma mensagem específica.

Na pesquisa de Santos e Rezende Filho (2020) a utilização da estratégia de *coviewing* pelo professor foi fundamental para direcionar a atenção e reduzir possíveis resistências dos estudantes aos conteúdos ensinados por meio do audiovisual. Os principais pontos de como essa estratégia foi implementada pelo docente foram: falas de preparação para mostrar imagens e temas sensíveis, falas de direcionamento para atenção em cenas específicas, comentários e explicações durante a reprodução do vídeo e falas com acréscimos de informações. A integração de materiais intertextuais pela professora foi realizada de forma estratégica na pesquisa de Santos e Rezende Filho (2020), visando enriquecer a discussão e a aprendizagem dos alunos. Além do filme "Erin Brockovich", a professora trouxe reportagens sobre tragédias ambientais ocorridas em Mariana e Brumadinho, que serviram como materiais complementares. Essa escolha foi fundamental para direcionar as discussões e promover uma leitura intertextual, onde os alunos eram incentivados a relacionar o filme com as reportagens, estabelecendo analogias entre as situações apresentadas. Essa abordagem intertextual contextualizou o aprendizado de conceitos químicos em um cenário real, tornando-o mais relevante e significativo para os alunos.

Nas pesquisas apresentadas vimos que o reendereçamento promove conhecimentos por meio da linguagem audiovisual. Além disso, permite que os professores atuem como mediadores, incentivando os estudantes a explorarem diferentes perspectivas. A criatividade dos professores ao incorporar estratégias de reendereçamento pode tornar as aulas mais ativas, dinâmicas e envolventes, proporcionando uma experiência enriquecedora de aprendizado para os estudantes.

Este trabalho apresenta uma expansão do conceito de reendereçamento audiovisual, propondo que os próprios estudantes conduzam o reendereçamento para o ensino de conteúdo. Até o momento, os trabalhos publicados focam na ação do docente em transformar materiais audiovisuais não educativos em recursos pedagógicos. Neste estudo, exploraremos como os alunos planejam e implementam esse processo, enriquecendo o referencial teórico e potencialmente introduzindo novas perspectivas ao campo de estudo da utilização do audiovisual no ensino.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de caráter descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, desenvolvido na modalidade de relato de experiência e baseado nos registros de um diário de campo, no qual foi documentada a vivência de uma estudante de licenciatura ao longo do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino. O diário de campo é um importante aliado para a formação docente, uma vez que passa a ser um recurso informativo para o estudante de licenciatura (Faria; Nogueira, 2021). Os diários de campo são organizados em três classes: como organizador estrutural de aula, para descrever as tarefas e expressar as características dos estudantes e professores (Zabalza, 2009). Assim, além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a partir do relato de experiências vivenciadas, o diário de campo é um instrumento de acompanhamento válido para a formação docente (Santos *et al.*, 2016; Zabalza, 2009).

A proposta pedagógica formulada pela professora regente-tutora responsável foi destinada ao segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado, de uma Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro e utilizada como um dos critérios de avaliação do quarto bimestre do ano letivo de 2023 na disciplina de Biologia. Na atividade, os estudantes se dividiram em quatro grupos e foi requisitada a apresentação de um seminário, em que utilizassem algum recurso audiovisual que apresentasse relação com o Reino Animal. Como recurso audiovisual, foi definido qualquer trecho de filme, série ou desenho com duração máxima de 5 minutos.

Após a exposição do vídeo, os alunos deveriam relacionar o conteúdo abordado com o que foi visto em sala de aula, detalhando as principais características e definições do grupo/espécie animal apresentada no audiovisual. Os estudantes tiveram um mês para desenvolver o trabalho e as apresentações ocorreram no tempo de aula regular. Ao longo de todo o processo, a licencianda e a professora regente colaboraram de forma mútua para a definição dos critérios de avaliação, como também do desenvolvimento da atividade. Os pontos utilizados para a avaliação, estão expostos abaixo:

1. Domínio do conteúdo: os alunos deveriam detalhar as principais características/ definições do representante do Reino Animal abordado no audiovisual e durante a apresentação.

2. Estética: A elaboração dos slides, como também a utilização do quadro para anotações, esquemas e desenhos foram consideradas.

3. Correlação do audiovisual com o conteúdo: foi avaliado se os alunos conseguiram correlacionar o audiovisual que escolheram com o conteúdo abordado em sala de aula, assim como a escolha do audiovisual, e se o mesmo estava apropriado e correspondia ao que foi apresentado.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a culminância da atividade, os estudantes, divididos em 4 grupos de trabalho, fizeram as apresentações relatadas (Figura 1). A escolha do audiovisual, bem como a proposta desenvolvida por cada grupo e as ilustrações representativas de cada audiovisual estão descritos no Quadro 1 e Figura 2, respectivamente.

O conceito de reendereçamento pauta todo o desenvolvimento da atividade proposta para os estudantes, de modo que os grupos utilizaram de um recurso audiovisual que foi desenvolvido com objetivo e público específicos, e que foi adaptado para outra finalidade (Dissat; De Rezende Filho, 2019). Dessa forma, nenhum dos recursos audiovisuais escolhidos pelos grupos foi desenvolvido para ser aplicado em sala de aula, entretanto, a partir do reendereçamento, todos conseguiram exercer um papel educativo, corroborando o exposto por Cabral *et al.*, (2019).

A atividade foi bem aceita pelos estudantes, que demonstraram entusiasmo para realizá-la. É importante destacar algumas similaridades entre os grupos com relação a escolha do audiovisual. Todos os grupos escolheram animações, sejam elas desenhos e/ou filmes, o que demonstra que esse gênero que tem o público infantil como alvo majoritariamente, consegue atingir diferentes faixas etárias e despertar o interesse das mesmas (Cabral *et al.*, 2019).

Figura 1: Apresentação dos 4 grupos com as respectivas escolhas de audiovisual.



Fonte: As autoras (2026).

Quadro 1 – Descrição do audiovisual e a proposta de cada grupo.

Apresentação	Audiovisual	Proposta
1	Trailer do filme "Rio 2"	Apresentar a arara-azul e a sua extinção
2	Desenho "Bob Esponja"	Explicar como a água atravessa o corpo das esponjas
3	Trechos do filme "Bee Movie"	Explicar o processo de polinização e a sua importância
4	Desenho "Aventuras com os Kratts"	Abordar o papel da extinção de espécies raras

Fonte: As autoras, 2026.

Figura 2 - Ilustração dos audiovisuais escolhidos.



Fonte: AdoroCinema, 2026.

Nesse contexto, observamos a ideia de que o endereçamento não corresponde de forma fidedigna apenas ao público no qual o audiovisual foi idealizado no momento da produção. Todas as produções escolhidas apresentam marcas de endereçamento que as remetem a um público infantil, como por exemplo a utilização de cores vibrantes e a humanização de animais. Entretanto, a escolha desses materiais por adolescentes endossa a ideia de Ellsworth (2001) de que em certa medida o endereçamento pode "errar" o seu público originalmente imaginado, podendo alcançar outras audiências. Segundo Ellsworth (2001), cada espectador encara o filme de uma maneira particular, e não existe um controle acerca de qual público será atingido por aquela obra. O endereçamento pode ocorrer no campo da idealização enquanto o produto está sendo desenvolvido. Entretanto, este pode atingir alguém fora do nicho ao qual ele foi destinado, a partir da realidade, vivência e dinâmica social ao qual o espectador vive.

É importante destacar também que os alunos não ficaram engessados em uma única temática, e, no mesmo recurso, conseguiram permear vários pontos que inclusive, expandiram os conteúdos programáticos previstos para serem abordados nessa atividade. Como exemplo, durante a apresentação 3, trechos do filme *Bee Movie* (*DreamWorks*, 2007) demonstraram os conceitos de polinização e seus tipos, a importância das abelhas para o contexto ambiental e econômico, impactos da ação humana na natureza, além de abordar as características do grupo de insetos. Essa dinâmica também foi observada na apresentação 4, onde o grupo conseguiu, por meio do episódio do desenho *Aventuras com os Kratts* (*Martin Kratt e Chris Kratt*, 2011) abordar conceitos de camuflagem, adaptação e extinção. Nesse contexto, fica evidenciado o papel educativo que os recursos audiovisuais conseguem exercer a partir do reendereçamento e a capacidade que um único vídeo tem de integrar vários conceitos.

Outro ponto importante é que os estudantes, a partir dos recursos audiovisuais, conseguiram relacionar os conteúdos aprendidos em sala de aula com as cenas presentes nos vídeos. Na apresentação 2 foram utilizadas cortes do desenho *Bob Esponja* (*Stephen Hillenburg*, 1999) para ilustrar a característica filtradora das esponjas, que pertencem ao grupo dos Poríferos, conteúdo curricular estudado por esse grupo em aulas anteriores a essa apresentação. A partir dessa cena, os alunos explicaram como esse processo fisiológico ocorre, detalhando as estruturas responsáveis.

Férres (1996) pontua que mais da metade dos conteúdos aprendidos pelos estudantes são por meio do sentido da visão, e quando a exposição é somente oral os números caem de forma expressiva. Dessa forma, é correto pensar que os alunos podem aprender melhor os conteúdos quando este é apresentado de outras formas, uma vez que conseguem consolidar melhor quando aquilo que ele escuta ganha forma e sentido (Antunes, 2015). Além disso, é importante destacar que a prática de reendereçamento foi mediada pelos próprios estudantes, uma vez que coube aos grupos identificar nos recursos audiovisuais os conceitos abordados em sala de aula.

De forma particular, um dado importante a ser discutido é a utilização do *trailer* como recurso audiovisual.

Na apresentação 1, diferente das demais, o grupo apresentou o *trailer* do filme *Rio 2* (*20th Century Fox Animation*, 2014) para discorrer sobre as araras-azuis e a extinção da espécie. O *trailer* é considerado um recurso audiovisual que também pode ser retratado como curta-metragem, ao passo que apresenta os recursos presentes em um filme, porém com um apelo publicitário (JUSTO, 2010). A escolha pelo *trailer* do filme ao invés de uma cena específica chamou a atenção e demonstra a ampla gama de opções educacionais que os recursos audiovisuais detêm.

Os resultados da aplicação dessa proposta mostraram-se positivos e variados, considerando os critérios de avaliação que foram estabelecidos na atividade. Podemos citar alguns deles: 1) Observou-se que os alunos puderam demonstrar um entendimento mais profundo e significativo do conhecimento com a relação estabelecida com o audiovisual; 2) A exigência de uma apresentação estética e coerente contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e apresentação dos estudantes; 3) Os alunos compreenderam como o audiovisual pode ser utilizado para fins educacionais desmistificando uma visão tradicional que o uso de vídeo/filme não é aula; 4) Trabalhar em grupos promoveu a colaboração entre os estudantes, habilidade essencial em diversos espaços do mundo contemporâneo; 5) A liberdade de escolher os trechos de filme/série ou desenho permitiu que os estudantes fossem criativos e inovadores na apresentação do conteúdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados expostos apresentam uma expansão do referencial teórico de reendereçamento audiovisual já publicado (Rezende Filho *et al.*, 2015; Santos; Rezende Filho, 2020). Primeiramente, no que se refere à construção de sentidos, a capacidade dos alunos de relacionar o conteúdo audiovisual com o conhecimento adquirido em sala de aula reflete a noção de reendereçamento, na qual os estudantes ativamente constroem novos significados a partir de materiais existentes. Outro aspecto central do reendereçamento observado é a mediação pedagógica realizada por estudantes; a estética e a coerência das apresentações indicaram que os alunos não apenas consumiram o conteúdo audiovisual, mas também o mediaram para atender a objetivos educacionais específicos. Trabalhos anteriores mostram que o reendereçamento audiovisual está pautado em um processo individual e criativo do docente. Este trabalho contribui de forma inovadora ao propor uma prática de reendereçamento coletivo e colaborativo protagonizada pelos estudantes.

A atividade proposta, combinada com as trocas realizadas com a professora regente, foi fundamental para a experiência de prática docente da licencianda envolvida. Além da imersão no ambiente escolar e a vivência de práticas ensinadas ao longo da licenciatura, foi possível mediar uma atividade cuja temática não é abordada durante a formação, e que permite o enriquecimento para a licencianda de distintas práticas que podem ser utilizadas em sala de aula , e que se distanciam das formas de avaliação usuais,contribuindo para o desenvolvimento nos alunos de habilidades como trabalho em equipe, oratória, protagonismo, além do aprendizado do conteúdo e de um maior letramento audiovisual. . Dessa forma, demonstramos como a atividade pedagógica contribuiu para a expansão do entendimento da licencianda e dos estudantes sobre o uso do audiovisual na educação, alinhando-se com as teorias contemporâneas de reendereçamento e endereçamento no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do centro de ensino médio 804 do Recanto das Emas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. **Anais**: Unicruz, p. 1-4, 2012.

BERK, Amanda; ROCHA, Marcelo. O uso de recursos audiovisuais no ensino de ciências: uma análise em periódicos da área. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 107, p. 72-87, 2019.

BISCONSINI, Camila Rinaldi *et al. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores.* **Corpoconsciência**, v. 23, n. 1, p. 75–87, 2019.

CABRAL, Luciana Ferrari Espindola Cabral.; VIEIRA, Renato Campos.; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. PIPER: relato da experiência do planejamento e execução de uma aula sobre aves a partir do reendereçamento de um filme de animação. **Latin American Journal of Science Education**, v. 6, n. 1, p. 12044, 2019.

DISSAT, Elizabeth; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. Endereçamento e reendereçamento no uso de um vídeo por uma professora de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 198, 219, 2019.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: metamorfoses da subjetividade contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIA, Fernanda Luiza de; NOGUEIRA, Keysy Solange Costa. Contribuições dos diários de campo para a formação de um grupo de licenciandos em química. **Interfaces da educação**, v. 12, n. 35, p. 448-466, 2021.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. 2ª Ed., Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: Uma entrevista com Stuart Hall. *In:* SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, cap. 4, p. 353-386, 2013.

JUSTO, Maíra Ventura de Oliveira. Trailer: Cinema e Publicidade em um só produto. **Anagrama**, v. 3, n. 3, p. 1-17, 2010.

MACHADO, Ana Paula Faria; DE MORAES FILHO, Aroldo Vieira. A importância do estágio supervisionado curricular na formação inicial dos docentes. **Educação e cultura em debate**, v. 6, n. 2, p. 70-79, 2020.

MELO, Renata José De; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2021.

ODIN, Roger. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. *In:* RAMOS, Fernão. (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**, v. 2. São Paulo: Senac, p.27-45, 2005.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos *et al. O papel do estágio na formação de professores: as contribuições para a formação na diversidade.* **Anais I Congresso Internacional de Educação e Inclusão**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de *et al.* Contribuições dos Estudos de Recepção Audiovisual para a Educação em Ciências e Saúde. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.2, p. 141-143, 2015.

