UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CÂMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

CARLA ARAUJO DE SOUZA

PEDAGOGIA DO CINEMA:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS

Bauru
2025

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA

CARLA ARAUJO DE SOUZA

PEDAGOGIA DO CINEMA:
AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Área de concentração em Ensino de Ciências da Faculdade de Ciências – Unesp – Campus de Bauru como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação para Ciência.

Area de concentração: Ensino de Ciências

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Bauru
2025

S729p

Souza, Carla Araujo de
Pedagogia do Cinema : Autoetnografia de uma professora de Ciências / Carla Araujo de Souza. -- Bauru, 2025
133 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

1. Antropologia. 2. Etnografia. 3. Cinema. 4. Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CARLA ARAUJO DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 12 dias do mês de setembro do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CARLA ARAUJO DE SOUZA, intitulada **Cinema em Cena: Autoetnografia sobre a Pedagogia do Cinema no Ensino de Ciências**, sob orientação do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Orientador - Participação Virtual) do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Câmpus de Marília, Profa. Dra. ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da Unesp, Câmpus de Jaboticabal, Profa. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES (Participação Virtual) do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA), Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da Unesp, Câmpus de Jaboticabal, Prof. Dr. RENE RODRIGUEZ LOPEZ (Participação Virtual) do Departamento de Produção Audiovisual das Faculdades Integradas de Bauru. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. A banca aprovou a alteração do título da tese para **Pedagogia do Cinema: Autoetnografia de uma Professora de Ciências**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

gov.br
Documento assinado digitalmente
HARRYSON JUNIO LESSA GONCALVES
Data: 10/11/2025 10:32:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

Aos meus avós, Maria e José, exemplo de tudo que quero ser na vida. Com amor, respeito e eterna admiração.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos sempre são um momento delicado e bonito da escrita. É quando a gente olha para trás e percebe que nenhuma caminhada — e muito menos a do doutorado — é feita sozinha. É também quando a gente escreve com o coração na ponta dos dedos, puxando da memória as pessoas que estiveram conosco nos dias bons e, principalmente, nos dias difíceis. Em primeiro lugar, sem nenhuma dúvida, agradeço à minha mãe, Cleonice. Pela força, pelo cuidado, pela coragem e pelo jeito único de ser. Desde que entrei na escola, ela esteve ali — me ajudando com as tarefas, segurando a minha mão e mostrando que era possível. Nada disso existiria sem você.

Agradeço à minha esposa, Maria Luiza, minha parceira de vida, minha melhor amiga. Por ter atravessado comigo as noites insones, as crises de ansiedade, os choros escondidos e as alegrias inesperadas. Obrigada por ter me dado espaço e confiado em mim até quando eu mesma duvidava. Você é meu abrigo e meu horizonte.

Ao meu orientador, Harryson, deixo minha gratidão profunda por doze anos de caminhada juntos. Não é só orientação, é companheirismo, é afeto, é escuta generosa. Você é luz para quem está por perto e foi farol em muitos dos meus dias nublados.

Aos meus familiares, minha base, minha rocha e meu porto seguro — obrigada por tudo. Vocês são meu alicerce e o que há de mais importante na minha vida.

Aos meus amigos que atravessaram essa jornada comigo (e tantas outras): Igor, Jhemerson, Julia, Mayanna, Paulo Gabriel, Roberta, Bianca Boni, Bianca Kadry, Rafael e Victor — obrigada por segurarem comigo a primavera nos dentes. E aqui eu deixo um trecho da Ana Suy que diz tudo sobre o que é amizade: *"Quantas vidas não foram salvas por amigos? Tendo a pensar que nossos amigos são aquelas pessoas que conhecem partes nossas que, por vezes, ficam de fora da parceria romântica."* Obrigada por terem me salvado incontáveis vezes.

Aos membros-amigos do NIPAC, GPAE, NABISA e NUGENS, obrigada por vibrarem a cada pequena conquista, por serem rede, elo e afeto. A ciência também se faz com amizade e alegria.

Agradeço aos professores Rosemary, Deise, Rene, Luciana, Ana Clédina, Klinger e Liliane por aceitarem fazer parte da banca e, com isso, também da história deste trabalho. Obrigada pela generosidade e pelo olhar atento.

E, por fim, agradeço a todos os meus guias — visíveis e invisíveis — que não me deixaram em nenhum momento. Este trabalho também é fruto dessa fé.

— "Não confunda briga com luta. Briga tem hora pra acabar, luta é pra vida inteira. Sérgio Vaz." - Foi a professora que passou pra gente e eu me identifiquei bastante. Querendo ou não a minha luta é pra sempre.

Personagem Natasha, interpretada por Linn da Quebrada na série Segunda Chamada (2019).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo desenvolver uma autoetnografia sobre o uso da linguagem cinematográfica no ensino de ciências, propondo diretrizes para a integração do cinema em todas as etapas de sua produção — desde a concepção do roteiro até a edição final do filme — como possibilidade pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa nasce da prática de uma professora de Biologia em uma escola pública paulista, atravessada por vivências pessoais e profissionais com o cinema, e se sustenta na escrita de um caderno de campo mantido durante seis meses de aulas. Esses registros foram posteriormente transformados em roteiros cinematográficos, acionando memórias e afetos que, articulados à revisão bibliográfica e à análise de teses e dissertações sobre o tema, compõem a base empírica e teórica da investigação. A tese reconhece os atravessamentos da colonialidade nas formas hegemônicas de ensinar, produzir e consumir cinema, e propõe a valorização da linguagem audiovisual como campo legítimo de conhecimento, expressão e formação docente. Ao assumir o cinema como linguagem viva — estética, política e sensível —, a pesquisa defende que o processo de formação docente pode (e deve) acontecer também na prática, no improviso, na escuta e na criação compartilhada.

Palavras-chave: autoetnografia; cinema e educação; ensino de ciências.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop an autoethnography on the use of cinematographic language in science education, proposing guidelines for integrating cinema into all stages of its production — from script conception to final film editing — as a pedagogical possibility within the context of Youth and Adult Education (EJA). The research emerges from the practice of a Biology teacher in a public school in São Paulo, shaped by personal and professional experiences with cinema, and is grounded in the writing of a field journal kept over six months of classes. These records were later transformed into film scripts, activating memories and affections that, when articulated with the literature review and the analysis of theses and dissertations on the subject, compose the empirical and theoretical foundation of the investigation. The dissertation acknowledges the influences of coloniality in the hegemonic ways of teaching, producing, and consuming cinema, and advocates for the appreciation of audiovisual language as a legitimate field of knowledge, expression, and teacher education. By embracing cinema as a living language — aesthetic, political, and sensitive — the research argues that teacher education can (and should) also take place through practice, improvisation, listening, and shared creation.

Keywords: autoethnography; cinema and education; science teaching.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo desarrollar una autoetnografía sobre el uso del lenguaje cinematográfico en la enseñanza de las ciencias, proponiendo directrices para la integración del cine en todas las etapas de su producción —desde la concepción del guion hasta la edición final de la película— como una posibilidad pedagógica en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La investigación surge de la práctica de una profesora de Biología en una escuela pública paulista, atravesada por experiencias personales y profesionales con el cine, y se sostiene en la escritura de un cuaderno de campo mantenido durante seis meses de clases. Estos registros fueron posteriormente transformados en guiones cinematográficos, activando memorias y afectos que, articulados con la revisión bibliográfica y el análisis de tesis y disertaciones sobre el tema, conforman la base empírica y teórica de la investigación. La tesis reconoce los atravesamientos de la colonialidad en las formas hegemónicas de enseñar, producir y consumir cine, y propone la valorización del lenguaje audiovisual como un campo legítimo de conocimiento, expresión y formación docente. Al asumir el cine como un lenguaje vivo —estético, político y sensible—, la investigación sostiene que el proceso de formación docente puede (y debe) ocurrir también en la práctica, en el improviso, en la escucha y en la creación compartida.

Palabras clave: autoetnografía; cine y educación; enseñanza de las ciências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da curva dramática de um filme..... 14
Figura 2 - Exemplo de uma estrutura de roteiro..... 55
Figura 3 - Desenho feito por um aluno em sala de aula..... 81
Figura 4 - Esboço de um story board feito pelo aluno..... 81
Figura 5 - Aluno fazendo um boneco de stop motion..... 87
Figura 6 - Bonecos feitos durante o teste para o stop motion.
..... 87
Figura 7 - Alunos gravam os diálogos do curta..... 95
Figura 8 - Etapas da convecção do boneco utilizado no stop
motion..... 97
Figura 9 - Cenário e enquadramento para a gravação..... 98
Figura 10 - Fragmento de uma sequência do stop motion..... 100

SUMÁRIO

Apresentação **13**

PARTE I: Pré-produção **16**

Tramas visuais e científicas - Meus Atravessamentos com o Cinema e o ensino de ciências **17**

Início 17

Complicação 23

Clímax 28

Conclusão 30

PARTE II - Produção **37**

Tramas ressonantes - Linguagem cinematográfica no ensino de ciências: polifonia de vozes **39**

Notas introdutórias 39

Quem trilhou os caminhos das pedras 41

Cine com Ciência: a experiência de Erizaldo Pimentel *41*

Cinema e formação: a tessitura de Maria Aparecida Pereira Rodrigues *42*

Transversalidades do sensível: Gustavo Jardim e os ensaios da invenção *43*

Produção, autoria e docência: Cíntia Varella e o gesto de ensinar com a câmera na mão *44*

Imagens que explicam: Maximiliano Mendes e o cinema como suporte didático *45*

Ciência em stop motion: Priscila Ernst e o cinema de animação *46*

Entre cortes e entraves: desafios no uso do cinema no ensino de Ciências 47

Formação docente limitada para o trabalho com linguagem audiovisual *48*

Condições materiais precárias nas escolas públicas *48*

Tempo pedagógico reduzido para práticas criativas *49*

Invisibilidade institucional das práticas com cinema *49*

Entre ecos e fissuras 50

Tramas pessoais - Relatos autoetnográficos de uma professora de biologia **52**

Cinema de A à Z 57

Sinopse 58

Argumento – Cinema de A à Z 58

Personagens 59

Locações 60

Episódio Piloto 61
Episódio 2 67
Episódio 3 72
Episódio 4 74
Episódio 5 77
Episódio 6 82
Episódio 7 90
Episódio 8 96
Episódio 9 103
Episódio Final 107
Epílogo 111
Parte III – Pós-produção 113
Montagem - Entre imagens vividas e vozes partilhadas 114
Introdução à montagem 114
Montagem analítica dos relatos: o que os filmes da minha prática revelam 115
A formação que acontece na prática 116
Cinema com pouco: estética e política da precariedade 118
Tempo espremido e criação expandida 119
Reconhecimento e resistência: o lugar do cinema na escola 120
Travellings e cortes: o que permaneceu e o que se perdeu 121
Ressonâncias e deslocamentos: o que minha prática diz à pesquisa e vice-versa 122
Considerações da montagem 124
Ação - O filme que continua 126
Referências 129

APRESENTAÇÃO

O texto apresentado é o resultado de uma investigação de doutorado, cujo desenvolver uma autoetnografia sobre o uso da linguagem cinematográfica no ensino de ciências, propondo diretrizes para a integração do cinema em todas as suas etapas de produção – desde a concepção do roteiro até a montagem final do filme – como possibilidade pedagógica no ensino de ciências.

A pesquisa tem sua origem nas vivências e interseções da pesquisadora, roteirista, filmaker, entusiasta da sétima arte e professora que atua no ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ministrando a disciplina de Biologia que longo de sua trajetória, questionou os motivos pelos quais o cinema e sua linguagem não têm uma presença mais marcante na sala de aula.

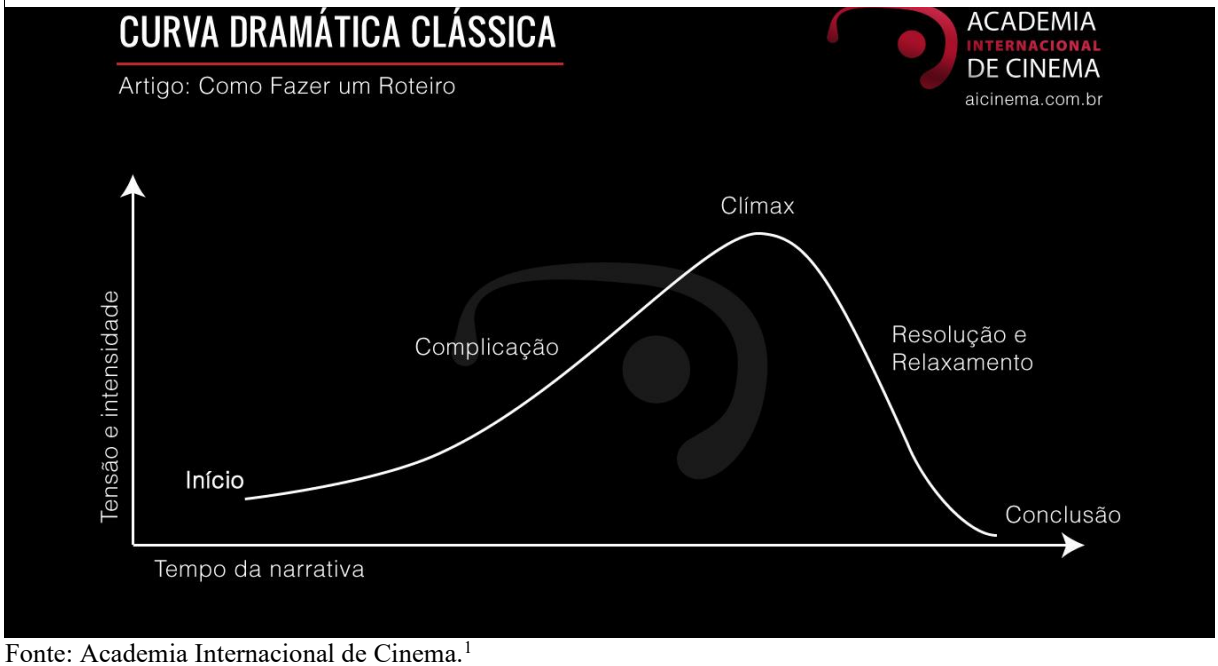
O estudo está sendo conduzido por meio de anotações e vivências da pesquisadora, professora e autora da tese, que relata, por meio de relatos autoetnográficos, como introduziu a linguagem cinematográfica em suas aulas de Biologia no ensino médio, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar que esta tese desafia padrões normativos comumente empregados no desenvolvimento de pesquisas científicas. Trata-se de uma desobediência epistêmica que busca alimentar propostas alternativas no âmbito do desenvolvimento científico, rompendo com amarras científicas promovidas pela colonialidade.

