



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE AUDIOVISUAL

Desafios e aprendizados: Oficina de audiovisual na Escola
Estadual João Carlos Flores.

LAURA CRISTINA DE SOUZA
THIAGO ANTÔNIO SANTOS GIL CLEMENTE

Campo Grande
Novembro/2025

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)
Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



DESAFIOS E APRENDIZADOS: OFICINA DE AUDIOVISUAL NA ESCOLA ESTADUAL JOÃO CARLOS FLORES.

**LAURA CRISTINA DE SOUZA
THIAGO ANTÔNIO SANTOS GIL CLEMENTE**

Relatório apresentado como requisito parcial para
aprovação na disciplina Seminário de Pesquisa e
Audiovisual II do Curso de Audiovisual da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Daniela Giovana Siqueira

AGRADECIMENTOS

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)

Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



02/12/2025, 13:33 SEI/UFMS - 6007864 - Ata

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Título do Trabalho: "Desafios e aprendizados: Oficina de audiovisual na Escola Estadual João Carlos Flores"

Acadêmicos: Laura Cristina de Souza e Thiago Antônio Santos Gil Clemente

Orientadora: Daniela Giovana Siqueira

Data: 01/12/2025

Banca examinadora:

1. Marcio Blanco Chaves
2. Régis Orlando Rasia

Avaliação: (X) Aprovado () Reprovado

Parecer: A banca destaca o uso potente dos autores no referencial teórico e elogia a experiência dos alunos nesse exercício de alteridade, realizado em um lugar de extrema importância, a escola.

Campo Grande, 01 de dezembro de 2025.

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)
Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Giovana Siqueira, Professora do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 20:46, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Régis Orlando Rasia, Professor do Magisterio Superior**, em 02/12/2025, às 06:52, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Blanco Chavez, Professor do Magisterio Superior**, em 02/12/2025, às 10:56, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6007864** e o código CRC **707C91CF**.

COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM AUDIOVISUAL (BACHARELADO)

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.015726/2025-41 SEI nº 6007864

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)

Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



Agradecimentos Laura Cristina:

À Susilaine de Souza, minha amada mãe. Obrigada pelo suporte carinhoso, suas palavras sempre nutriram meus sonhos. Conseguimos!;

À minha família: Analiz, Virgílio, Sabrina, Leandro e Marivalda (em memória). A primeira graduação dos Souza só existe por conta do apoio de vocês;

À meu companheiro Hércules, sua calma e gentileza me motivam, obrigada por todo o apoio;

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Daniela Giovana Siqueira, minha total admiração. Seu suporte humano, atento e competente foi fundamental na construção deste projeto de conclusão de curso e, para além dele, é inspiração de mulher e docente;

Aos colegas: Lucas Nakazato e Isadora Tiemi, por deixarem este caminho sinuoso mais alegre;

Aos docentes do curso de Audiovisual - UFMS, pelos saberes e reflexões sobre cinema;

Ao cursinho livre e popular Caburé Araraquara/SP e a seus professores voluntários, por acreditarem, dia após dia, na minha e em outras existências possíveis dentro de uma universidade pública;

Aos professores João Otávio Jr., Rafael Paiva e Adrienne Morelato, que respiram educação e, de pulmões cheios, ainda acreditam em uma escola pública de qualidade, mesmo com o ar seco do Estado de São Paulo.

Agradecimentos Thiago CLEMENTE:

À minha avó, Leila Arantes de Moraes, por ser meu alicerce, por me criar e por ser a primeira a estimular minha criatividade, seja através de diversos materiais de desenho, dos dias inteiros passados no cinema. Agradeço, sobretudo, por sempre me apoiar em minhas decisões, por mais malucas que fossem.

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)

Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



À Vanderleia Cardoso de Moraes, advogada cuja presença e suporte foram constantes em minha vida desde os meus 5 anos de idade. Seu apoio foi crucial para o meu retorno a Campo Grande e para a finalização desta graduação.

À meu tio, João Filipe Santos Gil Clemente. Apesar da distância física que sempre existiu, sua presença e apoio ao longo de minha vida foram sempre mais próximos e significativos do que se pode imaginar.

Aos colegas de infância: Arthur Sardilli Alonso, João Gabriel Gonçalves e Matheus Pellegrini Bucater. O trabalho de literatura que realizamos juntos em 2017 foi um fator determinante para a minha carreira e para a concepção deste TCC. Tenho a ambição de, um dia, entregar um trabalho digno de ser comparado ao magnum opus que foi “A Causa Secreta” (2017).

FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO

Cidade Universitária, s/nº - Bairro Universitário
79070-900 - Campo Grande (MS)

Fone: (0xx67) 3345-7607 <http://www.ufms.br>
<http://www.audiovisual.ufms.br> / audiovisual.faalc@ufms.br



SUMÁRIO

Resumo	7
1. Apresentação	8
2. Fundamentação teórica	10
2.1. Prática didática	13
3. Discussão acerca do processo de realização da oficina	24
3.1. A Escola	24
3.2. A Oficina	28
3.3. Análise dos produtos finais	42
3.4. Plano de aula e aplicação da oficina	47
4. Relatos sobre a experiência pessoal na realização da oficina	50
5. Planos de aula	61
Considerações finais	78
Referências	80
Anexos	81
Apêndices	14



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



“É verdade que a câmera cinematográfica revelou novos mundos,
até então escondidos de nós: como a alma dos objetos, o ritmo
das multidões, a linguagem secreta das coisas mudas.”

Béla Balázs



RESUMO:

Compreendendo a importância e as confluências entre o cinema e a educação, o presente trabalho visa relatar as experiências vivenciadas da junção destes dois mundos junto aos alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual João Carlos Flores, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Com quatorze encontros quinzenais durante um ano letivo, adolescentes entre 14 a 16 anos foram instigados a se apropriar e problematizar imagens em movimento (LEANDRO, 2001, p.31) de forma ativa, construindo um novo olhar autônomo no que antes era percebido apenas como entretenimento. Por meio da pedagogia crítica, a abordagem sensível à linguagem audiovisual tornou-se possível frente a análise de filmes e fragmentos cinematográficos com os estudantes, construindo a relação de alteridade proporcionada pelo cinema, findando na produção de quatro curtas-metragens pela turma composta por vinte e nove alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, Educação, Alteridade, Campo Grande- MS



1. APRESENTAÇÃO

O trabalho nasceu da interseção entre dois interesses: o cinema e a educação. O estudo foi realizado por meio de oficinas de cinema ministradas para alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual João Carlos Flores na capital sul mato-grossense. Investigando a potencialidade dessa articulação procuramos conectar as questões singulares dos alunos da rede estadual de ensino, com o processo pedagógico da confecção de produtos de imagem e som, partindo da premissa de que o cinema não se limita a ser meramente um veículo de entretenimento, mas, também, compreendendo como ele se apresenta como uma arte é uma ferramenta educacional por excelência.

A democratização do acesso às salas de cinema, no entanto, esbarra em uma realidade de concentração espacial. O cenário atual, marcado pelo declínio histórico dos cinemas de rua e das salas populares, resulta na concentração das exibições comerciais em poucos locais. Segundo o Instituto Brasileiro de Direito Imobiliário — IBRADIM — cerca de 90% dos cinemas brasileiros estão localizados dentro de shopping centers. Em Campo Grande, temos poucas salas de cinema, todas localizadas em três shoppings: Cinemark no Shopping Campo Grande, Cinépolis no Shopping Norte Sul Plaza que se encontram em regiões do centro da cidade e Cinemark do UCI Bosque dos Ipês, que se encontra na extremidade da região norte da cidade. Essas localizações dificultam a acessibilidade de qualquer indivíduo advindo de bairros descentralizados, ainda mais para adolescentes que dependem de transporte público para se deslocar pela cidade.

Somando-se a essa barreira geográfica, nos deparamos com a questão do custo dos ingressos de cinema. O valor médio do ingresso no Brasil, segundo a ANCINE, foi de R\$ 19,61 em 2023, alcançando hoje — nos cinemas de Campo Grande — R\$23 em um ingresso de meia entrada. Dessa forma, a distância física e o preço elevado atuam



concomitantemente como forças limitadoras ao acesso à cultura e ao lazer, tornando o cinema um espaço ainda mais inacessível para a população periférica.

Nesse cenário de exclusão, sua inserção como linguagem no ambiente escolar torna-se uma via de democratização fundamental. O cinema enquanto manifestação artística e meio de comunicação constitui-se como uma linguagem autônoma, possuindo uma gramática própria que articula o espaço-tempo, som e imagem em uma convergência singular. Apesar de seu reconhecimento histórico como linguagem educativa, a inserção do cinema no ambiente escolar ainda enfrenta diversos entraves, sobretudo quando sua complexidade é reduzida à função de apoio ilustrativo para o conteúdo didático. Sobre essa relação, Anita Leandro (2001) reitera:

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas, como a Biologia, a Geografia, a História. (LEANDRO, 2001, p.29).

A imagem em movimento, tal como Anita Leandro aponta, é capaz de instaurar relações singulares entre tempo e espaço, reorganizando a percepção e criando aberturas para o pensamento. Quando essa capacidade criadora e reflexiva é subjugada a um uso puramente ilustrativo, perde-se a possibilidade de formar sujeitos que leem criticamente não só a linguagem verbal, mas também a visual – que é extremamente presente no cotidiano contemporâneo.

Esses entraves não são apenas pedagógicos, mas reflexo de um contexto político-institucional de desvalorização das artes no currículo. O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), por exemplo, criado em 1936 e dirigido por Edgar Roquette-Pinto, com Humberto Mauro como diretor técnico, foi uma iniciativa de produção de filmes como política pública no país, tendo como um de seus objetivos a garantia da qualidade da aprendizagem. Este órgão foi concebido como um instrumento estatal no combate às falhas do sistema educacional. Durante seus primeiros anos, o instituto produziu cerca de 357 filmes (em sua maioria curtas de cinco a vinte minutos)



com temáticas de saúde, educação física, cultura e ciências, sempre permeados pelo civismo, demonstrando o até então não utilizado potencial pedagógico do audiovisual (PEREIRA, 2021).

Contudo, a trajetória do instituto é atravessada por fragilidades políticas. Documentos indicaram o alinhamento entre cinema educativo e propaganda política na época, e durante o Estado Novo (1937–1945) o instituto foi desvirtuado, utilizando o cinema como meio de propaganda para o governo Vargas, inclusive com perda de recursos destinados ao segmento específico de Propaganda a partir de 1939, desse modo, limitando o viés pedagógico que o instituto alavanca. Humberto Mauro, por exemplo, atuou como propagador e defensor da gestão do Estado na primeira Era Vargas. Nas décadas seguintes o seu sucessor, Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), enfrentou problemas logísticos, como a falta de recursos orçamentários e a defasagem tecnológica frente ao desenvolvimento dos meios de comunicação da época, como a televisão, assim perdendo espaço político. Todos esses pontos culminaram, durante a ditadura militar, em diversas tentativas de reorganização do setor audiovisual, porém eram frequentemente voltadas para o controle ideológico ditatorial do que para a educação. Em 1966 o INCE foi desativado, dando lugar ao INC, e sendo extinto e incorporado a outras estruturas do Estado — como a EMBRAFILME em 1975 —, o que marcou a diminuição da presença do Estado no segmento da cinematografia educativa e o fim de uma produção cinematográfica educativa estatal contínua (PEREIRA, 2021).

Essa constante ausência de políticas estatais robustas e contínuas para o cinema na educação não apenas se mantém, como foi ativamente aprofundada na contemporaneidade. O principal mecanismo desse desmonte foi a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), implementada durante o governo Temer. Ao transformar as artes em componente curricular optativo, a reforma reduziu drasticamente sua carga horária obrigatória de 240 para 60 horas anuais, fragilizando estruturalmente sua presença. Essa marginalização foi imediatamente regulamentada pela Portaria MEC nº



1.570/2017, que, ao estabelecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relegou o cinema a um apêndice das artes visuais, sem reconhecê-lo como linguagem autônoma ou assegurar sua centralidade pedagógica. O efeito prático desse desmantelamento normativo é quantificável: dados do INEP (2018) revelam que a extinção do Programa Mais Educação resultou em uma redução de 72% nos recursos destinados a atividades audiovisuais nas escolas.

Para além do abandono curricular, essa desvalorização oficial se manifesta na esfera do patrimônio, através da ausência de políticas públicas voltadas à preservação e digitalização dos acervos audiovisuais nacionais. A falta de um repositório acessível compromete a possibilidade de integrar, de forma efetiva, a memória audiovisual brasileira ao processo de ensino-aprendizagem. O cinema, portanto, permanece marginalizado tanto no currículo formal quanto nas estratégias de preservação cultural do Estado.

Recentemente, em 2014, com a criação da Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de no mínimo 2 horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica, surge um novo panorama otimista para o acesso ao cinema brasileiro. Quanto a práticas de exibição na escola, Fresquet e Migliorin apontam:

Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar.” (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p.9)

Entretanto, a lei sem a sua regulamentação, apresenta falhas quanto à reflexão artística e estética sobre as obras assistidas. Acreditar na exibição na escola como um poder subversivo de criar um possível público para o cinema brasileiro, sem a criação de um olhar sensível, é escantear todas as outras possibilidades de encarar o cinema como arte. Sem indicar como deve ser feita a exibição dos filmes na escola, assistir tornam-se mero entretenimento para os alunos, concluindo uma existência rasa em sala de aula:



A Lei 13.006/14 é um passo, entre muitos, que pode operar mudanças e transformações no cenário educacional. Porém, essa iniciativa sozinha não resultará em mudanças de hábitos ou formação cultural, se não for cuidadosamente implementada. Devemos estar atentos à prática de exibição de filmes nacionais em sala de aula que, sem a devida problematização, perdem potência política.” (Amâncio *et al.*, 2015, p.30).

No mais, outro ponto carente diz respeito aos equipamentos necessários para uma boa exibição. Muitas escolas não possuem a aparelhagem básica, como som e/ou projeção adequada, deixando a experiência ainda mais difícil. Diante dessas limitações estruturais e conceituais, o presente trabalho posiciona a produção ativa como eixo central para uma pedagogia cinematográfica significativa. Através de uma jornada educacional que abrange a literatura brasileira e o mundo do audiovisual, buscamos compreender como os percursos de experimentação cinematográfica podem contribuir para investigações criativas e a produção de filmes que abordam reflexões específicas de cada contexto dentro da diversidade social dos alunos. Ao coordenarmos os alunos para atuarem em um modelo análogo a uma equipe de produção audiovisual, os retiramos da posição passiva de um método de aprendizagem essencialmente expositivo, fomentando uma participação mais ativa e um ambiente propício à expressão individual.

Os estudantes participantes da oficina entenderão o processo estrutural que compõe a criação de textos, imagens e sons consumidos costumeiramente no dia a dia, perpassando por todo o processo mais técnico avançado de produção cinematográfica, desde a pré-produção, elaborando um “mundo inconfundível” (RODRIGUES, 2018) até a montagem das obras e a exibição para reflexão crítica sobre o material produzido no processo. Parte considerável desse processo encontra-se relatada nos itens que se seguem.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao invés de apresentar o audiovisual como uma sequência de conteúdos técnicos a serem memorizados, é possível pensar a sua utilização a partir da pedagogia do dispositivo (Miglorin, 2021), um modo de usar esse método como ponto de partida para a escuta ativa e o debate coletivo. Nessa perspectiva, cada aluno deixaria de ser mero espectador para se tornar autor, assumindo um papel ativo na elaboração das narrativas e nas decisões estéticas de seus trabalhos. Sobre a pedagogia do dispositivo, Miglorin elucida:

Falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer. Não existe imagem de um lado, mundo de outro, como se este se apresentasse pronto para se tornar imagem. Trata-se de desenhar, traçar, a cada momento, a cada exercício, filme e experiência, um novo agenciamento de sujeitos, máquinas, estabilidades discursivas e materiais e deslocamentos, que não deixam de ser de ordem subjetiva. (Miglorin *et al.*,2021 p.90)

Essa escolha encontra respaldo nas reflexões propostas por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1970), obra que oferece uma alternativa concreta à educação bancária. Nela, Freire propõe um processo educativo fundamentado no diálogo, adentrando em um processo de problematização à conscientização crítica — pilares que deslocam o ato de ensinar de uma prática de transmissão para uma prática de construção em alteridade. Na sua visão, ensinar é um ato político, e aprender exige participação ativa e reflexão sobre o contexto do mundo vivido. Deste modo, a aprendizagem não se dá pela repetição mecânica, mas pela problematização seguida de um confronto criativo de ideias, visando alcançar alguma resposta.

Entrementes, Freire aponta que é necessário reconhecer que os meios de comunicação têm um alcance desproporcional ao da escola. Adolescentes passam horas diárias em contato com conteúdos audiovisuais — seja utilizando as redes sociais, vendo televisão ou serviços de streaming ou lendo histórias em algum meio — enquanto o tempo dedicado à educação formal é mais restrito e, muitas vezes, desconectado dessas linguagens.



É nesse espaço de formação informal, fora da sala de aula, que se manifesta o que Freire e Guimarães denominam como escola paralela. Nela, os alunos aprendem, de forma contínua, e nem sempre consciente, narrativas e códigos visuais que moldam suas concepções de mundo. Diferentemente da escola formal, que busca a conscientização crítica de forma padronizada, a escola paralela, liderada em grande parte por oligopólios midiáticos, frequentemente opera sob uma lógica de entretenimento e consumo, o que reforça padrões de pensamento e comportamento de maneira acrítica. A escola paralela, em sua forma mais hegemônica, opera de maneira diametralmente oposta à pedagogia de Paulo Freire. Essa “escola” não convida a uma educação dialógica, mas sim à aquiescência da transmissão de enunciados e conteúdos prontos, reforçando ideologias de maneira acrítica. Desse modo, os meios promovem a passividade e o espectador raramente é convidado a questionar ou a criar, sendo reduzido a um mero consumidor passivo.

Na atualidade é inegável reconhecer que os meios de comunicação possuem um alcance desproporcional ao da escola, e parte do desafio está na inabilidade de alguns educadores em promover um diálogo crítico com a mesma intensidade e apelo que os meios exercem. Nesse cenário, torna-se urgente desmistificar os aparelhos e mecanismos midiáticos, e pressionar para que as emissoras promovam conteúdos não domesticadores, que sejam capazes de estimular a curiosidade crítica dos espectadores. Para Freire (2022), isso significa não aceitar passivamente o que é consumido: ele próprio afirmava a necessidade de analisar até comerciais sob lentes sociais, de gênero e raça.