SANTOS, Daniele Bezerra dos *et al. Diário de campo na formação docente como ferramenta de reflexão acerca do processo de profissionalização.* **Anais III Congresso Internacional de Educação e Inclusão**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

SANTOS, Cristiana de Paula; SOUZA, Francisca Kaline Pereira de; SUDÉRIO, Fabrício Bonfim. Recursos Audiovisuais no Ensino de Biologia: Relato de Experiência Vivenciada no Programa de Residência Pedagógica. **Revista Conexão com Ciência**, n.1, v.5, 2021.

SANTOS, Gisele Abreu Lira Corrêa dos; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de; Rodrigo Vasconcelos Machado de. Reendereçamento do filme Erin Brockovich no ensino de Química: intertextualidades em uma perspectiva socioambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 13, n. 2, p.199-215, 2020.

SANTOS, Gisele Abreu Lira Corrêa dos; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. A produção de sentidos dos estudantes por meio do reendereçamento de um audiovisual por uma professora de química. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC**, v. 11, n. 3, p. 05-19, 2021.

SANTOS, Gisele Abreu Lira Corrêa dos; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. Potencialidades da ação docente com o uso de audiovisuais no ensino de química. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 2, p. 504-521, 2022.

SOUZA FILHO, Luiz Alberto.; CABRAL, Luciana Ferrari Espíndola.; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. Relato de uma proposta de produção audiovisual por estudantes da educação básica durante a prática de ensino. **Ciência em tela**, v. 14, p. 1-14, 2021.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

24

INVESTIGAR POÉTICAS E GEOGRAFIAS DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA DE DISPOSITIVO

INVESTIGATING POETICS AND GEOGRAPHIES OF SPACE: A PROPOSED DEVICE

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo propor um dispositivo pedagógico que articule as noções de composição e montagem dos espaços matizados por imagens da banalidade, presentes no cotidiano dos sujeitos. Parte-se do pressuposto de que o encontro entre palavra e imagem constitui uma forma simbólica de modular e ressignificar o que conhecemos como tempo e espaço, os quais, mediante o dispositivo do olhar, possibilitam outras formas de experiência nos espaços comuns. Trata-se de um estudo de natureza teórico-propositiva, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico e análise teórico-conceitual de contribuições relacionadas à experiência, à imagem, à montagem, ao espaço e às pedagogias do cinema. A proposta articula o recorte paradigmático de Guattari (1992) às contribuições teóricas, metodológicas e poéticas de Bruno (2018), Warburg (2018) e Perec (1989; 2025), bem como à pedagogia do dispositivo de Migliorin *et al.* (2016), para a elaboração de pistas pedagógicas voltadas à reorganização das texturas, dos signos e dos afetos nos espaços do cotidiano. O estudo discute como a composição e a montagem, entendidas como operações éticas e estéticas do olhar, podem reconfigurar as relações entre palavra, imagem e experiência, favorecendo processos de reinvenção, partilha e fabulação do sensível (Rancière, 2005). A articulação com a linguagem cinematográfica, especialmente no que concerne à imagem e à montagem, fundamenta a proposição de práticas de experimentação sensível dos modos de perceber, habitar e narrar o mundo.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Espaço. Dispositivo. Montagem. Georges Perec.

Abstract:

This paper aims to propose a pedagogical device that articulates the notions of composition and montage in relation to spaces shaped by images of banality found in everyday life. It is based on the premise that the encounter between word and image constitutes a symbolic form through which time and space can be modulated and re-signified, enabling other forms of experience within ordinary spaces through the practice of the gaze. This is a theoretical-propositional, qualitative study developed through bibliographic research and theoretical-conceptual analysis of contributions related to experience, image, montage, space, and film pedagogies. The proposal articulates Guattari's (1992) paradigmatic framework with the theoretical, methodological, and poetic contributions of Bruno (2018), Warburg (2018), and Perec (1989; 2025), as well as Migliorin et al.'s (2016) pedagogy of the device, in order to formulate pedagogical guidelines aimed at reorganizing the textures, signs, and affects that constitute everyday spaces. The study discusses how composition and montage, understood as ethical and aesthetic operations of the gaze, can reconfigure the relationships among word, image, and experience, fostering processes of reinvention, sharing, and the fabulation of the sensible (Rancière, 2005). The articulation with cinematic language, particularly in relation to image and montage, grounds the proposal of practices aimed at experimenting with ways of perceiving, inhabiting, and narrating the world.

Keywords: *Cinema and Education. Space. Device. Montage. Georges Perec.*

1.Mestrando em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCOM/UFPE). Pós-graduando em Cinema e Educação pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professor de Linguagens do Colégio Renovando Conhecimento (CRC) no Cabo de Santo Agostinho – PE. Gabriel.lsilva@ufpe.br. http://lattes.cnpq.br/6591262521319491. https://orcid.org/0000-0002-2736-0749.

1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1920, Aby Warburg desenvolveu o experimento que viria a ser conhecido como *Atlas Mnemosyne* (Warburg, 2018). Longe de ser o início de sua trajetória como colecionista de arte, o *Atlas* representou uma transformação no seu modo de pensar o fazer artístico e a imagem, agora mimetizados sob o gesto da composição e da montagem. Por volta de 1927, ainda em fase experimental, o projeto seguiu a proposta de organizar, em pranchas, séries de fotografias, reproduções de obras de arte, gravuras e outros documentos visuais, montados sob o aspecto de um organismo vivo, centrados em objetos e/ou conceitos – como a memória, a cosmologia, a cartografia, o renascimento etc. Uma vez dispostos numa organização específica, os painéis de Warburg proporcionaram não apenas a experimentação de um novo modo de olhar para a história da arte mas a possibilidade de um gesto que inaugura uma composição do mundo e das coisas existentes. Segundo ele,

> O Atlas *Mnemosyne*, com os seus materiais visuais, pretende exatamente ilustrar esse processo. Ele poderia ser definido como a tentativa de incorporar interiormente valores preexistentes com a finalidade de representar a vida em movimento. (Warburg, 2018, p. 219)

Partir de Warburg implica pensar o gesto da montagem cada vez mais como uma espécie de ruptura com os regimes do sensível e do visível que se interpõem entre os modos de ver, estar e experienciar o mundo.

Sob essa perspectiva, refletir sobre o lugar da experiência e seus limites ainda é uma questão presente no contexto das práticas pedagógicas. Olhar para o seu papel na formação dos indivíduos – seja ela no âmbito cultural, estético ou mesmo da subjetividade sensível – significa preambular uma série de outras formas de sentir e experienciar o mundo, por meio do contato inter e transcultural com a obra de arte. Se adotamos a premissa freiriana de que a educação não incorpora a transferência do conhecimento, mas sim a construção dos saberes por meio de procedimento autônomo (Freire, 2019) – não individualizante, mas comprometido com a formação do sujeito –, percebemos a escola e outros espaços educativos como integrantes de uma perspectiva educacional que institucionaliza a formação de pedagogia(s) do olhar. É simbólico, afinal, o confronto entre uma noção de pedagogização do olhar – preocupada especialmente com ensinar a ver o mundo, a oferecer as lentes pelas quais o sujeito deve observar, distante, os fenômenos – e a pluralidade de outras pedagogias do olhar, sob as quais o indivíduo mira e, ao mesmo tempo, toca o mundo e se deixa ser atravessado pela experiência (Larrosa, 2006).

Nesse sentido, temos presenciado nos últimos anos o surgimento de inúmeras pesquisas, grupos de estudo e propostas educacionais no âmbito dos estudos em Cinema-Educação2. No entanto, ainda se observa, no recorte bibliográfico da pesquisa, menor centralidade da montagem enquanto procedimento de composição, organização do espaço e produção de sentidos em práticas interdisciplinares. Ou seja, as discussões sobre cinema e educação frequentemente têm se concentrado nas possibilidades de leitura, uso ou mediação das imagens, enquanto permanece menos explorada a possibilidade de compreender a montagem como prática de experimentação do espaço escolar, do cotidiano e de suas relações simbólicas.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a montagem, compreendida não apenas como procedimento da linguagem cinematográfica, mas como operação de composição e reorganização do espaço, pode constituir uma experiência pedagógica capaz de tensionar os modos habituais de perceber, organizar e habitar o espaço educativo?

A fim de pensar uma outra abordagem sobre o conhecimento que não a embrutecedora e vigilante – como veremos adiante –, parto de um exercício realizado por Georges Perec em meados da década de 1970. Seu livro *Espécies de espaços* (Perec, 2025), publicado originalmente em francês pela *Éditions Galilee*, em Paris, surge de uma experimentação com o(s) espaço(s) e, sobretudo, com os gestos a partir dos quais compomos uma noção de espacialidade e de temporalidade que os ocupa – e através da qual os habitamos. O autor contenta-se com uma poética dos contornos, ou seja, com uma espécie de aproximação dos objetos que não existe enquanto fenômeno concreto, mas como simbolismo existente no pensamento sobre as coisas, nas imagens que formulamos e nas representações que elas originam. Enquanto experimento de arquivo, o livro

2.Aqui gostaria de reforçar o caráter artesanal tanto dos objetos artísticos quanto dos métodos e práticas pedagógicas que situam-se no campo da experimentação estética com o cinema.

reapresenta um movimento timidamente warburguiano na medida em que consiste da tentativa de colecionar e conservar uma série de matizes da experiência estética com o mundo e com a paisagem.

Essa questão também aparece quando o espaço escolar é tomado apenas como lugar de transmissão e circulação de saberes. Os muros, as grades, as portas e as trancas reforçam a condição definitiva da impossibilidade de questionar a possível identidade de um local do saber. Por isso, este estudo enxerga a escola também como espaço material, visual e sensível, passível de composição e montagem.

É nesse contexto que se situa a pertinência desta pesquisa. Ao destituir o cinema e a imagem no espaço escolar de sua condição de ilustração ou apoio meramente didático, interessa-me investigar de que modo o recurso da montagem pode constituir uma experiência de produção de sentidos capaz de tensionar os modos habituais de perceber, organizar e habitar o espaço educativo. A proposta justifica-se, assim, pela possibilidade de aproximar experiência estética, cotidiano e produção de saberes, instigados pelas dimensões expressivas da palavra e da imagem como matérias de experimentação, criação e de ressignificação.

Por conseguinte, enxergo na escrita poética de Perec a possibilidade de confecção[3] de um dispositivo, compreendido como

> [...] a passagem do cinema, de um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade. (Migliorin; Barroso, 2016, p. 23)

Logo, o cinema, especialmente por intermédio da montagem, possui a capacidade não só de operar com as imagens, de conceder-lhes movimento, mas também de oferecer aos sujeitos um dispositivo representativo de transformação do mundo. Por esse motivo, procuro contribuir com os campos do Cinema e da Educação ao desenvolver um dispositivo que desloca a atenção instrumental e ilustrativa dos usos da imagem, da palavra e do cinema para um olhar sobre a experiência estética e a experimentação sensível com os efeitos de sentido.

Assim, o objetivo deste trabalho é propor um dispositivo pedagógico que articula as noções de composição, montagem e banalidade a uma prática pedagógica fundamentada no saber da experiência. Para isso, procuro compreender como funcionam os regimes de poder no contexto escolar e investigar os pressupostos pedagógicos que orientam uma práxis do cinema enquanto experiência. Em seguida, pretendo sistematizar os recursos pensados anteriormente por pesquisadores e docentes para pensar outras possibilidades para os usos da montagem na educação.

Metodologicamente, a pesquisa assume caráter propositivo, uma vez que se dedica à elaboração e sistematização do dispositivo. Trata-se, dessa forma, de uma proposta – no formato de pistas pedagógicas – ainda não submetida à aplicação empírica, e cuja realização e avaliação permanecem como possibilidades para etapas futuras, posteriores à investigação. Ao longo do texto, organizo orientações substanciais de como as atividades podem ser organizadas e devidamente realizadas enquanto instância de suporte formativo – não somente dos estudantes como também dos diferentes profissionais da educação. Inevitavelmente, o *Atlas* e suas categorias geográfica, cartográfica e histórica podem nos ajudar a defender a transdisciplinaridade que compõe esta proposta de dispositivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em suas incursões pela modernidade, Walter Benjamin (1987) ressaltou a pobreza da experiência que tem se intensificado na cultura desde a Revolução Industrial, enfatizando a busca cada vez menos constante por novas experiências. Em seu lugar, surge um processo de galvanização, uma espécie de estilização que remete tão somente a uma ostentação daquilo que, na verdade, subsiste apenas como máscara da experiência. Sob essa perspectiva, embora os regimes sejam matizados por uma série de figuras e relações de poder, que buscam não a liberdade da experiência, mas sim o controle e a clausura desta e do saber, a experiência estética e sensível com o mundo aproveita-se das múltiplas perspectivas de fragmentação sígnica que a modernidade e a contemporaneidade oferecem ao sujeito.

Por sua vez, em sua última obra publicada em vida, Félix Guattari (1992) preocupou-se em recuperar

3.Tradução nossa.

a discussão sobre os processos de construção da subjetividade, entendidos como instâncias que não dizem respeito apenas ao aspecto clínico e psicopatológico do indivíduo, como também às dimensões estética e política que engendram a sua existência na contemporaneidade. Dessa forma, o autor propõe um novo recorte paradigmático que implica, em termos teórico-metodológicos, pensar a subjetividade enquanto processo criador que escapa a formas preexistentes. Em outras palavras, ao invés de sugerir a restauração diante da fragmentação, a ordenação perante o caos, a caosmose pensada por Guattari sugere a gênese de novas formas de ver, sentir, perceber e habitar o mundo a partir de uma série de forças instáveis que modulam os regimes de poder. Enquanto se volta para o desenvolvimento maquínico da contemporaneidade marcado pelo desejo capitalista de pertencimento e poder – a partir do qual o neoliberalismo revela um esvaziamento de formas de sentir –, Guattari busca na singularidade, ou seja, na formação de saberes mediante procedimentos não homogeneizantes de assimilação do conhecimento, um outro caminho para a existência ontológica da subjetividade:

> O fato de se formar em Territórios existenciais singulares lhes confere, com efeito, uma potência de heterogênese, quer dizer, de abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes. Como essa heterogênese maquínica [...] chega a ser rebatida sobre a homogêmese capitalística do equivaler generalizado, fazendo com que todos os valores sejam equivalentes, todos os Territórios apropriativos sejam referidos segundo uma mesma escala econômica de poder, e que todas as riquezas existenciais caiam sob o jugo do valor de troca? (Guattari, 1992, p. 69)

Sob essa perspectiva, a subjetividade surge a partir do confronto entre confusão e ordem, entre virtualidade e atualização, a partir das quais a história, a cultura, os afetos, os espaços, entre outros, compõem forças singulares e irredutíveis em si. Em seu novo paradigma, a ordenação não é mais inerente às formas dadas pelos modelos econômicos existentes ou pelos regimes maquínicos de controle do poder e do saber. A produção subjetiva acontece sobretudo nos espaços onde habitamos – a moradia, a rua, a cidade, a paisagem e a arquitetura, por exemplo, também subsistem enquanto modos de produzir maneiras de sentir, circular, lembrar e reimaginar a realidade sensível e simbólica. O sujeito, afinal, é indissociável de sua própria espacialidade.