Uma pesquisa como esta revela sua relevância ao observar a realidade de uma escola pública paulista, na modalidade EJA, que, por vezes, carece de recursos e até mesmo de um currículo estruturado no estado de São Paulo.

A seguir, apresento a estrutura e organização da pesquisa, dividida em três partes, denominadas em referência às etapas de uma produção audiovisual: Pré-produção, produção e pós-produção. O primeiro capítulo da tese é subdividido em Início, complicação, clímax e conclusão, aludindo às fases da curva dramática clássica no desenvolvimento de um filme (fig 1).

Figura 1 - Representação da curva dramática de um filme.



Fonte: Academia Internacional de Cinema.[1]

Parte 1 – Pré-produção: A fase de pré-produção em uma obra audiovisual é marcada por processos de criação, organização e seleção. Neste estudo, esta etapa constitui a parte em que exploraremos os cruzamentos da pesquisadora com a área de cinema e ensino de ciências, destacando as experiências que a conduziram por esse caminho e culminaram na pesquisa apresentada. Aqui, será apresentado como a pesquisa foi delineada e os objetivos que orientam a jornada de doutoramento. Além disso, nesta seção, realizam-se reflexões sobre a autoetnografia, proporcionando ao leitor uma compreensão das concepções autoetnográficas que permeiam o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos essenciais para o desenvolvimento do trabalho neste capítulo introdutório.

Parte II – Produção: A etapa de produção de um filme é o momento em que a obra começa a ganhar forma, marcado pelo processo de filmagem. Nesta pesquisa, esta fase será fundamentada na empiria e nas reflexões relacionadas à área proposta pelo trabalho

Parte III – Pós-produção: A etapa de pós-produção é o estágio em que inúmeras horas de filmagem se metamorfoseiam naquilo que é exibido nas telas do cinema. Nesse momento, profissionais constroem uma narrativa coesa, transformando centenas de horas de trabalho em uma apresentação cinematográfica. Na presente pesquisa, essa fase representa o momento crucial para expor as convergências da minha experiência, convertendo extensas jornadas de

[1] Disponível em: https://www.aicinema.com.br/como-fazer-um-roteiro/

esforço e inúmeras páginas de relatos em subsídio para a proposição da utilização da linguagem cinematográfica no ensino de ciências.

Então, preparem suas pipocas, silenciem os celulares e venham pois o filme já vai começar!


PARTE I
Pré-produção



"O cinema substitui nossa visão do mundo por um mundo que se encaixa com a nossa visão"
Jean-Luc Godard

INÍCIO

Nas linhas que se seguem, irei compartilhar minha trajetória, revelando como o cinema entrelaçou-se de maneira íntima com cada momento da minha vida, guiando-me por um caminho que culmina na pessoa que sou hoje e nas convicções que norteiam minha carreira como pesquisadora.

Começo essa narrativa com as palavras do renomado cineasta Jean-Luc Godard (1930-2022), cujo significado ressoa profundamente com minha visão sobre a arte de fazer cinema e ensiná-lo. Para mim, o cinema é a expressão da nossa perspectiva por meio de enquadramento, iluminação e som, proporcionando ao espectador a oportunidade de compreender a visão do produtor.

Minha história tem suas raízes em uma cidade do interior de São Paulo, que, décadas atrás, já testemunhara a magia de dois cinemas em pleno funcionamento. Contudo, ao longo da década de 90, ambos fecharam suas portas, cedendo lugar a lojas e igrejas evangélicas. Nesse contexto, meu contato com o cinema enquanto espaço físico foi, de certa forma, limitado durante minha infância. Entretanto, em uma viagem à cidade de São Paulo no ano de 1997, minha madrinha me apresentou a uma escolha:

— Querida, vou te dar duas opções de passeio e quero que você escolha. Você prefere ir ao zoológico ou ir ao cinema?

Para uma criança de seis anos na década de 90, a escolha lógica seria o zoológico, que se apresentava como uma opção mais atrativa do que permanecer trancada em uma sala escura por 1h30. No entanto, essa lógica não se aplicava a mim. Olhei para minha madrinha e, sem

hesitar, escolhi ir ao cinema. O filme em exibição era a animação "Anastácia[2]", uma narrativa baseada na vida da princesa Anastásia Romanov, que teria escapado do assassinato de sua família.

Lembro-me vividamente do encantamento provocado pelas cores vibrantes do filme, minha atenção fixada na tela durante toda a projeção. Saí do cinema em êxtase, ansiosa pela próxima oportunidade de viver aquela experiência. Por coincidência, minha mãe adquiriu um videocassete naquele mesmo ano, proporcionando-me a chance de trazer o cinema para dentro de casa. Adaptado e reproduzido em uma TV de 14 polegadas, foi diante desse modesto equipamento que cresci, assistindo repetidas vezes a filmes como "O Rei Leão[3]" e "A Bela e a Fera[4]". Contudo, meu apetite por cinema não se limitava a essas obras; durante toda a minha infância, a Sessão da Tarde, programa da TV Globo, me apresentava diariamente novas histórias cinematográficas que eu avidamente absorvia.

As histórias cinematográficas abriram portas para mundos imaginários, mágicos e distintos da realidade que eu vivia. Dentro dessas narrativas, os limites desapareciam, e eu tinha a liberdade de ser quem quisesse. Na minha imaginação, transformava-me em herói, mocinho, aventureiro - explorando um universo sem fronteiras. Após cada filme, meu quintal tornava-se meu palco, onde reproduzia as histórias, me inserindo nelas de maneira viva e pulsante.

Foi na virada para a década de 2000 que retornei às salas de cinema, quando um novo estabelecimento cinematográfico foi inaugurado na cidade. Recordo-me vividamente da estreia do cinema com "Matrix Reloaded[5]" (2003). Acompanhada de amigos, chegamos empolgados, deparando-nos com uma fila quilométrica. O encanto se intensificou ao perceber muitas pessoas compartilhando desse mesmo entusiasmo pelo cinema. Acreditei que aquele novo espaço, denominado CineMax, permaneceria aberto por um longo período, proporcionando-me diversas oportunidades para explorar novos mundos através das telas cinematográficas.

---

[2] Anastasia. Direção: Don Bluth, Gary Goldman. Produção: Don Bluth, Gary Goldman. 20th Century Fox, 1997. 94 min. Disney+. Disponível em: https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/anastasia/kk5jp1fOnbBy

[3] O Rei Leão. Direção: Roger Allers, Rob Minkoff. Produção: Don Hahn. Walt Disney Pictures, 1994. 88 min. Disney+. Disponível em: https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/o-rei-leao/1HqwiEcje6Nj

[4] A Bela e a Fera. Direção: Gary Trousdale, Kirk Wise. Produção: Don Hahn. Walt Disney Pictures, 1991. 84 min. Disney+. Disponível em: https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-bela-e-a-fera/3oEh78YRc9VN

[5] Matrix Reloaded. Direção: Lana Wachowski e Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. Warner Bros., 2003. 138 min. HBO Max. Disponível em: https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GXffvkACh_rPDfgEAABRq:type:feature?source=googleHBOMAX&action=open

Entretanto, em 2005, o destino tomou um rumo inesperado. O CineMax fechou suas portas, cedendo novamente espaço a uma Igreja Evangélica. Esse fechamento limitou, mais uma vez, meu acesso às grandes telas cinematográficas. Contudo, a era das locadoras de filmes, o advento dos DVDs substituindo os antigos videocassetes e o crescimento da pirataria facilitaram o acesso aos filmes. Tornou-se comum encontrar vendedores ambulantes oferecendo DVDs pirateados a preços acessíveis, proporcionando-me uma alternativa para continuar minha jornada cinematográfica, mesmo diante das barreiras físicas impostas ao meu acesso ao cinema tradicional.

Assim, entre o encantamento do cinema no quintal de casa e as adversidades do fechamento e reabertura de cinemas na minha cidade, minha paixão pela sétima arte continuou a florescer, adaptando-se às transformações do cenário cinematográfico e resistindo aos desafios impostos pelo tempo e pelas circunstâncias.

Quando iniciei o ensino médio em uma escola pública, deparei-me com disciplinas mais específicas, como biologia. Foi nesse contexto que tive a sorte de contar com um professor dedicado que desempenhou um papel crucial no despertar do meu interesse pela área, e tudo começou com um filme.

Durante uma aula em que ele explicava o funcionamento do sistema nervoso, algumas dúvidas surgiram em minha mente sobre a transmissão do impulso pelos neurônios. Com paciência e perspicácia, ele virou-se para mim e sugeriu: "*Carla, vá até a locadora e alugue um filme chamado 'O Óleo de Lorenzo*[6]*'. É um filme meio antigo, mas excelente para ajudar a entender. Assista, e na próxima aula discutiremos sobre ele*." Seguindo o conselho, saí da escola e comuniquei minha mãe sobre a ideia. Na sexta-feira, alugamos o filme, aproveitando a dinâmica das locadoras da época, em que o filme podia ser devolvido apenas na segunda-feira.

Recordo-me vividamente de ter assistido ao filme três vezes durante aquele final de semana. Cada detalhe da história ficou gravado em minha memória até os dias de hoje. A trama narra a jornada de um casal com um filho de aproximadamente 5 anos que começa a apresentar dificuldades motoras, sendo diagnosticado com uma doença chamada adrenoleucodistrofia. Essa enfermidade, resultante de um mal funcionamento de uma enzima, leva ao acúmulo de ácidos graxos de cadeia longa no cérebro, destruindo a bainha de mielina que circunda e serve como isolante dos neurônios. Em decorrência desse processo, a criança, no caso do filme,

[6] O Óleo de Lorenzo. Direção: George Miller. Roteiro: Nick Enright, Christopher Hampton. Produção: Doug Mitchell, George Miller. Columbia Pictures, 1992. 129 min. DVD.

gradualmente perde as funções motoras básicas até sucumbir à perda da capacidade respiratória, levando-a ao óbito.

A narrativa não apenas expõe a tragédia, mas também revela como os pais desse personagem conseguiram desvendar um tratamento, ainda utilizado nos dias de hoje, para essa doença devastadora. Fiquei maravilhada com a profundidade da história e o poder transformador da narrativa cinematográfica. Mais impressionante ainda foi perceber como conceitos complexos da biologia se tornaram compreensíveis para mim por meio de um filme de duas horas.

Ao chegar à aula, compartilhei com meu professor a experiência de ter utilizado o filme "O Óleo de Lorenzo" para compreender conceitos complexos de biologia. Ele, por sua vez, aprofundou-se no tema, expressando seu apreço por filmes que conseguem democratizar o conhecimento científico, apresentando uma linguagem acessível mesmo para quem não é da área. Foi a partir desse momento que tomei a decisão de seguir a carreira de professora de biologia e, consequentemente, embarcar na jornada da graduação em Ciências Biológicas.

Durante a graduação, o cinema deixou de ser apenas um *hobby* e passou a integrar minha vida profissional, guiado pelo meu orientador. A linguagem cinematográfica começou a permear minha carreira, sendo incorporada aos projetos de extensão dos quais participei. Essa transição trouxe o cinema para o cerne do meu trabalho pedagógico.

Ao concluir a Licenciatura em Ciências Biológicas, tomei a decisão de incorporar o cinema como um dos pilares do meu trabalho. Durante o mestrado em Ensino e Processos Formativos, mergulhei profundamente no estudo da interseção entre cinema, ensino e educação. Através da exploração de disciplinas dedicadas a esse tema, tudo começou a fazer cada vez mais sentido, proporcionando-me a clareza de que seguir essa trajetória era verdadeiramente meu destino.