Nessa mesma direção, Guimarães (2022) destaca que, embora a mídia seja muitas vezes vista como um canal unidirecional, a recepção do público é complexa e imprevisível. “Uma coisa é tentar estabelecer controle emitindo comunicados; outra é poder garantir que esse controle seja efetivo” (2022, p. 38). Crianças e jovens podem consumir conteúdos midiáticos com fascínio, mas isso não significa que o façam da forma pretendida por quem os produziu. Para Freire, essa abertura é também um espaço de disputa: se os dominantes apostam na passividade do público, cabe aos



educadores promover um esforço político-pedagógico contrário, que incentive a análise, a interpretação e a ressignificação do que é visto e ouvido. Durante a idealização inicial do projeto de oficinas, construímos a base pedagógica adotando o viés de propor não apenas exibir e ou discutir filmes, mas também suscitar quando os alunos, ao gravarem seus próprios curtas, puderam experimentar o papel de quem produz a mensagem e perceber o peso das escolhas que fazem ao contar uma história.

Guimarães (2022) também observa que a mídia afeta todos os alunos, independentemente de classe ou condição social, influenciando diretamente na forma como constroem suas visões sobre a realidade. O autor relata um caso em que alunas que liam fotonovelas escondidas em sala de aula, prática que deveria ser reprimida, poderia ser percebida ao mesmo tempo como uma maneira de exercitar a leitura e ampliar o contato com a língua portuguesa. Ele chama a atenção também para a possibilidade de aproveitar essa prática para promover um debate crítico sobre o conteúdo consumido.

Por esta perspectiva, Freire propõe que a comunicação no espaço educativo seja dialógica, afastando-se de métodos homogeneizadores. Sugere que a produção e o uso de meios de comunicação de massa podem — e devem — incentivar aproximação ao processo pedagógico de forma engajada e crítica. Essa postura exige do educador abertura para múltiplas vozes, respeitando a diversidade de leituras e interpretações. Desse modo, desenvolve-se a questão sobre a capacidade e recursos das escolas para a inserção do uso dos meios. Ao pensar no contexto nacional, as dificuldades para a instalação dessa prática quase sempre apontam para um quadro de inviabilidade. Nesse sentido discute-se a questão política da acessibilidade técnica para locais com poucos recursos, nesse caso, incluindo até a falta de capacitação para os educadores, o que tornaria possível o uso dos meios em sala aula com mais segurança por parte deles.

Pensar o problema dos meios de comunicação exige, necessariamente, refletir sobre a questão do poder. Cabe aos educadores incentivar que seus alunos enquanto



consumidores das mídias, desenvolvam um olhar crítico, especialmente as camadas populares que constituem a grande massa espectadora. Embora os meios sejam, por natureza, neutros e tecnicamente desenvolvidos, o uso que deles se faz pode servir tanto à reprodução da ordem vigente quanto à transformação social. Como afirma Guimarães:

“Mas, de outro lado, é inviável separar a capacidade técnica da capacidade e clareza política. Qualquer tentativa de dicotomia entre ambas é ingênua, a meu ver, porque toda capacidade técnica já é política. No fundo, é preciso saber a serviço de quem está essa capacidade técnica e, portanto, contra quem está se fazendo.” (GUIMARÃES, 2022, p.113)

No debate sobre mídia e educação, Guimarães provoca Freire ao levantar a seguinte questão: diante da emergência de uma nova cultura midiática, não seria necessário ingressar no processo de alfabetização específica para o audiovisual? Essa indagação parte do reconhecimento de que a leitura crítica de obras audiovisuais é tão indispensável quanto a alfabetização escrita e oral. Entrementes, tanto Guimarães quanto Freire apontam que não se trataria de substituir uma linguagem pela outra, mas sim conciliá-las em um mesmo norte pedagógico. A compreensão dos aspectos do audiovisual não anulam a redação muito menos a oralidade, mas seu entendimento amplia as possibilidades de compreensão do mundo – nesse sentido, para os alunos – também é necessário que o educador possua determinado arcabouço teórico e tenha a disponibilidade de integrar essas linguagens em sua prática pedagógica. Nesse sentido, a noção freireana de “leitura do mundo” se aproxima da leitura das imagens: interpretar um filme, uma propaganda ou uma série é também um exercício de decifrar a realidade e de reconhecer os discursos que a instruíram.

Esta conclusão encontra um diálogo direto com a filosofia de Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante*. Rancière (2015) parte da experiência do professor Joseph Jacotot no século XIX para desenvolver uma reflexão radicalizada sobre o processo educativo. O conceito central defendido pelo autor é o da igualdade das inteligências, onde todos os indivíduos possuem a mesma capacidade de compreender, pensar e



criar, independentemente de sua origem social ou formação prévia. O que diferencia os indivíduos não é a posse de um nível de inteligência superior, mas sim a forma como mobilizam sua atenção e sua vontade. Dessa ideia deriva a noção de emancipação intelectual, que rejeita a dependência do aluno em relação às explicações do mestre. Assim, o verdadeiro processo educativo não está em transmitir conteúdos prontos, mas em criar condições para que cada aprendiz coloque sua própria inteligência em ato.

Uma das figuras centrais na tese de Rancière é a do explicador, indivíduo encarregado de traduzir o mundo para o estudante e, desse modo, o mantém preso a uma certa dependência. Ao “explicar”, o mestre cria a distância entre quem sabe e quem não sabe, em muitos casos, reforçando a desigualdade de conhecimento que deveria reduzir. Nesse caso, “o poder do mestre não é o de transmitir o seu saber, mas o de manter o aluno em sua inferioridade” (Rancière, 2015, p. 18).

A emancipação intelectual, ao contrário, acontece quando o aluno é desafiado a mobilizar sua própria capacidade de atenção, observação e raciocínio para compreender os fenômenos. Pois como discorrem Guimarães e Freire, os alunos já carregam consigo um vasto repertório de consumo midiático por consumirem séries, filmes, novelas, videocliques, youtubers e etc. Ao reconhecer esse saber pré-existente, rompemos com a lógica de “explicação” e assumimos que eles já sabiam, ainda que de forma intuitiva, como funciona a linguagem audiovisual.

Outro conceito essencial é a valorização do já sabido. Para Rancière (2015), todo aprendizado parte de algo que o sujeito já conhece, e a tarefa pedagógica é ligar esse conhecimento a novos objetos. No caso da oficina, os alunos irão interpretar os filmes exibidos não apenas a partir de uma suposta neutralidade acadêmica, mas a partir de suas referências cotidianas, tal como suas relações escolares, relacionamentos afetivos ou situações familiares. Ao invés de desqualificar essas conexões como ingênuas ou superficiais, visa-se acolher essas leituras como legítimas portas de entrada para discutir conceitos estéticos e narrativos. Desse modo, o educador assume um lugar de mediador que reconhece a inteligência dos estudantes como equivalente à sua, ainda



que em diferentes estágios de desenvolvimento em relação a si mesmo. Assim, o cinema não se manifesta como uma lição a ser absorvida, mas uma extensão do mundo que eles já liam e interpretavam diariamente. Isso pode proporcionar que os estudantes formulem hipóteses por eles mesmos, comparem soluções narrativas e repensem suas escolhas de forma crítica.

Nessa perspectiva, o cinema aproxima-se da pedagogia emancipatória proposta por Jacques Rancière (2015), para quem “todas as inteligências são iguais”, e o papel do mestre é apenas criar as condições para que essa igualdade se manifeste. O espectador, assim como o aluno, é emancipado quando é colocado diante de uma obra em posição de igualdade, capaz de construir suas próprias leituras, interpretações e afetos — o que Fresquet (2013) reconhece como o “espectador emancipado” de Rancière. Nesse caso, a mediação não é encarregada de apenas explicar o filme, mas de provocar perguntas e criar pontes entre o que se vê e o que se vive, abrindo caminho para uma aprendizagem dialógica e autônoma.

Fresquet (2013) articula esse pensamento ao de Vigotski, cuja teoria das zonas de desenvolvimento proximal sustenta que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 1991, p. 17, apud Fresquet, 2013, p. 30). A aprendizagem, portanto, não é simples absorção de conteúdos, mas ativação de potências que já habitam o sujeito. Assim como em Rancière, o conhecimento é compreendido como relação e descoberta e não como apenas explicação. Fresquet reforça que o ponto de partida é sempre a capacidade emancipatória de saberes que cada criança traz consigo, prevendo também uma emancipação a partir dos novos conhecimentos adquiridos Fresquet (2013).

Essa articulação entre Vigotski e Rancière aponta para uma pedagogia do cinema que valoriza a mediação como criação, em um processo em que o aprendizado não é o resultado de uma transmissão, mas da interação entre o sensível e o cognitivo. Para Vigotski, a arte é o campo por excelência dessa relação, pois “toda realização humana criadora de algo novo [...] vive e se manifesta só no próprio ser humano”



(Vigotski, 2000, p. 7, apud Fresquet, 2019, p. 31). A arte, portanto, é a forma pela qual o sujeito reinventa o real, transformando a experiência em pensamento e emoção em forma. Nesse sentido, o cinema, especialmente no contexto pedagógico, mobiliza as mesmas forças de desenvolvimento que Vigotski identifica como centrais à aprendizagem: a imaginação, a emoção e a mediação simbólica. Como observa Migliorin (2019, p. 16), “o gesto criativo é aquele que consegue sintetizar, em um ato único, inteligência, afetividade, sensação e intuição”. Essa síntese torna o cinema não apenas um campo de expressão artística, mas também uma experiência cognitiva completa, capaz de articular razão e sensibilidade.

O cineasta Alain Bergala (2006) amplia essa concepção ao formular a hipótese do cinema como arte na escola, compreendendo-o como um encontro com a alteridade. Para Bergala, “nada é mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar”, pois ela “não obedece, não repete, não aceita sem questionar” (Bergala, 2006, p. 40). Inserir o cinema na escola, portanto, é introduzir o estrangeiro — aquilo que desloca, provoca e obriga a olhar o mundo de outro modo. O autor propõe substituir a leitura analítica e pedagógica tradicional por uma “leitura criativa”, que coloca o espectador em alteridade, convidando-o a assumir o lugar do autor e a experimentar o gesto criativo em sua complexidade.

É nessa perspectiva que o papel do educador se transforma radicalmente. Em vez de ser o explicador, ele passa a ser mediador de encontros, ajudando os estudantes a articular relações entre filmes, trechos e contextos, “aguçando a observação de sutilezas” (Bergala, 2006, p. 48). Como ressalta o autor, “a proposta de iniciar as crianças em um tipo de cinema não comercial não tem qualquer relação com arrastá-las do lugar comum para outro lugar”, mas sim em propiciar “o encontro com a alteridade fundamental da obra de arte, com o desconforto e o choque que ela provoca” (Bergala, 2006, p. 49).

Esse desconforto é parte essencial do aprendizado, pois, como afirma Bergala, “só se aprende aquilo que é mediado pelo desejo, mas é inviável aprender a desejar ser



afetado” (Bergala, 2006, p. 52). Cabe à escola, portanto, não impor o gosto, mas criar as condições para o encontro afetivo com a arte, permitindo que o desejo de compreender e de criar emerga de forma autônoma.

Essa reflexão ganha importância ao averiguarmos que, na maioria dos casos, o filme é utilizado apenas como uma estratégia para angariar engajamento dos alunos desinteressados. Como adverte Marcos Napolitano, essa lógica revela um equívoco sobre o real potencial pedagógico do cinema: “uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme ‘ilustra’ e ‘motiva’ alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura” (Napolitano, 2009, p. 15).

A crítica de Napolitano não se retém em um comentário pontual sobre a prática docente, ela aponta para uma compreensão empobrecida do cinema e de seus efeitos. Essa abordagem utilitarista de considerar o cinema apenas como uma “muleta” motivacional reduz seu valor a uma função paliativa, desconsiderando que ele também é linguagem, ignorando como ela consegue carregar aspectos como códigos, estratégias de construção narrativa, escolhas formais que produzem significados.

Diante disso, Napolitano propõe que o cinema seja abordado criticamente, não como uma “muleta” pedagógica, mas como uma linguagem com seus próprios códigos, possuindo a capacidade de dialogar com outras formas de expressão. Essa aproximação abre espaço para o desenvolvimento de habilidades analíticas, criativas e comunicativas nos estudantes, ampliando os modos de incentivarmos o conhecimento em sala. Além disso, o autor chama atenção para a importância de se mapear o repertório cultural dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se diretamente da concepção freiriana de educação como prática dialógica, centrada no diálogo horizontalizado, somados à escuta ativa e construção coletiva de sentidos. Desse modo, ao invés de partir de um saber pré-determinado a ser transmitido, a proposta se ancora na vivência dos alunos e na problematização do cotidiano.



A valorização da cultura visual dos alunos e a construção coletiva de sentidos a partir da linguagem cinematográfica concretizam, na prática, a pedagogia de Paulo Freire, que entende a educação como processo de leitura e reescrita do mundo. Por esta lógica, o cinema não é apenas objeto de estudo, mas é um dispositivo de problematização da realidade, servindo como uma ferramenta para ampliar a consciência crítica e o espaço de escuta e expressão dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Paulo Freire (1987) propõe que ensinar não é o ato redutivo de transferir conhecimento, mas sim de criar as condições para que o educando o produza em diálogo com o mundo. Nessa lógica, o uso do cinema em sala de aula permite que os alunos entrem em contato com narrativas, imagens e discursos que interpelam suas respectivas experiências pessoais. O assistir torna-se gesto ativo de leitura crítica do filme e, por extensão, da realidade que o circunda.

Já o cineasta Jean-Luc Godard propõe uma pedagogia fundada na incerteza, uma ruptura com os formatos convencionais de ensino tradicional. Em sua obra, o cinema não é um espelho da realidade nem uma forma de transmitir verdades prontas, mas um espaço de fricção, de tensões entre som e imagem, entre palavra e silêncio, entre o que se mostra e o que se retém. Nos capítulos iniciais da coletânea *Godard e a educação* (2015), organizada por Ana Lúcia Soutto Mayor e Mário Alves Coutinho sobre a obra de Jean-Luc Godard, Adriana Fresquet destaca a capacidade do cinema godardiano de criar “fissuras” nas regras da educação, permeando deslocamentos que questionam o lugar da arte no ambiente escolar.

Ao invés de oferecer respostas ou conduzir a respostas homogêneas, desloca o saber de um estado fixo para algo mais fragmentado. Deste modo, o aprendizado não se dá por acúmulo, mas por sua fricção: é no atrito entre sentidos, planos corpos e discursos que emerge a experiência pedagógica com o cinema. Não se trata de acumular conteúdos, mas de permitir que o saber se constitua no movimento, na dúvida, na hesitação. Como afirma a autora: “Fundar as regras é como furar um muro,



tirar algo de sua opacidade, transparecendo uma parcela do que está além.” (Fresquet , ano, p. 17).

Em um sistema de ensino de currículos engessados, dar vazão para a inserção da arte é provocar rupturas políticas que tanto o modo de ver quanto o modo de aprender. Trata-se de permitir que a dúvida e a hesitação entrem na sala de aula não como erros, mas como possibilidades de reinvenção. Nesse sentido, a pedagogia godardiana não se interessa na construção de certezas, mas pelos “furos no muro” onde permeiam-se zonas que desafiam a lógica do sistema educacional hegemônico.

Complementando essa lógica, Mário Alves Coutinho, argumenta que a arte de Godard, por sua determinação em “mostrar, e não convencer”, paradoxalmente, se configura como uma “atividade pedagógica exemplar”. Coutinho contrapõe essa abordagem ao ensino escolar, excessivamente objetivo, defendendo que a arte pode gerir a liberdade e o prazer no processo de aprendizagem. Conforme ele destaca:

Daí a superioridade da arte quando se trata de ensinar algo: ela é uma atividade que necessita da liberdade do ou ao brincar, a diversão, são aspectos vitais; o prazer é determinante; o ensinamento se dão forma consciente e inconsciente, mais completa; finalmente, quase nunca se repete o que ele 'ensina'(Coutinho, 2015, p. 21).

A força dessa linha de raciocínio, principalmente para o projeto, está em deslocar o paradigma tradicional da pedagogia baseado na autoridade do saber, na qual o aprender não se dá meramente pela via racional, mas também pelo prazer, pelo jogo, pela dúvida. O apreço pelo aprendizado, nesse contexto, está vinculado à liberdade de construir relações, conexões e sentidos não previamente dados.

A culminação dessa ideia é expressada na afirmação de Godard: “O cinema foi feito para pensar, pois ele foi feito para ligar” (Godard, 1998, p. 426, citado por Gomes, p. 98). Essa pedagogia da ligação entre imagens e ideias, entre o sujeito e o mundo — aponta para um cinema que ensina não por aquilo que afirma, mas por aquilo que



propõe: uma outra maneira de olhar, de escutar, de estar junto. Um cinema que incita, mas não explica; que não fecha, mas abre.

3. DISCUSSÃO ACERCA DO PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA OFICINA

3.1 A Escola

A efetivação das oficinas de cinema nas escolas públicas de Campo Grande revelou-se, desde o princípio, um exercício de paciência frente a processos burocráticos. O que poderia ser um simples trâmite administrativo, transformou-se em uma jornada pedagógica em si, até antecipando intempéries que, mais tarde, também seriam experienciadas já no decorrer do processo.

A gênese da busca por escolas que acolhessem o projeto iniciou-se em dezembro de 2023, com inúmeras tentativas de contato online com ambas as secretarias regionais de educação: a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e a SED (Secretaria de Estado de Educação), todas sem sucesso. Diante da ineficácia dos meios de comunicação online disponíveis, partimos para visitas presenciais, com o intuito de efetivar a autorização para a entrada do projeto em alguma escola, por meio de um ofício entregue presencialmente à SEMED, em janeiro de 2024.

A SED solicitou que o contato fosse realizado por e-mail — o mesmo pelo qual não obtivemos resposta — e nos orientou quanto ao retorno, que seria feito por meio da CFOR (Coordenadoria de Formação Continuada), setor responsável pelas tratativas de estágios obrigatórios e projetos de extensão. No início de março de 2024, finalmente tivemos nossa oficina aprovada. Com o ofício em mãos, iniciamos a busca por uma escola que nos recebesse.

Outra tentativa de concretizar algum vínculo com alguma escola ocorreu em 28 de fevereiro, na Escola Estadual Hércules Maymone, situada no centro da cidade. A recepção foi marcada por uma ambiguidade característica do sistema público de ensino:



um interesse genuíno por parte da gestão, que logo se via contido pelas amarras burocráticas. O diretor, propenso a aceitar a proposta, explicou que não poderia formalizar nada sem o aval do coordenador do turno vespertino, que não estava presente no momento. Em uma lógica preocupante, o diretor chegou a sugerir que nossa oficina poderia, se necessário, suprir a ausência de um docente, uma vez que a professora de artes faltava com frequência e não havia substitutos regulares. Apesar de disponibilizarmos nossos contatos, não houve retorno posterior por parte da instituição.

Estes obstáculos administrativos se desdobram como reflexos diretos de uma visão instrumental e da resistência sistêmica a algo fora do sistema hegemônico. A burocracia excessiva e a sugestão de que o projeto serviria como uma medida paliativa ou recurso emergencial evidenciam como o cinema não é visto como uma linguagem essencial ou um dispositivo que seja o ponto de partida para alcançar a emancipação e alteridade dos alunos, mas sim como um complemento facultativo e uma atividade secundária. Determinada postura institucional representa a resistência sistêmica à alteridade que Bergala (2006) discorre, a escola dificulta a entrada de algo “estranho” que não se submete à sua lógica de disciplina e avaliação. Ao invés de acolher o projeto como um potencial laboratório de criação e pensamento crítico, o sistema o marginaliza, reforçando uma concepção na qual a arte deve ser encaixada na lógica da educação bancária (FREIRE, 1970), ou, na ausência de adaptações, ser descartada por omissão.