O lugar da cultura que defendo aqui é uma subjetivação caosmótica calcada, também, no dissenso (Rancière, 1996), ou seja, na ruptura dos regimes do sensível e do visível que permite outros modos de organização do poder, nos quais sujeitos e formas de vida marginalizadas possam, assim, partilhar de uma noção mais ampla de comunidade. Ora, a caosmose surge enquanto paradigma estético que mobiliza gestos de fabulação e reinvenção de novos mundos e novas realidades possíveis. Longe de inquirir da estética um lugar de apropriação e racionalização do belo, a arte é aqui tratada como força criadora que permite ferramentas de partilha do sensível.

Há certa coerência, pois, na ideia de que a percepção estética que temos de determinados objetos de arte influencia a maneira como faremos uso do gesto criador. Interessa, aqui, como a banalidade se configura como elemento simbólico que desestabiliza e presentifica o dispositivo do olhar na contemporaneidade. Segundo John Berger,

> É o olhar que estabelece nosso lugar no mundo ao nosso redor. Explicamos esse mundo através de palavras, mas elas nunca conseguem desfazer o fato de que estamos imersos nele. A relação entre aquilo que vemos e o que sabemos permanece sempre instável. [...] o conhecimento, o esclarecimento, nunca coincidem completamente com a visão.4 (Berger, 1972, p. 7)

O abandono das formas fixas que, segundo os arquétipos da modernidade, predispõem o mundo, reitera a condição caosmótica dos objetos que se interpõem na relação do sensível e do visível entre o sujeito e o mundo. O banal, isto é, a existência de objetos comuns e destituídos de aparente singularidade, representa uma espécie de familiaridade que inaugura uma fronteira simbólica no que tange à experiência. Nas palavras de Larrosa, "Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça." (Larrosa, 2002, p. 21), ou seja, para que nada nos atravesse enquanto seres individualmente diferentes no plano da subjetividade.

Logo, lançar sobre a banalidade cotidiana um olhar crítico e desautomatizado sobre as coisas significa tornar visível aquilo que, mesmo presente, esteve

4.Tradução nossa.

invisível. Berger defende que a imagem – especialmente a pintura e a fotografia – é um dispositivo de tal estranheza que permite não somente ver algo – daí a ruptura com os regimes de poder e visibilidade – mas também possibilita aos sujeitos serem vistos e, assim, ressignificarem a própria subjetividade e singularidade. Olhar para o espaço é também enxergar-se nele. Sob o dispositivo do olhar, tornamo-nos inventariantes, arqueólogos, pintores, compositores de um mundo que, antes de real, existe enquanto fabulação.

Investigar o infraordinário – a liminaridade que se situa abaixo do que observamos no cotidiano – é a chave investigativa fundante do pensamento crítico e poético de Georges Pérec:

> Talvez se trate de fundar finalmente nossa própria antropologia: aquela que falará de nós, que buscará em nós aquilo que durante tanto tempo fomos buscar e saquear nos outros. Não mais o exótico, mas o endotópico.5 (Perec, 1989, p. 9)

Enquanto indagação antropológica, o que inquieta Perec são as maneiras difusas pelas quais o ordinário origina um pensamento sobre o próprio sujeito enquanto maquinação do olhar e revelação de uma energia capaz de organizar o mundo à sua própria maneira. Retornemos, pois, à composição do *Atlas*. Para Warburg,

> A criação consciente da distância entre o Eu e o mundo exterior é o que podemos designar como o ato fundamental da civilização humana. Se o espaço intermediário entre o Eu e o mundo exterior torna-se o substrato da criação artística, então são satisfeitas as premissas graças às quais a consciência dessa distância pode se tornar uma função social durável que, através da alternância de ritmo da identificação com o objeto e do retorno à sofrósina, indica o ciclo entre a cosmologia das imagens e aquela dos signos. [...] A memória não só cria espaço ao pensamento, mas reforça os dois polos limítrofes do comportamento psíquico: a serena contemplação e o abandono orgiástico (Warburg, 2018, p. 217-218)

A experimentação com a memória revela que o ato de criação extrapola o que convencionalmente entendemos por pintura, fotografia, cinema etc. Mais do que isso, a maneira como interagimos com as obras artísticas também participa de uma experiência estética potente.

Afinal, é preciso abandonar a passividade no lugar da criação e colocar o sujeito enquanto experimentador de uma caosmose, de uma ordenação dos sentidos que se interpõem em aparente anarquia. Ao fazer-se arte, a caosmose transforma-se numa outra coisa, numa ideia que é subjetiva não por dizer respeito unicamente ao indivíduo, mas por implicar sua participação particular na travessia simbólica pelo território da existência heterogenética.

A exploração geográfica, junto de seu desdobramento cartográfico, enquanto experiência pré-fílmica é investigada por Giuliana Bruno (2018) sob arquétipos paradoxalmente similares e distantes fisicamente. A autora aproxima a condição ontológica e a funcionalidade de uma embarcação às de uma artéria. Ambas, afinal, comportam elementos dentro de si e, mediante essa atitude, põem essas forças elementares em movimento – o que nos faz retornar à própria noção de dispositivo:

> Nessa perspectiva cartográfica, a imagem em movimento é concebida, metaforicamente, como uma embarcação — um meio de transporte que nos conduz a lugares outros. O filme, tal como um mapa de emoções, torna-se um veículo geográfico: um receptáculo de imagens que se movem, um meio de transporte para os afetos.6 (Bruno, 2018, p. 206)

O cinema acolhe o sentimento mas também faz sentir. Ele recupera o que é fenomenológico e atribui um valor cinético que atravessa os indivíduos. Não obstante, a própria origem da palavra afeto remonta a uma insurgência da ação verbal de *tocar* ou *modificar*.

Em outras palavras, experimentar com os espaços vai além de atuar diretamente nas criações arquitetônicas, nas construções plásticas, na escultura, na pintura etc. É preciso re-imaginar um *Atlas* que não só mapeie o que vemos, mas também o que sentimos – e a partir do sentir, explorar uma outra dimensão do visível, ou seja, encontrar no visível aquilo que não se pode ver *a priori*, como matéria do sentir.

Em outras palavras, se a estrutura da escola se nos aparece sob uma ótica embrutecedora, originada a partir das cenas de sujeição e de hierarquização das inteligências e do saber (Rancière, 2002) e por meio também de um imaginário que enclausura formas

5.Tradução nossa.

6.Há de se destacar as diferentes edições do curso Cinemas e Educações, organizado pelas Profª Adriana Fresquet (FE/UFRJ) e Karine Joulie (CNPq/UFRJ) e a abertura do primeiro curso de especialização em Cinema e Educação do Nordeste, coordenado pela professora Catarina Andrade (PPGCOM/UFPE).

lineares de sua apropriação – basta pensar nos prédios escolares, nas salas de aula e suas fileiras, nos muros que circundam esse espaço, nas grades que o separam do mundo –, encontramos a figura da experiência sensível, contundida e segmentada, que dá vazão à própria subjetividade do indivíduo.

Freire (2019) recompõe a dimensão ética do olhar no que diz respeito ao atravessamento dos sujeitos pela alteridade ao contar a história de um professor que conheceu em uma de suas visitas a escolas da rede municipal de São Paulo. A partir dessa experiência e da descoberta, por meio da fotografia, do espaço que circunda a escola, percebe-se a necessidade de pensar a dimensão ecológica (Freire, 2019) presente em nossas concepções de espaço e espacialidade. É transgressora, afinal, a forma como, diante do afastamento maquínico do sujeito – diante da necessidade que se tem de um sistema que atravessa interpelações corporais que ocupam o espaço –, nos disponhamos a olhar. Olhar para os arredores da escola é um gesto pulsante que aponta para si e, assim, para os lugares que habitamos – a escola, a moradia, os locais religiosos, as instâncias de trabalho etc. Isso implica, ao mesmo tempo, transgredir um sistema educacional que milimetricamente estabelece barreiras e fronteiras entre as formas de aprendizagem. Com isso, me apoio também na ideia de *pedagogia engajada*, sobre a qual Bell Hooks afirma que

> A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (Hooks, 2013, p. 35)

O cinema não é um dispositivo que se dobra a um determinado meio ou fim. Mais do que isso, perpetua uma fricção de saberes, de lugares de dizer, de regimes de poder e de pulsões que movem os sujeitos no mundo. Enquanto ferramenta catalisadora de uma pedagogia engajada, buscamos cada vez mais a desierarquização, no dispositivo aqui proposto, dos lugares de transcriação entre aqueles que participam da brincadeira. Ao supormos sua execução no regime estrito de uma sala de aula – seria incoerente abandonar a continuidade da lógica embrutecedora nas escolas do país –, não proponho exatamente a ordenação de liderança e participação, de controlador e controlado, de um montador e de seus assistentes. Distante disso, penso a escola e, consequentemente, os outros espaços educativos sobre os quais possamos nos debruçar, enquanto espaço – composto também de uma temporalidade singular – de partilha do comum (Rancière, 2005).

Intenciono aqui um reencontro com as materialidades e matizes que revelam nosso lugar – concreto e simbólico – no mundo. Para isso, busco sobretudo uma restauração da cidade subjetiva proposta por Guattari, a fim de devolver aos sujeitos sua própria capacidade de criação de territórios de existência. Reinventar modos de relacionar-se consigo, com os outros e com o espaço nos permite pensar a transformação urbana, consequentemente, enquanto transformação subjetiva e objeto de transcriação.

Gostaria de voltar a atenção para um outro tipo de caos. Em seu *Cinema de brincar*, Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2018) compõem uma série de imagens que remonta a uma diversidade de brincadeiras – crianças performam batalhas fantasiosas, exploram novas formas de dizer, inventam outros espaços e realidades outras. Por meio dessas imagens, os autores constroem uma espécie de *mise-èn-scene* cinematográfica dessemelhante, um *locus* a partir do qual os modos de brincar são indissociáveis de uma *performance* da brincadeira e, ao mesmo tempo, da construção imagética, simbólica e afetiva de um mundo. Em outras palavras,

> Na ação performativa de inscrever com seus corpos uma outra realidade sobre a nossa, as crianças fazem, à sua maneira, política. Na passagem de um a outro, entre voar rasante sobre o solo e falar numa língua que desfuncionaliza a sintaxe das desinências verbais, as crianças fazem da brincadeira sua forma de ação política no mesmo mundo que o nosso. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 143)

Trata-se, pois, de pensar o cinema como um devir sobre o qual o gesto performático de brincar torna-se força criadora e impulsora de subjetividades outras que se situam em uma outra ordem não hegemônica das coisas. Isso não significa abandonar a seriedade do meio, tampouco ignorar a linguagem, a forma e suas vicissitudes. Mais do que isso, brincar é uma atitude de retorno a si e à própria indissociabilidade do que é invisível, "enquanto o ser e a multiplicidade inventiva são uma só e a mesma coisa" (Migliorin; Pipano, 2018, p. 142).

Enquanto dispositivo simbólico, o cinema incorpora a capacidade de

> [...] fazer ver as pessoas, fazer perceber as falhas, fazer descrever os métodos que esvaziam os processos

> subjetivos, fazer mapear as grades (Migliorin; Pipano, 2018, p. 145-146)

Daí surge a inteligibilidade transgressora da qual se apropria a pedagogia do dispositivo, bem como suas condições de existência. Para esta proposta, é fundamental indexar o conceito fundamentado por Migliorin, Pipano e demais pesquisadores ligados a pesquisas em cinema-educação vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF) para um projeto intitulado *Inventar com a diferença – Cinema e Direitos Humanos*. Diante do desejo de articular não somente a expansão das políticas de educação em direitos humanos no país, mas também promover uma mudança na compreensão dos usos do cinema na escola, os autores propuseram os *Cadernos do inventar – Cinema, educação e direitos humanos* como uma maneira de organizar um conjunto de propostas e orientações pedagógicas que fundamentam práticas do campo na escola, a partir de teorias que desassociam o cinema de seu uso ilustrativo e promovendo uma abordagem centrada na imagem, no som, na *performance* e em seus desdobramentos simbólicos e subjetivos. Assim,

> Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento. (Migliorin *et al., 2016, p. 14)*

O que se pretende é fazer o cinema retornar a um lugar de criação pura e subjetiva. Em outras palavras, partir de uma partilha do sensível para, enfim, transformar as bases para a construção de uma nova sensibilidade, não mais enquanto regime, mas enquanto entrelaçamento da singularidade subjetiva.

A montagem deixa de apresentar-se enquanto ferramenta de assimilação da verdade e de uma racionalidade singular e linear da narrativa cinematográfica e passa a ser uma espécie de preâmbulo discursivo, um caminho sobre o qual aqueles que realizam, junto do espectador, põem-se a brincar com a linguagem, com a realidade, com o mundo.

3 METODOLOGIA

Este estudo parte de natureza teórico-propositiva, uma vez que funciona como espaço de reflexão pedagógica e fornecimento de ferramentas alternativas para abordagens teórico-metodológicas na educação. Sua construção origina-se das leituras, discussões e reflexões vivenciadas no âmbito do Laboratório de Experiência, Visualidade e Educação (LEVE/UFPE), da disciplina de Cinema, Experiência e Educação (PPGCOM/UFPE) e do curso de especialização em Cinema e Educação, ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Por meio desse último, a proposta tem se articulado às demais organizadas pelos discentes para uma possível aplicação com escolas parceiras no ano subsequente. Integram esse percurso autores e obras que fundamentam a proposta, especialmente Guattari (1992), Warburg (2018), Bruno (2018), Perec (1989; 2025), Rancière (2002; 2005; 1996; 2010), Larrosa (2002; 2006), Freire (2019) e Migliorin *et al.* (2016).

A análise desses referenciais foi realizada de modo articulado, buscando identificar conceitos, procedimentos e experiências pedagógicas capazes de sustentar a construção do dispositivo. Nesse percurso, a investigação da poética espacial de Georges Perec e a concepção de dispositivo desenvolvida no campo de Cinema-Educação, especialmente nos trabalhos de Migliorin e colaboradores (2016), constituem eixos fundamentais para a formulação da proposta. A partir dessa articulação, foram sistematizados três movimentos — ressignificar, redesenhar e reinventar — que organizam as pistas pedagógicas apresentadas na seção seguinte. A elaboração do dispositivo considera, ainda, sua possível realização em diferentes contextos educativos, razão pela qual são previstas formas flexíveis de organização dos participantes, utilização de recursos de fácil acesso e adaptação das atividades às condições de cada espaço escolar.