Com a orientação da mentora no mestrado, concebi um projeto que integrava diversas de minhas paixões: cinema, histórias de super-heróis e ensino. Minha pesquisa concentrou-se na análise do filme "Mulher-Maravilha[7]" de 2017, visando identificar padrões e estereótipos de gênero na narrativa. Em seguida, elaborei um produto educacional para aplicar os resultados obtidos em sala de aula. Essa experiência marcou a convergência das minhas paixões e

[7] Mulher-Maravilha. Direção: Patty Jenkins. Produção: Charles Roven, Deborah Snyder. Warner Bros., 2017. 141 min. HBO Max. Disponível em: https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GXnEEqw6S3A4eoAEAABiR:type:feature?source=googleHBOMAX&action=open

solidificou meu propósito profissional, delineando um caminho onde o cinema não era apenas uma ferramenta de aprendizado, mas uma expressão de ensino e comunicação científica.

Concordo com Martin (2005) quando ele aponta que desde seu surgimento o cinema pode ser considerado uma forma de arte. Inicialmente destinado à reprodução da realidade, o cinema evoluiu ao longo do tempo, consolidando-se como uma linguagem própria por meio de suas distintas estruturas narrativas. O autor destaca que o cinema é, de fato, uma linguagem, caracterizada por uma escrita específica que se desdobra e se materializa em estilos diversos. Dessa maneira, a evolução do cinema vai além da mera tentativa de refletir a realidade, transformando-se em um meio de comunicação e propaganda. Sua maleabilidade e eficiência, comparáveis à linguagem falada, assim como o elemento distintivo da linguagem cinematográfica – a reprodução fotográfica da realidade – conferem a essa forma de expressão um poder excepcional. Consequentemente, no cinema, são os próprios seres e objetos que ganham vida, dirigindo-se aos sentidos e estimulando a imaginação. À primeira vista, parece que qualquer representação visual coincide de maneira precisa e unívoca com a informação conceitual que transmite

Durante o processo formativo do curso de mestrado, aprofundei-me no referencial teórico e comecei a questionar as diversas formas de utilização do cinema em sala de aula. Deparei-me com inúmeros trabalhos que exploravam a narrativa cinematográfica para destacar erros científicos presentes em alguns filmes, como o notório caso do som no espaço em obras como "Star Wars – O Retorno de Jedi[8]" (1983) e "2001: Uma Odisseia no Espaço[9]" (1968). Essa abordagem pedagógica do cinema começou a me inquietar, pois, em vez de reconhecer as infinitas possibilidades da arte cinematográfica na sala de aula, o cinema estava sendo utilizado predominantemente como instrumento para apontar falhas técnicas, ignorando a riqueza da arte e a construção narrativa presente em cada obra cinematográfica. Essa inquietação marcou o início da minha busca por uma abordagem mais holística para a integração do cinema no contexto educacional.

A incorporação de filmes no ambiente escolar não representa uma prática inovadora; no entanto, historicamente, foram predominantemente empregadas como uma forma de entretenimento ou um suplemento para abordar um conteúdo específico. O cinema muitas vezes

[8] Star Wars: O Retorno de Jedi. Direção: Richard Marquand. Produção: George Lucas, Howard G. Kazanjian. Lucasfilm, 1983. 131 min. Disney+. Disponível em: https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/star-wars-o-retorno-de-jedi-episodio-vi/6QGKo5mjDBS8

[9] 2001: Uma Odisseia no Espaço. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1968. 149 min. DVD.

é subestimado na educação, sendo considerado inferior quando comparado ao uso da linguagem escrita e até mesmo às expressões artísticas visuais. As interações educacionais com o cinema na sala de aula frequentemente se limitam ao conteúdo narrativo das histórias, negligenciando a formação de uma apreciação pelas técnicas que constituem a obra cinematográfica. Essas técnicas, por sua vez, desempenham um papel crucial ao orientar os espectadores na interpretação das nuances narrativas.

Ressalta a relevância de reconhecer que a geração de significados permeia toda ação humana, sendo particularmente pronunciada no ambiente escolar. Contudo, podemos enfatizar a necessidade de uma ampliação na concepção de currículo e pedagogia e que o cinema deve ser percebido como um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a linguagem cinematográfica contribui significativamente para a construção de conhecimento (Holleben, 2008).

Rosalía Duarte em sua obra Cinema e Educação (2009) aponta que a atividade social de assistir a filmes pode ser equiparada em relevância às obras literárias no âmbito da formação cultural e educacional. A autora ilustra essa importância ao destacar as concepções sociais presentes em nossa cultura, como o amor romântico, a sexualidade e os ideais de família. Ela argumenta que as significações desses conceitos podem surgir a partir das interações entre espectador e filmes.

No cenário contemporâneo, imersos em um universo de comunicação cada vez mais visual, permeado por plataformas de vídeos como o *YouTube*, serviços de streaming como *Netflix* e a disseminação de conteúdos por meio de redes sociais como *TikTok* e *Instagram*, surge uma inquietação: por que o cinema, a educação visual e sua pedagogia ainda não estão firmemente consolidados no ambiente escolar? Essa interrogação transcende a mera observação do panorama atual e estende-se a uma reflexão mais profunda sobre a ausência do ato de fazer cinema e contar histórias de maneira visual no mesmo patamar que a produção textual e poética, o cinema é utilizado, como uma apropriação como aponta Leandro (2001)

> 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).

Em um mundo em que as narrativas visuais desempenham um papel na construção do conhecimento e na disseminação de ideias, surge uma indagação relevante: por que a linguagem cinematográfica não é tão integrada quanto a produção textual na educação? Por que o ato de criar imagens em movimento e desenvolver narrativas visuais não recebe a mesma atenção que

a escrita de textos e poemas? Essas reflexões foram o ponto de partida para minhas indagações sobre porque o cinema e o ato de fazer cinema não eram abordados de maneira mais profunda em sala de aula.

> Fazer cinema [...] é uma forma específica de captura de imagens que confronta o mero registro técnico da realidade. Fazer cinema não é apenas registrar a realidade e montar filmes. Fazer cinema é criar imagens para contar histórias e fazer história. Deslocar-se da apreensão empírica da realidade, que floresce na possibilidade técnica de reprodução do real, para focar-se no desejo de construção da expressão da realidade com a própria realidade (Miranda, 2010, p. 41;42).

Foi com esses questionamentos em mente que decidi embarcar no doutorado. O programa, focado no ensino de ciências, ofereceu a oportunidade de explorar uma convergência entre a pedagogia do cinema e o ensino de ciências. Visualizei uma jornada onde o cinema, sua linguagem e pedagogia seriam introduzidos na sala de aula em toda sua potência narrativa e capacidade de construir histórias.

COMPLICAÇÃO

Ao iniciar o doutorado, mantive diversas conversas com meu orientador, explorando maneiras de desenvolver uma tese que abrangesse os elementos discutidos anteriormente. Antes de abordar o tema central desta tese, é relevante contextualizar alguns aspectos essenciais.

Ao concluir o primeiro ano do doutorado, obtive uma colocação como professora no ensino médio do Estado de São Paulo. Essa nova responsabilidade impactou significativamente minhas horas de estudo e o tempo que originalmente dedicaria à pesquisa de campo. Tornei-me docente de Biologia para o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de assumir o papel de professora de apoio tecnológico durante o dia.

Concluída essa contextualização, a conscientização das limitações temporais induzidas por essas novas responsabilidades levou-nos a uma decisão estratégica. Em face das restrições de tempo, concentramo-nos na análise da minha prática: como eu incorporava a pedagogia do cinema na sala de aula. Foi a partir desse ponto que tomamos a decisão de construir uma tese autoetnográfica.

A opção pela abordagem autoetnográfica surgiu da necessidade de mergulhar nas nuances da minha prática pedagógica, entendendo não apenas o impacto do cinema no ensino, mas também os desafios e adaptações que surgiram com a integração dessa abordagem em um contexto de ensino específico. A autoetnografia proporciona uma lente íntima sobre minha experiência, permitindo uma reflexão profunda sobre o entrelaçamento entre a pedagogia do cinema e o cotidiano na sala de aula de Educação de Jovens e Adultos, num contexto tecnologicamente orientado. Essa escolha visa não apenas investigar, mas imergir nas

complexidades e dinâmicas da minha própria prática pedagógica, proporcionando uma visão autêntica do impacto do cinema no ambiente educacional.

Com o tema definido e os objetivos delineados, iniciei o relato da minha prática. Sempre que abordava conceitos de biologia por meio de filmes, dedicava tempo para discutir com meus alunos os motivos por trás das escolhas narrativas de cada filme, visando proporcionar uma compreensão mais profunda das nuances da trama. Essa abordagem tornou-se uma constante em minhas aulas, resultando em um diálogo contínuo.

Em uma dessas aulas, durante uma conversa informal sobre filmes, um aluno lançou uma pergunta intrigante: *"Professora, por que filme brasileiro é tão ruim?*" Considerando que já havia escutado comentários semelhantes anteriormente, respondi com outra pergunta: "*Filme nacional é realmente ruim ou você está simplesmente acostumado com uma única forma de fazer filme?*" O aluno compartilhou que raramente assistia a filmes nacionais e mencionou Tropa de Elite como o último que havia visto. Essa troca provocativa transformou o rumo das minhas aulas e, por conseguinte, deu origem à tese que apresento neste texto.

A partir desse ponto, comecei a questionar não apenas a qualidade dos filmes brasileiros, mas também os motivos subjacentes à nossa tendência de nos apegarmos a produções hollywoodianas. Refleti sobre como essa preferência poderia dificultar a apreciação de formas cinematográficas contra hegemônicas, como também a relutância em reconhecer outras escolas de cinema, como as latino-americanas.

Ao refletir sobre as barreiras enfrentadas pelos filmes nacionais na minha pesquisa anterior, uma experiência singular surgiu, revelando as complexidades envolvidas na busca e consumo de produções cinematográficas que fogem ao convencional. Minha memória me levou a um dia em que fui abordada por um professor com uma questão: poderia eu localizar filmes brasileiros que explorassem as ricas narrativas das comunidades indígenas do país? Ao longo do tempo, ganhei entre meus amigos a reputação de ser uma entusiasta do cinema, uma alcunha que me rendia frequentes pedidos para desvendar películas de acesso complexo. Movida por essa reputação, mergulhei de imediato na pesquisa dos títulos que me escapavam e na busca por sua presença nas inúmeras plataformas de streaming das quais era assinante.

Naveguei por amplas gamas de opções, desde as conhecidas até as mais obscuras, empenhada em minha missão. Entretanto, minha determinação não trouxe os resultados esperados; nenhum dos filmes estava à vista. Mesmo um deles, dotado de um elenco de renome global, composto por atores da renomada emissora Globo, e datado de 2014, não poderia ser tido como antiquado. Desalentadora, essa experiência me levou a considerar voltar aos métodos

de outrora, aos cantos da pirataria digital. Adentrei diversos sites de *torrent*, mas novamente, minha busca se revelou infrutífera.

Movida por uma última esperança, dirigi-me ao Twitter, ansiando por uma alma caridosa que houvesse compartilhado o filme em algum drive online. Mais uma vez, minha busca resultou em fracasso. Derrotada, por fim digitara o nome do filme seguido do verbo "comprar", decidida a adquirir o filme e disponibilizá-lo àqueles ansiosos por assisti-lo. Contudo, minha frustração alcançou um novo patamar quando não consegui sequer localizar uma opção de compra disponível.

Essa jornada árdua, em busca de um filme de aparente relevância sobre a rica cultura indígena brasileira, lançou luz sobre a imensa complexidade que reside na busca e no consumo de filmes que escapam às teias do convencional. Filmes brasileiros, negligenciados em detrimento das obras hollywoodianas, passaram a ocupar meus pensamentos. Perguntei-me, então, sobre o papel que a colonialidade desempenha nesse subestimar da cinematografia brasileira.

Ao revisitar críticas depreciativas ao cinema nacional, refleti sobre como a estética massiva das produções populares molda nossas expectativas, ignorando as múltiplas abordagens e linguagens que o cinema pode oferecer. A busca por um filme transformou-se em um despertar para as nuances da indústria cinematográfica brasileira e as barreiras que obras autênticas enfrentam para conquistar visibilidade e reconhecimento. Essa reflexão prepara o terreno para a continuação dessa jornada, explorando não apenas o papel da colonialidade, mas também os preconceitos que persistem, influenciando nossa percepção da cinematografia brasileira.

Mignolo (2017) ressalta a presença da colonialidade como um componente constitutivo e obscuro da ideia de modernidade. Ele identifica essa matriz de poder como originária das histórias das invasões europeias, da formação das Américas e do Caribe, e do extenso tráfico de africanos escravizados. A lógica subjacente da colonialidade, segundo Mignolo, tem sido uma “fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (Mignolo, 2017, p. 02).

A Matriz Colonial de Poder (MCP), conforme explicada por Mignolo, opera em entrelaçamentos histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, marcados por diferenças coloniais e imperiais. Ele destaca que essa matriz está fundamentada na lógica da colonialidade, que permeia diversos aspectos da sociedade. Um dos nós desse entrelaçamento reside na hierarquia estética, que, por meio de instituições como museus e escolas de arte, exerce controle

sobre os sentidos, molda as sensibilidades e estabelece normas sobre o belo e o sublime, determinando o que é considerado arte e o que não é, bem como o que será incluído ou excluído (Mignolo, 2017).

Dito isso, e devido a minha inserção em um grupo de pesquisa que se debruça sobre antropologia e educação – Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) – iniciei meus estudos sobre decolonialidade, justamente buscando entender as ramificações e o poder que a colonialidade exerce na forma de ver, fazer e utilizar o cinema em nosso país.