Após a tentativa inicial na Escola Estadual Hércules Maymone, novas visitas foram realizadas em 11 de março, desta vez em duas outras instituições: a Escola Estadual Orcírio Thiago de Oliveira e a Escola Estadual João Carlos Flores. A primeira parada foi na Escola Estadual Orcírio Thiago de Oliveira, localizada em uma região ainda relativamente próxima ao centro de Campo Grande. No encontro, repetiu-se o padrão observado anteriormente: demonstração de interesse pela proposta, seguida da impossibilidade de um encaminhamento burocrático imediato. Durante a conversa com os dois diretores, foi combinado que o projeto poderia ser encaixado dentro de uma



disciplina eletiva de teatro que ocorria no período noturno. Ambos solicitaram meios de contato para que o professor apontasse a confirmação do projeto, no entanto, não obtivemos retorno.

Na segunda visita do dia, na Escola Estadual João Carlos Flores, encontramos uma abertura mais concreta. A direção demonstrou interesse em viabilizar a realização da oficina dentro do cronograma escolar, agendando prontamente, ao fim desse primeiro contato, uma reunião específica com a professora da disciplina eletiva de “Projeto de Vida”, no dia 18 de março. Durante essa reunião, a docente encarregada da disciplina confirmou sua disposição em colaborar com o projeto e também trouxe apontamentos críticos para a adequação da oficina mediante à realidade da turma: ela disse que os alunos do 1º ano apresentavam sérias dificuldades com a escrita. Essa observação, somada à necessidade de articulação do conteúdo da oficina com os objetivos da disciplina eletiva “Projeto de Vida”, ilevou-nos a redirecionar a proposta do projeto. Assim, a proposta inicial de adaptar contos da literatura nacional em curtas-metragens foi substituída por uma abordagem baseada em roteiros originais criados pelos próprios alunos, visto que o aspecto da escrita exigiria estratégias mais sensíveis à realidade da turma.

As aulas ocorriam quinzenalmente às segundas-feiras às 13h, trazia consigo um contexto adverso. A dispersão característica por sermos a aula do turno vespertino e o fato de não podermos estender o horário da oficina, pois eles teriam aulas alocadas na sequência, fazia com que tivéssemos menos tempo no início e ao final das aulas. Entretanto, durante a etapa de gravação dos projetos finais, após conversarmos com o professor da aula seguinte, conseguimos a autorização para que os alunos continuassem a atividade além do horário estabelecido pela disciplina regular que ocupávamos, para que pudéssemos concluir as filmagens.

Outros contratempos também puderam ser identificados. O que deveria ser um procedimento simples de coletar autorizações de imagem dos responsáveis dos alunos transformou-se em um processo tortuoso. Elaboramos um modelo completo da



autorização, explicamos em sala sua importância não só para o processo dos alunos, mas também para a documentação necessária à realização do TCC e fizemos o acompanhamento semanal junto à professora responsável, muitas vezes nos deslocando até a escola fora de nosso horário de oficina. Ainda assim, apenas quatro autorizações foram devidamente assinadas e entregues. Após cerca de dois meses de tentativas, decidimos buscar apoio na coordenação. Como a conversa sobre a efetivação do projeto ocorrera apenas com a diretora — que não fez o encaminhamento interno —, descobrimos que a coordenadora do ensino médio sequer tinha conhecimento do andamento das oficinas. Também foi pontuado o fato de que para 2024 não foram inseridas cláusulas referentes ao direito de imagem na matrícula da escola, algo que era norma em anos anteriores, inviabilizando formalizar o uso de imagem via autorização prévia dos responsáveis dada à instituição. Entrementes, as respostas da coordenação resultaram em orientações evasivas, como a de repassar a responsabilidade à professora da disciplina novamente.

Já em 2025, ainda nas primeiras semanas do ano letivo, uma nova tentativa de contato com a coordenação foi feita por mensagem pelo WhatsApp da coordenadora. Entretanto, a mensagem foi visualizada e pontualmente ignorada. Só obtivemos algum avanço após comparecer presencialmente, novamente fomos instruídos a repassar a lista de alunos participantes à professora, a fim de que ela enviasse à coordenação. O processo se repete, mas agora com ares de descaso e até passivo-agressivo por parte de alguns agentes da escola. Em todas as interações neste ano, a solicitação por uma autorização relativamente simples foi tratada como um favor extraordinário, e não como um procedimento institucional devido a realizadores de um projeto já vinculado à escola. Essa postura, somada à falta de um canal eficiente de comunicação, culminou na impossibilidade de obtermos a totalidade das autorizações.

Durante as aulas, também enfrentamos diversas situações em que membros da coordenação ou outros docentes interrompiam as atividades para dar recados ou convocar alunos. Em uma ocasião, os estudantes foram retirados da sala para buscar



um lanche disponibilizado pela escola, mesmo que o horário oficial para isso fosse após a aula seguinte. Além do tempo gasto para que os alunos voltassem para a sala, esse processo incitou a dispersão dos mesmos, consequentemente afetando o processo de compreensão dos conceitos-chave que estavam sendo ministrados, impossibilitando que a atividade pudesse ser concluída sem prejuízo do conteúdo.

3.2 A Oficina

Após os trâmites iniciais da aceitação do projeto pela escola, o primeiro contato direto com a turma ocorreu no dia 08 de abril. Tratava-se de uma turma do 1º ano do ensino médio, composta aproximadamente por trinta alunos, com uma distribuição de gênero razoavelmente equilibrada e majoritariamente pardos. A recepção foi marcada por curiosidade e certa expectativa, embora também fosse perceptível um clima de dispersão do interesse. Oscilação compreensível mediante as diversas atividades conduzidas por figuras externas à rotina da escola, que costumam ser ofertadas na escola, porém, sem apresentar muita continuidade, incitando os alunos à falta de engajamento, visto que no geral essas atividades não chegam a ter uma finalização concreta. Pensando por essa perspectiva, desenvolvemos o planejamento das atividades da oficina buscando seguir o princípio da problematização freireana: os filmes foram selecionados e trabalhados não para serem apenas um exemplo para a atividade, mas para suscitar questionamentos e abrir meios para o diálogo.

Essa intenção dialógica, no entanto, deparou-se imediatamente com um obstáculo: as condições físicas do espaço. A sala em que as oficinas aconteceram não fugia muito dos padrões, no entanto, havia uma questão que impactava diretamente nossas atividades: uma das paredes possuía uma janela lateral com a presença de uma extensa janela sem cortinas, o que dava muita vazão à luz natural e dificultava consideravelmente a visibilidade da projeção de materiais audiovisuais. Isso resultou na perda de informações visuais-chave pelos alunos e exigiu que a nossa mediação precisasse verbalizar e descrever mais detalhadamente as cenas, visto que algumas informações se perdiam na exibição.



Continuando do ponto de vista logístico, o início de cada aula frequentemente demandava um tempo extra para podermos começar a projetar os materiais. Utilizamos o *notebook* pessoal da Laura para levar os materiais, enquanto o projetor e a caixa de som pertenciam à escola e precisavam ser solicitados na coordenação. Devido ao fato de não fazermos parte de maneira formal do corpo docente da instituição, não tínhamos autorização para requisitar os equipamentos. Nesse sentido, dependíamos da intermediação da professora ou de alunos que os pedissem em nome dela. Essa limitação reforçava a posição periférica que a estrutura escolar nos impunha. A despeito de conduzirmos um projeto pedagógico formalmente aprovado pela secretaria municipal de educação, nossa relação com a instituição era marcada por omissões e invisibilidades estruturais.

Além dessas questões estruturais, um dos primeiros elementos que impuseram desafios relacionados à atenção dos alunos foi o uso dos celulares em sala. Embora os próprios celulares tenham sido utilizados como instrumento de gravação para atividades, o uso do celular para conversas paralelas, redes sociais e jogos, dificultava a mediação das aulas. Fazendo com que houvesse a necessidade de chamar a atenção dos alunos constantemente, afetando consequentemente a fluidez das atividades.

Durante o processo das oficinas, não havia ainda diretrizes normativas que regulamentassem o uso de celulares nas escolas. No entanto, em maio de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100/2025, que proibiu o uso indiscriminado de celulares nas salas de aula, com exceção do uso para fins pedagógicos. Essa medida, ainda que posterior à nossa experiência, reflete um desafio concreto que enfrentamos: a dificuldade de engajar os alunos em meio à distração constante proporcionada pelos aparelhos. O desafio era agravado por nossa posição institucional ambígua: por ocuparmos um espaço escolar sem ofertar uma "aula convencional", nossa autoridade perante a turma era diminuída, o que contribuía para que os alunos persistissem no uso não pedagógico dos celulares. Essa vivência aponta para a urgência de se discutirem políticas públicas que não se limitem à proibição, mas que incentivem o uso consciente da tecnologia, aliado à preservação da atenção e do foco no espaço escolar.



Além disso, logo nos primeiros encontros, ficava evidente as variadas tensões internas que se manifestavam quando propúnhamos atividades em grupos muito grandes ou organizávamos os grupos mediante a proximidade das carteiras visto que os alunos demoravam para se reunirem em seus grupos de preferência. Houveram situações em que alguns estudantes praticamente se recusaram a participar caso tivessem que trabalhar com colegas específicos, o que nos obrigou a reformular dinâmicas previamente planejadas, reconhecendo que a produção cinematográfica exige alteridade. Diante desse cenário, passamos a adotar uma abordagem mais flexível na formação dos grupos, permitindo que os alunos se organizassem por afinidade, desde que respeitassem o fato de que deveria haver um equilíbrio do número de integrantes por grupo.

Antes de ingressarmos na etapa de roteirização das narrativas em si, passamos por um processo no qual desenvolvemos juntos com a sala a noção de mundo inconfundível, conceito trabalhado pela autora Sônia Rodrigues. Durante a dinâmica, os alunos criaram em conjunto três personagens principais e definiram elementos fundamentais para o desdobrar da trama, como as motivações e conflitos principais de cada personagem. A metodologia deste processo foi guiada por um debate aberto, no qual a sala em conjunto demonstrou grande envolvimento e, acima de tudo, um entendimento mediante as noções de desenvolvimento de trama e arquétipos de personagem. Houve, inclusive, um consenso de que os roteiros produzidos ao longo da oficina partiriam desses personagens. Entretanto, conforme o decorrer das aulas, esse compromisso inicial perdeu vigor. Alguns grupos mostraram descontentamento com as personagens e possíveis tramas desenvolvidas coletivamente e decidiram adaptá-las para alguma narrativa da qual estivessem mais engajados para produzir. Esse movimento de apropriação criativa, embora tenha desafiado nosso planejamento inicial, revelou o amadurecimento dos estudantes como autores, capazes de fazer escolhas autônomas em seus processos criativos.



A partir da aula 5, quando iniciamos o processo de desenvolvimento dos roteiros, tornou-se evidente a resistência dos alunos em relação à escrita como foi advertido pela professora. Muitos estudantes demonstraram não apenas dificuldade técnica, mas até um certo desdém com a etapa de roteirização. Desse modo, durante o primeiro tratamento de roteiro era comum encontrar toda a ação da cena condensada em um único parágrafo, seguido por blocos de falas soltas, sem separação por personagem ou indicação clara de cena. Em outros casos, os roteiros vinham de forma extremamente resumida, sem nenhuma fala escrita, apenas indicando que determinado personagem disse algo, seguindo uma formatação mais próxima à literária.

Esses exemplos confirmaram a observação prévia da professora sobre as sérias dificuldades da turma com a escrita. Para além de uma possível leitura geracional que atribui tais dificuldades a um desinteresse ou "desapego" pelo hábito de escrever, interpretamos esse desafio principalmente como um sintoma de desigualdades formativas e da necessidade de uma mediação pedagógica que validasse a expressão dos alunos. A mediação tomada por nós, portanto, não exigia apenas correções formais do texto, mas, sobretudo, a valorização das ideias contidas nas tentativas de transcrição das ideias para o papel durante o processo de roteirização. A mediação tomada por nós nesse ponto não exigia apenas correções formais do texto, mas sobretudo, a valorização das ideias contidas nas tentativas de transcrição das ideias para o papel mediante o processo de roteirização. Cada grupo reagiu de maneira distinta a esses desafios. O grupo 5, por exemplo, demonstrava entusiasmo na hora de desenvolverem conjuntamente suas ideias, entretanto, apresentavam dificuldades na hora de colocá-las no papel, havendo uma recusa generalizada de escrever um roteiro e de usá-lo durante às gravações, utilizando-o o rascunho de ideias como uma guia superficial da narrativa. Porém, após um longo processo de diálogo, o grupo conseguiu escrever um roteiro mais concreto. Inicialmente, o grupo contava com algumas alunas em sua formação, mas devido a certa rotatividade dos alunos entre os grupos, graças a questões interpessoais ao longo do processo, as alunas acabaram desassociando-se deste grupo deixando a formação composta apenas por meninos.



Seu enredo partia de uma situação de desentendimento amoroso entre um casal. Na trama um menino receberia elogios de uma menina, mas, apesar de rejeitá-la, sua namorada vê a cena e entende tudo de forma errada, findando no término do relacionamento. Contudo, apesar da questão da dispersão das integrantes femininas do grupo, os estudantes decidiram manter os personagens femininos, optando por caracterizar atores para interpretar as meninas. Essa escolha acabou sendo calcada em um tom estereotipado, não se tratando, de uma representação com viés crítico perante a questão da diversidade LGBTQIAPN+, mas sim de uma reprodução caricata que beirava o deboche, brio na quantidade de alunos por grupo.

Durante as gravações, ficou evidente o receio dos integrantes que tiveram de se caracterizar como mulheres de que suas imagens fossem divulgadas amplamente na escola. Estes alunos verbalizaram o medo de serem alvos de piadas devido ao papel exercido na produção. Essa ambiguidade revelou uma tensão social latente do grupo com a identidade individual, reforçada por falas de teor homofóbico proferidas durante o processo, como comentários sobre colegas “já suspeitarem” da sexualidade de certos alunos e chegarem a constatar que “eles ainda não sabem o que é ser homem”. Tais falas não foram feitas diretamente aos alunos em questão, mas foram comentadas em momentos de descontração ou momentos de traslado pela escola no qual esses alunos não estavam presentes. Nosso trabalho pedagógico, portanto, não poderia se restringir à técnica; exigiu adotar a pedagogia do diálogo de Freire (1970) para problematizar o conteúdo do roteiro, elevando a discussão ao plano da alteridade social e ética. a afirmação da autonomia

criativa dos alunos.

Com isso em mente, questionamos o sentido de reproduzir estereótipos e incentivamos os alunos a refletirem sobre o impacto social das imagens que produziam. Essas discussões levaram o grupo a reformular o roteiro, suavizando as caricaturas e alterar enquadramentos e falas que reforçam o tom pejorativo. Com isso, o produto final manteve o núcleo narrativo do conflito amoroso, mas deslocou o foco para a confusão e



o ciúme entre personagens, eliminando os gestos e falas de teor pejorativo do produto final.

Outro caso peculiar foi o processo do Grupo 3. O grupo demonstrou certa familiaridade com os elementos básicos de enredo e criação de personagens. Entretanto, apesar de reiteradamente apontarmos a falta de formatação própria de um roteiro de cinema, erros como a ausência de marcação de falas, locações e cenas condensadas, não foram corrigidos nos tratamentos de roteiro seguintes. Além da problemática de formatação, o grupo apresentava uma grande oscilação da própria história que queriam desenvolver. A cada tratamento, embora os personagens permanecessem com os mesmos nomes, os integrantes alteravam aspectos centrais da narrativa como as motivações das personagens, o conflito principal e o desfecho, variando-os significativamente, tornando difícil trazer uma identidade clara para o seu projeto. Abordamos esse processo com provocações questionando o porquê das mudanças, visando de alguma forma estimular uma reflexão crítica mediante a tomada de decisões criativas, o grupo, entretanto, não conseguia alcançar essa consistência na escrita.

A maior dissonância do grupo mediante o processo pedagógico ocorreu quando o grupo decidiu gravar o projeto por conta própria, durante um final de semana em que estariam em uma chácara. Enquanto ainda estávamos no processo de desenvolvimento dos roteiros do resto da turma, o Grupo 3 nos entregou o material finalizado. Ao assistirmos o projeto já gravado e editado, era perceptível que se tratava de mais uma versão distinta do roteiro. Esse deslocamento, frustrante em um primeiro momento por exigir a readequação do planejamento das aulas, revelou-se, paradoxalmente, um importante gesto de afirmação da autonomia criativa dos alunos. Entretanto, o curta desenvolvido pelo grupo foi impactado diretamente devido a esse afastamento do processo das oficinas. No produto final do grupo, observa-se uma fragilidade na construção audiovisual, a com ausência de articulação com os elementos discutidos em aula, o que resultou em um produto mais superficial, cujo que dependia mais da fala dos



diálogos do que da do que da força das imagens e da narrativa visual, esvaziando-se do potencial expressivo do cinema enquanto linguagem.

Embora essa atitude possa ser lida como uma tentativa de apropriação de autonomia do processo criativo, ela rompeu com o processo pedagógico das aulas, nos impedindo de acompanhar e orientar criticamente o processo de escolhas do grupo. Outro efeito foi a instalação de um grande desinteresse dos integrantes com o restante das aulas. Quando questionados, os alunos apontavam não haver necessidade de participação, uma vez que já haviam entregue a atividade final. Em contraste, os grupos 2 e 4 mantiveram uma narrativa fixa ao longo do processo de escrita, o roteiro do grupo 1 sofreu diversas alterações devido à rotatividade de alunos entre os grupos. Nestas equipes, desde os primeiros esboços, a essência das histórias permaneceu, sofrendo apenas pequenas alterações no roteiro.

Uma questão notável que atravessou todos os roteiros produzidos pelos estudantes foi a ênfase na ideia de conflito. O termo foi utilizado constantemente por nós, mediadores, como a força antagônica da trama. Nossa intenção era usar um termo acessível para a aproximação com o vernáculo dos alunos, visando incentivar o desdobramento das tensões dramáticas do enredo. Entretanto, o uso reiterado do termo possivelmente guiou os alunos a interpretar o termo de uma forma mais literal. Desse modo, praticamente todos os grupos desenvolveram roteiros que envolviam conflitos explícitos, retratados por confrontos verbais. O roteiro do grupo 1, por exemplo, culmina em um assassinato por envenenamento, motivado por ciúmes. O grupo 3, apresentou uma trama que envolvia acusações e desconfianças, enquanto os grupos restantes mantinham a violência em uma perspectiva mais amena, exibindo discussões mais comuns dentro do contexto do cotidiano escolar. Sendo válido ressaltar que o grupo 2 e 4 foram os únicos que propuseram um caminho mais voltado ao diálogo e à reflexão, apresentando o desentendimento entre dois alunos e uma resolução pacífica para tal conflito.