Ademais, a pesquisa lida com critérios e fundamentos da abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Lúcia Santaella,

> [...] o objeto deixa de ser tomado como um dado inerte e neutro, o sujeito é considerado como parte integrante do processo de conhecimento, atribuindo significados àquilo que pesquisa (Santaella, 2001, p. 143)

No que diz respeito aos procedimentos, adoto a perspectiva de observação e questionamento do objeto, além da formulação de hipóteses quanto à sua exequibilidade em diferentes contextos pedagógicos.

Acerca disso, reitero o caráter qualitativo do trabalho, que

> Significa [...] que as prescrições passam a adquirir feições mais imprecisas de modo a abraçar o universo complexo e ambíguo de tudo aquilo que não pode ser mensurado. (Santaella, 2001, p. 148)

Por não ter sido submetido à aplicação empírica, este estudo não produz dados provenientes de participantes, observações de campo ou instrumentos de avaliação. O material analisado corresponde, portanto, ao conjunto bibliográfico e teórico mobilizado na construção da proposta, articulado aos dispositivos e experiências pedagógicas que constituem referências para o campo da pesquisa. Assim, a exequibilidade apresentada neste trabalho possui caráter propositivo: trata-se de uma sistematização de procedimentos e possibilidades de realização, cuja aplicação, acompanhamento e avaliação permanecem como perspectivas para investigações futuras.

4 DISCUSSÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

O dispositivo formulado se estrutura através de três eixos: (i) ressignificar, (ii) redesenhar e (iii) reinventar. O prefixo que aproxima os três conceitos não é casual, mas assimila a tentativa de reencontro com a liminaridade subjetiva dos traços que compõem o espaço. Para fins de operacionalização, propõe-se sua realização com estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, em três encontros de aproximadamente 50 minutos cada. É importante salientar, no entanto, que essa organização pode – e deve – ser adaptada às condições de cada espaço educativo. As atividades podem ser realizadas individualmente, em pequenos grupos e coletivamente, com a utilização de recursos de fácil acesso, como folhas de papel, cadernos, canetas, dispositivos de registro fotográfico, imagens impressas e materiais destinados à composição de um mural ou de uma instalação. Dito isso, é fundamental a elaboração, junto dessas pistas, de um planejamento individual especializado do docente, para adequar essa proposta às suas necessidades.

No primeiro encontro, dedicado ao primeiro eixo, os participantes são convidados a revisitar o espaço que habitam e a percorrer lugares já conhecidos, observando atentamente formas, objetos, trajetos, bloqueios, inscrições, fissuras e demais elementos anteriormente naturalizados. O percurso deve resultar em registros escritos, visuais ou fotográficos, acompanhados de anotações sobre os afetos, memórias e associações suscitados por aquilo que foi observado. A atividade pode ser realizada inicialmente no espaço escolar e, posteriormente, em outros ambientes que constituam o cotidiano dos participantes. Como resultado dessa etapa, proponho a elaboração de uma cartografia individual ou coletiva, construída por meio das palavras, das imagens e da articulação entre ambas. Perec, por exemplo, concebe a gênese do espaço enquanto problema de linguagem:

> O espaço começa assim, apenas com palavras, signos traçados numa página em branco. Descrever o espaço: nomeá-lo, traçá-lo [...] (Perec, 2025, p. 25)

Após isso, é fundamental retornar a um lugar aberto – dentro dos limites do espaço – e deixar que os participantes revelem os elementos que escolheram para compor a habitação. Formas, objetos, altitudes, medidas, cores, acessórios, pessoas. Tudo isso, por mais que ocupem o espaço, também pode ser habitado enquanto instância linguística da palavra. O eixo da *ressignificação* abre-se a uma miríade de representações desses elementos. O que eles despertam? Lembram algo ou alguma experiência? Possuem cheiro? Onde mais os vimos ou os vemos? Há uma imagem por trás de si? Ressignificar é também investigar aquilo que outrora não possuía certa legitimidade enquanto regime do visível.

No segundo eixo, do redesenhar, os registros produzidos anteriormente devem ser compartilhados e reorganizados coletivamente – numa mesa, no chão, num mural, etc. Os participantes devem selecionar elementos, imagens, palavras e fragmentos espaciais que consideram significativos e passar a experimentar diferentes formas de combinação e montagem. Nessa etapa, a disposição do material – fotografias, desenhos, textos, projeções, recortes e outros materiais disponíveis – podem funcionar como um *Atlas* coletivo do espaço investigado. Ao final do encontro, sugere-se a formulação do mural interartístico – semelhante à prancha de Warburg, por exemplo – de uma composição visual ou instalação, conforme as condições materiais e espaciais do momento. Ao longo do encontro, deve-se discutir: O que mobilizou determinada(s) pessoa(s) a produzir essa inscrição? Que desejavam de-marcar diante da estrutura bruta de um muro/parede? Redesenhar significa reencontrar.

No terceiro e último eixo, reinventar, os participantes serão convidados a deslocar os elementos anteriormente encontrados e reorganizados e a produzir relações de sentido entre espaço, palavra, imagem e memória. Como resultado, o grupo pode reelaborar o mural, a instalação ou a composição produzida anteriormente e acrescentar novas imagens, textos, sons ou formas de organização espacial. Ao final, proponho um momento de partilha no qual os participantes possam apresentar os percursos realizados, explicitar as transformações percebidas em relação com o espaço e refletir sobre os sentidos produzidos durante a experiência. Fazer ver, dentro do contexto do dispositivo, também implica a possibilidade de fazer outros verem – de ampliar a dimensão do olhar e da partilha do sensível que constitui a experimentação política dos indivíduos no comum.

Todos os encontros adequam-se às propostas para um ensino de linguagens sugerido pelo Currículo de Pernambuco, à medida em que o documento compreende que

> [...] as estratégias pedagógicas, enquanto atividades planejadas para alavancar o desempenho dos estudantes, devem priorizar temáticas que atendam à construção da identidade, à leitura crítica de mundo e à promoção de ações voltadas para o bem comum numa perspectiva inter e transdisciplinar. (Pernambuco, 2021, p. 87)

No entanto, uma vez que esse documento também orienta-se com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a adequação aos campos da vida pessoal e das práticas de estudo e pesquisa podem surgir enquanto justificativas pertinentes na execução das atividades em instituições de outras regiões e redes do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei investigar de que modo a montagem, compreendida não apenas como procedimento da linguagem cinematográfica, mas como operação de composição e reorganização do espaço, pode constituir uma experiência pedagógica capaz de tensionar os modos habituais de ver, organizar e habitar o espaço educativo. A partir da articulação entre experiência, espaço, imagem, montagem e pedagogia do dispositivo, a pesquisa possibilitou sistematizar uma proposta pedagógica organizada em três movimentos – ressignificar, redesenhar e reinventar –, concebidos como pistas pedagógicas para experiências de exploração, composição e recriação dos espaços cotidianos.

Ao mesmo tempo, observa-se que a transgressão do espaço e de seus contornos – colocar-nos enquanto sujeitos que também desenham formas, que tracejam e apagam linhas de continuidade – é também ferramenta de construção e redistribuição de partilhas do sensível. Através disso, nos aproximamos cada vez mais de um posicionamento estético e político que viabiliza não mais a transferência dos saberes, mas, na ressignificação do cotidiano, a fabricação de *performances* subjetivas e da experiência sensível.

A principal contribuição da proposta reside, portanto, na aproximação entre a linguagem cinematográfica e práticas de experimentação sensível do espaço, deslocando a montagem de uma função exclusivamente relacionada à organização da narrativa audiovisual para compreendê-la também como prática de produção de sentidos. Nesse percurso, palavra, imagem, memória e espaço deixaram de constituir elementos isolados e passaram a ser mobilizados como matérias de criação, capazes de favorecer outras formas de perceber, narrar e habitar o cotidiano e o comum, numa perspectiva warburguiana. A articulação com o Currículo de Pernambuco também situa a proposta no campo das práticas de Linguagens, especialmente por sua abertura à contextualização, à produção de sentidos e à experimentação com diferentes formas de expressão.

Os limites deste estudo estão diretamente relacionados ao seu caráter teórico-propositivo. Em outras palavras, o dispositivo não foi submetido, ainda, à aplicação empírica, o que impossibilita, até o momento, avaliar seus efeitos pedagógicos, sua recepção pelos sujeitos participantes ou as condições concretas de sua realização em diferentes contextos escolares. As pistas apresentadas, portanto, não constituem um modelo fechado de intervenção, mas uma proposição passível de adaptações conforme as características dos espaços educativos, dos sujeitos envolvidos e das condições materiais disponíveis.

Por fim, a aplicação do dispositivo abre uma etapa posterior da investigação: acompanhar como os participantes percebem e reorganizam os espaços, quais materiais produzem e em que medida os três eixos – ressignificar, redesenhar e reinventar – se sustentam

diante das condições concretas da escola. Por isso, o dispositivo permanece aberto à experimentação, à revisão e ao desvio – condições que também fazem parte da experiência estética que esta proposta procura produzir.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* ___. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, John. **Ways of seeing**. London: Penguin Books, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 *set*. 2026.

BRUNO, Giuliana. **Atlas of emotion**: Journeys in Art, Architecture, and Film. New York: Verso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. *In:* DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela. **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006.

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

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. Significação: **Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 43, n. 46, p. 15–28, jul./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.usp.br/significacao/pt_BR/article/view/115323/121176. Acesso em: 14 jul. 2026.

PEREC, Georges. **Espécies de espaços**. Tradução: Daniel Lühmann. São Paulo: Editora 34, 2025.

PEREC, Georges. **L'infra-ordinaire**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/*uploads*/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em: 25 *set*. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** - política e filosofia. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul./dez. 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

WARBURG, Aby. Mnemosyne. O atlas das imagens. Introdução. *In:* **A presença do antigo**. Organização e tradução: Cássio Fernandes. Campinas: Ed. Unicamp, 2018, p. 217-229.

25

O USO DE FILMES NA ABORDAGEM SOBRE CIÊNCIA E POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Américo de Araujo Pastor Junior 1
Luciana Ferrari Espindola Cabral 2
Júlia de Sousa Peçanha Ramos 3
Davi da Silva Ouverney 4

THE USE OF FILMS IN ADDRESSING SCIENCE AND POLITICS IN BIOLOGICAL SCIENCES TEACHER EDUCATION

Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar os sentidos produzidos por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas a partir da exibição do filme Epidemia (1995), considerando particularmente as relações entre ciência e política. A pesquisa, que envolveu duas turmas de 30 estudantes, adotou a análise de conteúdo sob a perspectiva do modelo multidimensional de recepção de mídias. Os resultados indicam que as vivências da pandemia de COVID-19 atuaram como mediadoras das produções de sentido, superando os conteúdos disciplinares formais. Observou-se a manutenção de visões estereotipadas e simplificadas sobre a relação entre ciência e política em ambos os grupos. As conclusões ressaltam o potencial dos audiovisuais na educação e fundamentam a necessidade de estratégias de reendereçamento e mediação docente que incorporem as memórias, o cotidiano e as culturas midiáticas dos estudantes.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Recepção Audiovisual. Formação de Professores. Reendereçamento. Ensino de Ciências

Abstract:

This study aimed to analyze the meaning-making process of undergraduate students in Biological Sciences following the screening of the film Outbreak (1995), focusing particularly on the relationships between science and politics. The research, which involved two cohorts of 30 students, adopted content analysis from the perspective of the multidimensional model of media reception. The results indicate that the lived experiences of the COVID-19 pandemic acted as mediators in meaning-making, superseding formal disciplinary contents. A persistence of stereotyped and simplified views regarding the relationship between science and politics was observed in both groups. The conclusions highlight the potential of audiovisual resources in education and substantiate the need for readdressing strategies and pedagogical mediation that incorporate students' memories, daily lives, and media cultures.

Keywords: *Cinema and Education. Audiovisual Reception. Teacher Education. Readdressing. Science Education*

1.Doutor em Educação em Ciências (Nutes/UFRJ). Prof. Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: americo@ufrj.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4709-1221.
2.Doutora em Educação em Ciências (Nutes/UFRJ). Profa. EBTT do Cefet/RJ. E-mail: luciana.cabral@cefet.rj.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1767-141X.
3.Graduada na Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: juliaramosbio@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1774-4221.
4.Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: ouverney2006@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3544-2665.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos recentes, os discursos sobre ciência e política estiveram no centro de discussões públicas. Recentemente nas mídias, alguns medicamentos com baixa ou sem evidência de efeitos terapêuticos foram apresentados como cura para doenças (quase) incuráveis (ex.: fosfoetanolamina para curar vários tipos de câncer e a hidroxicloroquina para pessoas adoecidas com COVID-19) e vacinas com evidências robustas de seus efeitos foram questionadas em suas eficácias e efeitos colaterais (Ex.: a vacina tríplice viral sendo relacionada ao desenvolvimento de autismo em crianças).Esses pontos passam por questões relacionadas ao letramento científico da população, mas também nos levam a pensar sobre a formação de professores de ciências e o quanto eles discutem em sua formação as relações entre os campos político e científico, seja em seus recentes antagonismos, seja na ciência da política ou na política do fazer científico. Assim, na formação de professores de ciências, é preciso abordar a ciência enquanto uma prática social. Para Hodson (2018), em um primeiro momento, a ciência é desenvolvida dentro de um ambiente social, político e econômico que tem grande impacto sobre as suas práticas e prioridades; em segundo momento, ela é governada, dirigida e monitorada por decisões tomadas no seio da comunidade de praticantes. Isso faz da ciência, em grande parte, um produto do seu tempo e lugar. Essa dimensão política da ciência não é algo tão facilmente trabalhado nos períodos iniciais da formação de professores em Ciências Biológicas no ensino superior.

Para lidar com desafios dessa natureza, o uso de audiovisuais tem demonstrado poder trazer importantes contribuições ao possibilitar uma visão mais contextualizada do fazer científico. A narrativa fílmica, por exemplo, viabiliza uma percepção crítica da sociedade (Hodge; Kress, 1988). Além disso, os vídeos despertam o interesse, a curiosidade e a motivação dos alunos para novos temas ao aproximarem fatos do cotidiano da sala de aula (Arroio; Giordan, 2006). De acordo com Lima Santos (2022), assistir a um filme em sala pode contribuir para a produção de um letramento crítico justamente por levar o estudante a refletir sobre a realidade sociocultural a ele vinculada. Souto *et al. (2023) acrescentam que não só articulações com elementos do cotidiano, mas também conectar o audiovisual a experiências trazidas por alunos para o contexto escolar pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Arroio e Giordan (2005) afirmam que um bom vídeo pode servir para introduzir um novo assunto, despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. Boog et al.* (2003) afirmam que esses recursos se configuram como um canal privilegiado de acesso às dimensões cognitiva, afetiva e da ação. Complementarmente, a inserção do cinema no ambiente educativo promove a reflexão sobre valores e atitudes, atuando como uma ferramenta de sensibilização para aprendizagens posteriores (Blasco *et al.*, 2005). Nessa mesma linha, Ellsworth (2001) aponta que a linguagem cinematográfica atravessa relações de poder e outros aspectos sociais, e não deve ser vista apenas como material didático ou para entretenimento, mas também como um mecanismo educativo.