Paulo Emílio Sales Gomes – historiador e crítico de cinema, um dos maiores nomes da associação entre política e cinema – trata sobre a colonialidade – sem nomear - e suas ramificações e consequências no cinema brasileiro

> Não somos europeus nem americanos-do-norte, mas destituídos de cultura original, nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não-ser e o ser-outro. O filme brasileiro participa do mecanismo e o altera através de nossa incompetência criativa em copiar (Gomes, 2021, p. 127).

Para Gomes (2021), que faz uma reflexão em torno do início do cinema no Brasil e nos separa como ocupantes e ocupados, afirma que no Brasil o cinema se configura como uma parte das adversidades do país, embora nossas primeiras experiências com o cinema tenham ocorrido quase simultaneamente às da França e dos Estados Unidos, essas experiências foram limitadas devido à precariedade dos serviços elétricos no Brasil. Com a posterior implementação da eletricidade, as salas de cinema proliferaram, trazendo consigo uma enxurrada de filmes estrangeiros. Mesmo durante a era dourada do cinema brasileiro* a influência estrangeira persistiu, uma vez que as produções nacionais, embora abordassem temáticas locais, muitas vezes eram percebidas como imitações inferiores das produções europeias e norte-americanas.

Mais tarde, o movimento do Cinema Novo – que se tornou proeminente no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 – deu aos personagens dos seus filmes a cara e os sons do povo brasileiro (Melo; Silva, 2022).

> A significação do Cinema Novo foi imensa: refletiu e criou uma imagem visual e sonora, contínua e coerente, da maioria absoluta do povo brasileiro disseminada nas reservas e quilombos [...] Tomado em conjunto, o Cinema Novo monta um universo uno e mítico integrado por sertão, favela, subúrbio, vilarejos do interior ou da praia, gafieira e estádio de futebol (Gomes, 2021, p. 136).

Porém, o processo de emancipação e representação iniciado pelo Cinema Novo foi interrompido pelo golpe de 1964 que entre tantos efeitos destrutivos, no contexto do cinema brasileiro, essa dinâmica resultou na perpetuação da perspectiva do colonizador e incentivou o público a se voltar ainda mais para filmes estrangeiros. Isso incluiu o público brasileiro que, se

sentindo órfão, buscou nos filmes estrangeiros o "nutriente para a insurgência cultural" (Melo; Silva, 2022).

As consequências da interrupção do movimento do Cinema Novo podem ser observadas ainda hoje por meio dos números. Em janeiro de 2024, a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) divulgou um documento estatístico que lança luz sobre a disparidade entre o cinema brasileiro e a indústria hollywoodiana dos Estados Unidos. Segundo esses dados, o ano de 2022 testemunhou uma supremacia avassaladora dos filmes norte-americanos, com 17 produções ocupando posições de destaque entre as mais assistidas. Além disso, um dado alarmante ressalta a ausência de filmes brasileiros em exibições massivas, com nenhum título alcançando a marca de mil salas de exibição ao longo do ano (ANCINE, 2024).

> Para ambos [produtor e público], cinema mesmo é o de fora, e outra coisa é aquilo que os primeiros fazem e o segundo aprecia. Essa situação suscitou no produtor uma mentalidade particular, uma dissociação de natureza quanto às fitas fabricadas dentro e fora do país. Ele se interessa por uma legislação de amparo ao cinema nacional, mas não passa pela sua cabeça que o objetivo final possa ser o de colocar o produto brasileiro em pé de igualdade com os estrangeiros (Gomes, 2016, p. 49).

Dados analisados por Melo; Silva (2022) nos alertam sobre as persistentes desigualdades no cenário cinematográfico brasileiro. Essas análises revelam que, na segunda década dos anos 2000, quase todas as funções em um *set* de filmagem, especialmente a direção de filmes, continuam sendo predominantemente ocupadas por pessoas brancas (97%) e homens (80%). Além disso, o eixo Rio-São Paulo mantém-se como o epicentro dominante das produções cinematográficas no Brasil, representando 80% do total. Esses indicadores levantam a questão crucial: estamos, no âmbito do cinema e audiovisual brasileiros, ainda sob os resquícios da lógica colonial.

Ao analisar esses padrões, surge a pertinente indagação sobre como essas dinâmicas podem ser interpretadas à luz dos estudos decoloniais. A avaliação desses rastros não apenas destaca disparidades persistentes de gênero e étnico-raciais, mas também sublinha a necessidade urgente de desafiar as estruturas que perpetuam tais desigualdades na indústria cinematográfica brasileira.

Diante dessas reflexões, emergiram algumas constatações: de que a colonialidade contribui para a falta de democratização do cinema no Brasil – aqui, entendo a democratização do cinema como a possibilidade de que todos tenham acesso à produção e exibição de obras, considerando que a forma predominante de fazer cinema, influenciada pela estética hollywoodiana, demanda técnicas dispendiosas e processos de difícil acesso – e alguns questionamentos (que não tenho a pretensão de responder, mas que são importantes para o meu

envolvimento e defesa do cinema no contexto educacional): Será que a falta de conhecimento sobre os processos de produção cinematográfica é uma barreira que afasta as pessoas de iniciarem suas incursões no cinema? A possível associação do padrão técnico dos *blockbusters* norte-americanos com a qualidade cinematográfica pode influenciar negativamente a percepção das produções nacionais? Em que medida isso dificulta a introdução da linguagem cinematográfica nas salas de aula?

CLÍMAX

Durante o meu primeiro semestre de trabalho em uma escola estadual como professora de apoio tecnológico (PROATEC), participei de um itinerário formativo intitulado Cinem(ação)[10], liderado por uma colega professora de artes. O objetivo desse programa era a produção de um curta-metragem pelos alunos ao longo do semestre. O que me chamou a atenção nesse período foi a falta de conhecimento dos alunos sobre o cinema e sua linguagem, bem como a ausência de familiaridade da professora com os aspectos relacionados à produção cinematográfica.

Após uma aula introdutória sobre a linguagem técnica do cinema, propus uma atividade na qual assistimos juntos ao filme nacional "Que horas ela volta?[11]". Notavelmente, nenhum dos alunos participantes tinha assistido a esse filme anteriormente. Durante a atividade, não nos limitamos a uma simples observação passiva do filme; ao contrário, fomos comentando sobre a narrativa e discutindo como o filme foi filmado. Observamos, por exemplo, que a maioria das cenas ocorria na cozinha ou no quarto da protagonista. Essas escolhas cinematográficas tinham um propósito claro: retratar o ponto de vista dela, uma empregada doméstica de uma família abastada. Esse diálogo permitiu que os alunos compreendessem as escolhas artísticas e narrativas feitas pelo diretor.

---

[10] Aprovada em 2017, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. As alterações propostas pela nova legislação, estabeleceu desde aumento de carga horária anual, uma nova organização curricular, e a proposta de oferta de maiores possibilidades de escolha para os estudantes, essas possibilidades foram denominadas de Itinerários Formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

[11] Que Horas Ela Volta? Direção: Anna Muylaert. Produção: Caio Gullane, Fabiano Gullane, Debora Ivanov. Gullane Filmes, 2015. 112 min. Globoplay. Disponível em: https://globoplay.globo.com/que-horas-ela-volta/t/X6KmRdP68Z/?origemId=91698

Durante a exibição, alguns alunos expressaram surpresa em relação ao som do filme, destacando a diferença em relação aos filmes aos quais estavam acostumados, como os de super-heróis, que geralmente são caracterizados por cenas barulhentas e de ação intensa. Contudo, a parte mais cativante dessa experiência foi a identificação dos alunos com a personagem. Eles se conectaram com sua forma de falar, existir e se emocionaram com a luta da filha para passar no vestibular. Muitos compartilharam experiências pessoais, mencionando que suas mães desempenhavam o mesmo papel profissional que a protagonista. Esses relatos me sensibilizaram, e aproveitei o momento para conduzir uma reflexão conjunta: *"Quantas vezes vocês se identificaram ou se sentiram representados em um filme de super-herói?"* Recebi respostas como "*nunca*" ou "*nunca prestei atenção nisso, eu assistia só para ver as partes de luta"*. Essa troca abriu espaço para uma reflexão sobre representatividade e identificação na narrativa cinematográfica.

Após essas aulas, em conversas informais nos corredores, a professora responsável pelo itinerário e eu discutíamos a proposta, reconhecendo, no entanto, a falta de formação dos professores para desenvolver plenamente as atividades propostas.

"S*abe, Carla, eu realmente dei sorte de você estar me ajudando. Eu não sei o que teria feito com esse curta"*, confessou a professora durante uma dessas conversas.

Ao longo do semestre, continuei colaborando com ela e os alunos do 2º ano do ensino médio. Ministrei aulas sobre roteiro, enquadramento e iluminação. No entanto, à medida que o final do semestre se aproximava e as aulas eram curtas, percebemos que não tínhamos tempo suficiente para abordar todos os elementos necessários da linguagem cinematográfica. Decidimos, então, escrever o roteiro para o pequeno curta que seria produzido e discutir a melhor forma de realizá-lo, considerando a falta de material e espaço para gravação. Nesse momento, surgiu a ideia de produzir um pequeno filme de *stop motion*[12] usando colagens.

Os alunos se envolveram no processo de criação do roteiro, escolhendo como tema central a crise climática, desenvolvendo uma história fictícia situada em um futuro diatópico. Vale ressaltar que nem tudo transcorreu sem desafios; enfrentamos obstáculos como falta de participação e desinteresse de alguns alunos. No entanto, também houve resultados positivos, pois os alunos buscaram entender como transmitir a mensagem desejada, explorando técnicas de filmagem e enquadramento para expressar suas ideias.

[12] A animação em *stop-motion* envolve fotografar um objeto físico, quadro a quadro, movendo o objeto levemente a cada vez, de modo que, quando a sequência de quadros é reproduzida, o objeto parece se mover por conta própria (Wells, 1998).

Ao final do processo, o modesto filme, intitulado "2045"[13], contando uma história sobre um mundo pós-terceira guerra mundial, destacando a disputa pelo recurso mais valioso da trama: a água, foi exibido e recebeu aplausos em uma pequena mostra de curtas-metragens organizada pela professora para o lançamento da produção.

CONCLUSÃO

Essa experiência provocou uma profunda reflexão sobre a pedagogia que permeia o cinema, levando-me a questionar o significado desse termo para mim. Ao ponderar sobre o conceito de "pedagogia" segundo o dicionário, que a define como a ciência da educação dos jovens ou um conjunto de métodos que garantem a adaptação mútua do conteúdo informativo aos indivíduos que buscam formação, percebi a carga instrumental presente em expressões como prática pedagógica, método pedagógico e ferramenta pedagógica.

Foi nesse momento de reflexão que resgatei as ideias de Paulo Freire, um educador cujos escritos sobre Pedagogia proporcionaram uma compreensão mais ampla e significativa desse termo. Para Freire, a pedagogia não se limitava a um método de ensino, mas representava uma prática política e social voltada para a libertação e transformação da sociedade. Sua abordagem, frequentemente associada à "educação libertadora" ou "pedagogia crítica", advogava por uma interação dialógica entre educadores e alunos. Nessa perspectiva, ambos participavam ativamente do processo de aprendizagem, compartilhando experiências e conhecimentos, construindo, assim, uma compreensão coletiva do mundo (Freire, 2019).

Para Libâneo (2001), a concepção predominante, compartilhada inclusive por diversos pedagogos, sugere que a Pedagogia está intrinsicamente ligada ao ensino, ou seja, à maneira de ensinar. A formação em Pedagogia, nessa perspectiva, visa preparar indivíduos para o ensino a crianças, sendo o pedagógico associado ao metodológico, à abordagem prática e ao modo de transmitir o conteúdo. O trabalho pedagógico é, assim, compreendido como o esforço dedicado ao ato de ensinar, resultando na associação exclusiva do termo pedagogia com a prática educativa.

O autor afirma que existe uma tradição na história da formação de professores no Brasil que define o pedagogo como alguém encarregado de ensinar algo. Essa tradição teria se consolidado nos anos 30, influenciada implicitamente pelos "pioneiros da educação nova", os quais concebiam o curso de Pedagogia como uma formação destinada aos professores das séries iniciais da escolarização obrigatória. A lógica subjacente é direta: educação e ensino estão

[13]2045. Produção e Direção: Carla Araujo e 2ºA. 2022. 3 min. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9VTlxGquzf4

relacionados a crianças, uma vez que "*peda*", derivado de pedagogia, tem origem no termo grego "*paidós*", que significa criança. Assim, aquele que ensina às crianças é considerado um pedagogo. Nessa perspectiva, para ser um pedagogo, ou seja, um educador de crianças, é necessário cursar Pedagogia. Essa concepção persistiu ao longo do tempo na experiência brasileira de formação de professores, levando à reflexão sobre porque os cursos de licenciatura não receberam a denominação de cursos de Pedagogia, se seguirmos o mesmo raciocínio.

Dessa forma a Pedagogia da Ciência aplicada à Educação representa a união entre teoria e prática educacional. Seu caráter abrange uma abordagem explanatória, praxiológica e normativa da realidade educativa. Isso implica uma análise teórica do fenômeno educacional, a formulação de diretrizes práticas derivadas da própria experiência educativa e a proposição de princípios e normas que orientam os objetivos e métodos educacionais (Libaneo, 2001).

> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação − do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (Libaneo, 2001, p. 6).

Na experiência mencionada anteriormente, pude vislumbrar como o cinema em sala de aula se revela como uma prática política e dialógica. Nessa abordagem, estudantes e educadores colaboram ativamente no processo de aprendizagem, decidindo conjuntamente como contar uma história através das lentes de uma câmera. Compreendo que o que é exibido na tela resulta de uma visão compartilhada e de decisões coletivas tomadas nos bastidores. Além disso, reconheço que os conceitos científicos devem ser estudados previamente para orientar as escolhas sobre o que e como filmar.

Todo esse processo de reflexão impulsionou-me a pensar em como eu poderia incorporar essa cinematográfica à minha sala de aula, como eu poderia incorporá-la a minha prática docente. Foi nesses anseios que minha proposta de pesquisa tomou forma, e meu objetivo se manifestou para guiar a jornada autoetnográfica que se segue e será apresentada na segunda etapa dessa tese:

O objetivo deste estudo é desenvolver uma autoetnografia sobre o uso da linguagem cinematográfica no ensino de ciências, propondo diretrizes para a integração do cinema em todas as suas etapas de produção – desde a concepção do roteiro até a montagem final do filme – como possibilidade pedagógica no ensino de ciências.

CENA PÓS-CRÉDITO: AUTOETNOGRAFIA EM FOCO

Assim como muitas pessoas que se formam em ciências biológicas, minha formação foi permeada pela leitura e aprendizado sobre o método científico, hipóteses e o desenvolvimento de pesquisas. Contudo, essa trajetória também incluiu a exposição recorrente ao desmerecimento de pesquisas nas ciências humanas. Em diversas ocasiões, deparei-me com discussões sensacionalistas em redes sociais que acompanhavam títulos de estudos conduzidos em universidades públicas, frequentemente seguidos por frases depreciativas, como: "É para esse tipo de estudo que está indo o seu dinheiro" ou "É isso que a faculdade (*sic*) pública ensina". Essas críticas eram direcionadas a trabalhos que desafiavam os padrões de pesquisa ou abordavam questões sensíveis, como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, entre outros temas socialmente relevantes.

Minha relação com etnografia(s) se deu em um contexto de grupo de pesquisa, quando uma colega desenvolveu uma pesquisa etnográfica durante o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. A etnografia, sendo a ideia-mãe da antropologia, como destacado por Peirano (2014), não se limita à coleta de dados, mas abrange eventos, palavras, e outras experiências sensoriais que, para nós, são questionamentos e fontes de renovação. As definições clássicas de etnografia foram moldadas por figuras como Malinowski, que viu a etnografia como a origem da teoria antropológica, e Evans-Pritchard, que a considerou uma arte (Peirano, 2014). Para Clifford Geertz, etnografia é uma "descrição densa" que busca interpretar o significado dos atos culturais e sociais dentro de seus contextos específicos (Geertz, 1973). Essas perspectivas sublinham a importância de entender a etnografia não apenas como um método de coleta de dados, mas como uma prática que envolve imersão profunda e interpretação detalhada das culturas estudadas.

Já quando fui apresentada à autoetnografia gerou um sentimento de estranhamento, questionando como uma prática pessoal poderia ser reconhecida como produção de conhecimento. Ao longo do doutorado, tive contato com essa abordagem durante reuniões do Grupo de Pesquisa em Currículo: Pesquisas, Práticas e Avaliação (GEPAC). Apesar do interesse crescente, o estranhamento persistia, pois não conseguia compreender completamente o desenvolvimento de uma autoetnografia. Ao iniciar as leituras, compreendi a origem desse estranhamento. Minha formação sempre esteve vinculada a metodologias mais estruturadas, com diretrizes a seguir. As pesquisas autoetnográficas, ao contrário, oferecem certa liberdade, o que é libertador, mas simultaneamente desafia os olhos habituados a uma trilha metodológica guiada por receitas a seguir.

Em uma das reuniões do grupo de pesquisa e eu um amigo ficamos incumbidos da tarefa de ler e apresentar um texto sobre autoetnografia, e foi esse texto que mudou o meu olhar e me fez abraçar a empreitada de construir uma tese autoetnográfica. Nesse texto Gama (2020) diz a autoetnografia é uma forma de produção de conhecimento subjetivo e experimental que rejeita a dicotomia entre racionalidades e emoções, dados e análises, Eu e o Outro. Seu propósito é gerar um conhecimento que desafia a uma lógica iluminista, colonial e imperialista que desqualifica e reprime formas de conhecimento vinculadas à experiência.

Ellis; Bochner (2011) falam que a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e redação que procura descrever e analisar de maneira sistemática (grafia) experiências pessoais (auto), com o intuito de compreender a vivência cultural (*etno*). Essa metodologia desafia as formas convencionais de condução de pesquisas e representação de outros encarando a pesquisa como um ato político, socialmente justo e consciente onde pesquisador utiliza princípios da autobiografia e etnografia para realizar e documentar a autoetnografia. Assim, como método, a autoetnografia se configura como um processo e um produto simultaneamente.

A prática da autoetnografia demanda uma reflexividade em camadas, pois o pesquisador é simultaneamente o sujeito da pesquisa. As narrativas resultantes de uma autoetnografia frequentemente revelam fenômenos culturais vivenciados pelas pessoas, mas que raramente são compartilhados, rompendo com invisibilidades e silenciamentos. Além de superar essas questões mencionadas anteriormente, a autoetnografia desafia as convenções da produção científica e da representação, experimentando com diferentes formas textuais e expondo conteúdos diversos através das experiências vividas por indivíduos encarnados. A expressão das emoções emerge como um elemento central na prática da autoetnografia (Gama; Raimondi; Barros, 2021).

A ciência fora mergulhada em uma racionalidade que universaliza conhecimentos em detrimento do cultural, da experiencia, da vivência, subjugando o conhecimento produzido e construído por meio das emoções e relação do pesquisador com a sua pesquisa

> Ao desafiarem as normas e fronteiras representacionais e experimentar com as formas, estruturas e conteúdos, trabalhos autoetnográficos investem na expressão das emoções como uma forma de abordagem cultural e apresentam como autoras pessoas encarnadas. Dessa forma, eles ampliam o que se pode dizer sobre determinados assuntos, pessoas e instituições, e até mesmo sobre a disciplina antropológica (Gama, 2020).

Gama; Raimondi; Barros (2021) aponta que a autoetnografia, centrada no engajamento pessoal, constitui, por si só, a abordagem para narrar, compreender e comunicar uma visão analítica da realidade. Diferentemente de métodos mais tradicionais, esse tipo de abordagem

tende a não se enveredar em conclusões definitivas, destacando-se por sua natureza relacional, processual e mutável. Sua fundação reside nas experiências vivenciadas, em contraste com a abordagem convencional da ciência, que valoriza dados considerados concretos, imutáveis e fixos

Dito isso, esse trabalho se finca e se baseia nas experiências e vivências que são relatadas por meio da escrita de um caderno de campo, escrita essa que não narra apenas os acontecidos, mas as emoções sentidas, sejam elas positivas ou não, partindo da premissa proposta por Peirano (2014) de que tudo no campo merece atenção e que a totalidade da nossa experiência é a essência da empiria. Dentro desse vasto campo da empiria, englobamos eventos, ocorrências, atitudes, expressões, palavras, frases, textos, sabores, aromas e diversos outros aspectos que moldam o desenvolvimento da etnografia. Longe de ser meramente uma narrativa jornalística ou uma exposição de curiosidades do mundo, a etnografia se revela como uma contribuição teórica para o domínio de estudo.

No contexto deste trabalho autoetnográfico, a empiria emerge como o alicerce, constituindo a base sobre a qual se ergue a compreensão do fenômeno em questão. Nesse processo, a empiria transcende a mera coleta de dados objetivos e tangíveis, abraçando as experiências vividas, os eventos, as interações e as nuances subjetivas que permeiam a pesquisa e a pesquisadora. Ao adotar uma abordagem autoetnográfica, a empiria não apenas informa, mas também molda a narrativa, tendo a empiria como a expressão viva e multifacetada das experiências pessoais que fundamentam as reflexões, contribuindo para a construção de significado e no âmbito desta pesquisa.

Sendo assim, é importante destacar que os relatos autoetnográficos que compartilharei na próxima fase deste trabalho são oriundos das experiências vivenciadas em sala de aula. Cada acontecimento foi meticulosamente registrado de maneira artesanal em um caderno de campo, revelando não apenas meu olhar, mas também minha imersão no contexto estudado. Vale ressaltar que sou, além de pesquisadora, uma roteirista, e optei por dar uma nova dimensão a esses relatos, transformando-os em roteiros cinematográficos. Essa escolha não apenas reflete a pluralidade de minha expressão, mas também evidencia minha intenção de proporcionar uma abordagem criativa à apresentação dos acontecimentos. Os relatos, inicialmente registrados logo após os eventos, foram posteriormente revividos e rememorados para a adaptação cinematográfica, resultando em uma experiência que vai além do simples relato, muitas vezes permitindo a ressignificação do vivido durante esse processo reflexivo.

Aqui preciso mencionar um movimento importante da autoetnografia, a centrifugação, o ato de externar suas experiencias, vivências, angústias e dores e observar se elas ressoam

coletivamente, se elas encontram pares que partilham as situações e sentimentos que o pesquisador exporta para o exterior.

Para que o movimento de centrifuga seja realizado, defino que conversarei com outros autores, aqueles que trilharam caminhos parecidos antes de mim. Sendo assim, o campo de uma etnografia refere-se ao ambiente ou contexto no qual o pesquisador conduz sua observação e coleta de dados sobre um grupo ou fenômeno cultural específico. Segundo Hammersley; Atkinson (2022), o campo pode ser um lugar físico, como uma comunidade, escola, local de trabalho, ou pode ser um espaço virtual, como fóruns online ou redes sociais. O campo é onde o pesquisador se imerge para compreender as práticas, interações, significados e comportamentos dos participantes do estudo.

Em uma etnografia, o campo é importante porque é onde ocorrem as interações e atividades que o pesquisador deseja estudar. Por meio da observação participante, entrevistas e outros métodos de coleta de dados, o etnógrafo busca entender a perspectiva dos membros do grupo estudado e como eles constroem significados em suas vidas cotidianas. Como Geertz (2008) afirma, a imersão no campo permite ao etnógrafo captar o "sentido comum" das experiências vividas pelos membros do grupo, proporcionando uma compreensão contextualizada das dinâmicas culturais e sociais em jogo.

Na pesquisa aqui apresentada, a polifonia de vozes é constituída por teses e dissertações selecionadas nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). A escolha por pesquisas de pós-graduação se justifica pela profundidade e rigor metodológico desses estudos, pois são relatórios de pesquisas que exigem um certo nível de detalhamento e descrição. O período de 2004 a 2024 foi escolhido devido ao avanço significativo nas tecnologias digitais desde 2004, incluindo equipamentos de filmagem e software de edição, que tornaram a produção cinematográfica mais acessível em ambientes educacionais. Além disso, a última década e meia testemunhou um aumento na integração de mídia digital nas práticas pedagógicas. A análise das teses e dissertações permite explorar como essas competências estão sendo incorporadas nas práticas pedagógicas e como a produção audiovisual está sendo utilizada como método de ensino e aprendizagem.

Por fim pontuo que realizo uma autoetnografia a partir de relatos sobre minha própria prática no ensino de ciências. Utilizo teses e dissertações como um campo polifônico, no qual investigo como a linguagem cinematográfica tem sido empregada nesse contexto educacional, destacando as questões e metodologias utilizadas. O campo de estudo abrange tanto as teses e dissertações analisadas quanto os contextos acadêmicos em que foram produzidas. As vozes

desses autores compõem a polifonia desta investigação; é por meio dessas produções que meus relatos irão ressoar, estabelecendo um diálogo com pesquisas anteriores que exploram a integração do cinema no ensino de ciências.


PARTE II
Produção

"Minha tarefa...é fazê-lo ouvir, fazê-lo sentir – e sobretudo, fazê-lo ver. Isso é tudo, e tudo é isso."

Joseph Conrad



NOTAS INTRODUTÓRIAS

A escolha da citação de Joseph Conrad não é aleatória. Ela anuncia, com precisão e beleza, o que esta tese se propôs a fazer: provocar escuta, despertar sensações, tornar visível o que muitas vezes permanece à margem no campo da educação. A frase de Conrad sintetiza o gesto cinematográfico, mas também o gesto autoetnográfico — ambos comprometidos não apenas com a exposição de ideias, mas com a criação de experiências sensíveis. Ao colocá-la antes da seção final, ela funciona como prelúdio para o ato da ação: um lembrete de que ensinar, escrever e filmar são gestos que querem tocar, afetar, mover. É um convite a ver com outros olhos — os olhos da imaginação, da experiência e da transformação.

Ao me aprofundar na história e teoria do cinema, compreendi o impacto profundo dessa forma de arte. A linguagem cinematográfica tem a capacidade singular de despertar empatia, transportando os espectadores para diferentes lugares, culturas e realidades. Essa experiência pessoal me revelou o poder transformador dos filmes. Concordo com Duarte (2009), que destaca como as significações geradas nas interações entre espectadores e filmes influenciam diversas concepções culturais. Essas experiências culturais específicas, associadas a diferentes modos de ver filmes, desempenham papel fundamental na construção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo.