A recorrência e naturalidade com que a violência — da verbal à extrema — foi adotada como solução narrativa principal revelam a influência do repertório midiático acessado pelos jovens sobre sua imaginação criativa. Diante disso, mostrou-se relevante refletir sobre a hipótese de dessensibilização à violência entre adolescentes, especialmente no âmbito do audiovisual. Nos produtos finais apresentados, a violência foi apresentada como um recurso criativo aparentemente neutro ou até mesmo obrigatório para que a história "funcione". Entretanto, é evidente que isso não implica necessariamente uma tendência clara à apologia da violência por parte dos alunos, mas sim a seu possível enraizamento tanto no repertório midiático quanto nas dinâmicas do convívio cotidiano, o que culmina em sua banalização como solução narrativa.

Em nossa observação, essa redução da resposta emocional diante de representações agressivas, não ocorre de modo isolado, sendo alimentada por uma constante exposição a conteúdos violentos precocemente, — intensificada pela exposição irrestrita às redes sociais —, somados à ausência de mediações críticas, tanto no âmbito escolar quanto familiar. Nesse sentido, a oficina se depara com a influência da 'escola paralela' que, segundo Guimarães (2022), se manifesta em toda a informação e saberes que chegam aos jovens fora do ambiente escolar.

Notamos, por exemplo, que plataformas como TikTok, Instagram, YouTube e mensageiros como WhatsApp e Telegram são constantemente alimentadas por conteúdos sensacionalistas — desde confrontos físicos e humilhações públicas até discursos de ódio naturalizados como entretenimento. Além do consumo, esses formatos são frequentemente reproduzidos e recriados pelos jovens, configurando não apenas uma exposição passiva, mas uma prática cultural ativa. Em sala, observamos que essa circulação é majoritariamente recebida como humor ácido ou “notícia rápida”, o que tende a banalizar a violência, transformando-a em algo que não mais espanta ou exige elaboração crítica, mas apenas consumo e descarte instantâneos. Esse comportamento, portanto, não se reduz a uma mera influência midiática; reflete também dinâmicas de socialização juvenil, nas quais a replicação de certos conteúdos pode



servir tanto à afirmação identitária dentro do grupo quanto à experimentação de limites em um espaço percebido como menos regulado.

Em nossa atuação como educadores, partimos do entendimento de que esse fenômeno não se restringe às plataformas digitais. Historicamente, a televisão e a mídia tradicional também contribuíram para esse processo, fazendo coberturas sensacionalistas e narrativas que exploram o medo e a insegurança como forma de atrair audiência. Em certos contextos, isso cria uma atmosfera em que o conflito explícito, o grito e o gesto agressivo passam a ser percebidos como elementos centrais da realidade social, mesmo quando essa percepção não se apresenta diretamente nas vivências dos alunos.

Diante da realidade observada em sala de aula, percebe-se uma possível ausência de monitoramento parental, seja por desinformação, sobrecarga de trabalho ou mesmo desconhecimento sobre os conteúdos acessados pelos filhos agrava esse cenário. Sem espaços estruturados para diálogo ou mediação adulta, o aprendizado do jovem espectador ocorre predominantemente por meio da repetição automatizada. Desse modo, aquilo que é visto com frequência adere à naturalidade, e assim, a violência deixa de ser percebida como exceção e passa a ser compreendida como elemento constitutivo da ação. Diante de um grupo claramente imerso em um ambiente midiático de amplo acesso às redes, é plausível considerar que os estudantes internalizaram padrões estéticos e narrativos nos quais o conflito se associa diretamente à agressividade. Essa internalização ajuda a compreender a reiteração dessa lógica nas narrativas por eles construídas. A oficina, nesse sentido, entra como uma tentativa para interromper esse ciclo de automatismos, não meramente pelo olhar crítico sobre as técnicas, mas também uma educação da sensibilidade, onde refletir sobre o que se representa passa a ser tão importante quanto aprender a representar. Portanto, buscamos por meio de questionamentos inseridos nas discussões de roteiro, incentivar que o grupo não apenas refletisse sobre como representar, mas sobre o que e o por que de representar determinada maneira. Embora os constrangimentos de



tempo tenham limitado a profundidade possível dessa reflexão, o questionamento foi introduzido, salientando que a criação narrativa é indissociável de uma escolha ética sobre o mundo que se opta por retratar.

Não obstante, essa naturalização da violência não pode ser compreendida apenas sob a ótica catalisadora da mídia. Ela é também um reflexo direto das condições materiais e simbólicas que compõem o cotidiano dos sujeitos — o lugar em que se vive influencia profundamente a forma como se vê e se lida com a violência. Embora o bairro em que se localiza a escola não apresenta índices alarmantes de violência em comparação a outras regiões da cidade, é importante reconhecer que a experiência dos estudantes com a violência — tanto física quanto simbólica — não se restringe ao território da escola ou de sua residência. Seus trajetos urbanos, relações familiares e redes de sociabilidade os expõem a contextos sociais diversos, sendo suscetíveis a situações nas quais a violência se faz presente. Esse contato, ainda que indireto e eventual, molda suas percepções e referências narrativas. Diante disso, é perceptível que o que está em jogo não é apenas a superexposição midiática, mas a banalização da violência como mecanismo de sobrevivência, defesa ou resolução de conflito. Esse contexto coloca a dessensibilização não apenas como um efeito da exposição repetida à violência nas mídias, mas sim como uma forma de adaptação ao mundo no qual está inserido. Quando a produção cinematográfica encontra esse cenário, ela torna possível retirar a questão da superfície dos fatos, pois a torna evidente por meio das histórias, das imagens e dos sons.

O cinema, nesse sentido, não escapa dessa lógica. Nesse cenário, a representação da violência nos roteiros dos alunos pode ser lida como uma tentativa de dar forma simbólica a um tipo de tensão já internalizada, usando o cinema como espelho e extensão da problemática. Para alguns alunos talvez, dramatizar uma briga, ainda que fictícia, tenha sido uma maneira de tornar visível um mal-estar difuso. A violência aparece, assim, como um alívio narrativo, mais fácil de representar do que a



elaboração de diálogos sensíveis e complexos, que demandam maior exposição emocional e domínio discursivo.

Concomitantemente, apesar de termos escolhido oferecer liberdade criativa aos estudantes, mostrou-se necessário propor momentos de reflexão sobre os sentidos por trás das histórias e imagens produzidas. Diversas perguntas foram debatidas: Que tipo de conflito está sendo exibido?; O que significa representar a violência?; Como representá-la e perceber como isso chega aos alunos, tanto como autores quanto aqueles que são seus espectadores?

Ao proporcionar para os alunos a experiência de criação audiovisual, também se faz necessário garantir espaço para análise e problematização. Nesse contexto, o aspecto pedagógico do processo não decaiu como censura ou restrição, mas como ampliação do imaginário e noções de responsabilidade. Desse modo, o aluno poderia, com apoio de nossa orientação, tensionar e ressignificar esses os repertórios internalizados a partir de seu consumo midiático.

Durante a transição do processo de roteirização para as gravações, organizamos uma aula voltada à introdução da linguagem audiovisual, trabalhando o conceito de planos cinematográficos, e a função dramática de cada enquadramento. A lógica de continuidade, surpreendentemente, foi o aspecto que despertou o maior engajamento teórico dos estudantes durante a aula, gerando questionamentos. Inicialmente os alunos demonstraram certa dificuldade em compreender a diferença entre cortes de planos e cortes de cenas, alguns alunos chegando a apontar que um corte em que só houvesse mudança de planos equivaleria à uma cena nova.

No entanto, esse interesse pela teoria não se traduziu integralmente na execução das filmagens. Notamos um descompasso entre a compreensão conceitual e a aplicação prática. Durante as gravações, alguns alunos esqueceram de levar os itens essenciais para a continuidade narrativa, como objetos de cena ou figurino, especialmente quando as gravações de certos planos se estendiam por mais de uma



aula. Mesmo após termos sinalizado a importância da continuidade e sugerido que algum integrante fosse responsável pela função — em analogia ao papel de um produtor, diretor de arte ou continuísta —, essa recomendação foi ignorada. No caso do grupo 5, por exemplo, isto quase resultou em rupturas visuais significativas e demandou tempo extra para ajustes improvisados durante as gravações, como filmar planos que omitiam certas peças de roupa diferentes que estavam vestindo entre as diárias.

Essas situações evidenciaram a dificuldade dos alunos em compreender o processo de produção audiovisual como algo que necessita de mais planejamento e atenção. A proposta de atribuímos funções específicas a integrantes do grupo, como as de produção ou diretor, pedagogicamente falando, tinha como objetivo justamente exercitar a responsabilidade coletiva com a divisão de tarefas, elemento central tanto no cinema quanto em práticas educacionais. Concomitantemente, ao experienciar os impactos da desorganização os alunos também puderam compreender que o processo artístico não atua na contramão do rigor, e que a criatividade não exclui a necessidade de compromisso com o processo.

O desinteresse dos alunos em assumir funções com responsabilidades específicas pode ser interpretado como um reflexo de uma cultura escolar que raramente confere protagonismo real aos estudantes em processos organizativos. Quando isso ocorre, o protagonismo concedido costuma limitar-se a atividades pontuais ou descontínuas, sem promover uma participação estruturante. O aluno, habituado ao modelo da educação bancária percorrido por Freire (1970), internaliza a passividade, esperando que o educador deposite as soluções ou trace o caminho a ser seguido, sem pensar no aluno em si. Nesse ponto, o desafio para a estruturação das oficinas foi justamente propor o exercício da práxis – a reflexão e ação – para que os estudantes se perceberem como sujeitos responsáveis pela criação e pelo conhecimento.

Era comum que os grupos demorassem a engrenar no início das atividades de gravação. Ainda que os roteiros fossem elaborados por eles mesmos, muitos alunos demonstraram insegurança ou vergonha. Esse momento de “aquecimento” era



frequentemente marcado por decisões internas: qual cena gravar primeiro? Onde gravar? Como começar? Em muitos momentos, essa falta de clareza gerava muitos debates e um retardamento no início das filmagens. Com o andamento da gravação, o acúmulo de impasses começava a pesar. Para alguns alunos, sustentar o envolvimento ao longo de toda a dinâmica se tornava um desafio de paciência. Quando essa paciência se esgotava, a postura deles com a atividade era alterada. De uma postura voltada para construir coletivamente o curta e passava ao esforço empregado para simplesmente “terminar logo”. Essa oscilação de engajamento, especialmente quando surgia essa perda de paciência, convidou a refletir sobre a persistência como uma dimensão formativa em uma lógica escolar pragmática, orientada por resultados rápidos e tarefas de curto prazo podem comprometer práticas didáticas que demandam um investimento mais prolongado. Nos momentos em que a frustração coletiva ameaçava comprometer o processo criativo, optamos por interromper as gravações, retomando o trabalho na aula seguinte, não para impor um ritmo nos alunos, mas sim para voltá-los novamente para o sentido da atividade, pontuando o projeto como algo que vale a pena ser cuidado.

Essa flexibilidade mostrou-se adequada ao contexto, já que a maioria dos grupos trabalhou em ritmos similares. Contudo, essa movimentação gerou discrepâncias nos cronogramas de gravações: enquanto alguns grupos finalizavam suas filmagens, outros demandaram diárias adicionais. Desse modo, acompanhamos apenas os grupos que necessitavam concluir seus projetos, enquanto os demais desenvolviam atividades escolares em sala de aula sendo supervisionados pela professora da disciplina.

Paralelamente a esses desafios de engajamento, nos deparamos com outra problemática. Mesmo após abordarmos em aula conteúdos fundamentais como decupagem e *storyboard*, poucos grupos entregaram os materiais solicitados, seja dentro do tempo previsto em sala, seja como tarefa complementar para ser terminada no horário fora da aula. Como consequência, os alunos encarregados da direção, que também acumularam o papel de operadores de câmera, demonstravam insegurança em



suas decisões, frequentemente verbalizando perguntas como: “É assim que se grava?” ou “Qual é a maneira certa?”. Diante disso, nossa atuação se voltava para estimular a autonomia criativa, evitávamos respostas fechadas, ao invés disso, devolvemos a dúvida aos alunos em forma de provocação como: “o que você quer causar com esse plano?”. Ao não assumir a posição de “explicador”, estimulamos a autonomia intelectual, tentando fazer com que os grupos refletissem criticamente sobre suas escolhas estéticas e construíssem coletivamente soluções para os seus próprios filmes.

Rancière (2016) ressalta a inseparabilidade entre os aspectos de atenção e vontade no processo educativo, desenvolvendo a lógica de que aprender não é acumular explicações, mas disciplinar a inteligência no esforço de análise crítica e experimentação. Na oficina, esse brio manifestou-se nas etapas onde os estudantes foram encarregados tanto da autoria das dos roteiros, quanto durante o processo das gravações. Nesses momentos, a aprendizagem não era fruto apenas de nossa explicação, mas partindo das reflexões e arcabouço imagético dos alunos quando colocavam sua inteligência em prática. Isso implicava que, em vez de simplesmente replicar o que ensinávamos em sala de aula ou se prenderem muito nos exemplos, eles utilizavam seus conhecimentos pré-existentes e referências pessoais para construir as narrativas. Foi nesse processo de tradução de ideias em roteiros mobilização ativa e a demanda por autoria que motivaram o maior envolvimento dos estudantes nessas etapas. Contudo, foi notável que usualmente, grande parcela dos alunos não mobilizaram sua atenção durante o decorrer das aulas. Talvez devido à diferença entre o tipo de material proposto e o que eles estavam habituados a consumir produzia resistência e até certo desinteresse. Isso acontecia especialmente quando os filmes exibidos se distanciavam de seu repertório cotidiano, composto em grande parte por obras audiovisuais que muitas vezes possuem um viés mais consumista e comercial.

Esse descompasso se tornou particularmente evidente em um episódio em sala: ao nos ver chegando e organizando tudo para a aula, uma aluna perguntou à professora se “ia passar algum filme”. A docente respondeu que em todas as aulas



exibimos filmes em todas as nossas aulas, ao que a aluna retrucou: “Mas passar filme de verdade, tipo Netflix”. A fala — talvez carregada de inocência — não indica incapacidade de compreensão, mas reforça o poder da escola paralela (Guimarães) (2022) na sobre o consciente conhecimento dos alunos do que possa ser considerado “filme de verdade”. O comentário da aluna – “Mas passar filme de verdade, tipo Netflix” — talvez carregada de inocência, não indicou incapacidade de compreensão, mas funciona como um diagnóstico preciso do ecossistema midiático no qual esses jovens estão imersos. Esse episódio sintetiza um desafio que perpassou toda a oficina: a dissonância entre o cinema como linguagem artística e proposta pedagógica — em especial, o cinema brasileiro — e o audiovisual estrangeiro hegemônico como produto de consumo imediato.

A análise dos quatro curtas-metragens produzidos pelos grupos revela, justamente, os resultados desse encontro: um campo de tensão onde as referências hegemônicas da “escola paralela” se tensionam, de forma crítica, às possibilidades de criação e expressão descobertas pelos estudantes.

3.3 Análise dos produtos finais

Se o conflito emergiu como eixo narrativo predominante — conforme apontado na discussão do processo — cumpre destacar que uma outra dimensão temática mostrou-se igualmente significativa: a sexualidade. Ela permeou, de forma transversal, metade dos trabalhos finais. Esta recorrência não constitui uma escolha temática consciente ou coordenada entre os grupos, mas antes uma manifestação espontânea do imaginário adolescente que encontrou na oficina um território de expressão. Nos quatro curtas, relações afetivas, desejos e performances de gênero emergem como elementos estruturantes das narrativas, ainda que tratados com distintos graus de elaboração crítica.

É particularmente significativo observar que, mesmo diante das restrições institucionais a conteúdos LGBTQIAPN+ — exemplificadas pelo veto à exibição do curta



Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014) de Daniel Ribeiro e reforçadas pela orientação explícita da professora de que não poderíamos "trazer nada da questão de gênero para eles", devendo qualquer abordagem do tema partir iniciativa dos próprios alunos —, as questões de sexualidade e performatividade de gênero fizeram-se presentes como preocupação central nas produções dos estudantes. Esta aparente contradição entre a interdição formal e a emergência criativa configura-se, portanto, não como um simples acaso, mas como um dado revelador dos impasses da escola e da agência discente: se, por um lado, a instituição ancora-se em mecanismos de controle discursivo que procuram regular e silenciar as representações da sexualidade, por outro, os jovens demonstram, no caso da oficina, por meio de suas produções culturais, a capacidade de resistir a esses silenciamentos, reivindicando autonomia narrativa e reelaborando, a partir de suas próprias inquietações, temas que lhes foram expressamente interditos como objeto de mediação pedagógica.

Dentro desse panorama, o trabalho do Grupo 5 apresenta um caso relevante para compreender como essas tensões dos alunos se materializaram na prática da oficina. Seu curta-metragem, que desenvolve uma narrativa de mal-entendido amoroso no ambiente escolar, permite observar como as questões de performatividade de gênero emergem mesmo quando não constituem o foco temático explícito da obra. Do ponto de vista da construção narrativa, o grupo demonstrou domínio da estrutura básica de conflito e resolução — mesmo que o curta em si, termine de maneira abrupta — organizando a trama em três atos claramente definidos: a apresentação do triângulo amoroso, o clímax do mal-entendido e o desfecho com a reconciliação entre os amigos.

Na linguagem cinematográfica, o grupo mostrou um bom entendimento na aplicação de conceitos de linguagem cinematográfica. Destaca-se o prezar pela continuidade trabalhada ao longo das cenas, assegurando continuidade visual nos diferentes planos. Na cena do mal-entendido, a montagem, consistindo de primeiros planos curtos em um plano-contraplano contribuiu para intensificar a tensão dramática. A sequência final, que mostra Afonso sozinho no pátio em plano aberto, utiliza o



enquadramento de forma consciente para transmitir seu estado emocional. Durante o filme. Nota-se também o domínio da regra dos 180 graus que garantiu a coerência espacial e orientação clara para o espectador durante os diálogos ao evitarem rupturas muito bruscas.

Na perspectiva da linguagem cinematográfica, o grupo 3 apresentou desafios bastante distintos daqueles observados no grupo 5. Seu processo, marcado por uma iniciativa autônoma, que, embora demonstrasse engajamento de alguma forma, rompeu com a sequência pedagógica, tirando as gravações do ambiente escolar— como fora combinado em sala com a turma. Assim, refletiu-se diretamente em um produto final com limitações técnicas e narrativas. O curta-metragem apresenta uma trama sobre Marcelo, um jovem mimado enviado para um acampamento, onde desenvolve um conflito com Júlia, uma menina que alega estar lá pelo mesmo motivo. Do ponto de vista narrativo, o trabalho revela fragilidades estruturais evidentes. A relação entre os personagens centrais carece de motivação clara, com lacunas explicativas que comprometem a compreensão da trama - como a natureza do relacionamento prévio entre Marcelo e Júlia, elemento presente no roteiro mas ausente na versão final. O núcleo do conflito — Júlia ser descoberta mexendo na mochila de Marcelo — poderia ter sido o ponto de partida para uma tensão crescente, é desenvolvida de forma desconexa e bem superficial, remetendo-se em Marcelo à convidar para ir na piscina, complementado por planos de Marcelo sozinho indagando em voz alta as intenções de Júlia e proferindo que ela “pagará pelo que fez”.