Contudo, Worth (1981), reforçado por Rezende *et al.* (2024), aponta que muitas pesquisas voltadas a esse tópico já partem de concepções sobre o potencial educativo dos audiovisuais que têm baixa sustentação em pesquisas empíricas.

Assim, reconhecendo as complexidades de comunicação e educação envolvidas no uso de audiovisuais e espaços educativos, cabe perguntar que contribuições um filme comercial pode oferecer a professores e estudantes reais para discutir aspectos relacionados à ciência e à política. O presente estudo buscou analisar a produção de sentidos por estudantes espectadores a partir da exibição do filme Epidemia (Outbreak, Petersen, 1995) no contexto de uma disciplina de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. O filme retrata aspectos do início de uma epidemia e os impactos das instituições do Estado na ciência e na sociedade relacionados à gestão econômica, midiática e sanitária. Na obra há embates acerca das estratégias de contenção da epidemia, em que o direito à informação é infringido, como destacam Meira e Santos (2020).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nossas produções dos últimos quinze anos, com o auxílio do aporte teórico oferecido pelos Estudos Culturais, sobretudo por meio dos trabalhos de Stuart Hall (2003) e Ellsworth (2001), buscamos desenvolver discussões sobre o uso de audiovisuais em espaços educativos que tomassem as complexidades envolvidas em um processo comunicativo em contextos como

esses. Hall, a partir da crítica ao modelo de comunicação tradicional (emissor-mensagem-receptor), propõe pensar as dinâmicas de comunicação como processos complexos, multilineares, multidimensionais e multidirecionais, por meio dos quais os sujeitos envolvidos negociam e produzem sentidos. Assim, o autor propõe a superação de um modelo, em que emissores deteriam o poder da significação, por outro modelo, o qual denomina codificação/decodificação, em que ambos negociam os sentidos produzidos, para tanto mobilizando códigos/recursos culturais por eles compartilhados. Para Hall (2003) e Morley (1996), uma mensagem, antes de produzir algum efeito, precisa ser decodificada, e esta decodificação é feita pelo espectador sob referenciais de conhecimento, ideologia e cultura que são quase sempre diferentes dos utilizados na codificação (produção). Hall chama de significado preferencial o sentido que os produtores preferem quando produzem uma obra, e entende que, apesar de não prescrever a leitura, o significado preferencial pode estabelecer limites às leituras produzidas pelos espectadores. Nesse posicionamento fica claro que não há uma prevalência das intenções dos produtores, nem das dos espectadores – há uma negociação de sentidos.

Nessa mesma linha, Ellsworth (2001) afirma que os filmes imaginam potenciais espectadores, oferecem-lhes papéis forjados no interior de relações sociais presentes nos filmes na forma de uma posição a partir da qual os potenciais espectadores poderiam produzir os sentidos esperados pelos produtores. A esse modo de abordagem a autora denomina modo de endereçamento, que pode ser resumido em três perguntas: Quem esse filme pensa que é seu espectador? Quem esse filme quer que seu espectador seja? Quem o espectador pensa que ele é? A adesão a esses papéis e posições também se dá por meio da negociação, mediada pela obra audiovisual, entre produtores e receptores (espectadores). Para a autora, os modos de endereçamento são formas de tentar fixar leituras, tentativas dos produtores em antecipar as reações e as formas de produção de sentido dos espectadores, buscando fixá-los em um ponto de vista do qual devem assistir ao filme e que resulte em um determinado modo de o interpretar.

As negociações relativas à codificação e à decodificação de uma obra audiovisual e ao seu modo de endereçamento ocorrem no espaço social em que a obra circula e é utilizada. Ellsworth (2001) afirma que o modo de endereçamento está justamente nesse espaço social, e não apenas na obra.

A relação entre filme e espectador é uma negociação dinâmica e invisível, não inerente apenas à obra. De acordo com Ellsworth (2001), os modos de endereçamento são a forma como os filmes imaginam e interpelam seus espectadores ideais, propondo-lhes posições e papéis para guiar a interpretação desejada pelos produtores. Entendendo a intenção dos produtores, o público que eles almejam e as características de contexto da audiência para o qual o filme foi direcionado, é possível categorizar os sentidos produzidos. Rezende *et al. (2024) acrescentam que um professor, ao se apropriar de um filme e utilizá-lo em sala de aula, modifica o modo de endereçamento original pretendido. Essa recontextualização e mediação docente configuram um processo de reendereçamento da obra audiovisual.*

Assim, de acordo com Hall (2003) e Morley (1996), os produtores de mídia criam e configuram textos audiovisuais a fim de comunicar "algo" (significado preferencial) a um grupo mais ou menos específico (destinação). No entanto, o espectador dispõe de certa autonomia e não necessariamente produz os sentidos do modo esperado/desejado pelos produtores. Schrøder (2000) sugere um avanço nesse modelo ao propor que o espectador é uma estrutura complexa, composta por seis dimensões: motivação, de compreensão, de discriminação, de posição, de avaliação e de implementação. O autor então nomeia esse modelo de Modelo Multidimensional.

Neste estudo analisamos as dimensões de compreensão, discriminação, posição e motivação. A compreensão diz respeito à forma como os espectadores entendem o vídeo, sob influência dos contextos micro e macrossociais, e suas posições de leitura vão da divergência (polissemia total) à convergência (monossemia total). Já a discriminação refere-se a como podem adotar uma posição mais ou menos esteticamente crítica frente ao vídeo (imersão), e como e o quanto uma leitura está caracterizada pelo nível de consciência sobre o caráter de construção e de artifício do texto audiovisual (distanciamento). Esta dimensão compreende dois eixos paralelos: um vai de não-imersão à imersão total e o outro do não distanciamento ao distanciamento total. A dimensão

posição refere-se ao posicionamento ideológico em relação ao sentido que que os espectadores compreendem da mensagem, e suas posições de leitura podem variar da aceitação (concordância) à rejeição (discordância). A dimensão motivação refere-se a um processo cognitivo e afetivo por meio do qual os espectadores decidem se uma mensagem vale o tempo de sua leitura ou não. Trata-se, assim, da relação de relevância entre o universo pessoal do leitor e o universo apresentado pelo texto, fundamentado no interesse pessoal do espectador, preferências, expectativas, memória e toda ordem de experiências prévias. Nesse sentido, as leituras podem variar da recusa total até a forte motivação.

3 METODOLOGIA

Diante do referencial apresentado, os procedimentos metodológicos mobilizados para este estudo consistiram na realização de duas exibições do filme Epidemia no contexto de uma disciplina de metodologia científica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do sudeste do Brasil. Essa disciplina aborda desde a evolução do pensamento científico, a aplicação dos métodos indutivo e dedutivo, e as bases do empirismo e do racionalismo cartesiano, até a dimensão aplicada da pesquisa e aspectos relacionados à produção social da ciência, de sua concepção até a circulação/divulgação de seus resultados. Também são abordados temas relacionados à redação de projetos de pesquisa, tipos de estudos, métodos e estatística. Além de conteúdos teóricos, são apresentados casos históricos (o caso de Tyrone Hayes e o impacto de Johanna Döbereiner) sob a expectativa de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de um senso crítico embasado em casos reais.

As exibições do filme foram seguidas por uma roda de discussão semiestruturada em que se buscou identificar as leituras, resistências e referencias de conhecimento e cultura mobilizados para a produção de sentidos pelos estudantes espectadores. As rodas de discussão foram realizadas em 2022 e 2023. Cada uma dessas contou com a participação de 30 estudantes. A duração da primeira roda de discussão foi de 80 minutos, a segunda durou 60 minutos. Ambas as rodas contaram com o mesmo mediador. A mediação buscou favorecer a livre discussão entre os participantes e, caso alguns dos pontos previamente estabelecidos não fossem suficientemente discutidos espontaneamente, o mediador poderia enunciar algumas perguntas previamente definidas, tais como: Já conheciam o filme? O que lhe chamou atenção no filme? Que história o filme conta? Que cenas foram mais marcantes? Que questões e conflitos são abordados no filme? Com qual dos personagens você mais se identificou? Com qual menos se identificou? Você acha que este vídeo retrata a realidade? Que partes do vídeo reforçam sua opinião? Que outras questões lhe chamaram a atenção? O que você mudaria no vídeo? O filme contribuiu para que você mudasse a forma de ver alguma das questões aqui discutidas? O que o filme não discutiu e você acredita que deveria ter discutido?

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CAAE número 17842619.4.0000). Todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente à exibição do filme e à sua participação na discussão. As discussões foram gravadas e transcritas. Para garantir o sigilo dos participantes, as transcrições foram anonimizadas. Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos como "A[nº]" para a turma de 2022 e "B[nº]" para a turma de 2023. Os textos das transcrições foram integralmente analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2008), do tipo análise temática. As categorias de análise foram as dimensões motivação, compreensão, discriminação e posição do modelo multidimensional (Schrøder, 2000). Na apresentação dos resultados, mobilizamos alguns exemplos de falas dos participantes.

Esta pesquisa utilizou a ferramenta de Inteligência artificial Gemini para auxiliar na revisão do texto. Também é importante informar que resultados preliminares desse estudo foram apresentados em eventos científicos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme Epidemia foi lançado em 1995 e foi dirigido por Wolfgang Petersen. A obra é um suspense de ação que acompanha a corrida de uma equipe de cientistas e médicos para conter um vírus letal antes que ele seja disseminado toda a população. A narrativa tem início quando o vírus Motaba, altamente contagioso e de alta letalidade, é descoberto em uma aldeia no Zaire em 1967. Militares do exército americano tomam a

decisão de destruir o acampamento infectado e manter a existência do vírus em segredo, com a intenção oculta de preservá-lo para uso futuro como arma biológica. Três décadas depois, um pequeno macaco que atuava como hospedeiro do vírus é capturado na selva africana e contrabandeado para os Estados Unidos. Após uma série de eventos, o animal acaba infectando pessoas na pequena cidade de Cedar Creek, na Califórnia. A situação se agrava quando o vírus sofre uma mutação, passando a ser transmitido pelo ar. Isso desencadeia um surto, isolando a cidade do resto do país sob rigorosa lei marcial. O Coronel Sam Daniels (Dustin Hoffman), um virologista e especialista em doenças infecciosas do exército, é designado para investigar a situação. Ele trabalha incansavelmente ao lado de sua equipe e de sua ex-esposa, a pesquisadora do Centro de Prevenção e Controle de Doenças (CDC) Robby Keough (Rene Russo). Enquanto lutam para encontrar o macaco hospedeiro original para sintetizar um soro curativo, a equipe de Daniels percebe que o General Donald McClintock (Donald Sutherland) está determinado a encobrir o envolvimento passado dos militares com o vírus e, para isso, propõe bombardear a cidade de Cedar Creek e vaporizar todos os seus habitantes, justificando a ação como a única forma de salvar o resto do país da pandemia. Daniels e sua equipe precisam, então, encontrar a cura e impedir o bombardeio antes que seja tarde demais.

Cabral *et al. (2025) acrescentam que o vírus fictício Motaba é bastante semelhante ao vírus Ebola e que há a presença de temas que podem ser trabalhados em sala de aula, tais como biopirataria e introdução de espécies exóticas em outros ecossistemas que também. Os autores apontam que diferentes camadas de endereçamento são exploradas por meio de elementos que também envolvem o romance, drama, ação e suspense, os quais são importantes para o sucesso de bilheteria do filme.*

As leituras produzidas pelas duas turmas possibilitaram observar a diferença da influência do contexto histórico do momento da exibição. De modo geral, as leituras das turmas convergiram, embora apresentassem nuances que destacamos no decorrer deste capítulo. As dimensões mais influentes nas leituras foram a discriminação e motivação. Isso porque o filme foi constantemente assistido como um reflexo quase fiel da realidade e o contexto discursivo do momento histórico (sobretudo as notícias) forneceu referências que influenciaram fortemente as leituras produzidas.

A seguir apresentaremos as análises das leituras expressas pelos estudantes de cada uma das turmas. Essa análise foi organizada por cada uma das dimensões de leitura analisadas no presente artigo.

4.1 MOTIVAÇÃO

Nas falas dos participantes das turmas de 2022 e 2023 foi possível observar diversos momentos, como suas vivências durante o período da pandemia de COVID-19 foram fortes elementos motivadores dos sentidos produzidos por esses estudantes a partir do filme. Muitos foram os relatos de que o filme descrevia exatamente como foi a pandemia, apesar de ter sido produzido décadas antes. Contudo, o período pandêmico parece ter motivado de modos ligeiramente diferentes os dois grupos.

A turma de 2022 demonstrou vivenciar lembranças recentes relacionadas à pandemia de COVID-19. É importante lembrar que, cerca de um ano antes, no dia 17 de janeiro de 2021, foi aplicada a primeira dose de imunização em uma brasileira, marcando o início da vacinação no país (Instituto Butantan, 2022). Portanto, a lente interpretativa pela qual os estudantes produziram sentidos e os expressaram foi a da etapa inicial desse período, ou seja, todos os controles de circulação, isolamento social, uso de máscaras e os cuidados de biossegurança propagados constantemente pela mídia naquele momento. Essa turma de 2022, por exemplo, participou da roda de discussão ainda utilizando máscaras na sala de aula. Assim, aspectos contextuais da narrativa fílmica receberam maior atenção desse grupo de espectadores. Os cenários de laboratórios científicos tiveram especial atenção dos espectadores. As representações da população, dos profissionais de saúde e dos profissionais do corpo político-administrativo, também foram especialmente observadas e constantemente comparadas com seus supostos pares na "vida real".

Lembranças como essas foram mobilizadas acompanhadas pela verbalização de angústias, definindo a experiência durante a pandemia como "pesada", até mesmo para aqueles que não passaram por processos de perda de familiares ou amigos. O sentimento de raiva também teve destaque. Esses sentimentos foram dirigidos às características do corpo político representado no filme, principalmente os militares. Isso fez com que os estudantes pudessem revisitar memórias sobre o mandato de Jair Bolsonaro,

presidente do Brasil durante o período pandêmico. De acordo com Calil (2021), o ex-presidente ficou marcado por um posicionamento negacionista e contrário às medidas de proteção, desqualificação de cientistas e profissionais de saúde, além de favorecer a distribuição de informações falsas (fake news) nos canais de informação e mídia. Esses aspectos foram lembrados também para se referir a trechos do filme em que o direito à informação não foi garantido à população, intensificando a raiva e a angústia causada pela desinformação e pela maior dificuldade de lidar com a doença. A expressão de emoções relacionadas à doença foi mais intensa no que tange à motivação de leitura dessa turma.

A representação dos cientistas também influenciou a leitura, favorecida por uma identificação profissional. A figura do cientista herói que luta contra políticos para salvar a população foi bastante marcante nas falas dos participantes e pareceu ter grande influência nos sentidos produzidos por esses espectadores.