É exatamente esse aspecto que confere ao cinema um valor significativo no campo educacional, pois ele possui uma natureza intrinsecamente pedagógica. Quando falamos em "pedagogia do cinema", referimo-nos ao uso do cinema como ferramenta educacional, em que filmes e produções audiovisuais promovem a aprendizagem, transmitem conhecimentos, estimulam reflexões críticas e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A ideia central dessa pedagogia é que os filmes não são apenas entretenimento, mas também mediadores pedagógicos capazes de despertar empatia, gerar discussões sobre valores,

identidades, culturas e questões sociais, além de incentivar competências interpretativas e críticas.

Além disso, o cinema possui uma gramática própria, composta por elementos como imagens em movimento, luz, som, música, diálogos e textos escritos, o que lhe confere infinitas possibilidades de gerar significados. Segundo Martin (2005), embora o cinema tenha surgido com o intuito de reproduzir a realidade, ele evoluiu para desenvolver uma linguagem narrativa própria, ampliando seus recursos expressivos e seu potencial de contar histórias de maneiras únicas.

Diversos autores têm explorado a pedagogia do cinema, defendendo seu potencial narrativo e crítico, perspectivas com as quais me identifico plenamente. Defendo a utilização do cinema em si mesmo, e não como mero apêndice ilustrativo de conteúdo. O cinema pode ser um aparato central e ativo na promoção de reflexões e diálogos no contexto educacional, desempenhando um papel importante.

Nesse sentido, apresento a seguir uma apreciação dos trabalhos identificados nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). A pesquisa, realizada com operadores booleanos utilizando os termos “cinema *AND* ensino de ciências” e “linguagem cinematográfica *AND* ensino de ciências”, resultou em 282 relatórios de pós-graduação (teses e dissertações) relacionados à temática.

Foram aplicados parâmetros de exclusão que retiraram trabalhos de áreas não correlatas ao ensino de ciências e aqueles que abordavam o cinema de forma genérica, sem foco específico no ensino de ciências. Em seguida, os resumos dos trabalhos restantes foram analisados segundo o critério de inclusão, considerando apenas pesquisas que envolviam a produção cinematográfica para o ensino de ciências. Trabalhos que utilizavam o cinema apenas como aparato ilustrativo foram excluídos. Assim, o processo culminou na seleção de 6 trabalhos de pós-graduação que exploraram a produção cinematográfica no e para o ensino de ciências, os quais serão apreciados ao longo desta sessão.

Ao iniciar esse movimento de escuta, busquei reconhecer quem veio antes de mim, quem ousou integrar o cinema às práticas educativas no campo das ciências e como isso se manifestou nas produções acadêmicas. O cinema, enquanto linguagem e experiência estética, tem sido explorado em múltiplas vertentes pedagógicas, embora nem sempre com a intensidade que lhe atribuo nesta pesquisa — entendendo-o como um processo completo e criativo, que se inicia na escrita do roteiro e se estende até os ajustes finais da montagem.

Ao reunir essas vozes, revisitei e analisei dissertações e teses de diferentes universidades brasileiras, com o objetivo de compreender como o cinema vem sendo mobilizado não apenas como ferramenta de ensino, mas também como linguagem autônoma, dotada de potência narrativa, sensibilidade e criticidade. Essa etapa da pesquisa, que aqui apresento, é também um gesto de reconhecimento e respeito: um mapeamento afetivo e analítico das trilhas já abertas, das inquietações partilhadas e das ousadias metodológicas que ecoam, de algum modo, com a proposta que desenvolvo nesta tese.

A partir desses trabalhos, identifiquei elementos que ressoam com minha prática, assim como outros que tensionam ou expandem meu olhar. Cada produção carrega não apenas um projeto pedagógico, mas uma visão de mundo — e foi nessa escuta múltipla que reconheci a força da construção coletiva. As teses e dissertações analisadas constituem, assim, um campo coletivo de criação no qual minhas próprias vivências se entrelaçam e ganham fôlego para seguir sendo narradas.

Nos tópicos seguintes, apresento uma síntese dos trabalhos selecionados, destacando seus objetivos, metodologias, enfoques sobre o cinema e contribuições para o ensino de ciências. O movimento que proponho não é de comparação ou ranqueamento, mas sim de costura: tecer um tecido heterogêneo onde minha autoetnografia encontra abrigo e potência em meio a outras narrativas que também se aventuraram por entre câmeras, roteiros, silêncios e projeções.

QUEM TRILHOU OS CAMINHOS DAS PEDRAS

Nesse gesto de escuta e reconhecimento, deparo-me com vozes que, antes da minha, ousaram experimentar o cinema no ensino de ciências como linguagem, como gesto formativo, como encontro pedagógico e estético. Cada uma dessas pesquisas guarda, a seu modo, singularidades metodológicas, intenções formativas e modos de fazer. Ao escutá-las, não busco enquadramento, mas ressonância. Não busco modelo, mas diálogo. São essas tramas que compartilho a seguir.

Cine com Ciência: a experiência de Erizaldo Pimentel
Autor: Erizaldo Pimentel (2013) – UnB

Título: Cine com Ciência: Luz, Câmera... Educação!

Nível: Doutorado

Como usou o cinema: Desenvolveu uma oficina pedagógica de produção cinematográfica com estudantes do ensino médio de escola pública.

Contexto de uso: Ensino de ciências da natureza com ênfase em uma pedagogia crítica, dialógica e interdisciplinar. Participaram alunos e professores de diferentes áreas (Física, Biologia, Química, Sociologia).

Encaminhamento pedagógico: Inspirado em Paulo Freire, Ferrés e outros autores da comunicação e da educação. O cinema é tratado como processo pedagógico integral, com foco na construção de sentido, autoria e coletividade.

Entre as vozes que encontrei ao longo do meu percurso de pesquisa, a de Erizaldo Pimentel ressoou com potência especial. Em sua tese de doutorado, intitulada *Cine com Ciência: luz, câmera... educação!* (2013), o autor descreve uma experiência formativa conduzida com estudantes do ensino médio da rede pública, por meio de uma oficina cinematográfica interdisciplinar. Ali, o cinema é mais do que um recurso ou um conteúdo — ele se apresenta como um processo coletivo de criação, um campo fértil de produção de sentido e autoria. Roteiro, filmagem, montagem e exibição compuseram as etapas vividas pelos estudantes em um fazer que atravessou diferentes áreas do conhecimento e possibilitou encontros entre linguagens e mundos.

Pimentel fundamenta sua proposta em Paulo Freire, Ferrés e nos estudos da comunicação e da educação crítica, defendendo que a produção audiovisual, quando construída em diálogo com os sujeitos envolvidos, pode transformar a escola em espaço de criação e resistência. A partir do curta-metragem *100% Completamente Bem Resolvida*, produzido pelos alunos, o autor mostra como a experiência estética se transforma em experiência política, permitindo que os estudantes se reconheçam como autores e narradores de suas próprias histórias. Ao ler sua tese, vi muitas correspondências com a proposta que aqui desenvolvo, sobretudo na defesa do cinema como prática educativa integral e na valorização das dimensões sensível, narrativa e coletiva do processo pedagógico.

Cinema e formação: a tessitura de Maria Aparecida Pereira Rodrigues

Autora: Maria dos Anjos Pereira Rodrigues (2016) – UFTM

Título: Linguagem Cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino.

Nível: Mestrado

Como usou o cinema: Investigou a percepção de professores da rede pública sobre a linguagem cinematográfica, após um curso de formação continuada. Utilizou filmes como recursos didáticos, principalmente para análise e debate.

Contexto de uso: Curso de formação com professores da educação básica de Uberaba (MG), na Casa do Educador. Envolvia professores do ensino infantil ao fundamental II.

Encaminhamento pedagógico: O cinema aparece como recurso de mediação pedagógica, valorizando o "educar o olhar". Destaque para a alfabetização midiática e informacional (AMI) da UNESCO. Ênfase na formação crítica e no uso do cinema para reflexão sociocultural.

Na dissertação de Maria Aparecida Pereira Rodrigues (2016), o cinema aparece como linguagem na formação continuada de professores da rede municipal de Uberaba. Sua proposta, construída a partir de um curso formativo oferecido na Casa do Educador, não se dedicou à produção de filmes, mas sim à análise da linguagem cinematográfica como possibilidade de mediação pedagógica. O que me chamou a atenção em seu trabalho e o que me levou a incluir no processo de polifonia, foi o cuidado em não reduzir o cinema a uma ilustração de conteúdos, mas sim em evidenciar sua potência estética e crítica como linguagem autônoma.

O percurso formativo proposto por Rodrigues parte da sensibilização para o olhar — aquilo que ela nomeia como "educar o olhar" — e da construção de práticas reflexivas a partir da análise de filmes. Em diálogo com os referenciais da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) da UNESCO, a autora defende que o cinema pode ampliar o repertório cultural e expressivo dos professores, contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e significativa. Seu trabalho me atravessa pela ênfase na formação docente, na escuta dos saberes dos professores e na aposta no cinema como arte que transforma o olhar sobre o mundo e sobre o ato de ensinar.

Transversalidades do sensível: Gustavo Jardim e os ensaios da invenção

Autor: Gustavo da Rocha Jardim (2017) – UFMG

Título: O sentido da transdisciplinaridade: entre cinemas e ciências

Nível: Mestrado

Como usou o cinema: Criou uma disciplina optativa chamada "Cinemas e Ciências da Natureza" no mestrado profissional da PUC-Minas. Os participantes (professores) produziram filmes durante o curso, com análise estética e temática.

Contexto de uso: Formação de professores de ciências (Física, Biologia, Matemática). O cinema foi articulado como experiência filosófica, sensível e estética.

Encaminhamento pedagógico: Inspirado em Deleuze, Bergson e Alain Bergala**.** O cinema é visto como espaço de criação e invenção, articulado com o tempo, o corpo e a vida.

Trabalha com conceitos de imagem-afecção, tempo-invenção e o fazer artístico como prática de pensamento.

Gustavo Jardim, em sua dissertação *Cinema e formação de professores: ensaios de práticas audiovisuais em uma experiência transdisciplinar* (2016), compõe uma narrativa densa, poética e filosófica sobre o cinema na formação docente. Seu trabalho dialoga diretamente com propostas como o CINEAD e o "Inventar com a diferença", trazendo para o centro da discussão o cinema como acontecimento de pensamento, como experiência de tempo e como criação de si. Ao propor oficinas com professores que produziram seus próprios filmes, Gustavo constrói com eles espaços de transgressão, onde a prática educativa se reinventa.

Inspirado por autores como Deleuze, Bergson, Bergala e outros pensadores da imagem, o autor defende um cinema que transborda o currículo, que desorganiza os tempos escolares e que mobiliza os corpos para outras formas de escuta, de presença e de autoria. Sua escrita performa o que propõe — há nela cortes, lampejos, silêncio e afetação. Em minha pesquisa, que também é narrativa, afetiva e situada, encontro afinidades com a proposta de Jardim, especialmente no modo como ele entende a produção audiovisual como gesto de invenção e formação, e no modo como valoriza a experiência estética como campo legítimo de conhecimento.

Produção, autoria e docência: Cíntia Varella e o gesto de ensinar com a câmera na mão

Autora: Cíntia Ribeiro Cravinho Varella (2019) – UERJ

Título: Produção e utilização de peças audiovisuais sobre fermentação no ensino de Biologia

Nível: Mestrado

Como usou o cinema: Alunos do ensino médio produziram vídeos em *stop motion* sobre fermentação.

Contexto de uso: Escola pública do RJ, em aula de Biologia. O canal "BioMotion" no YouTube foi criado como repositório das produções.

Encaminhamento pedagógico: Valorização da autoria discente e da aprendizagem ativa. A linguagem audiovisual é tratada como ferramenta criativa para o ensino investigativo. A proposta parte do cotidiano dos alunos e promove conexões entre ciência, arte e prática escolar.

Na dissertação de Cíntia Ribeiro Cravinho Varella (2019), o cinema se materializa na escola a partir da produção de vídeos com estudantes e licenciandos, construindo pontes entre universidade e educação básica, saberes científicos e cotidianos escolares. O trabalho propõe

que o ensino de Ciências possa ser vivido também como exercício de criação, permitindo que os alunos transformem conteúdos em linguagem audiovisual e, assim, assumam o lugar de autores e pesquisadores de si mesmos e do mundo.

A autora conduz oficinas de produção de vídeos com temáticas científicas, partindo da escuta dos estudantes e do planejamento conjunto das produções. O cinema é compreendido como campo de expressão e mediação entre saberes, em que a narrativa fílmica potencializa a aprendizagem por meio da estética, da afetividade e da problematização. A prática pedagógica se desdobra como espaço de formação crítica, onde a câmera não apenas registra, mas propõe e reinventa formas de ensinar e aprender.

O que me mobilizou nessa leitura foi perceber o cuidado com que a autora acompanha os gestos pedagógicos que emergem durante a produção dos vídeos — gestos que não são meramente técnicos, mas que envolvem negociação, escuta, invenção. Sua proposta aproxima-se da minha quando afirma que ensinar com cinema é também aprender com a linguagem do outro, e que esse encontro pode abrir brechas para uma pedagogia mais sensível e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Imagens que explicam: Maximiliano Mendes e o cinema como suporte didático

Autor: Maximiliano A. A. Mendes (2010) – UnB

Título: Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de biologia celular para a 1ª série do ensino médio

Nível: Mestrado

Como usou o cinema: Produziu vídeo-aulas com animações para conteúdo de biologia celular. Avaliou o impacto do material no aprendizado dos alunos por meio de testes**.**

Contexto de uso: Aplicação em turmas de 1ª série do ensino médio da rede pública.