O ponto mais evidente dessa fragilidade narrativa manifesta-se em uma fala de Júlia: "tomara que ele não descubra que eu sou filha do caseiro e que tava roubando ele". A fala expositiva — proferida sozinho, do lado de fora da casa — é utilizada como um recurso artificial para transmitir informações que deveriam ser mostradas visualmente ou integradas organicamente aos diálogos. Demonstrando assim a dificuldade estrutural do grupo em desenvolver a trama através da linguagem cinematográfica, recorrendo a explicações verbais para suprir falhas na construção da



narrativa visual — que pode-se atribuir ao terem gravado o filme antes de adentrarmos nesse aspecto no decorrer da oficina.

A cena do confronto na piscina, que deveria ser o clímax dramático, é comprometida por múltiplas rupturas. A quebra de caracterização dos atores — que caem em risos incontroláveis — rompem completamente o pacto ficcional do filme. Esta quebra é agravada por graves erros técnicos: a risada do operador de câmera domina o som, a câmera perde o foco e desloca as personagens para fora de campo enquanto a câmera "perambula" sem direção. Esses equívocos transformam o que deveria ser uma cena de tensão em um momento de descontrole generalizado, evidenciando a falta de preparação e a ausência de direção durante as filmagens.

O desfecho se desdobra com um corte brusco de Marcelo saindo da piscina para Marcelo ao lado da piscina encoberto por uma toalha, jurando vingança à Júlia. A transição abrupta e a falta de continuidade visual criam uma sensação de incompletude, como se a cena final tivesse sido simplesmente interrompida. Esta sequência final sintetiza os principais desafios do grupo 3: estruturar uma narrativa coesa, manter a verossimilhança dramática, dificuldades estas que estavam presentes desde a criação inicial do argumento e roteiro.

Em contrassenso, o grupo 5 possuía aversão à escrita, mas desempenhavam certo rebuscamento e domínio na criação dos planos e *mise-en-scène*. Todos os diálogos eram improvisados, contendo uma narrativa clara de começo, meio e fim, na cabeça de cada aluno que compuseram o trabalho. Entretanto, a decupagem foi concebida por apenas um estudante, o diretor do projeto, que em muitas vezes sentiu-se pressionado por carregar toda concepção imagética só.

Voltando a discussão à interseccionalidade, outro produto final da oficina que chama a atenção é a do grupo 4, por sair de convenções de papéis de gêneros e, ao mesmo tempo, reafirmar preconceitos. A premissa perpassa sobre dois colegas de



escola, uma menina do futebol e um garoto do vôlei, que se odeiam por desavenças entre qual é o melhor esporte.

Ao inverter a preferência esportiva entre as personagens na sequência inicial, o filme rompe um clichê de gênero; porém, acaba caindo em outro, atribuindo ao menino trejeitos e diálogos que caricaturam sua sexualidade e reforçam estereótipos sobre a homossexualidade. No fim, os colegas acabam fazendo as pazes, sem qualquer motivo para tal, explicitando falas brandas como “estava com a cabeça cheia”, não fazendo qualquer menção de perdão a frase “se você fosse homem de verdade, você saberia”, ditas anteriormente, concluindo a nenhuma reflexão a homofobia cometida.

Durante toda a oficina, o grupo 1 destacou-se com completa dedicação à escrita do roteiro e do argumento, bem como à preparação das etapas de pré-filmagem, em comparação aos demais grupos da turma. Houve, inclusive, a elaboração completa de *storyboard*, sendo os únicos a realizarem tal feito. A narrativa do projeto resume-se na festa de aniversário de uma menina que, movida por ciúmes ao ver seu amigo próximo de outra pessoa, envenena o copo dele, levando-o à morte. Entre todos os curtas produzidos, este foi o primeiro cuja progressão dramática se estruturou predominantemente pelas ações das personagens, e não pelos diálogos, além de contar com trilha sonora escolhida pelos próprios alunos.

Um dos grupos formados na oficina, o grupo 2, não concluiu seu curta-metragem. Embora os estudantes tenham participado de todos os exercícios práticos, a ausência do projeto final ocorreu devido às dificuldades relacionadas à gravação fora do espaço escolar, uma vez que o roteiro elaborado pelo grupo demandava uma locação externa e os alunos não aceitaram adaptar as cenas para serem realizadas na escola. Empreendemos diversas tentativas de agendamento e organização das etapas de filmagem; contudo, sem êxito, o grupo finalizou apenas o argumento e o roteiro.

Dentre os percursos criativos observados, houve um caso singular. Um aluno neurodivergente, que demonstrava dificuldades de integração com o grupo, propôs



desenvolver seu projeto individualmente. Distanciando-se do processo do restante da sala, pediu para permitimos que adaptasse uma de suas histórias curtas — que já escrevia e desenhava em um caderno pessoal — utilizando o jogo Roblox como ferramenta de animação.

Após conversarmos mais com o aluno, suscitando sobre as possíveis dificuldades de não trabalhar com o coletivo, nos adaptamos à sua iniciativa e estabelecemos que teria permissão de produzir o curta-metragem sozinho. Sob a condição de que manteria a produção em andamento baseado no cronograma do resto da sala e nos enviaria os materiais da animação enquanto for produzindo, tendo escolhido o e-mail como canal de comunicação e envio destes materiais. No entanto, apesar do interesse demonstrado, esse engajamento não se traduziu no aspecto prático. Ele não entregou os materiais conforme o cronograma do resto dos alunos e nunca enviou qualquer material, findando por não concluir o projeto. Apesar do trabalho não ter sido entregue, ele discorreu brevemente sobre sua história: um personagem adolescente vivendo seu dia-a-dia é atormentado por aparições de si mesmo, as quais proferiram pensamentos negativos sobre ele e sobre aqueles ao seu redor, incitando-o a praticar ações ruins.

Sua trajetória na oficina ilustra uma distinção crucial: a diferença entre se expressar através do cinema e dominar a linguagem cinematográfica para comunicar uma ideia. Ele claramente viu no audiovisual um meio potente para externalizar seu mundo interior, mas o salto para a codificação dessa ideia nas convenções de um roteiro e de um plano de filmagem mostrou-se um obstáculo intransponível. No entanto, a conclusão do produto audiovisual exigia um tipo de disciplina e persistência que a estrutura da oficina, com seu tempo limitado e acompanhamento não individualizado, não pôde fornecer. Evidenciou-se, assim, que a autonomia criativa, quando não acompanhada de suporte metodológico e emocional consistente, pode permanecer no reino das intenções.



3.4 Plano de aula e aplicação da oficina

A implementação da oficina na Escola Estadual João Carlos Flores revelou-se um processo dinâmico, marcado pela constante aprendizagem e adaptação. À medida que as semanas avançavam e nos permitiam conhecer com maior profundidade as particularidades da turma e as necessidades individuais de cada adolescente, tornou-se inevitável realizar modificações significativas no planejamento inicial. Inicialmente, partimos de uma estrutura que mesclava aulas expositivas e momentos práticos. Contudo, a pouca eficácia desse formato no engajamento da turma nos levou a adotar uma abordagem mais demonstrativa, na qual a explicação verbal dava lugar à exibição de exemplos concretos. Passamos, então, a utilizar vídeos teóricos curtos para a elucidação de conceitos fundamentais.

A prática foi, certamente, um dos métodos mais utilizados, alinhando-se a uma das principais referências no campo do cinema e educação: o caderno didático *Inventar com a Diferença*, do qual utilizamos e adaptamos diversos dispositivos. Vários exercícios precisaram ser reformulados para serem realizados em pequenos grupos de cinco alunos. Essa adaptação tornou-se necessária após percebermos, nas primeiras aulas, que os adolescentes tinham desavenças entre si, demonstravam maior segurança em atividades individuais e insistiam em escolher seus próprios colegas. Embora essa resistência inicial parecesse contrariar a natureza coletiva do cinema, ao longo dos meses, a aceitação do trabalho em grupo evoluiu, e a turma passou a demonstrar maior harmonia.

Outro movimento observável entre os discentes foi a demanda espontânea por apresentações para toda a turma ao final das atividades. Havia, de fato, um interesse genuíno em compartilhar, muitas vezes de maneira quase teatral, os resultados dos argumentos ou roteiros produzidos. Essa mesma prática, porém, trouxe à tona de forma concreta uma carência já sinalizada: a notória dificuldade dos alunos com a escrita formal e estruturada. Essa constatação, feita inicialmente pela professora da turma, confirmou-se ao longo da oficina e tornou-se central para nosso replanejamento.



Inicialmente, planejamos a distribuição temática das aulas com base nas etapas fundamentais da produção audiovisual — pré-produção, produção e pós-produção —, destinando quatro encontros para cada eixo. No entanto, deparamo-nos com bloqueios significativos no processo de criação de histórias e com o despreparo dos estudantes para atividades de escrita. Tornou-se necessário, portanto, ampliar o número de aulas voltadas à orientação narrativa e textual, o que se revelou determinante ao acompanhamento personalizado dos grupos, auxiliando na identificação das dificuldades e angústias que permeavam os alunos.

Assim, todas essas transformações evidenciam o caráter processual da educação audiovisual e reafirmam a importância de respeitar os tempos, ritmos e dinâmicas próprias de cada grupo de discentes. Evidenciando, mais uma vez, como a pedagogia deve ser feita: a partir do encontro com o outro.



4. RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA PESSOAL NA REALIZAÇÃO DA OFICINA

Laura Cristina

O programa *Sessão da Tarde*, da emissora Rede Globo, exibiu vinte vezes o filme *A Lagoa Azul* (1980). E eu assisti às vinte vezes. Odiava o filme, mas era o entretenimento à disposição depois da escola. Na décima quinta vez, ficava na torcida para que Richard, o protagonista, comesse logo as frutas vermelhas, significava o tão aguardado fim trágico: sobem os créditos. Noutro dia, assistia a mais um filme estadunidense; os preferidos eram *Ghost: Do Outro Lado da Vida* (1990) — o mais exibido na programação vespertina do canal, aliás — e *Titanic* (1997). Este último nem era tanto assim meu favorito, mas amava como ele nunca fugia dos comentários eufóricos da minha mãe sobre como foi lindo assisti-lo no cinema; como chorou no dia e como era viver em 1997, numa juventude sem filhas. O adendo a minha ausência sempre em tom de piada, claro.

Minha cinefilia “*Sessão da Tarde*” existiu alguns anos antes do encontro com o cinema. Eu ainda não o havia percebido. Esbarrei, de fato, com o cinema em uma sala de aula, pelo trabalho proposto por uma professora substituta da disciplina de Língua Portuguesa, em 2016. O tema era surrealismo, precisávamos formar um grupo para a feitura de um curta-metragem inspirado nessa vertente da literatura. Foi então que assisti a *Um Cão Andaluz* (1929), um evento canônico. Não entender o filme deixou-me em cisma: “Como assim ele não tem final feliz?”, “Cadê a narrativa em três atos?”, “Por que, diacho, ele corta os olhos da moça?”, entre outras dúvidas que logo foram sanadas com várias pesquisas e leituras sobre Luis Buñuel. A questão posta, na verdade, é que nunca me fora apresentado tal cinema; ele era diferente das convenções dispostas nas histórias comerciais estadunidenses costumeiramente consumidas.



O encontro foi um esbarrão, mas cinema é bom quando sacode mesmo. Como afirma Cezar Miglierin, “o cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica” (2010, p. 37). Após a epifania, juntei meus amigos, criei o roteiro, peguei uma *Powershot* e gravamos um singelo curta-metragem¹ com expressas referências ao filme de Luis Buñuel. Agora compreendo que a iniciativa da professora substituta foi o meu primeiro contato com o cinema e educação, o trabalho empolgou a turma e trouxe o tom de coletividade antes inexistente à sala.

Em um dos primeiros encontros com os alunos da Escola Estadual João Carlos Flores, levei a mesma câmera digital *Powershot* usada no trabalho feito na minha época de escola. Um aluno ficou maravilhado com ela, perguntou-me quanto custou e se ela era “Uma das usadas em filmes de verdade”. Disse que não e mostrei o *making of* de um dos filmes do *Harry Potter*, o garoto estremeceu-se: “Nossa essa deve custar milhões!”. Então, busquei rapidamente na internet os bastidores de um filme brasileiro; o primeiro a ser lembrado foi *O Som ao Redor* (2012). Voltei ao garoto e o entusiasmo esvaiu-se: “Essa é menor, né?”, assinalou em tom conformista.

Sem dúvidas, o modelo hegemônico de Hollywood ainda ocupa no imaginário popular brasileiro a ideia de um cinema glamoroso. Desde a importação das práticas *star system* e domínio do nosso ciclo exibidor, até hoje na sua ocupação esmagadora nos cinemas *multiplex*. A onipresença e consumo passivo do audiovisual estrangeiro, os aparatos técnicos de última geração, torna desleal a competição do cinema brasileiro que “não possui força própria para escapar ao subdesenvolvimento”, como ainda reverberam as palavras de Paulo Emílio Sales Gomes (1980).

Em outro dia na escola, ouço uma das alunas perguntar a professora efetiva: “Quando você vai nos passar um filme, professora?”. A professora ri e responde prontamente: “A Laura e o Thiago passam alguns a vocês quase toda semana”. A aluna murmura com a resposta de bate e pronto: “Não esses, quero um filme tipo *Netflix*”. A maior dificuldade em todo o processo estava posta: como instigar o interesse dos alunos pelo cinema brasileiro?



A falta de público brasileiro para o cinema nacional tem uma gênese patológica na distribuição. Como propõe Cíntia Langie (2021), existem outros caminhos para o encontro de filmes nacionais com seus espectadores, por meio do que a autora chama de “Distribuição Educativa”. A ideia foi levada em consideração em nossas oficinas, mesmo com algumas dificuldades, já que Langie propõe o pensamento em universidades públicas. Ela aborda:

A proposta de que as iniciativas de exibição de obras brasileiras em universidades públicas sejam pensadas como um respiro do mundo capitalista e dos modos tradicionais de proceder, livre das regras do mercado. A distribuição educativa, assim, poderia atuar como um sopro de desvio de uma realidade já endurecida no campo da exibição audiovisual, um terreno quente para permitir encontros sensíveis entre o filme brasileiro e seu público. (LANGIE, 2021, p.219).

Propusemo-nos a exhibir filmes brasileiros que fugissem da programação estrangeira e mercadológica das salas de cinema, todavia, a precarização dos espaços da escola Estadual João Carlos Flores e a insuficiência dos aparelhos básicos não proporcionaram uma boa qualidade de imagem e som aos alunos. Sala com muitas janelas que refletem luz, projetor com baixa potência, som com pouco volume, atrapalharam as exibições em aula.

Além do mais, pensar a curadoria dos filmes a serem exibidos na escola foi outra adversidade que experienciei. Pois não bastava os curtas-metragens escolhidos atenderem a classificação indicativa tal qual a idade dos alunos presentes, às obras audiovisuais passavam pelo crivo da diretoria e professora. Assim, por exemplo, o curta *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (2014) teve sua exibição negada, como alegação de temática proibida, por possuir personagens LGBTQIAPN+.

A partir de então, adotamos a pedagogia do fragmento Bergala, 2008, mostrar trechos de filmes a fim de corroborar com o mote da aula ou gerar comentários. Sinto que a prática cineclubista, no que refere-se a debater coletivamente os filmes, planos e sequências, aproximou-me dos alunos, mesmo com as dificuldades de exibição. A relação ficou ainda mais estabelecida quando fomos às gravações por grupos dos curtas-metragens, realizados pelos estudantes na etapa final do projeto.



Cheguei à oficina munida de Paulo Freire, buscando uma relação com o outro, de escuta ativa Freire (1996). Não encontrei a troca de início, desdobrava-me para sair do grande monólogo. O silêncio, esse que a professora nos ensinou a ter com berros ou o ligar e desligar das luzes da sala repetidamente para chamar a atenção, funcionava sazonalmente quando ela praticava tais métodos. Pleiteávamos o foco diariamente com os celulares, totalmente mais interessantes que nós e, às vezes, parecia só existir apenas eu e Thiago na sala, até mesmo a professora efetiva era perdida pelos vídeos curtos.

Em 2024, ano que aplicamos a oficina, ainda não era proibido o uso de celulares nas escolas, sem o amparo da Lei Federal nº 15.100/2025 que entrou em vigor no início de 2025, ficamos vulneráveis ao uso frequente do aparelho pelos alunos. Mesmo incorporando-o no processo, com exercícios práticos que envolviam o uso dos dispositivos, a disputa por atenção era desleal. A postura da professora efetiva também corroborava à distração dos adolescentes, quando usava seu celular para assistir *Tik Toks* ou puxava assuntos com estudantes quando estávamos explicando algum conceito importante frente a sala. Justamente sair dessa posição central na lousa, que construímos um amigável e de respeito com os alunos, habitando cada pequeno grupo presente na sala, entendendo os desafios frente aos conteúdos individualmente.

Desconstruir essa relação vertical aluno/professor desafiou também os próprios estudantes, pois a construção do sensível com o cinema distancia ainda mais a ideia de “mestre embrutecedor” Rancière (2016). Antes da escuta houve a pergunta, com tentativas de trazer os alunos para perto, ratificando o desejo de ouvi-los, prática que eles não estavam acostumados. Então, reafirmando, “o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com ele*” (Freire, 1996, p.128).

Na busca inicial por uma escola que nos recebesse, senti falta da escuta. Com o pré-projeto da oficina em mãos, bati de porta em porta em algumas escolas da rede pública de ensino de Campo Grande/MS. Mesmo com um ofício da SED (Secretaria de



Estado de Educação do Mato Grosso do Sul), a busca teve um tom adverso. Diretores(as) que nem quisessem ouvir a proposta, professores(as) que diziam de pronto que a escola possuía “mente fechada” e tal proposta não teria vida.

Tudo isso foi um prelúdio, da organização e das relações dentro de uma escola. Voltando à impossibilidade de exibirmos o curta *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (2014), quando perguntamos à professora o motivo da recusa ao filme, ela disse: “Não podemos passar esse tipo de filme aqui, pode trazer problemas a direção da escola, principalmente com os pais dos alunos”. O medo de represálias instaurado no ambiente escolar não é de hoje. Temas que englobam questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual atacam o Richard Miskolci chama de “pânico moral”:

[..] Ao invés de tratar ou prender, a sociedade encontra meios de controlar aqueles cujos estilos de vida supostamente ameaçam a normalidade social. Os pânicos morais são fenômenos privilegiados nessa nova ordem do poder, pois levam sempre à discussão sobre o controle social e legal apropriado de uma forma de comportamento. Os empreendedores morais, ao invés de propor a criminalização e o aprisionamento tendem a sugerir medidas educacionais, de prevenção e regulamentação legal. [...] O estudo de pânicos morais permite compreender como preocupações e temores de um dado momento histórico expressam lutas de poder entre grupos sociais, valores e normas, pois pânicos morais nunca são espontâneos. Eles são produto da catalisação de temores já existentes na coletividade. (Miskolci, 2007, p.).