Mesmo tendo vivenciado experiências semelhantes às da turma de 2022, a turma de 2023 expressou leituras menos marcadas por influências de vivências pessoais e adotou um tom ainda mais crítico em relação aos políticos da narrativa fílmica. Os sentimentos de indignação, angústia e raiva relacionados ao corpo político, administrativo, científico e às fontes de informação foram mais intensos. A motivação dessa turma possui um afastamento maior do viés emotivo de identificação, mas se aproxima mais do viés analítico das interseções entre ciência, sociedade e política. Vale observar que o momento histórico de 2023, ano da realização da exibição do filme seguida por discussão em grupo para esta turma, tendo sido superado o momento mais crítico da pandemia, com a população vacinada, uma redução da circulação do vírus e uma retomada cada vez maior da "vida normal". Nesse momento, o país já tinha outro presidente e começavam a ser julgados os políticos e profissionais que tiveram atuações que dificultaram a contenção, o controle e o cuidado durante a pandemia. Essa mudança no contexto discursivo influenciou fortemente as leituras dos espectadores, que passaram a verbalizar muitas críticas direcionadas à condução política da epidemia no filme e da pandemia real no Brasil, evidenciando paralelismos entre o filme e as vivências durante a pandemia. "Na política também né, porque vivemos um governo que só negava a vacina né" (B5); "Da mesma forma que eles esconderam o antídoto, o nosso governo demorou a comprar a vacina" (B8); "Só depois de ter atingido muita gente o governo foi acionar a OMS" [Sobre o Brasil] (B2); "Quando já tinham 15 pessoas mortas no hospital eles foram entrar em contato" [Sobre o filme] (B10); "Decisões políticas que não deram certo né, como fazer uso de cloroquina e bombardear" (B11).

Assim, na dimensão Motivação, os grupos de 2022 e de 2023 apresentaram leituras altamente motivadas pelo contexto histórico daquele momento. Isso orientou os olhares para aspectos do filme que apresentavam as relações entre política e ciência. Temas de aulas anteriores ou de outras disciplinas não foram claramente observados nas falas dos participantes. Isso nos permite afirmar que o contexto histórico foi o aspecto mais influente na leitura dos participantes.

4.2 COMPREENSÃO E POSIÇÃO

Quando perguntados sobre o que era o filme ou que história contou, os dois grupos de participantes também tenderam a produzir leituras convergentes. Entretanto, a turma de 2022 não conseguiu descrever ou recontar o filme sem misturá-lo com a experiência brasileira frente à pandemia COVID-19. Já a turma 2023 recontou o filme centrando-se em elementos da obra, diferenciando a narrativa fílmica do seu contexto político.

O grupo de 2022 recontou o filme de modo fragmentado e sem estabelecer um ordenamento cronológico. A descrição se misturou constantemente com os sentimentos evocados por lembranças de suas vivências, encontrando dificuldades de relatar uma organização do todo. Para esse grupo, o filme "é a história do que aconteceu com a gente" (A2), sobre o

> desespero... você ouvir um monte de coisa ruim, aí a pessoa morre, amigos e tudo mais... é uma coisa assim, que me abalou muito... você ficar dois anos trancado dentro de casa (A9);

"ali a gente parou de pensar um pouco em número... por exemplo, no Brasil, houve mais de 700.000 mortos" (A10). A7 acrescenta:

> Eu diria que é um vírus que foi menosprezado e que tomou proporções assustadoras por erro humano... Que poderia ter sido evitado no começo e chegou aonde chegou.

"Não importava quantas vidas morressem por causa daquilo... eles preferiam matar as pessoas do que controlar" (A11).

> O filme é pra gente perceber... é um negócio exagerado e distópico... É bizarro ver que é um negócio super distópico que dava pra ser previsto...anos 90 [fazendo referência ao ano de lançamento do filme]... e é ainda mais bizarro perceber que [mesmo assim] a gente viveu um negócio desse (A12).

Por outro lado, a turma de 2023, possivelmente influenciada pelo maior distanciamento do momento mais crítico da pandemia, conseguiu separar melhor a história do filme das vivências próprias. Isso acabou os levando os estudantes a recontar o filme de modo mais organizado e atento às partes da obra. Para esses espectadores, o filme narra desde seu início a criação do vírus, suas motivações, e como esse vírus "escapa" do controle. Em seguida, contam-se sobre os processos de contaminação, os esforços dos cientistas em encontrar uma cura e a oposição dos políticos, que preferiam exterminar a população (por meio de bombardeio) de uma localidade isolada para garantir que o vírus não se espalhasse. Eles atribuem a posição de vilão ao grupo de político/militar e ao personagem responsável pela biopirataria que fez com que o vírus chegasse à cidade fictícia.

Em relação à análise da dimensão Posição, foi possível perceber que ambos os grupos demonstraram aderência às posições ideológicas majoritariamente relacionadas aos personagens cientistas, os heróis da trama, e perceberam os políticos/militares como antagonistas. Isso, mais uma vez, reproduz uma percepção amplamente reforçada nos discursos de mídia, nos quais cientistas e governantes muitas vezes antagonizaram discursos e orientações sobre a condução das medidas de controle da pandemia. Entretanto, essa visão pode ser compreendida como estereotipada, uma vez que cientistas brasileiros e políticos brasileiros posicionaram-se em diferentes pontos desse espectro. Alguns cientistas publicamente defenderam posicionamentos próximos aos dos governantes e alguns políticos se colocaram claramente em posições sustentadas por evidências científicas. Assim, é possível pensar que, apesar de o filme colocar ciência e política em evidência, a simplificação da construção dos personagens e a polarização política dominante no período de exibição do filme aos participantes, levaram a um entendimento superficial e de antagonismo entre ciência e política. Muitos aspectos das relações entre ciência e política não foram abordados ou mobilizados. Isso reforçou uma ideia relativamente ingênua de que fazer ciência não envolve fazer política.

As leituras de ambos os grupos na dimensão compreensão apontaram para os principais temas, mas evidentemente as leituras produzidas pelo grupo de 2023 conseguiram expressar com maior detalhamento e organização o enredo e acontecimentos apresentados do filme. Isso parece também ter influenciado uma percepção mais atenta a elementos da narrativa. Entretanto, os dois grupos produziram leituras semelhantes na dimensão posição. Essas leituras foram marcadas pelos mesmos aspectos, mas ambas foram estereotipadas e superficiais ao observar as relações entre política e ciência.

4.3 DISCRIMINAÇÃO

As análises relacionadas à dimensão Discriminação trouxeram importantes observações acerca de aspectos que atravessam as leituras produzidas em todas as demais dimensões de leitura estudadas. A análise do eixo imersão da dimensão Discriminação apontou para uma similaridade entre as leituras produzidas por estudantes das duas turmas. Esses espectadores parecem ter sido intensamente afetados pelos recursos estéticos do filme e tenderam a "entrar" fortemente no universo fílmico construído pela obra. Por exemplo, os participantes adotaram posicionamentos e resistências em relação às personagens, mas não se questionaram se a existência delas seria possível ou não. Um elemento importante pode ser observado quando olhamos para o eixo distanciamento. Nesse eixo, os questionamentos relacionados à verossimilhança do filme se deram principalmente tomando-se como referência as vivências pessoais durante a pandemia, bem como aquelas consumidas por meio das mídias. É justamente nessas articulações entre o universo fílmico e as vivências da pandemia que os espectadores expressaram certo distanciamento em relação ao discurso de verdade da obra. E nesse ponto, as turmas de 2022 e 2023 apresentaram algumas peculiaridades em suas leituras.

A turma de 2022 expressou uma certa resistência à baixa diversidade da representação da população no filme. Eles afirmaram que gostariam que houvesse representação de diferentes realidades sociais, para assim mostrar como a pandemia afetou grupos

invisibilizados. Esses mesmos participantes afirmaram não se sentir representados pela população retratada no filme. Também foi afirmado que faltou incluir no filme incluir mais cenas mostrando o dia a dia da população comum, para que o "espectador pudesse se colocar mais facilmente no lugar das vítimas e criar uma conexão empática maior com a história". Nesse ponto é importante lembrar que o filme está ambientado em uma cidade norte-americana de décadas anteriores, o que por si só já comporia representações relativamente restritas dessa população. Mas ainda assim é interessante observar como o Brasil de 2022 e 2023 foi tomado como referência de realidade pelos espectadores.

Na mesma linha do que foi apontado no parágrafo anterior, foi sugerido que o filme não tivesse um final (tão) feliz. Os espectadores disseram que seria mais coerente um desfecho mais trágico, inclusive com a morte de uma das personagens. Foi sugerido que a cientista (ex-mulher do protagonista) ou um dos militares antagonistas fosse a personagem a morrer na narrativa. Segundo os participantes, essa mudança no final contribuiria para reforçar a seriedade das consequências da pandemia e/ou evitar a sensação de impunidade.

As resistências a aspectos estéticos apontadas pelos participantes da turma de 2023 foram direcionadas a um questionamento sobre o tempo no desenrolar das contaminações, adoecimentos e alcance de uma cura. Para esses espectadores, conferir maior realismo a esses tempos possibilitaria apresentar melhor a realidade de cientistas e suas inúmeras frustrações no desenvolvimento de vacinas e soros. Para os participantes, nesse tempo dilatado, o vírus não mataria tão rapidamente, mais pessoas morreriam e pessoas também seriam vetores de contaminação, não apenas o animal hospedeiro inicial. Mais uma vez, o filme é analisado em relação à pandemia COVID-19.

A turma de 2023 também fez apontamentos que levaram o filme a se aproximar da realidade vivida durante a pandemia. Os participantes de 2023 consideraram que o desfecho do General poderia ser mais trágico. Esse personagem, um dos principais antagonistas, deveria contrair o vírus e morrer. Além disso, foi sugerido que fossem acrescidos conflitos relacionados à questão da desinformação e ao papel da mídia como um elemento central ou "terceiro vilão" da estória, refletindo os problemas de comunicação que ocorreram durante a pandemia de COVID-19.

No Quadro 1 é apresentada uma síntese das leituras em cada uma das dimensões e para cada uma das turmas.

Quadro 1 - Quadro comparativo sintético dos resultados de leitura (Turmas de 2022 e 2023).

Dimensão de Leitura	Turma de 2022	Turma de 2023
Motivação	Motivada – lembranças emotivas e recentes, medo e angústia da pandemia. Forte identificação com a figura do "cientista herói".	Motivada - menor carga emocional individual e maior foco na indignação contra a condução política/administrativa da crise sanitária.
Compreensão	Convergente – filme recontado de forma desorganizada e sem ordem cronológica, misturando com as experiências vividas no Brasil.	Convergente - recontaram o filme de forma encadeada e cronológica, separando a ficção dos fatos do país.
Posição	Leituras hegemônicas - aderência às personagens cientistas (heróis) e antagonização aos políticos/militares (vilões). Manutenção de visão polarizada e oposta entre ciência e política.	Leituras hegemônicas - identificação crítica com os personagens. Manutenção de visão polarizada e oposta entre ciência e política.
Discriminação	Imersa e não distanciada foco Social e Empatia: Críticas à falta de diversidade social e representação da população; sugestão de desfecho mais trágico para destacar a gravidade real.	Imersa e distanciada foco no Realismo Biológico e Mídia: Críticas à velocidade irreal de propagação/cura e proposta de incluir a desinformação/mídia como vilã.

Fonte: Os autores.

A análise da recepção apontou nuances na produção de sentidos entre as turmas estudadas. No grupo de 2022, as emoções emergiram de forma latente, com o resgate de memórias de familiares e conhecidos vitimados pela

COVID-19. Os discentes destacaram que o descaso governamental e a influência do poder político-militar sobre a ciência e a mídia impactaram a saúde pública naquele período. Notou-se uma forte identificação com os personagens cientistas e profissionais de saúde. A recepção foi descrita como uma experiência emocionalmente pesada, rememorando experiências de sofrimento e luto. Essa carga emocional parece ter dificultado o distanciamento necessário para uma maior crítica estética ou intelectual da obra.

A turma de 2023, embora também tenha resgatado sentimentos atrelados à pandemia, apresentou uma postura mais impessoal. A indignação política predominou em relação à tristeza, viabilizando uma análise mais atenta e distanciada. Ocorreram discussões voltadas aos aspectos socioculturais da produção cinematográfica, identificando os traços ficcionais da narrativa em contraste com a realidade brasileira. Ou seja, diferentemente da turma anterior, essa turma se mostrou mais atenta a aspectos do universo fílmico que fossem incoerentes com a realidade brasileira. Nessa turma, as esferas política e científica foram observadas e discutidas em seus possíveis conflitos.

Ao analisar esses dados a partir das dimensões de leitura propostas por Schrøder (2000), o contexto pandêmico é reforçado como uma importante motivação para a produção de sentidos em ambas as turmas, embora com nuances distintas. Assim, nas dimensões Motivação e Discriminação, foi possível notar que, para a turma de 2022, a pandemia atuou como uma lente de memórias de tristezas e sofrimentos que direcionou a discussão à revolta com líderes políticos. Para a turma de 2023, a motivação desdobrou-se em angústia e revolta frente ao cenário macropolítico e direcionada à responsabilização dos políticos envolvidos, resultando em uma leitura um pouco menos centrada em experiências pessoais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste artigo trazem importantes contribuições, sustentadas por análises em cenários reais de ensino e aprendizagem, sobre como filmes podem contribuir para a formação de professores. Apesar das limitações metodológicas deste estudo, estes resultados se somam aos resultados de diversos trabalhos recentemente produzidos a partir de estudos de recepção em espaços de ensino e aprendizagem. Rezende *et al.* (2024) citam alguns desses estudos.

Foi interessante notar como os estudantes ativamente produziram sentidos articulados às suas vivências e referenciais, como já apontava Hall (2003). Suas experiências pessoais e o consumo de mídias durante o período pandêmico exerceram especial influência na produção de suas leituras. Tópicos estudados previamente no curso não foram claramente mobilizados ou referenciados para justificar ou explicar uma determinada leitura expressa pelos participantes. Por exemplo, a discussão sobre ciência e política não foi mobilizada e as compreensões desses conceitos persistiram de forma estereotipada, bem como suas possíveis relações. Mesmo que seja preocupante notar um certo desequilíbrio entre espaços não formais e espaços formais de educação quanto à sua influência na produção de subjetividades, essa percepção também ressalta a importância de pensar os modos de uso de filmes em sala de aula, bem como os contextos dessas utilizações por docentes. Essas estratégias de reendereçamento podem oferecer meios para melhor favorecer a produção de alguns sentidos esperados pelos professores ao utilizarem filmes em suas aulas.