Encaminhamento pedagógico: O vídeo é tratado como recurso complementar explicativo, com base na aprendizagem significativa de Ausubel. Ênfase na recepção dos conteúdos e na avaliação do desempenho dos alunos.

A dissertação de Maximiliano A. A. Mendes (2010), apresentada na Universidade de Brasília, trata da produção e utilização de animações e vídeos para o ensino de Biologia Celular na 1ª série do ensino médio. Diferentemente dos outros trabalhos que integram esta polifonia, aqui o cinema aparece majoritariamente como ferramenta de mediação didática, com foco na visualização de conteúdos abstratos. O autor propõe e avalia o uso de vídeos como instrumentos que auxiliam na compreensão de estruturas e processos celulares que, muitas vezes, desafiam os recursos tradicionais de ensino.

O contexto de aplicação foi uma escola da rede pública, com a criação de materiais audiovisuais utilizados durante as aulas. Os vídeos elaborados tinham caráter explicativo, associando narração, imagens e animações para tornar visível o que geralmente é invisível aos olhos dos alunos. A análise dos resultados concentrou-se no impacto dos vídeos sobre o desempenho dos estudantes em avaliações escritas, com base em referenciais da aprendizagem significativa de Ausubel.

Ainda que o enfoque do trabalho esteja centrado no cinema como **suporte visual** para a aprendizagem, e não como processo criativo vivido pelos estudantes, sua presença nesta polifonia é importante porque demarca uma das formas mais comuns de inserção do audiovisual no ensino de ciências. E é justamente ao observar esse uso mais tradicional que reforço a necessidade de superar a lógica da imagem como ilustração, e de investir no cinema como linguagem, autoria e experiência. A proposta que defendo nesta tese se distancia dessa abordagem instrumental para afirmar que o cinema pode ser, ele mesmo, ato pedagógico — e não apenas ferramenta pedagógica. O trabalho de Mendes, nesse sentido, funciona como contraponto que ajuda a delimitar com mais nitidez o lugar político e epistemológico que escolho ocupar.

Ciência em *stop motion*: Priscila Ernst e o cinema de animação

Autor: Priscila Ernst (2017) – UTFPR

Título: Cinema de animação e ensino de Ciências no enfoque CTS

Nível: Mestrado

Como usou o cinema: Produção de vídeos em *stop motion* com alunos do 7º ano

Contexto de uso: Escola pública do Paraná, com temáticas de vírus e bactérias

Encaminhamento pedagógico: Integração com o enfoque CTS, protagonismo discente, autoria, linguagem como mediação entre ciência e cotidiano

A dissertação de Priscila Ernst (2017), realizada com uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Paraná, articula cinema de animação, ensino de ciências e o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Ao propor a produção de vídeos em técnica de *stop motion* com os estudantes, a autora cria um espaço de encontro entre conteúdos de ciências — como vírus e bactérias — e processos criativos que envolvem pesquisa, autoria, sensibilidade e trabalho coletivo.

O que me tocou em sua proposta foi o modo como ela entrelaça o cinema ao desenvolvimento do pensamento crítico, à alfabetização científica e à valorização do cotidiano dos estudantes. Os alunos criaram personagens, roteiros, cenários e movimentos,

reconfigurando saberes escolares em práticas significativas. A autora defende que a produção audiovisual, além de favorecer a aprendizagem de conteúdos, estimula o protagonismo estudantil e a ampliação do repertório cultural, reforçando a importância da linguagem como mediação entre ciência e vida. Seu trabalho se aproxima do meu na medida em que entende o cinema como prática situada, como experiência estética e política, e como território fértil para uma pedagogia transformadora.

Tabela 1 - Tabela-síntese das dissertações e teses analisadas

Autor(a)	Ano	Título	Nível	Contexto	Uso do Cinema	Encaminhamento Pedagógico
Maximiliano Mendes	2010	*Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de Biologia Celular*	Mestrado (UnB)	Alunos do EM (1ª série) da rede pública	Produção de animações explicativas	Cinema como recurso complementar baseado na aprendizagem significativa
Erizaldo Pimentel	2013	*Cine com Ciência: Luz, Câmera... Educação!*	Doutorado (UnB)	Oficina com alunos do EM (pública)	Produção coletiva de curta com alunos (roteiro à edição)	Cinema como linguagem, autoria e prática pedagógica crítica
Maria A. P. Rodrigues	2016	*Aprendizagens possíveis por meio da linguagem cinematográfica*	Mestrado (UFTM)	Formação continuada com professoras	Análise de filmes como mediação e expressão	Cinema como prática formativa sensível e crítica
Gustavo Jardim	2016	*Cinema e formação de professores*	Mestrado (UFMG)	Oficinas transdisciplinares com professores	Produção de filmes autorais por docentes	Cinema como criação e invenção na formação docente
Priscila Ernst	2017	*Cinema de animação e ensino de Ciências no enfoque CTS*	Mestrado (UTFPR)	7º ano EF em escola pública	Produção de vídeos em Stop Motion	CTS + Alfabetização científica e autoria estudantil
Cíntia Varella	2019	*Produção de vídeos no ensino de Ciências*	Mestrado (UERJ)	Estudantes e licenciandos	Oficinas de produção audiovisual colaborativa	Cinema como expressão, aprendizagem ativa e interdisciplinar

Fonte: Autoria própria

ENTRE CORTES E ENTRAVES: DESAFIOS NO USO DO CINEMA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Durante a análise das dissertações e teses que compõem esta polifonia, algumas dificuldades comuns emergiram como categorias significativas. Elas não aparecem como obstáculos pontuais, mas como expressões de um sistema educativo que ainda resiste à inserção

de práticas pedagógicas criativas, sensíveis e críticas como o cinema. Abaixo, apresento essas categorias, fundamentadas nos próprios trabalhos analisados e em autores que dialogam com os caminhos desta pesquisa.

Formação docente limitada para o trabalho com linguagem audiovisual

Uma das dificuldades mais recorrentes diz respeito à ausência de formação docente voltada ao uso do cinema como linguagem crítica, estética e pedagógica. Na dissertação de Maria Aparecida Pereira Rodrigues (2016), professoras da rede municipal demonstraram interesse, mas relataram insegurança quanto à mediação dos filmes e à intencionalidade pedagógica de seu uso. De modo semelhante, Priscila Ernst (2017) aponta que, embora os estudantes tenham se engajado com entusiasmo na produção de vídeos em stop motion, a condução do projeto exigiu que a professora aprendesse junto com os alunos — em um processo formativo improvisado, porém potente.

Essa limitação está relacionada ao formato ainda técnico e disciplinar das licenciaturas em Ciências. Como analisa Libâneo (2013, p. 214), "a racionalidade técnico-burocrática da organização da escola e da formação de professores ainda é hegemônica", o que dificulta a incorporação de práticas que valorizem a linguagem, a estética e a criação no processo pedagógico. Essa fragmentação curricular tende a reduzir a potência do cinema a mero recurso complementar, esvaziando suas dimensões mais formativas.

Esse cenário aponta para a urgência de uma reconfiguração nos currículos de formação inicial e continuada, de modo que incluam práticas de leitura e produção de linguagens multimodais. Mais do que ensinar a "usar vídeos", trata-se de formar docentes que compreendam o cinema como linguagem pedagógica potente, situada e crítica.

Condições materiais precárias nas escolas públicas

Outro ponto crítico refere-se à precariedade estrutural. Cíntia Varella (2019) e Gustavo Jardim (2016) relatam que a produção de vídeos foi atravessada por limitações como falta de câmeras, computadores e acesso a softwares de edição. Ainda que tenham buscado soluções criativas — como uso de celulares e aplicativos gratuitos — os autores destacam que a ausência de infraestrutura compromete o tempo, a qualidade e a continuidade das ações.

Esse dado convida à reflexão sobre os limites das práticas pedagógicas criativas quando não acompanhadas de políticas públicas que assegurem estrutura e acesso. Projetos com cinema, mesmo quando bem fundamentados, tendem a depender do esforço individual dos professores, o que acentua desigualdades e fragiliza sua continuidade.

Tempo pedagógico reduzido para práticas criativas

O tempo, na escola, é um dos elementos mais estruturantes — e limitadores. Erizaldo Pimentel (2013) relata as dificuldades em desenvolver todas as etapas de uma oficina de cinema — do roteiro à exibição — dentro do cronograma escolar. Priscila Ernst (2017) reforça essa tensão ao relatar que o processo criativo foi muitas vezes comprimido pelas exigências do planejamento anual e pela rotina fragmentada da escola.

Libâneo (2013) destaca que a organização do tempo escolar ainda obedece a uma racionalidade técnica e conteudista, o que dificulta a inserção de práticas experimentais e interdisciplinares. Nesse cenário, propor o cinema como processo pedagógico completo exige, também, reconfigurar os tempos da escola — ou, pelo menos, tencioná-los.

Essa questão evidencia uma tensão fundamental: o tempo necessário para processos criativos muitas vezes colide com o tempo prescrito pelo planejamento escolar. Discutir a gestão do tempo, nesse contexto, é discutir também o tipo de aprendizagem que se deseja promover.

Invisibilidade institucional das práticas com cinema

Por fim, a ausência de reconhecimento institucional aparece como obstáculo simbólico e político. Gustavo Jardim (2016) relata o estranhamento de colegas e gestores diante das oficinas com professores. Cíntia Varella (2019) narra resistências à proposta de produção de vídeos com estudantes, muitas vezes associada à ideia de brincadeira ou atividade "não-conteudista".

Essa resistência pode ser lida como reflexo de uma visão ainda conservadora sobre o que é "ensinar ciências", limitada a um modelo conteudista, rígido e pouco aberto às linguagens expressivas. Para Freire (2019, p. 89), "ensinar exige saber escutar, exige saber dizer, exige saber propor". Negar linguagens como o cinema — por não se encaixarem na lógica do currículo tradicional — é também negar formas plurais e criativas de conhecer o mundo.

Essa invisibilidade revela como determinadas práticas ainda são desvalorizadas por não se encaixarem no modelo tradicional de ensino. O desafio, nesse caso, é ampliar a concepção de ciência e currículo, incorporando a produção cultural e estética como dimensões legítimas da educação científica.

ENTRE ECOS E FISSURAS

As dificuldades identificadas nos trabalhos analisados não se esgotam nos exemplos pontuais de cada pesquisa; elas evidenciam marcos estruturais e culturais que limitam o uso do cinema como linguagem pedagógica no ensino de Ciências. A ausência de formação docente específica, a precariedade material, a rigidez dos tempos escolares e a desvalorização institucional das práticas estéticas apontam para uma concepção ainda restrita de ciência, currículo e ensino.

Mais do que barreiras operacionais, trata-se de entraves epistemológicos e políticos. Ao mesmo tempo, esses desafios expõem as fissuras do modelo vigente e, justamente por isso, abrem espaços para pensar outras possibilidades. Ao reconhecer esses limites, abrem-se caminhos para tencioná-los. Como ensinar Ciências de modo sensível e inventivo em meio a tempos fragmentados e estruturas rígidas? Como sustentar práticas pedagógicas que envolvam criação, imagem, escuta e autoria em um sistema que ainda valoriza a repetição e o controle?

Essas perguntas seguem sem resposta definitiva, mas são elas que movem esta tese. Os relatos que virão a seguir, organizados em forma de roteiros, se propõem não a resolver tais dilemas, mas a caminhar com eles, na tentativa de compor um gesto pedagógico que seja também estético, político e possível.

Ao escutar cada uma dessas vozes, compreendi com mais nitidez o campo em que minha pesquisa se insere — múltiplo, criativo, mas também atravessado por limites concretos. As dissertações e teses analisadas revelam uma mobilização crescente do cinema no ensino de Ciências, ora como recurso didático, ora como linguagem de autoria e invenção. Entretanto, também revelam entraves importantes: a falta de formação docente específica, a escassez de tempo e infraestrutura nas escolas públicas e a dificuldade de legitimação institucional dessas práticas.

Como reforça Freire (2019, p. 113), “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”, trazendo à tona a importância da escuta ativa em uma prática educativa dialógica. Paralelamente, o autor afirma que “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele (…) produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2019, p. 118). Esses trechos evidenciam a exigência de uma escuta que enseja autoria e pensamento crítico — atitudes centrais para apropriar-se da linguagem cinematográfica como ferramenta e linguagem no ensino de ciências.

Ainda assim, esses trabalhos se constituem como gestos de ruptura e reinvenção — e é neles que encontro força para seguir. Ao revisitar suas experiências, consigo também olhar com mais cuidado para a minha. É entre os limites enfrentados e as potências criadas que localizo esta tese: como movimento que não nega as dificuldades, mas que as enfrenta com linguagem, desejo e prática.