A posição da escola ao atender o que Miskolci nomeia de “empreendedores morais”, atravessa de forma perversa a criação de alteridade. O espaço escolar, esse que selaria o encontro com outro, afasta. Abre mão da pluralidade e individualiza os jovens. Durante a oficina, os alunos do 1º ano compuseram argumentos que antecederam a criação do roteiro. Curiosamente, todas as histórias possuíam uma personagem LGBTQIAPN+. A escolha dos estudantes comprovam na prática que o tema segue interdito na mentalidade da geração anterior, e não na deles.

Todavia, a relação do cinema com a educação germinam terras férteis para o exercício de uma pedagogia da autonomia no ambiente escolar. Os curtas-metragens produzidos pelos alunos atravessam a dimensão criadora do cinema, configurando novo arranjo entre os estudantes, professores e as formas de vida (Migliorin, 2019, p. 27).



Um dos primeiros textos que li sobre cinema e educação foi a passagem sobre alteridade no *Abecedário de Cinema* (2012), no qual Alain Bergala cita Serge Daney e sua célebre frase: “O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro”. Atuar comoicineira durante estes quase 12 meses foi um tremendo desafio, entender cada realidade, de cada aluno que estava naquela sala, assim como a das professoras, fez-me colocar diversas vezes. Compreendi na prática, como as “outras vidas” que o cinema nos permite ter necessitam chegar a todos, principalmente naqueles que precisam delas.

Thiago Clemente

Minha paixão pelo cinema foi cuidadosamente semeada na infância, cultivada nos dias inteiros que passava com minha avó, Leila Arantes de Moraes. Ela foi minha primeira companhia entusiasta de filmes. Lembro-me de como ela não apenas me levava às sessões, mas genuinamente se interessava pelo que eu via. Nossas conversas eram repletas de eu contando, animado, sobre os filmes que tinha gostado e sobre aqueles que estava ansioso para ver, criando uma antecipação compartilhada que tornava cada ida ao cinema um evento especial.

A experiência não terminava na tela; ela se estendia para a mesa do restaurante, onde a magia do cinema continuava viva em nossas conversas. Onde ela sempre falava sobre filmes que gostava e que eu gostaria de ver para fazermos uma lista para alugar filmes em uma locadora que tinha perto de casa.

Esse ciclo — cinema, conversa, curadoria e locadora — transformou o cinema de um simples passatempo em uma linguagem familiar, uma forma privilegiada de me conectar com o mundo e com quem eu tenho carinho. Esse afeto, nutrido na infância, ganhou contornos mais definidos e um propósito inesperado em durante meu ensino médio.



Em 2017, devido ao calendário da escola deixar uma prova de literatura sempre para depois das férias, e para remediar possível desinteresse com os livros que teríamos de ler durante o recesso, nosso professor de literatura tinha como costume a proposição de um formato alternativo de avaliação: a produção de um curta-metragem baseado em obras literárias brasileiras, no mês de julho.

Para a atividade, o professor selecionava uma coletânea de contos relacionados a algum tema em estudo, apresentava uma breve sinopse e, em seguida, deixava a sala se organizar em grupos e fazer as produções. Meu grupo formou-se, curiosamente, como resultado de uma revolta. Reunimos todos os alunos que tinham experiência em edição de vídeo, todos já exaustos pela recorrente sobrecarga de trabalhos de vídeo pouco organizados. Nesse contexto, estabelecemos um compromisso: não mais editar os trabalhos produzidos por outros grupos. Contávamos apenas com uma câmera de celular, um domínio básico sobre a linguagem cinematográfica, mas estávamos motivados para fazer o melhor trabalho que aquela escola já havia visto. Na época, o grêmio estudantil da minha escola estava impulsionando a criação de clubes, então reuni o grupo do projeto de literatura para criar o Clube de Cinema, onde nos reuniríamos para ver, aprender e produzir obras. Entretanto, devido à falta de divulgação da coordenação e a falta de interesse de muitos estudantes, o projeto não persistiu.

De qualquer modo, aquele projeto, além de ter servido como um pontapé inicial para o universo do cinema, se tornou um grande ponto na minha vida pessoal. É curioso lembrar que na época, o grupo estava consideravelmente rachado. Havia entre nós um grande distanciamento, resultado de desentendimentos que na época pareciam grandes demais para serem resolvidos dentro da escola. Entretanto, esse processo de criação coletiva acabou por reconstruir nossos laços. Hoje, depois de mais de uma década, esses mesmos amigos ainda fazem parte da minha vida e quando revemos o curta há um sentimento coletivo de afeto. Esse projeto foi o maior marco da nossa amizade, que em 2025 completa doze anos.



Talvez por isso, anos depois, ao pensar no projeto de conclusão do curso, tenha sido inevitável retornar a essa memória. Ao propor oficinas de audiovisual dentro de escolas públicas, eu queria tentar devolver, ainda que de forma simples, aquilo que um dia recebi. Queria possibilitar que outros estudantes também pudessem se enxergar como criadores, como autores das próprias histórias. E, quem sabe, que essa vivência também marcasse suas trajetórias de alguma forma.

Já com um panorama do que iríamos fazer na oficina, antes mesmo de pisar na sala de aula, precisamos passar pelo processo de autorizações e articulações institucionais junto à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED) e a própria gestão escolar, algo um tanto desestimulante. A sensação que tive durante esse período era de que a burocracia servia mais como barreira do que como ponte. Embora seja compreensível a necessidade de precaução para dar autorização a atividades no âmbito escolar vindas de fora da instituição, não deixou de ser frustrante perceber o quanto os trâmites administrativos dificultam iniciativas que buscam justamente tentar enriquecer a experiência educativa.

Quando finalmente entramos na sala de aula para iniciar a oficina, eu sentia uma mistura de expectativa e insegurança. Não tínhamos tido contato com a turma previamente, então sabíamos pouco do ambiente no qual estávamos entrando, ficando com um certo receio de que a turma fosse muito problemática e acabasse não ligando para as aulas. Ao chegar pela primeira vez na escola e esperar na sala dos professores até o horário de início da aula, a sensação que tinha era de não pertencimento. Estar ali, agora na posição de educador, me provocou um estranhamento muito grande, como se eu fosse um corpo estranho que invadiu o local – sentimento esse que perdurou por alguns meses. No primeiro contato com a turma, a atmosfera parecia carregada de expectativas mútuas. De um lado, da minha própria ansiedade quanto ao projeto dar certo; do outro, a curiosidade dos alunos, buscando compreender a proposta apresentada. Havia uma espécie de observação recíproca, um momento inicial de ajuste entre ambas as partes. Desse modo, os encontros iniciais foram marcados por certa formalidade e uma distância perceptível entre nós e os estudantes.



Falar em voz alta e permanecer em um local cheio de pessoas não é algo que consigo fazer com facilidade, o que atrapalhou em algumas situações. Durante as aulas eu me sentia inseguro para tomar a palavra e conduzir as dinâmicas, especialmente quando os alunos se dispersavam e eu não conseguia me impor e retomar a aula. Nesses momentos, sentia uma certa frustração comigo mesmo, pois dependia muito da Laura para esses momentos, o que me incomodou pois sentia que isso estaria de alguma forma sobrecarregando minha parceira, visto que era ela quem na maior parte do tempo lecionava o conteúdo, devido a sua facilidade de fala pública.

No entanto, com o decorrer das aulas, comecei a observar pequenos gestos que indicavam abertura por parte dos alunos. Alguns se mostraram mais participativos nas discussões, outros vinham nos procurar após ou antes da aula para tirar dúvidas, comentar ideias ou até mesmo conversar. Essa virada de atitude que começou a acontecer quando deixamos de nos concentrar apenas em ministrar o conteúdo e passamos a desenvolver as narrativas para os projetos. Nesse processo, passamos a ouvir mais o que os alunos tinham a dizer sobre seus interesses, suas referências e seus próprios modos de contar histórias.

Um passo importante para isso foi a aplicação de um questionário sobre suas predileções. O instrumento consistia em uma lista de perguntas sobre seus gostos em relação ao consumo de audiovisual — que, infelizmente, foi perdida ao longo do ano. Ele se somava às conversas das primeiras aulas, nas quais questionávamos seus hobbies, temas de interesse e ambições, e serviu como um convite formal para que compartilhassem um pouco de seus universos particulares.

A relação, aos poucos, foi se tornando mais horizontal, ainda que marcada por oscilações de engajamento — o que é algo compreensível ao pensarmos que estamos trabalhando com adolescentes. É vívido em minha memória certos momentos em que a sala se dispersava enquanto eu lecionava e ficava visível para alguns alunos que eu não estava conseguindo me impor e estes tinham a predisposição de levantar a voz e pedir silêncio para os colegas. Esse gesto ocorreu, em especial, com o grupo que



acompanhei mais de perto na parte de escrita dos roteiros e gravação. Ao acompanhá-los, consegui me sentir mais à vontade para interagir e orientar as discussões do grupo. Apesar de ainda me verem no cargo de professor, também me colocavam como um participante ativo do projeto, não só como um “guia” ou avaliador, mas como um parceiro de construção. Nessa mesma linha, em outros grupos, alguns alunos também se importavam em parar com as brincadeiras que faziam durante as gravações, por não quererem que o processo do meu TCC fosse comprometido de alguma forma.

Essa experiência com os alunos, no entanto, contrastava com o clima que sentia na sala dos professores, espaço que frequentei ao longo do ano. Por conta da proximidade da minha casa com a escola, era comum eu chegar com antecedência vindo do estágio e aguardar o início das aulas na sala dos professores. No decorrer do ano fui sendo reconhecido socialmente como um “professor”, o que me inseriu, mesmo que informalmente, em um lugar de escuta das conversas e da rotina do corpo docente. Essa convivência me expôs a uma realidade que, embora compreensível em diversos níveis, também me provocou certo incômodo: reclamações perante os alunos. Não havia propriamente um tratamento desrespeitoso por parte dos professores em relação aos alunos, o tom predominante não era de desprezo, mas sim de cansaço. O sentimento de desânimo generalizado permeava o ambiente, como se muitos professores estivessem atuando no automático, apenas dando suas aulas e cansados disso. Aparentavam carregar um esgotamento acumulado, cujas causas variavam, porém todas pareciam culminar em uma mesma sensação de distanciamento afetivo do ato de ensinar. Alguns professores demonstraram frustração com as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e as questões pedagógicas associadas a ele, outros manifestaram dificuldades de lidar com o comportamento dos estudantes, em apontamentos que se referiam majoritariamente a turmas do fundamental, raramente os alunos do ensino médio eram mencionados.



De qualquer forma, conviver com o corpo docente com essa sensação de desgaste me fez sentir como se o espaço escolar tivesse deixado de ser, para muitos, um lugar de potência e se tornado apenas mais um ambiente de sobrevivência profissional. Ao entrar em sala, mesmo com as minhas dificuldades de projeção de voz ou de impor presença, eu estava ali tentando construir algo, mobilizado por um ideal de troca e criação coletiva. Em contraste, muitos à minha volta naquela sala dos professores pareciam já não esperar muito desses momentos — isso pressupondo apenas por meio de suas falas, visto que não os vi lecionar de fato. A paixão pelo ensino, que eu pensava ser algo mais presente, muitas vezes aparecia apenas como uma emoção distante em suas palavras. Apesar de minha última fala trazer um tom de julgamento, o que mais senti por aqueles profissionais foi empatia. Porque ficou claro para mim que aquele desânimo não vinha da ausência de vocação necessariamente, mas da exaustão diante de um sistema que pouco reconhece, escuta e cuida de quem educa.

Parafraseando Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 26). Ao mesmo tempo em que buscava criar um espaço de expressão para os estudantes, fui também reconhecendo em mim alguém em processo, um sujeito em constante formação, aprendendo a estar no mundo junto com os outros, e não acima deles. Aos poucos, fui compreendendo empiricamente que educar de fato não é apenas transmitir saberes, mas habitar dúvidas, partilhar silêncios e caminhar lado a lado.



5. PLANOS DE AULA

A seguir, são apresentados os planos de aula que estruturaram a oficina. Este item tem como objetivo apresentar o desenho pedagógico que orientou os catorze encontros realizados, explicitando a sequência didática, os recursos empregados e as estratégias de mediação adotadas.

O planejamento seguiu uma progressão que partiu de elementos fundamentais da narrativa: como construção de personagens, estrutura de conflito e elaboração de roteiro até o domínio de aspectos mais técnicos da linguagem cinematográfica, incluindo planos, enquadramentos e noções de montagem. Cada aula foi planejada para articular reflexão teórica e exercício prático, culminando na produção final de curtas-metragens pelos discentes.

Aula 1 – Apresentação - 8/04

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Fazer exercício prático de contação de história a partir de uma imagem trazida pelos alunos, assim, debater brevemente a noção de narrativa.

Programa:

- 1 - Dispositivo “Fotografias Narradas” adaptado.
- 2 - Princípios de uma história e a ideia de narrativa.

Conteúdo programático:

Iniciar a aula com a apresentação individual dos alunos através do dispositivo “Fotografias Narradas” adaptado. No qual, oralmente vão expor a história da foto



trazida, levando em conta a experiência de registrá-la ou de presenciar aquele momento. Assim, promover brevemente a noção de narrativa, expondo os princípios de personagem, espaço, tempo e ação. Exibição e debate do curta-metragem “Ela Veio Me Ver” (2014, Essi Rafael).

Recursos:

Notebook; Projetor; Tela para projeção; Internet.

Fontes e material de apoio:

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Ars Poética, 1992. (Original publicado em torno de 335 a.C.).

BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESSI, Rafael. Ela Veio Me Ver. Youtube. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uv5Xd7iNfZ4>

MIGLIORIN, Cezar. Inventar com a diferença : cinema e direitos humanos. Niterói : Editora da UFF, 2014.

Aula 2 – Personagens e a Jornada do Herói - 22/04

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Fazer exercício prático de análise de personagens a partir do filme “Nada” (2017, Gabriel Martins), elucidando o debate da trama e as funções narrativas presentes no curta-metragem.

Programa:

1 - Análise de personagens com a exibição de curta-metragem.



2 - Princípios de trama e subtrama.

3 - Princípios da criação de personagem.

Conteúdo programático:

Iniciar a aula com explicação da dinâmica prática do dia: assistir ao filme “Nada” (2017, Gabriel Martins) com olhar analítico aos personagens existentes na obra, externalizando a função dramática destes ao que diz respeito à narrativa. Separar a turma em três grupos de até dez alunos, dos quais realizarão a análise de determinados personagens, expondo em apresentação, as características físicas e psicológicas de cada um. Elucidar termos técnicos, como a jornada do herói, a partir do vídeo “Como Escrever uma História em 7 Passos” (2015, Raoni Marqs) e propor aos grupos a criação de uma personagem como tarefa de casa.

Recursos:

Notebook; Projetor; Tela para projeção; Internet.

Fontes e material de apoio:

CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. São Paulo, Editora Cultrix/Pensamento, 1995.

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009.

TRINTIM, Vagner Ramos, Roteiro para Curta Metragem de Animação sem Diálogos: A Construção da Narrativa Sob a Interferência da Subjetividade e da Técnica. 2011, Disponível

em: [https://tcconline.utp.br/roteiro-para-curta-metragem-de-animacao-sem-dialogos-a-construcao-da-narrativa-sob-a-interferencia-da-subjetividade-e-da-tecnica/](https://tcconline.utp.br/roteiro-para-curta-metragem-de-animacao-sem-dialogos-a-construcao-da-narrativa-sob-a-interferencia-da-subjetividade-e-da-tecnica/roteiro-para-curta-metragem-de-animacao-sem-dialogos-a-construcao-da-narrativa-sob-a-interferencia-da-subjetividade-e-da-tecnica/). Acesso em: 22/11/2025.

MARTINS, Gabriel. Nada. Youtube. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-YG6nqikbuU&ab_channel=FilmesdePI%C3%A1stico



RODRIGUES, S. Como escrever séries: roteiro a partir dos maiores sucessos da TV.
São Paulo: Aleph, 2014.

VOGLER, Christopher. A Jornada do Escritor. Rio de Janeiro, Ampersand Editora, 1997.

Aula 3 – Conflito - 13/05

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

A partir da apresentação dos três personagens criados pelos grupos de estudantes, elucidar a noção de conflito.

Programa:

- 1 - Apresentar personagens criados pelos alunos.
- 2 - Princípios de estrutura narrativa.
- 3 - Análise de conflito narrativo.

Conteúdo programático:

Iniciar a aula solicitando aos alunos que compartilhem os resultados da atividade de criação de um personagem, cada grupo deverá apresentar-ló destacando suas características físicas e psicológicas. Em seguida, relembrar os conceitos apresentados no vídeo de Raoni Marqs para discutir a ideia de conflito na narrativa, enfatizando sua relevância tanto na Jornada do Herói quanto no desenvolvimento da trama e na construção de personagens. Logo exposta a ideia de conflito, propor uma atividade prática na qual os alunos analisarão imagens de personagens de obras populares, identificando e explicando os conflitos que esses personagens enfrentam, sejam eles internos ou externos. Para finalizar, será exibido o filme "Botas e Cores", seguido de uma discussão sobre os personagens e os conflitos apresentados na obra.

**Recursos:**

Notebook; Projetor; Tela para projeção; Internet.

Fontes e material de apoio:

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Ars Poética, 1992. (Original publicado em torno de 335 a.C.).

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009. (Biblioteca fundamental de cinema; 4 / direção: Francisco Ramalho Jr.)

REUTER. Yves. A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração. São Paulo: Diefel, 2002.

RODRIGUES, Chris. Manual de roteiro – ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

FIELD, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Aula 4 – Criação com diálogos - 27/05**Carga horária:**

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Introduzir a ideia de roteiro para cinema e explicar a noção de cena, ação e diálogos.

Programa:

- 1 - Conceito de cena.
- 2 - Diálogos e suas funções.
- 3 - Roteiro para cinema.

Conteúdo programático:



Exibir o filme "Dona Cristina Perdeu a Memória" (2002), de Ana Luiza Azevedo, pedindo aos alunos que notem os diálogos entre as duas personagens e a quantidade de encontros entre elas. Levantar o debate entre a sala após exibição do curta-metragem para os dois elementos que foram ressaltados para análise, os diálogos e cenas. Projetar o vídeo "O que é Roteiro?" (2024), do canal de youtube "Dicionário de Cinema", para exemplificar a importância do roteiro para uma obra audiovisual. E então, separar a turma em novos grupos com até seis alunos, onde eles deverão desenvolver uma cena com os três personagens já criados pela sala na 3ª aula.