Os limites do presente estudo podem ser observados na situacionalidade da produção de dados: duas turmas em dois anos em um mesmo curso e em uma mesma instituição. A abordagem metodológica envolveu uma tomada de dados específica em apenas um momento da trajetória dos estudantes em sua formação. A estratégia de produção de dados considerou apenas o que foi verbalizado durante as rodas de discussão em grupo, não contemplando aspectos mais individuais das leituras produzidas. Em estudos futuros, pretendemos realizar análise do uso de um mesmo audiovisual em instituições diferentes de formação de professores de ciências e produzir dados em momentos diferentes da trajetória desses estudantes. Também se espera poder contar com uma maior pluralidade metodológica.

Mesmo diante das limitações apontadas, os resultados desta pesquisa contribuíram para observar processos de produção de sentidos e aprendizagens envolvendo o uso de filmes originalmente não pensados para finalidades educativas de sua utilização no contexto estudado. Assim, os resultados desta pesquisa reforçaram que os usos de audiovisuais em salas de aula podem favorecer a conexão entre a sala de

aula e o mundo cotidiano fora dela. Os usos dessas obras parecem promover um borramento desses limites ou, principalmente, nos lembrar que a sala de aula não é uma ilha isolada do mundo. Sobretudo na atualidade, a sala de aula é marcada por uma série de atravessamentos que, talvez, fosse mais interessante serem assumidos e discutidos entre professores e estudantes, do que silenciados, como por vezes é buscado por docentes. Nesse sentido, reforça-se a importância de conhecer e refletir sobre as formas de reendereçamento para usos mais atentos de filmes em sala de aula. Se, segundo Freire (1996), educar passa pelo processo de desvelamento da realidade espessa que nos envolve, talvez o genuíno movimento de ensinar e aprender possa fazer um bom uso desses borramentos que a utilização de alguns filmes pode promover nas relações de ensino e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Brasil. Processo nº E-26/204.609/2024. Agradecemos à Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 24, p. 8-11, nov. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BLASCO, P. G. *et al.* Cinema e educação: educação médica humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, n. 1, p. 55-61, 2005.

BOOG, M. C. F. *et al.* Utilização de vídeo como estratégia de Educação Nutricional para adolescente: "comer... o fruto ou o produto?". **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 281-293, 2003.

CABRAL, L. F. E.; SOUZA FILHO, L. A.; REZENDE FILHO, L. A. C. Epidemia: análise de uma experiência de reendereçamento em uma aula de biologia. **Revista Ciências & Ideias**, [S. l.], v. 16, n. 1, e25162647, 2025.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, [S. l.], n. 140, p. 30–47, 2021.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema. *In:* SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: metamorfoses da subjetividade contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. Codificação/decodificação. *In:* SOVIK, L. (Org.). **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

HODSON, Derek. Realçando o papel da ética e da política na educação científica: algumas considerações teóricas e práticas sobre questões sociocientíficas. *In:* CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. (org.). **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 27-57.

INSTITUTO BUTANTAN. **Vacinação contra Covid-19 no Brasil completa 1 ano com grande impacto da CoronaVac na redução de hospitalizações e mortes**. Instituto Butantan, 17 jan. 2022. Disponível em: https://butantan.gov.br/noticias/vacinacao-contra-covid-19-no-brasil-completa-1-ano-com-

grande-impacto-da-coronavac-na-reducao-de-hospitalizacoes-e-mortes. Acesso em: 11 jul. 2023.

LIMA SANTOS, G. J. Os letramentos crítico e audiovisual na promoção de uma abordagem de leitura sociocultural no ensino de espanhol/le. **Revista Docentes**, [S. l.], v. 7, n. 20, p. 30–37, 2022.

MEIRA, W. R.; SANTOS, S. Violação e restrição ao direito de acesso à informação em período de isolamento social: uma breve análise sobre o filme "Epidemia". **Revista Direito no Cinema**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 63–66, 2020.

MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. *In:* MORLEY, D. **Televisión, audiencias y estudos culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996. p. 111-147.

REZENDE FILHO, L. A. C. *et al.* O conceito de reendereçamento na pesquisa sobre educação e cinema. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 49, e133010, 2024.

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

SOUTO, R. N.; SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, M. G. Pedagogia histórico-crítica e curtas-metragens: possibilidades de êxito? **Revista Docentes**, [S. l.], v. 8, n. 21, p. 30–36, 2023.

WORTH, S. The uses of film in education and communication. *In:* GROSS, L. (ed.). **Studying Visual Communication**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p. 108-133.

Entrevista

CINEMA, AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM ADRIANA FRESQUET



Adriana Fresquet

Adriana Mabel Fresquet é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Coordena o grupo de pesquisa CINEAD e o Programa de Extensão Cinema, Aprender e Desaprender, vinculados ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Sua trajetória articula ensino, pesquisa e extensão em torno do cinema como experiência artística e educativa, com ênfase na escola pública e na formação de professores. Doutora em Psicopedagogia pela Universidad Católica Argentina e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, realizou pesquisas de pós-doutorado no México, sob supervisão de Inés Dussel, e na FAU-USP, com Giselle Beiguelman. É uma das fundadoras da Rede Kino — Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual — e participou do Grupo de Trabalho Cinema-Escola, que elaborou uma proposta de regulamentação da Lei nº 13.006/2014. Atua em curadorias, publicações e projetos de acervos audiovisuais, incluindo a plataforma Cine na Escola. Suas pesquisas atuais aproximam cinema, educação digital e políticas públicas, fortalecendo o intercâmbio entre pesquisadores, docentes e estudantes latino-americanos.

Agradeço o convite e a oportunidade de compartilhar um percurso que se construiu coletivamente, no encontro entre universidade, escola pública e instituições culturais. As perguntas permitem retomar questões que atravessam o CINEAD há vinte anos e que continuam se transformando com as experiências dos estudantes, dos professores e das comunidades com as quais trabalhamos.

DoCEntes: Primeiramente, gostaríamos de entender em que momento o audiovisual atravessou suas reflexões sobre educação.

Profa. Adriana Fresquet: Minha aproximação com o cinema e a educação se relaciona com questões que já atravessavam minha formação em psicopedagogia e psicologia: a aprendizagem, a criatividade e os modos como nos constituímos nas relações com outras pessoas e com o mundo. No mestrado em Psicologia, na Universidade de Brasília, investiguei a construção do conceito de criatividade com professores de educação infantil. Olhando retrospectivamente, percebo que o interesse pela invenção e pelas condições que favorecem a criação foi um terreno importante para o encontro com o cinema.

Um momento concreto dessa aproximação aconteceu entre 2004 e 2005, quando eu era professora substituta na Faculdade de Educação da UERJ. Desenvolvi uma oficina chamada "Cinema para aprender e desaprender", em atividades vinculadas à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, com palestras destinadas a escolas de ensino médio. Em 2006, ao ingressar na Faculdade de Educação da UFRJ, criei o grupo de pesquisa CINEAD. A partir daí, a relação entre cinema e educação passou a organizar de maneira cada vez mais intensa minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

O próprio nome do grupo registra transformações desse percurso. A expressão inicial continha uma preposição, "para", que podia sugerir uma finalidade previamente estabelecida para o cinema. Com os anos, passamos a dizer "Cinema, aprender e desaprender". Essa mudança traduz uma reflexão sobre a autonomia da arte e sobre nossa disposição para sermos afetados por ela. Interessa-me pensar o que acontece quando uma experiência cinematográfica coloca em movimento nossas certezas, nossos hábitos de percepção e os modos como compreendemos a educação. Desaprender envolve reconhecer que algumas maneiras de olhar foram naturalizadas e que podemos experimentar outras relações com as imagens, com as pessoas e com o conhecimento.

O encontro com a hipótese-cinema de Alain Bergala foi decisivo. Sua reflexão ajudou-nos a pensar a presença do cinema como arte na escola e a aproximar a experiência de ver filmes do gesto de criá-los. A escola pode oferecer encontros com obras que os estudantes dificilmente conheceriam pelos circuitos comerciais habituais. Ao mesmo tempo, pode criar condições para que crianças e jovens experimentem escolhas de enquadramento, duração e montagem, compreendendo que o cinema se faz de decisões diante do mundo.

Essa perspectiva ganhou corpo em relações institucionais muito concretas. Em 2007, iniciamos a parceria com o Colégio de Aplicação da UFRJ e realizamos o primeiro Encontro Internacional de Cinema e Educação, com a participação de Núria Aidelman Feldman. Em 2008, firmamos a parceria com a Cinemateca do MAM e criamos a escola de cinema do CAp/UFRJ, que teve Nelson Pereira dos Santos como padrinho. Essas experiências aproximaram universidade, escola pública e cinemateca, permitindo que a formação acontecesse em diferentes espaços e reunisse pessoas com saberes distintos. A parceria com Hernani Heffner e Zé Quental da Cinemateca do MAM tem feito toda diferença nesse tempo todo.

A participação na fundação da Rede Kino, em 2009, ampliou esse percurso e fortaleceu sua dimensão latino-americana. As interlocuções com professores, pesquisadores e realizadores de outros países mostraram a diversidade de pedagogias que se inventam quando o cinema encontra diferentes territórios. Mais tarde, as experiências no hospital, na educação infantil, com pessoas idosas, no Instituto Benjamin Constant e no Instituto Nacional de Educação de Surdos aprofundaram nossas perguntas sobre quem pode ver, fazer e compartilhar cinema.

Hoje, compreendo minha trajetória como um processo contínuo de formação com os outros. As pesquisas que oriento e as ações de extensão também transformam minhas próprias perguntas. O cinema atravessa minhas reflexões sobre educação porque nos convida a perceber o mundo de outra maneira e a interrogar quem tem direito de produzir suas imagens. Essa pergunta reúne a experiência estética e o compromisso com a escola pública que sustenta nosso trabalho.

DoCEntes: Apesar do mundo midiático que vivenciamos, com as telas e tantas formas de acesso ao audiovisual, como a senhora enxerga a relação do letramento audiovisual na formação inicial nas licenciaturas? Quais os caminhos e as ausências percebidas?

Profa. Adriana Fresquet: A presença cotidiana de imagens e sons torna essa formação particularmente necessária. A familiaridade com celulares e plataformas convive com uma distribuição muito desigual de repertórios, de oportunidades de criação e de conhecimentos sobre os meios pelos quais as imagens circulam. Podemos passar muitas horas diante das telas e conhecer pouco a história do cinema, as cinematografias de nosso próprio país ou as decisões econômicas que organizam aquilo que aparece para nós.

Na formação inicial, considero necessário ampliar o sentido de letramento audiovisual. A leitura crítica das imagens é uma dimensão importante, e pode ser articulada à experiência estética, à criação e à compreensão das condições de circulação. Uma pessoa pode identificar um estereótipo e, ainda assim, ter tido poucas oportunidades de experimentar a duração de um plano, a força de um som fora de campo ou a relação entre duas imagens na montagem. A formação docente precisa abrir espaço para esse encontro com a forma cinematográfica e para o prazer de descobrir obras que desafiam nossos hábitos.

Percebo uma presença ainda descontínua do cinema nas licenciaturas. Em muitas experiências, ele depende do interesse de um professor, de uma disciplina optativa ou de um projeto de extensão. Essas iniciativas têm enorme valor, mas sua continuidade fica vulnerável às condições de trabalho e às mudanças institucionais. Há também uma tendência a vincular o audiovisual à ilustração de conteúdos. Nessa lógica, escolhe-se um filme porque ele aborda determinado assunto, enquanto suas escolhas estéticas recebem pouca atenção. Precisamos pensar o que a forma de um filme nos permite conhecer e sentir.

Defendo que a formação reúna o estudo de obras, a experimentação e o diálogo com escolas e instituições culturais. O licenciando precisa ter tempo para ver filmes em condições adequadas, conversar sobre eles e realizar pequenos exercícios de criação. Filmar ajuda a perceber o que significa escolher uma posição de câmera, escutar um ambiente e decidir quando começar ou interromper um registro. No CINEAD, a relação entre ensino, pesquisa e extensão permite aproximar essas experiências da formação universitária e das perguntas trazidas pelos professores da educação básica.

Um caminho fecundo é a construção de parcerias com cinematecas, cineclubes e acervos públicos. Nossa relação com a Cinemateca do MAM tem sido fundamental nesse sentido. A formação pode acontecer em uma sessão comentada, em uma visita a um acervo, no encontro com um realizador ou na organização coletiva de uma mostra. Esses espaços tornam perceptível o trabalho de preservação e de curadoria que sustenta a possibilidade de conhecer o cinema. Também nos ajudam a compreender que o acesso depende de escolhas e de condições materiais.

Outra ausência diz respeito à diversidade dos repertórios. É necessário conhecer o cinema brasileiro em sua pluralidade e estabelecer relações com cinematografias latino-americanas. A formação ganha densidade quando aproxima obras de realizadores negros e indígenas, filmes de mulheres e produções de diferentes territórios. Isso envolve interrogar quem produz imagens, de que lugar fala e quais formas de experiência ficam à margem dos circuitos dominantes. A acessibilidade também precisa integrar essa formação, incluindo a reflexão sobre a audiodescrição, as legendas e os diferentes modos de construir uma experiência audiovisual.

As reflexões de Inés Dussel sobre a escola e a cultura visual, assim como as de Giselle Beiguelman sobre imagens e memória digital, ajudam-me a formular perguntas contemporâneas. Quem organiza o que vemos? Como os sistemas de recomendação interferem em nossas escolhas? Onde são preservadas as produções das escolas? Que dependências criamos ao entregar arquivos, dados e práticas educativas a plataformas privadas? Essas questões precisam acompanhar a formação, junto à experimentação artística.

Considero, portanto, que a universidade tem uma responsabilidade pública nessa área. Formar professores implica oferecer repertório e condições para exercer escolhas, compartilhar a responsabilidade por uma curadoria e acolher o inesperado de uma experiência artística. Essa formação exige tempo institucional, infraestrutura e reconhecimento curricular. O entusiasmo de docentes e estudantes pode iniciar um trabalho; sua continuidade pre-

cisa ser sustentada como parte do direito à educação e à cultura.

DoCEntes: Apesar da Lei 13.006 de 2014, entendemos que ainda há uma distância a ser percorrida para sua efetivação, inclusive com a recepção crítica das obras fílmicas. Como podemos tornar a exibição uma realidade positiva para a educação básica?

Profa. Adriana Fresquet: A Lei nº 13.006/2014 é um marco importante porque inscreve na legislação educacional a presença de filmes de produção nacional. Ela acrescentou ao artigo 26 da LDB a previsão de exibições integradas à proposta pedagógica das escolas, com um mínimo de duas horas por mês. Esse reconhecimento abre uma possibilidade de democratização cultural: estudantes de diferentes regiões podem encontrar imagens e sons de um país cuja diversidade permanece pouco acessível a muitas pessoas.

A efetivação desse direito exige condições materiais e pedagógicas. As escolas precisam de equipamentos em funcionamento, som que permita escutar os filmes e ambientes adequados à projeção. Precisam também de acesso a obras com condições de exibição esclarecidas e recursos de acessibilidade. É necessário reconhecer o trabalho envolvido na organização das sessões e assegurar tempo para a formação dos professores. A qualidade da experiência depende dessas condições, e a responsabilidade por garanti-las envolve os sistemas de ensino e as políticas culturais.

Minha participação no Grupo de Trabalho Cinema-Escola, entre 2015 e 2016, aproximou-me diretamente dessas questões. O grupo reuniu representantes dos campos da educação e da cultura e elaborou uma proposta de regulamentação encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2016. Mais recentemente, o trabalho coletivo da Rede Kino, em diálogo com a CineOP, permitiu sistematizar uma proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola. O percurso reuniu consulta pública e grupos de trabalho sobre formação docente, exibição e produção, acervos e curadorias, entre outras questões. Essa elaboração expressa o esforço de pensar uma política capaz de dar sustentação às experiências já existentes e ampliar seu alcance. Este material serviu de base para a elaboração do Processo 23000.030599/2024-97 Proposta de Decreto para regulamentação da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 - Cinema e Educação, que até hoje se sabe está na mesa do Ministro da Educação à espera de sua assinatura.

Na escola, a integração ao projeto pedagógico pode favorecer uma presença regular do cinema. Defendo a construção de percursos em que os filmes se relacionem entre si e com perguntas da comunidade escolar. A curadoria pode aproximar obras de diferentes épocas, regiões e durações, explorando modos distintos de mostrar um território, uma infância ou uma relação com o trabalho. Curtas-metragens, documentários, animações e obras experimentais oferecem possibilidades de encontro que ampliam o repertório para além dos títulos mais conhecidos.

A recepção crítica também precisa ser pensada com cuidado. Ela envolve a atenção às formas de um filme, aos pontos de vista que constrói e às experiências que torna perceptíveis. Podemos perguntar como uma personagem é filmada, o que permanece fora do quadro, como o som orienta nossa atenção e que efeito produz uma escolha de montagem. Essas perguntas ajudam a relacionar a dimensão estética às implicações políticas das imagens, preservando a abertura da obra e a diversidade de interpretações.

Cada docente pode acompanhar esse encontro com escuta e responsabilidade. Há estudantes que desejam falar imediatamente e outros que precisam de tempo. Uma sessão pode desdobrar-se em conversa, escrita, desenho, comparação de fragmentos ou experimentação audiovisual. Algumas obras continuam trabalhando em nós depois do encontro, e a escola pode acolher essa duração. A exigência de transformar cada sessão em uma avaliação padronizada corre o risco de limitar justamente o que torna a experiência artística formativa.

A participação dos estudantes na escolha e na organização das sessões pode fortalecer a relação com o cinema. Um cineclube cria oportunidades de pesquisar filmes, preparar apresentações, acolher o público e conversar com pessoas de diferentes idades. As sessões abertas à comunidade ajudam a tornar a escola um espaço de circulação cultural. A experiência também pode mobilizar famílias e trabalhadores da instituição, como ocorreu na educação infantil da UFRJ, onde as cozinheiras reivindicaram seu direito ao cineclube e passaram a realizar documentários.

Os acervos públicos e colaborativos têm uma função decisiva. O trabalho com a plataforma Cine na Escola, cinenaescola.org, expressa nossa preocupação com o acesso a filmes, com as curadorias e com a aproximação entre pesquisa e prática docente. A preservação e a circulação precisam ser pensadas conjuntamente. Defendo que as políticas de educação digital reconheçam esse patrimônio e apoiem formas públicas de acesso, respeitando o trabalho dos realizadores e a autonomia pedagógica das escolas.

Vejo a lei como um ponto de partida para uma política mais ampla. Sua força se realiza quando o encontro com o cinema passa a integrar a vida escolar e quando a comunidade pode reconhecer ali uma possibilidade de formação cultural. Para isso, precisamos de financiamento contínuo, colaboração entre educação e cultura e participação de quem realiza o trabalho cotidiano nas escolas.

DoCEntes: Defendemos em nosso editorial que, além de ver as obras, é importante dar aos estudantes a possibilidade de produzir e fazê-las circular. Como a senhora entende que o fazer audiovisual potencializa a prática educativa?

Profa. Adriana Fresquet: Concordo com a importância de aproximar a experiência de ver filmes da possibilidade de criá-los e compartilhá-los. Gosto de pensar os estudantes como espectadores capazes de interpretar e como pessoas capazes de inventar imagens. Fazer um filme coloca diante de nós perguntas que a experiência cotidiana com as telas frequentemente deixa em segundo plano: onde posicionar a câmera, quanto tempo observar, o que escutar, como nos aproximar de alguém e o que uma montagem faz com aquilo que foi registrado.

Essas decisões modificam a relação com o mundo. Ao procurar um enquadramento, uma criança pode descobrir movimentos e detalhes de um lugar que atravessa diariamente. Ao gravar os sons de um pátio, pode perceber uma diversidade de presenças antes pouco escutadas. A câmera e o gravador participam de uma experiência de atenção, e as escolhas feitas durante o processo permitem conversar sobre aquilo que vemos e sobre o que desejamos tornar visível.

Um exercício importante em nosso percurso é o Minuto Lumière, que conhecemos no encontro com Núria Aidelman Feldman em 2007, ligado ao trabalho pedagógico da Cinemateca Francesa. Em sua formulação mais conhecida, propõe filmar um plano de aproximadamente um minuto, com a câmera fixa e sem montagem interna. Essas condições simples abrem um campo de decisões: escolher o lugar, observar a luz, imaginar o que poderá atravessar o quadro e decidir o momento de iniciar a filmagem. O acontecimento também participa do filme, e aquilo que escapa à previsão pode transformar nossa ideia inicial.

Há uma potência educativa nessa relação entre decisão e disponibilidade. O estudante experimenta que criar envolve preparar condições e lidar com o inesperado. Quando assistimos coletivamente aos exercícios, podemos comparar escolhas e compreender como pessoas que estiveram em um mesmo lugar construíram imagens diferentes. A conversa sobre os filmes torna-se uma experiência compartilhada de pensamento, na qual o professor também aprende a olhar para o que os estudantes produziram.

O processo coletivo de realização acrescenta outras questões. É preciso negociar ideias, escutar propostas e assumir responsabilidades. A organização do trabalho pode favorecer a circulação entre funções, permitindo que os estudantes experimentem a câmera, o som e a montagem. Essa atenção é importante para evitar que a familiaridade técnica de alguns determine antecipadamente quem terá acesso à criação. A perspectiva da igualdade das inteligências, trabalhada por Jacques Rancière, ajuda-nos a confiar na capacidade de cada participante e a pensar formas de acompanhamento que sustentem essa confiança.

A realização também envolve uma relação ética com quem é filmado. O trabalho com imagens de pessoas e comunidades pede conversa sobre consentimento, exposição e circulação. É necessário perguntar como uma pessoa deseja aparecer, o que prefere preservar e quais efeitos uma imagem pode produzir depois de sair do contexto em que foi realizada. O cuidado com essas questões integra a própria criação, especialmente quando participam crianças e adolescentes.

A primeira escola de cinema que criamos numa escola pública foi no Colégio de Aplicação da UFRJ, mas logo vieram mais e mais escolas rurais, em favela, com publico de pessoas com deficiencia visual e auditiva. A crença no fazer não encontra resistências de nenhum tipo!

Na América Latina, o encontro entre cinema e educação oferece refer-

ências muito fecundas. O trabalho de Alicia Vega no Chile, registrado por Ignacio Agüero em "Cem crianças esperando um trem", aproxima a história do cinema, os jogos ópticos e a invenção de imagens de uma experiência com crianças. Os cinemas indígenas e as realizações comunitárias também nos convidam a pensar quem pode contar uma história e como o audiovisual participa da memória de um território. Essas interlocuções ampliam nossa compreensão do gesto de filmar e dos modos de aprender com ele.

Fazer circular as obras é parte desse processo. Quando um filme encontra um público, surgem perguntas e interpretações que o grupo realizador pode acolher e discutir. Mostras escolares, cineclubes e encontros entre escolas criam oportunidades de conversa que valorizam as produções como obras. É importante preservar os arquivos, registrar as autorias e construir contextos de exibição. Uma publicação em rede social é uma possibilidade de circulação, com características próprias; a escola pode ampliar os espaços de encontro com os filmes e os critérios pelos quais reconhece seu valor.

O fazer audiovisual potencializa a prática educativa quando abre tempo para a atenção e para a elaboração de escolhas. O conhecimento técnico acompanha uma experiência mais ampla de criação e de convivência. Cabe ao professor compartilhar referências, propor desafios e construir condições para que as obras dos estudantes possam surpreender também a ele. Essa disponibilidade preserva a potência artística do processo e permite que novas perguntas atravessem a vida escolar.

DoCEntes: Para finalizar, quais leituras e reflexões a senhora propõe para quem quer pesquisar a relação entre audiovisual e educação?

Profa. Adriana Fresquet: Eu começaria propondo uma aproximação sustentada entre leitura, experiência com filmes e participação em práticas de cinema e educação. A pesquisa ganha consistência quando essas dimensões se alimentam mutuamente. Um filme pode nos fazer reformular uma pergunta teórica, e uma experiência na escola pode mostrar os limites de uma categoria que parecia suficiente. É importante construir um problema atento ao que acontece no encontro, com abertura para aquilo que ainda desconhecemos.

Minhas referências principais estão todas publicadas no selo Cinemas e Educações da Editora Multifoco. Pesquisas e experiências de ver e fazer filmes no Brasil e em alguns outros países latino-americanos, fundamentalmente.

Mas seria injusto não reconhecer a importancia de Alain Bergala como uma referência central em meu percurso. "A hipótese-cinema" permite pensar a entrada do cinema como arte na escola, a responsabilidade de compartilhar obras e a relação entre ver e criar. Seus trabalhos sobre o gesto de criação e os motivos visuais oferecem caminhos para observar como os filmes elaboram problemas de forma. O abecedário audiovisual que realizamos com ele no CINEAD também é uma possibilidade de aproximação, porque permite acompanhar uma reflexão em sua dimensão oral e retomar questões a partir de diferentes verbetes.

O filme *100 crianças esperando um trem*, de Ignacio Agüero, nos levou direto à fonte: Alicia Vega. Considero especialmente importante ampliar o diálogo latino-americano. O trabalho de Alicia Vega e os filmes de Ignacio Agüero constituem referências preciosas para pensar o encontro entre cinema, infância e educação. As experiências de realizadores indígenas e de coletivos comunitários precisam ser conhecidas em seus contextos, com atenção a seus próprios modos de formular as relações entre imagens, memória e território. Pesquisar também envolve aprender com pessoas e comunidades que produzem conhecimento fora dos espaços universitários.

Em Jacques Rancière, especialmente em "O mestre ignorante" e "O espectador emancipado", encontro perguntas importantes sobre a igualdade das inteligências e sobre a atividade de quem observa e interpreta. Essas leituras convidam a reconhecer a capacidade dos estudantes de produzir relações com as obras e a interrogar práticas educativas que antecipam sua incapacidade. Paulo Freire também permanece fundamental para pensar a leitura do mundo e a responsabilidade política da educação. O diálogo entre esses autores pede atenção às diferenças de seus projetos e pode tornar mais precisas nossas perguntas sobre a docência.

Todo o material produzido pelo projeto CINE e Educação da UNICAMP, o material do Inventar com a diferença, os recursos produzidos pelo Programa de Alfabetização Audiovisual de Porto Alegre, são verdadeiras joias para quem se aproxima deste universo.

Recomendo conhecer a produção brasileira do campo e os trabalhos construídos nas redes de cinema e educação. Em meu livro "Cinema e educação", procuro elaborar reflexões a partir de experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola. As publicações e pesquisas do CINEAD, da Rede Kino e de outros coletivos permitem acompanhar perguntas sobre criação, formação docente, acessibilidade e políticas públicas. A leitura de "Cinema e educação: a lei 13.006" outro sobre a lei 14533/23 e da "Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola" ajudam a situar as experiências em uma história de reivindicações e elaboração coletiva.

As investigações de Inés Dussel ajudam a compreender as transformações da escola em meio à cultura visual e às tecnologias digitais. Giselle Beiguelman, em trabalhos como "Políticas da imagem", oferece questões sobre a produção e a circulação de imagens e sobre a memória em ambientes digitais. Jonathan Crary contribui para pensar as relações entre atenção e modos contemporâneos de vida. Yuk Hui, com a discussão sobre tecnodiversidade e cosmotécnica, ajuda a interrogar a ideia de uma única trajetória tecnológica possível. Esse conjunto de leituras acompanha minhas preocupações recentes com acervos digitais e com as condições públicas de acesso ao audiovisual.

Essas questões ganham urgência diante da expansão da inteligência artificial. A pesquisa precisa perguntar de onde vêm as imagens e os dados utilizados, quais formas de trabalho sustentam os sistemas e quem controla suas infraestruturas. Também precisamos examinar o que acontece com a autoria e com a memória quando processos de criação e preservação passam a depender desses ambientes. São perguntas que aproximam a experiência estética da economia política das tecnologias, sem perder de vista a realidade das escolas.

No plano metodológico, sugiro atenção aos processos. Convém acompanhar como uma proposta é apresentada, como os estudantes se apropriam dela, que decisões tomam e que transformações acontecem no percurso. A observação, os registros de campo, as conversas e os próprios filmes podem participar da investigação, com cuidados específicos em relação à interpretação e à circulação dos materiais. O audiovisual também pode integrar a forma de produzir e compartilhar conhecimento, exigindo reflexão sobre como imagens e sons constroem uma argumentação. Embora o preferido do meu grupo vem sendo trabalhar com a abordagem da cartografia, conforme Virgínia Kastrup e seus colaboradores pensam e compartilham.

Finalmente, considero importante pesquisar com as escolas e reconhecer o saber de seus professores e estudantes. As perguntas da universidade podem encontrar outras perguntas na prática cotidiana, e esse encontro pede tempo e escuta. Quem inicia uma pesquisa nesse campo pode procurar um cineclube, acompanhar uma experiência de formação ou participar de uma mostra. A proximidade com os filmes e com as pessoas ajuda a sustentar uma investigação em que a arte permaneça capaz de deslocar o pensamento. É essa possibilidade que continua renovando meu desejo de trabalhar com cinema e educação.

Acervos e materiais de consulta

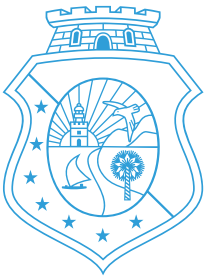
CINEAD: https://cinead.org.

Cine na Escola: https://cinenaescola.org.

Abecedários audiovisuais do CINEAD: em breve em: https://cinenaescola.org ou no Canal https://www.youtube.com/@CINEADLECAV

Lei nº 13.006/2014: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html.

Selo Cinemas e Educações, Editora Multifoco, Rio de Janeiro.



CEARÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA **EDUCAÇÃO**