Recursos:

Notebook; Projetor; Tela para projeção; Internet.

Fontes e material de apoio:

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009.

(Biblioteca fundamental de cinema; 4 / direção: Francisco Ramalho Jr.)

CHION, Michel. O Roteiro de Cinema. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MCKEE, Robert. Story, substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita do roteiro. Curitiba: Arte & letra, 2010.

RODRIGUES, Chris. Manual de roteiro – ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

Aula 5 – Roteiro - 10/06

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Com o roteiro de "Dona Cristina Perdeu a Memória" (2002) clarificar sua contribuição à produção e criação de imagens e sons presentes no filme.



Programa:

- 1 - Formatação de roteiro.
- 2 - Ideia de cena no tempo e espaço.
- 3 - Criação de cenas na noção de atos.

Conteúdo programático:

Distribuir o roteiro de "Dona Cristina Perdeu a Memória" (2002) aos alunos e eleger voluntários para leitura em voz alta de uma cena. Exibir a cena lida e traçar uma discussão com os alunos entre as diferenças e transformações da escrita do roteiro para as imagens e sons presentes no filme. Voltar brevemente a atenção para a formatação do roteiro cinematográfico e propor a construção de mais duas cenas com os três personagens já criados pela sala na 3ª aula, bem como a primeira cena criada em sala na 4ª aula, concluindo uma história com três atos para três cenas:

Apresentação, desenvolvimento/conflito e conclusão/resolução.

Fontes e material de apoio:

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Ars Poética, 1992. (Original publicado em torno de 335 a.C.).

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009.

DOURADO, Patricia. Experimentações do roteiro no cinema brasileiro contemporâneo, 2021, Disponível em:

<https://sapiencia.ualg.pt/entities/publication/76193f66-4c19-4289-bdc3-62c5619b6643>.

Acesso em: 22/11/2025.

REUTER. Yves. A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração. São Paulo: Diefel, 2002.

Aula 6 – Planos - 24/06

Carga horária:

1h40min hora/aula



Objetivo geral:

Elucidar a noção de planos a partir da análise decupada da quantidades de planos presentes em cenas de filmes como “Central do Brasil” (1998), “Cidade de Deus”(2002), “Corra!”(2017) e “Close”(2022).

Programa:

- 1 - Enquadramento e planos.
- 2 - Decupagem.
- 3 - Continuidade nos planos (Raccord).

Conteúdo programático:

Decupar cenas de filmes em conjunto com a turma exibindo os planos estáticos presentes em uma sequência, indagando os alunos das sensações e sentimentos que os planos sugerem a eles, assim, pensando na criação e nas escolhas feitas pelo diretor da obra. Então, exibir o vídeo “O que é plano”(2024), do canal de youtube “Dicionário de Cinema”, com intuito de explicar os nomes das escalas, bem como a ideia de plano. Em seguida, escreva na lousa uma ação (exemplo usado: um aluno senta em sua carteira, abre seu caderno e encontra um bilhete, ao abri-lo se surpreende) da qual a partir das noções previamente adquiridas, os alunos deverão compor uma cena com três planos como tarefa de casa.

Fontes e material de apoio:

DICIONÁRIO de cinema. O que é plano? Disponível em: https://youtu.be/R_UCnesdbUQ?si=C-EFrJPe9tpQVx-s. Acesso em: 22/11/2025.

ANDREW, James Dudley. As principais teorias do cinema. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2007.



MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

Aula 7 – Mostrar, não falar - 08/07

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Com exercício prático, os alunos deverão gravar uma cena sem diálogos expositivos.

Programa:

- 1 - Diferença entre a linguagem escrita da cinematográfica.
- 2 - Departamentos de uma equipe.
- 3 - Forma fílmica.

Conteúdo programático:

Exibição dos exercícios feitos na última aula gerando o debate com a sala das escolhas de planos aderidas por cada grupo. Mostrar o trecho de “Saneamento Básico, o Filme” (2007), exemplificando a ideia de contar uma história através das imagens e não em diálogos expositivos, assim, decupar com os alunos uma cena do filme “Whiplash”(2014) esclarecendo como as escolhas de planos são integradas para surtir algum sentido e emoção ao espectador. Explicar as funções desempenhadas por cada profissional em uma produção cinematográfica e elencar voluntários para servirem como equipe com roteirista, diretor e diretor de fotografia. O roteirista deverá criar uma ação sem diálogos da qual o diretor e o diretor de fotografia deverão planejar e gravar frente a toda turma. Ao terminar a gravação, montar a cena com toda a sala e culminar o debate ao resultado final feito pelos alunos.



Fontes e material de apoio:

AUMONT, Jacques et al. A estética do filme. Campinas: Papirus, 1995.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução.

Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018.

METZ, Christian. A significação no cinema. São Paulo: Perspectiva, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Carlos A mise en scène no cinema: Do clássico ao cinema de fluxo. Papirus Editora, 2014.

VAN SIJLL, Jennifer. Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019

Aula 8 – Feedback - 19/08

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Apresentação dos roteiros criados pelos alunos, bem como roda de conversa com os grupos para refinamento das histórias.

Programa:

- 1 - Discussão sobre o trabalho final da disciplina.
- 2 - Planejamento das gravações.
- 3 - Questões de produção.

Conteúdo programático:

Propor que os grupos apresentem os roteiros desenvolvidos frente a sala e instigar comentários entre os alunos sobre as histórias criadas por eles. Mediar o debate ressaltando o intuito do exercício, que é três cenas que compõem a noção de três atos.



Após, traçar feedbacks individuais aos grupos quanto à materialização dos roteiro em questão de produção, assim chegando em nomes para cada função necessária para a feitura dos filmes dentro de cada grupo.

Fontes e material de apoio:

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução.

Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018.

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009.

VAN SIJLL, Jennifer. Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019

Aula 9 – Preparação - 02/09

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Elucidar a noção de montagem, bem como a construção e sucessão de planos estruturando uma decupagem a partir de *storyboard*.

Programa:

- 1 - Decupagem.
- 2 - Montagem.
- 3 - Storyboard.

Conteúdo programático:

Começar indagando alunos sobre a noção de montagem, "O que vocês acham que significa?".



Explicar o termo e trazer exemplos com o efeito kuleshov, logo, trazer à tona os aprendizados de planos e enquadramentos já aprendidos, associando a noção de decupagem e a montagem.

Mostrar o conceito de storyboards vinculando-o à decupagem e então pedir aos alunos fazerem storyboards das três cenas dos seus roteiros criados na última aula.

Fontes e material de apoio:

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

EISENSTEIN, Sergei. a Forma do Filme. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2002.

VAN SIJLL, Jennifer. Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019.

Aula 10 – Filmagens - 16/09

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Realizar as primeiras filmagens dos roteiros desenvolvidos pelos alunos, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos de linguagem audiovisual, planejamento e trabalho em equipe.

Programa:

1. Organização dos grupos para gravação.
2. Filmagem de cenas previstas no cronograma.



Conteúdo programático:

Colocar em prática os roteiros previamente desenvolvidos, iniciando o processo de filmagem com a supervisão de nós, mediadores. Foram organizados em grupos, cada qual responsável pela captação de imagens de seu próprio projeto, dividindo-se em funções como direção, diretor de fotografia, e elenco.

Recursos:

Celulares; Roteiros impressos ou digitais; Espaços internos e externos da escola.

Fontes e material de apoio:

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

VAN SIJLL, Jennifer. Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019.

Aula 11 – Filmagens- 30/09

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Gravação de dois grupos na escola.

Programa:

- 1 - Organização das filmagens.
- 2 - Divisão de tarefas.
- 3 - Prática audiovisual.



Conteúdo programático:

Explicitar novamente a função que cada aluno da equipe irá desempenhar durante as gravações, enquanto o restante da sala acompanha ou colabora no processo.

Fontes e material de apoio:

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução.

Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MASCELLI, Joseph. Os cinco Cs da cinematografia. Summus, 2010.

WATTS, Harris. Direção de câmera: um manual de técnicas de vídeo e cinema. São Paulo, SP: Summus, 1999.

Aula 12 – Filmagem II - 14/10

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Dar continuidade às gravações iniciadas na aula anterior, aprofundando o processo técnico e criativo da produção audiovisual estudantil.

Programa:

1. Revisão do material filmado anteriormente.
2. Gravação de cenas restantes ou regravação de trechos problemáticos.
3. Organização dos arquivos e backup das filmagens.
4. Orientações sobre transição da etapa de gravação para a montagem.



Conteúdo programático:

Nesta terceira diária da filmagem, os grupos retomaram o planejamento e deram prosseguimento às gravações. A aula foi dedicada tanto à finalização das cenas que ainda não haviam sido captadas quanto à regravação de trechos que apresentaram problemas técnicos observados no material da aula anterior. Também foram orientados sobre a importância da organização dos arquivos digitais, nomeação padronizada e realização de backups, garantindo que o material estivesse preparado para a fase da montagem.

Fontes e material de apoio:

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2018.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

VAN SIJLL, Jennifer. Narrativa cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019.

Aula 13 - Montagem e edição - 28/10

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:

Exercitar a construção de narrativa audiovisual a partir da compreensão do papel da montagem na criação de sentidos. Introduzir os principais tipos de montagem e cortes cinematográficos, promovendo reflexões sobre linguagem cinematográfica.

Programa:

1-Introdução prática à linguagem audiovisual por meio da montagem.



- 2- Explicação sobre os tipos de corte e montagem no cinema.
- 3-Exercício coletivo de montagem com imagens de arquivo (stock footage).

Conteúdo programático:

Iniciar a aula com a exibição de uma cena do filme “O Palhaço” (2011), de Selton Mello, questionando se os alunos percebem a passagem de um plano a outro. A partir dessa observação inicial dos alunos, introduzir a distinção conceitual entre edição e montagem. Em seguida, são apresentados três tipos principais de montagem: a de continuidade, a paralela e a dialética. Também introduzir os principais tipos de corte, sendo eles o direto, jump cut e match cut. Em seguida, propor uma atividade prática com base em imagens de stock footage, na qual será montada, em conjunto com os alunos, uma sequência curta.

Fontes e material de apoio:

DICIONÁRIO DE CINEMA. *O que é “raccord” no cinema?* Série de vídeo-ensaios sobre conceitos fundamentais de história, teoria e crítica cinematográfica. Temporada 1, episódio 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jl-vT0QTRv0&t=199s>.

FERREIRA, Gregthory de Oliveira; BENDER, Iasmim Dircéia de Mello; PASSOS, Isabelle Pires dos; OLIVEIRA, Rafaela Mulin; ALMEIDA, Walefy do Nascimento. *Montagem dialética | Categorias de montagem*. Cinema de Animação, UFMG, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tzUk-k7cq8>

Aula 14 - Exibição - 4/11

Carga horária:

1h40min hora/aula

Objetivo geral:



Promover a reflexão crítica e coletiva sobre o processo da oficina por meio da exibição de curtas-metragens produzidos pelos alunos e de uma curadoria de filmes acadêmicos e independentes.

Programa:

1. Exibição dos curtas realizados pelos alunos da oficina.
2. Roda de conversa para escuta, crítica e partilha das produções.
3. Exibição de curtas-metragens de estudantes universitários do curso de audiovisual.
4. Discussão sobre as obras apresentadas.

Conteúdo programático:

A exibição dos curtas-metragens realizados pelos alunos da oficina. Após a exibição de todos os curtas, abrir espaço para comentários e reflexões dos alunos. Complementando a sessão, foi exibida uma curadoria curtas-metragens produzidos por estudantes de audiovisual, algo solicitado pelos alunos. A curadoria contou com: *Pelas ruas ou: Como as lembranças me fizeram ficar perdido em meu próprio ser*, de André Aquino (animação, UFMS); *Insânia de uma consciência ou: A fútil história de um fantasma* (Campus Recanto das Emas, dirigido por Igor Pupo); *Fora de Quadro*, documentário dirigido por Thiago Gil (2024, UFMS); e *A traição das imagens*, dirigido por Laura Cristina. As exibições provocaram discussões ricas sobre identidade, memória, linguagem experimental e os atravessamentos sociais presentes nas obras.

Recursos:

Notebook; Projetor; Tela para projeção; Caixas de som; Internet.

Fontes e material de apoio:

Filmes produzidos pelos alunos da oficina (2024).

AQUINO, André. *Pelas ruas ou: Como as lembranças me fizeram ficar perdido em meu próprio ser* (animação, UFMS, 2023).



PUPO, Igor. *Insânia de uma consciência ou: A fútil história de um fantasma* (ficção, IFB – Campus Recanto das Emas, 2023).

GIL, Thiago. *Fora de Quadro* (documentário, 2024).

SOUZA, Laura Cristina de. *A traição das imagens* (ficção experimental, 2024).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da oficina de audiovisual na Escola Estadual João Carlos Flores configurou-se como uma experiência pedagógica singular, permitindo a análise aprofundada das complexas intersecções entre linguagem cinematográfica, prática educativa e contexto sociocultural. Ao examinar retrospectivamente o percurso desenvolvido, desde os desafios institucionais iniciais até a concretização dos produtos audiovisuais finais, é possível identificar contribuições significativas para o debate sobre a inserção do cinema no ambiente escolar.

O processo de inserção do projeto no ambiente escolar demonstrou, desde suas etapas iniciais, os desafios estruturais que permeiam a educação pública. A excessiva burocracia para obtenção de autorizações, a dificuldade de estabelecer canais eficientes de comunicação com a gestão escolar e a carência de infraestrutura adequada configuraram-se como primeiros obstáculos que, paradoxalmente, contribuíram para o amadurecimento da proposta pedagógica.

Na prática cotidiana da oficina, a relação dialógica estabelecida com os estudantes emergiu como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho. O processo de escuta ativa e observação participante permitiu identificar as particularidades da turma — suas dificuldades com a escrita formal, suas complexas dinâmicas relacionais, seu repertório midiático predominantemente influenciado pelas plataformas de streaming — e adaptar as estratégias de ensino em conformidade. A opção por substituir aulas expositivas por atividades práticas mais dinâmicas, a flexibilização na formação dos grupos de trabalho e a valorização dos saberes prévios dos estudantes demonstraram a importância de construir o processo educativo a partir da realidade concreta dos educandos.

A produção dos curtas-metragens pelos alunos revelou-se processo rico de elaboração simbólica e construção identitária. As narrativas desenvolvidas pelos estudantes, ainda que tecnicamente simples, carregavam significativas elaborações sobre suas experiências pessoais e percepções do mundo social. A recorrência de



temas como conflito interpessoal, violência simbólica e questões identitárias evidenciou o potencial do audiovisual como instrumento de processamento de vivências e expressão de subjetividades juvenis. Os imprevistos e adaptações que marcaram o desenvolvimento da oficina — desde as limitações técnicas até as complexas dinâmicas grupais — ensinaram valiosas lições sobre a natureza não linear do processo educativo.

Em conclusão, a oficina de audiovisual permitiu verificar que a inserção do cinema no ambiente escolar enfrenta obstáculos burocráticos e de infraestrutura, mas demonstra potencial como ferramenta pedagógica quando adaptada à realidade local. A necessária reformulação de atividades planejadas, o redimensionamento de expectativas e a constante negociação de prazos e metodologias demonstraram que o planejamento pedagógico deve ser compreendido como estrutura flexível, capaz de incorporar os saberes que emergem no próprio ato educativo. A experiência como um todo reforçou a compreensão de que a educação pela linguagem cinematográfica vai além do domínio de técnicas ou da reprodução de modelos estéticos. Trata-se, fundamentalmente, de um processo de formação humana que envolve o desenvolvimento do olhar crítico e a construção de autonomia criativa. Os quatro curtas-metragens produzidos pelos estudantes, em suas deficiências e potências, testemunham essa complexa trajetória de descobertas e aprendizagens mútuas. A produção dos quatro curtas-metragens pelos estudantes comprovou a viabilidade da proposta, mesmo em condições limitadas de recursos e tempo. Os resultados indicam a necessidade de políticas públicas que assegurem formação docente, equipamentos e estrutura adequados para o trabalho com linguagem audiovisual na educação básica, superando a atual fragmentação de iniciativas.



REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- BERGALA, Alain. **Abecedário de Cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2012
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectiva e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).
- FRESQUET, Adriana (Org.). **Filmes brasileiros na escola?** Rio de Janeiro: Cinemas e Educação, 2022.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. **Cinema: uma trajetória no subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Embrafilme, 1980..
- LEITE, Cesar, OMELCZUK, Fernanda e REZENDE Luiz Augusto (orgs). **Cinema-Educação: políticas e poéticas – 1. ed. – Macaé: Editora NUPEM, 2021.**
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



PEREIRA, Lara Rodrigues. **A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo na Era Vargas: debates e circulação de ideias.** Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 20, p. 1-14, e025, 2021. DOI: 10.14393/che-v20-2021-25. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/60373>. Acesso em: 13/11/2025

SOUTTO MAYOR, Ana Lúcia; COUTINHO, Mário Alves (Org.). **Godard e a educação.** São Paulo: Editora Universitária, 2015.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay.** cadernos pagu (28), janeiro-junho de 2007:101-128.. doi: 10.1590/s0102-69922017.3203008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/10/2025

MIGLIORIN, Cezar. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos.** In: MIGLIORIN, Cezar et al. (Orgs.). Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário, 2019.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar.** Entrevista.Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.



ANEXOS

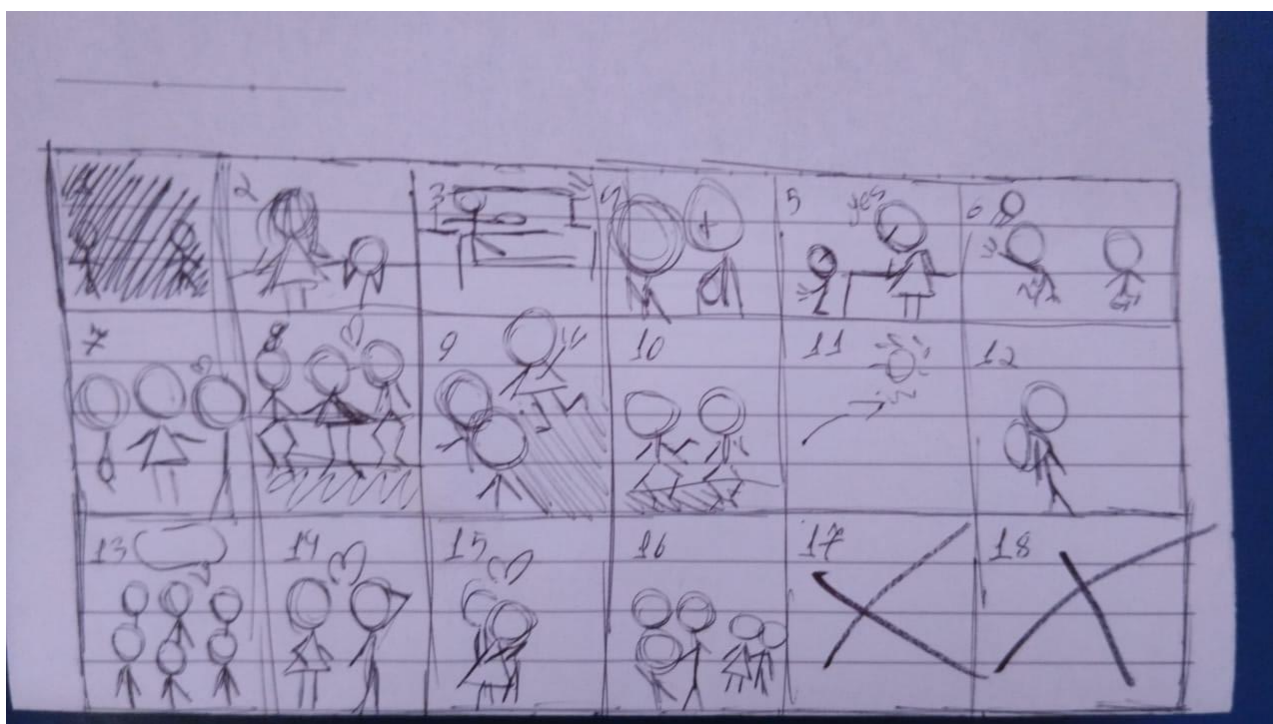




1. Alunos nas gravações dos projetos finais da oficina.

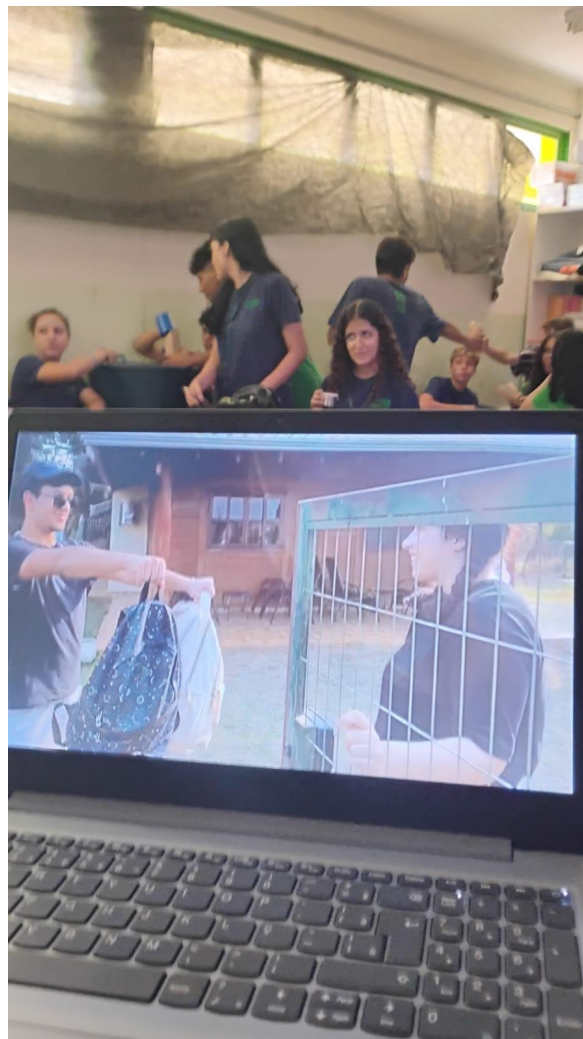


2. Vedação improvisada das janelas da sala para a exibição dos filmes feitos pelos alunos.





3. Storyboard feito pelo grupo 1.



4. Exibição dos filmes com pipoca.



APÊNDICE

Links com os curtas-metragens produzidos pelos alunos da Escola Estadual João Carlos Flores:

1. Grupo 1

https://drive.google.com/file/d/1Gp-3heu-0ssSAxT0PbQViNL-6r64mU0_/view?usp=drive_link

2. Grupo 3

https://drive.google.com/file/d/1r3xq1Db2vGNsKIRYaYkCoILZ0qGOjy8/view?usp=drive_link

3. Grupo 4

https://drive.google.com/file/d/19dDW-dZtoaq68VIAbPaYBdj5snVqgN2D/view?usp=drive_link

4. Grupo 5

https://drive.google.com/file/d/1tJfF1Wt4L80I_sETm2JM1go0dMc5Pjg2/view?usp=drive_link



1. Argumentos concebidos;

• Aconteceu na Escola + Colégio "Marista"
• Dia/Prain
• Interior de São Paulo (Ubatuba)
• Personagens: Marcelo, Julia e Felipe
* Marcelo, Julia e Felipe se encontram na Praia,
Marcelo estava ansioso para surfar, Julia
como sempre reclamando e Felipe só queria
deslizar. Na manhã do dia seguinte, Marcelo
corre para surfar, enquanto a Felipe ficou observando
ele sem camisa, Marcelo sai da água e vai
falar com o Felipe, enquanto Julia os observa
com ciúmes, com o passar das horas, Marcelo e
Felipe se aproximam, e Felipe fala "eu quero
ser seu", Marcelo fala que sente o mesmo, beija
na frente de Julia. Revoltada, Julia
vai no quarto de Felipe, se enfurece, Marcelo
escuta os gemidos e arrepende Julia.

Davi, Ana Carolina, Guilherme e Jonathan
12A



Cena
1. Externo - escola - tarde
Na sala possui três personagens: Júlia, cabelo preto e negro,
Felipe racista e agremiado e Marcelo melhor amigo da Júlia.
Júlia e Marcelo estão conversando sobre assuntos da
aula e Felipe fala muito alto sobre o cabelo de Júlia, no
sentido racista. Marcelo não gostando nada entra na frente
e humilha Felipe pela sua atitude machista e racista.
Gerando uma grande discussão. Júlia vai correndo para casa
enquanto Marcelo e Felipe discutem.

Júlia - personagem
- Estou amando as aulas de inglês, Marcelo!

Marcelo - personagem
- Amei também!

Felipe - personagem
Esse cabelo da Júlia de Bombrão, não tem salvação!

Marcelo - não
Não gostando nada levanta e vai até a direção de
Felipe. Gostando



(Cena 1) — Flavia, Beatriz, Rafael, Emily, José.

- INT

- Escola - parte do banheiro de dia

- Julia chega do treino e vai se olhando no espelho do banheiro onde Marcelo estava olhando seu celular.

- Marcelo se incomodou com Julia.

- Marcelo

noxa amigo você tá todo suado.

- Julia

Olha aqui de sair do treino né, se você fosse atleta de verdade tu entenderia.

- Marcelo

Eu sou atleta porém meu esporte é em mais classe e não preciso correr atrás de uma bola para provar alguma coisa.

- Julia

Se você fosse homem de verdade você entenderia.

- Marcelo

Quando você parar de ser homofóbico você conversa comigo.

- Julia

Até lá +chau

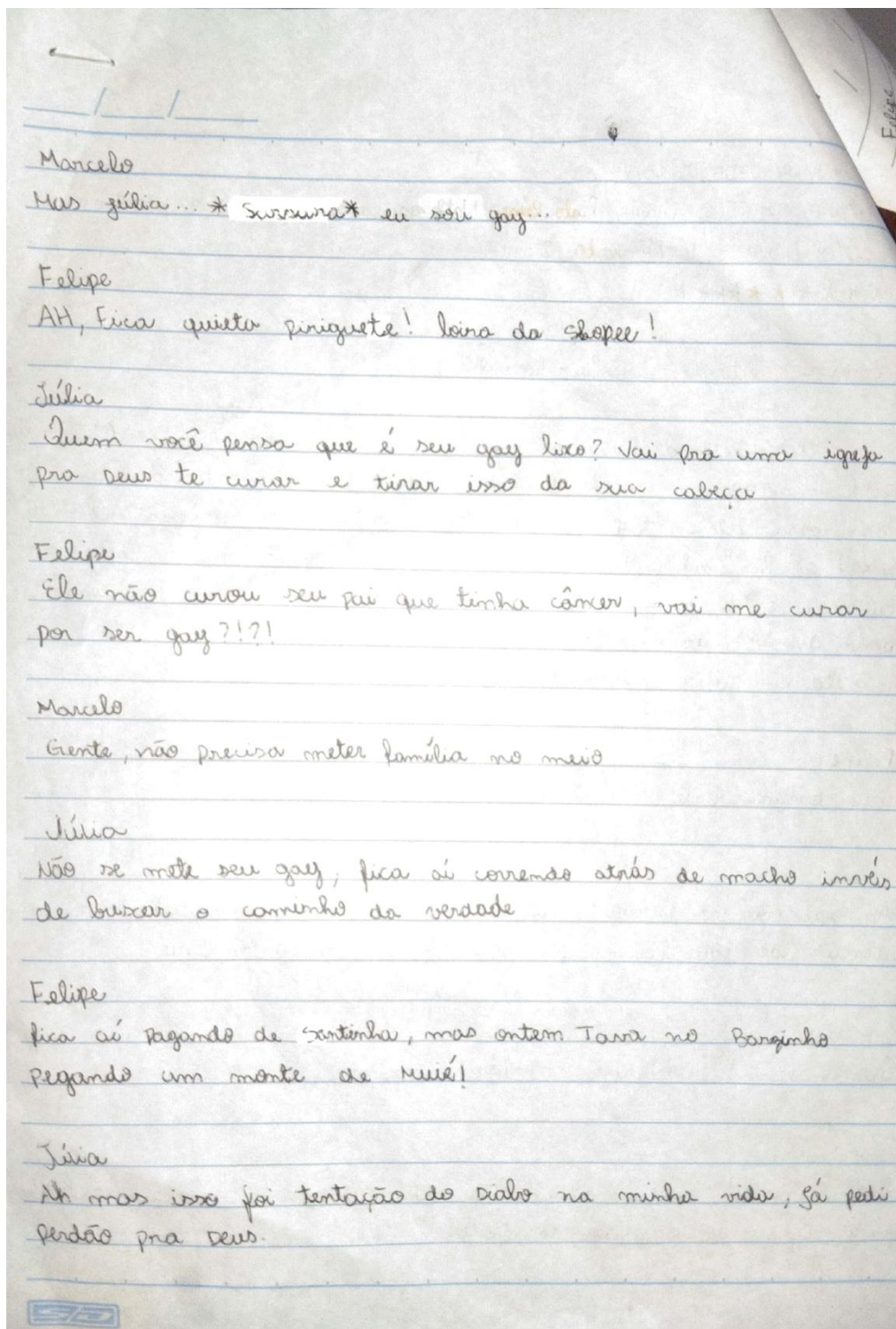
Fim de cena.



~~Debate a respeito do~~ Fim do mundo agitado
1. Int/Ber - noite
4 amigos estão jogando Truco quando Marlon chega com a Maria e o Cacá
O Marlon do xadrez chega para se despedir e acaba apertando
Interno - Truco
Beth - Calor e barulho não está ajudando
Erick - Fica quieto que tá ajudando a ver
Leonardo - Não se preocupe → Jogo as cartas!
2. O Lado do barulho
Marlon - O que tá acontecendo aqui
Beth - ^{vão} Jogo as cartas!
Interno - ^{vão} Jogo as cartas e o barulho
FIM
Beth



2. Roteiros criados;





LOIRA AGUADA DESCARADA

roteiro de Tago Rudá, Paulo César, Natália Cardoso, e Diego Santana,
10/06/2024 - Tratamento 2

Cena 1 - externo - escola - manhã

No pátio externo de uma escola de porte médio, Felipe (15 anos) está segurando uma garrafa de água e levando-a em direção a boca para beber. Felipe vê de longe Marcelo (16 anos) e Júlia (16 anos) e fica enfurecido, pois Marcelo é seu crush, e ele ficou com ciúmes. Então, Felipe com sua humilde garrafinha em mãos, passa perto dos dois, derramando água neles propositalmente. Marcelo ri, Júlia enfurecida.

Felipe:

ops... desculpa gente, não foi a intenção!

Júlia:

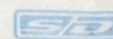
Ah seu gay de verdade! eu sei que você só quer chamar atenção de todo homem que você vê, se enxuga molque!

Marcelo:

calma gente! Não precisa brigar, seitou hoje!

Júlia:

Calma nada! esse maluco tá achando que tu é gay também migo! Isso não agrada a Deus!!!





Felipe
Pediui perdão mas gostou, né?

Júlia e Marcelo ficam chocados

Marcelo
Ai gente vocês são muito infantis, Vamos encerrar essa discussão Besta!

felipe
Não muda de Assunto Marcelo, Tenho certeza que ela gostou

Júlia
Se eu gostei ou não isso não é problema seu!

A diretora chega para interferir na discussão

diretora
O que tá acontecendo aqui?!

júlia
esse vizadinho aqui me atormentando

felipe
ela que fica negando o óbvio e sendo Homofóbica

diretora
Como assim Homofóbica? ela namora minha filha! Andrea!

Todos ficam chocados e o simul bote para a saída!

Credeol



Cena 1. Dia. (dia) no caso em que a personagem narra
ação: julha (11) ele faz café de manhã com sua
mãe rorone de 35 anos, as duas começam a conversar
sobre o rotina no estabelecimento.

Julio :- ontem uma garota me deu um abraço

Mãe :- que legal, Julio! O que você achou do abraço?

Julio :- É... até que eu gostei, ele é o ~~garoto~~ garoto
mais lindo do sabb.

Mãe :- e ele é legal? - a mãe pergunta enquanto
(sorri) sorri -

Julio :- a nome dela é Marcela - diz julha um
tom baixo - ele é bem legal

Mãe :- (sorri) hm... - murmura - entendi, você gostou dela, filho?

Julio :- acho que sim... responde com esturdo

Julio :- Mas mamãe que é gostar de alguém?

Mãe :- gostar de alguém?... É quando você quer a pessoa por
perto o tempo inteiro, você sente algo diferente de amizade...

Julio concorda com a cabeça, enquanto pega seu pão com
queijo e vai achebatado. Ele sai do cozinha e se
senta na sala para comer.



12 anos 11 anos
Calet e Mathews

Data / /
S. T. Q. A. S. S.

Júlio come seu café enquanto assiste padrinhos mágicos. Ao terminar de lanchar, a ~~lancha~~ dona Rosana pediu para que ele abrisse o portão e fosse perguntar se ^{os amigos} ~~os~~ queriam entrar, as crianças negaram e Júlio avisou que iria brincar e sair.

No campinho os garotos jogaram bola, até que o Marcelo chegou.

Marcelo: Oi Júlio, Oi Mathews! Vamos sentar no beira da piscina?

Júlio: Oi! Vamos

Eles vão para o beira da piscina e se sentam para conversar. Depois de um tempo...

Marcelo: Marimões, vou ter que ir! Vou voltar na escola. Tchau!

Júlio e Mathews em uníssono: Tchau!

Marcelo Sai

Júlio: Acho que eu gosto dela...

Mathews: Sério? Então você gosta dela mesmo?



Data / /
[] [] [] [] [] [] [] []

Julio: acho que sim. Mas eu já vou indo, falou
cara!

Mathew: falou!

Amigos Sam e não para suas casas.

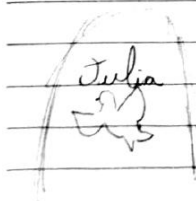
Mario Eduardo de Souza, Emmanuel Queiroz,
Vinicius Vieira e João Gilberto



Retiro

Em uma tarde de verão um grupo de amigos
combinaam de ir à praia para se divertirem.
No dia seguinte o grupo de amigos se encontram
na praia, aí Marcelo vai para a água surfar
e Felipe fica observando de sua camisa,
Marcelo vai da água e vai conversar com o
Felipe e ficam horas lá e Julia fica obser-
vando de longe com ciúmes. Eles vão para o
hotel e se arrumam para jantar, no jantar
Julia percebe a proximidade entre Marcelo e
Felipe, após o jantar Julia vai conversar
com Marcelo e pergunta se ele e o Felipe
tem algo, Marcelo diz que sim, Julia da um
tapa na cara de Marcelo e diz "Ele é só meu".
O Marcelo pega a cabeça dela, Felipe chega bem
na hora e manda ela pararem foga a boca e
esboquia a Julia. Os seguranças chamam a
polícia e Marcelo e Felipe são presos.

1ºA



Ana Caroline
Jaianhy
Davy
Ana Giulian
Emanoela
Guilherme V.

FORONI



(Cena 1) — (Flavia, Beatriz, Rafael, Emily, José)

- INT

- Escala parte do banheiro de dia

- Julia chega do treino e vai se olhando no espelho do banheiro onde Morello estava olhando seu celular.

- Morello se incomoda com Julia.

- Morello:

Meu amigo você tá todo suado.

- Julia:

Obrigado de sair do treino né, se você fosse atleta de verdade tá entendendo.

- Morello:

Eu sou atleta por mim mesmo não preciso correr atrás de uma bola para provar alguma coisa.

- Julia:

Se você fosse homem de verdade você entenderia.

- Morello:

Quando você parar de ser homofóbico você conversa comigo.

- Julia:

- Adeus +chau.

Fim de cena.



Flávio Adriano, Beatriz, Rafael, Emily, José
Guilherme
Após Julia e Guilherme ter discutido
Dia seguinte (Sábado) De dia em uma praia
(onde teria uma reunião entre amigos)
Julia e Marcelo se encontraram na praia.
Marcelo com muito jeito de Julia chama ele
para conversar:
- Marcelo: Julia, como foi uma volta por
aqui te provar que não é ruim o esporte que
pratico?
Julia olhava os olhos e dá um suspiro fundo
- Julia: Como Marcelo se pra você se desmonta
de mim e passa tempo inteiro pra
o que não se resolve.
Julia e Marcelo entram na água e começam
a brincar descontroladamente.
Saíram da água...
- Marcelo: Viii?? não é ruim do jeito que
você pensa
- Julia: Ai Marcelo, não se acha não, mas des-
culpa por ter falado contigo daquele jeito
aquele dia.
- Marcelo: Tudo bem Julia, desculpa, Amigos?
- Julia: Amigos!

Jandala



S T Q Q S S
L M M V S

- após Julia e Marcelo ter discutido, no dia seguinte (sábado), se encontram na praia, e Marcelo vem para Julia que surf não é um esporte ruim.

~~Assim, Julia pede desculpas e seguem colegas.~~



Cena 1 - Ex) Dia - Saída da escola

no Saída da escola João Carlos Flores, afirma
16 anos, está também da escola com o seu
modinha preto e vermelha. Afirma está pedindo
mãe, e ~~o~~ Gabriel, ele se cumprimentam
logo em seguida Rafaela chega:

^{mãe}
Rafaela: Oi, tudo bem? Acabei de vir um
gatinho.

Pedroquinha e Gabriel falam:

Pedroquinha - Se tá lata!

Gabriel - Se tá lata!

Pedroquinha - não tá nada que a afirma
mamãe, agindo!

Gabriel dando tapinhas no afirma, pergunta
numa tom desconhecido:

Gabriel - cometa do afirma? não fala
pro seu mamãe, tá não inf. - se falando
numa tom brincalhão.

^{mãe}

Rafaela finge falar:

^{mãe}

Rafaela - O não sei não, Rafaela

Jandira