Essa polifonia não apenas fundamenta, mas alimentou minha prática e minha escrita. Ao me debruçar sobre esses trabalhos, compreendi com mais clareza o lugar que esta tese ocupa. O cinema que proponho aqui não é apenas recurso, tampouco estratégia. É linguagem, percurso e modo de ver o mundo. É também montagem — de vozes, imagens, memórias e afetos — que se entrelaçam e seguem agora para a próxima cena deste filme que é também um gesto de ensinar.

Se escutar outras vozes já me permitiu compreender melhor o campo em que me movimento, agora, retorno ao meu próprio chão. Após esse percurso em que me deixei atravessar por autores, professoras, pesquisadores e estudantes que experimentaram o cinema como possibilidade no ensino de ciências, é chegada a hora de trazer à cena os meus próprios gestos — aqueles que nasceram da sala de aula, da urgência de fazer diferente, das tentativas e dos tropeços, dos silêncios e das potências que emergiram quando a câmera começou a rodar.

A experiência que compartilho a seguir está longe de buscar modelo ou receita. São relatos-roteiros que se compõem como fragmentos de um filme vivido, montado com a matéria da realidade, mas também com as imagens que dela fizemos. São pedaços de mim, da minha prática e do meu desejo de fazer do cinema não um adereço, mas uma forma de pensar e de ser professora.

Aqui, o cinema entra na escola não pela porta dos recursos didáticos, mas pelo encontro com a linguagem, com o gesto criador, com o inusitado. E eu entro junto — como professora, pesquisadora, diretora, roteirista e personagem dessa trama. Os episódios que apresento a seguir não são apenas memória ou registro, mas tentativas de compreender, com o corpo inteiro, o que é ensinar ciências em diálogo com as imagens, com o som, com o movimento e com os múltiplos sentidos que surgem quando o conhecimento ganha forma de filme.

Passo, então, a projetar essas cenas. Que os olhos que as leiam possam, também, escutá-las com atenção.



TRAMAS PESSOAIS

Relatos autoetnográficos de uma professora de biologia

Eu quero a sina de um artista de cinema
Eu quero a cena onde eu possa brilhar
Um brilho intenso, um desejo, eu quero um beijo
Um beijo imenso onde eu possa me afogar

Eu quero ser o matador das cinco estrelas
Eu quero ser o Bruce Lee do Maranhão
A Patativa do Norte, eu quero a sorte
Eu quero a sorte do chofer de caminhão

Pra me danar
Por essa estrada, mundo afora, ir embora
Sem sair do meu lugar.

Música Lisbela
Caetano Veloso

A composição musical de Caetano Veloso, presente na trilha sonora do filme brasileiro "Lisbela e o Prisioneiro" (2003), encapsula de maneira significativa o que o cinema e o roteiro representam para mim. Essa experiência é como percorrer todos os lugares sem sair de casa, explorar realidades e culturas por meio de uma tela, e envolver-me emocionalmente com narrativas como se os personagens fossem amigos íntimos de longa data.

Quando comecei minha incursão na autoetnografia, ponderava sobre como narraria essa história, como transformaria minhas experiências em palavras de maneira a permitir que o leitor pudesse sentir e compreender o que estava ocorrendo. Buscava criar uma conexão semelhante àquela que experimentamos ao ler um livro e nos tornarmos parte integrante da narrativa. Essa era a essência que desejava transmitir aos leitores dos meus relatos.

Dito isso, pensei: *eu sou uma roteirista!*

Então, decidi discutir a ideia de transformar meus relatos em roteiros com meu orientador, como se minhas experiências fossem episódios de uma série da vida real. Com sorte, meu orientador embarcou comigo na loucura sã da escrita de roteiros cinematográficos autoetnográficos. Dessa forma, os relatos que se apresentam assumem o formato de um roteiro, e aqui vou fornecer um pequeno guia para compreender o que é um roteiro e como realizar sua escrita.

GUIA PARA QUEM ME LÊ

O que é um roteiro?

> Um guia, um projeto para um filme? Uma planta baixa ou diagrama? Uma série de imagens, cenas e sequencias enfeixadas como diálogo e descrições, como uma penca de peras? O cenário de um sonho? Uma coleção de ideias? O que é um roteiro? (Field, 2001, p. 1).

Para Field (2001) O roteiro é, essencialmente, um substantivo; trata-se de uma pessoa ou pessoas em um lugar ou lugares, vivenciando sua própria narrativa. Todas as narrativas seguem essa premissa fundamental. O indivíduo representa o personagem, e viver sua narrativa é a ação.

Diferentemente de um romance, onde o escritor deve descrever os pensamentos, a aparência e cada passo do personagem para o leitor, e de uma peça de teatro, na qual tudo se desenrola no palco, exigindo que os atores expressem e falem sobre os anseios dos personagens. Nos filmes é diferente, o filme é visual, é enquadramento, fotografia, “um relógio fazendo tique-taque, a abertura de uma janela, alguém espiando, duas pessoas rindo, um carro arrancando, um telefone que toca. O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática” (Field, 2001, p. 2).

Ou seja, um roteiro de cinema é um documento essencial na produção de filmes. Ele é uma narrativa escrita que serve como guia para a equipe de produção, incluindo diretor, cinegrafista, atores e outros profissionais envolvidos. O roteiro descreve todas as cenas, diálogos, movimentos de câmera e elementos visuais necessários para contar a história de maneira coesa. Geralmente, um roteiro de cinema é dividido em três atos, seguindo a estrutura clássica de introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, incluem detalhes sobre a ambientação, os personagens e as emoções que devem ser transmitidas. O roteirista trabalha para criar uma história envolvente que, quando transformada em imagens em movimento, resulta em um filme cativante para o público.

Existe uma certa "ABNT" dos roteiros, algumas regras de escrita que padronizam a forma como os roteiros são escritos, visando garantir uma compreensão eficiente por parte de

toda a equipe de produção. Essas diretrizes incluem formatação específica, como a utilização de margens, espaçamentos e fontes padronizadas, além de convenções específicas para indicar diálogos, ações, locações e outros elementos visuais.

Geralmente, os roteiros de cinema são formatados da seguinte maneira (fig. 2).

Página: Utiliza-se papel no formato A4 e a escrita ocupa apenas uma parte da página, deixando amplas margens.

Fonte: O texto é escrito em fonte Courier ou Courier New, tamanho 12. Essa escolha facilita a leitura, pois cada caractere ocupa o mesmo espaço, garantindo uma estimativa mais precisa da duração da cena.

Espaçamento: O espaçamento entre linhas é duplo. Parágrafos começam no meio da página e não são indentados.

Margens: As margens superior e inferior têm aproximadamente 2,5 cm, enquanto as margens direita e esquerda têm cerca de 3 cm.

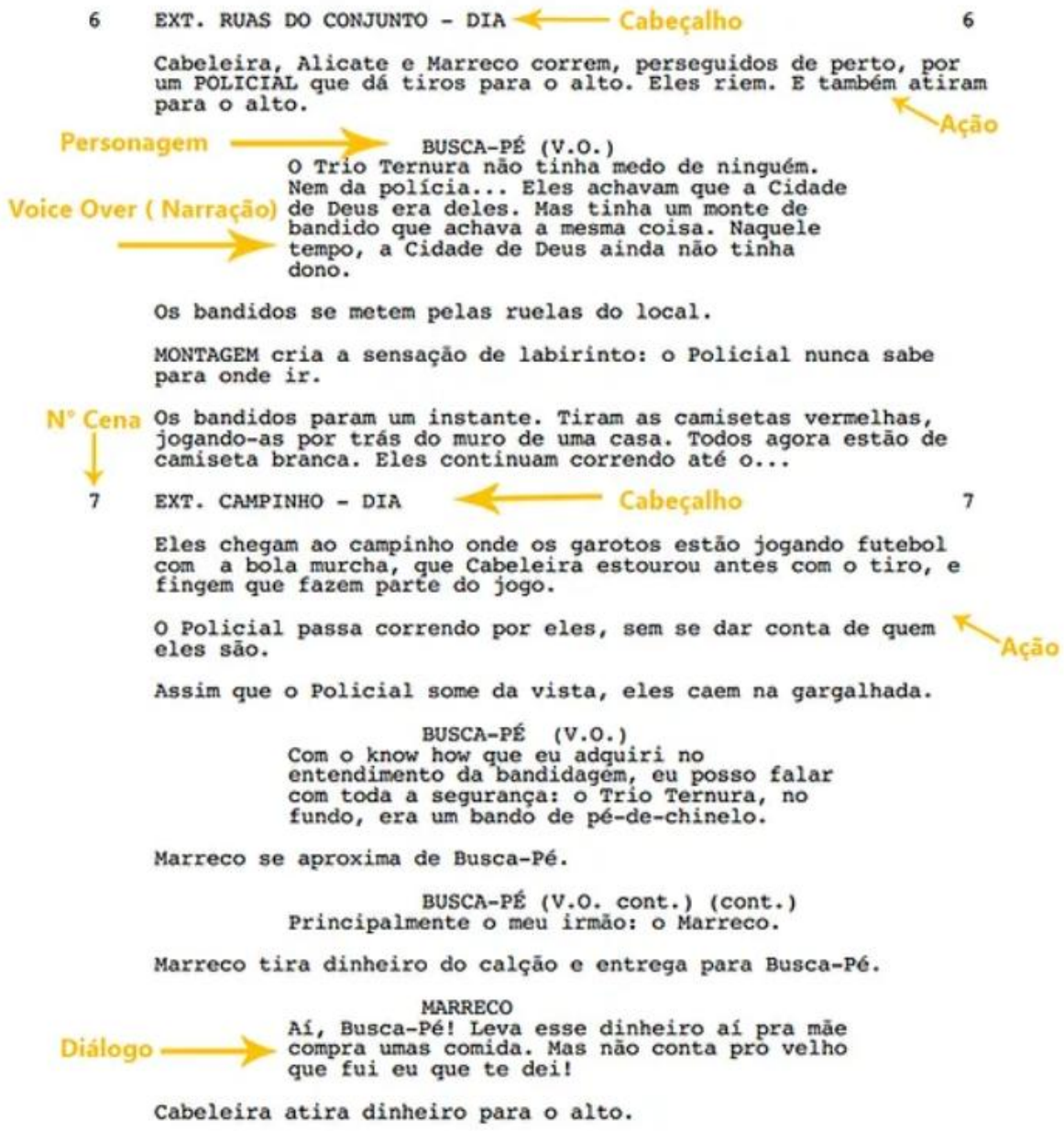
Cabeçalho: Cada página exibe um cabeçalho contendo o número da cena e o título do roteiro. Além disso, a numeração das páginas geralmente é colocada no canto superior direito.

Diálogos: Os diálogos são centralizados na página e precedidos pelo nome do personagem em maiúsculas.

Ações e descrições: As ações e descrições são justificadas à esquerda, indicando o que está acontecendo na cena.

Transições: Se ocorrer uma transição entre cenas, ela é escrita em maiúsculas e centralizada na página.

Figura 2 - Exemplo de uma estrutura de roteiro.



Fonte: Tertúlia Narrativa[14]

Compreendida a estrutura de um roteiro, é essencial esclarecer que estes relatos são de natureza autoetnográfica. Nesse sentido, sigo a estrutura roteirizada com algumas adaptações necessárias. Em determinados momentos, vi-me compelida a transpor para o papel pensamentos que, inicialmente, residiam apenas na esfera mental, sendo cruciais para a trama que se desenrolará a seguir.

[14] Disponível em: https://www.tertulianarrativa.com.br/comoeroteirodecinema

Os nomes dos atores (alunos da escola) que integram os relatos foram substituídos por nomes de personagens do filme nacional “O Auto da Compadecida” (2000). É necessário ressaltar aqui que os personagens são pessoas reais e que suas personalidades também, tentei trazer o máximo de veracidade nos fatos narrados, porém deixo explicitado aqui que os roteiros são baseados nos relatos de uma pessoa, ou seja, a história é contada por meio da lente da pesquisadora.

Além disso, em alguns pontos, senti a necessidade de contextualizar certos elementos, intrínsecos ao ambiente específico de meu trabalho. Assim, ao se depararem com trechos sublinhados e em *itálico* durante a leitura, compreendam-nos como partes que requereram uma contextualização adicional.

Cinema de A à Z

Carla Araujo de Souza

Sinopse[15]

Na EJA de uma escola pública paulista, alunos e professora criam juntos um curta em *stop motion*. Com criatividade e afeto, enfrentam desafios da educação pública. Mesmo afastada por instabilidade no cargo, a professora é convidada para a formatura. Um reencontro emocionante revela que o cinema e o conhecimento deixaram marcas profundas.

Argumento[16] **– Cinema de A à Z**

Em uma escola pública do interior de São Paulo, uma professora contratada temporariamente, Carla, desenvolve um trabalho inovador com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sem recursos técnicos e atuando em um espaço improvisado, Carla aposta no cinema como ferramenta pedagógica. Com poucos celulares e muita imaginação, os alunos constroem coletivamente um curta-metragem em *stop motion*, articulando saberes científicos, experiências de vida e criatividade.

A turma é diversa. Dora, uma mulher de quase 60 anos, decide enfrentar o medo de recomeçar e descobre forças para seguir em frente com os estudos. Rosinha, aos 20, é ativa e criativa, participa da escrita do roteiro e mobiliza o grupo com entusiasmo. Chicó, do campo, resistente a conteúdos escolares no início, se encanta pelo processo e se transforma com o projeto. Cada estudante traz suas memórias, desafios e sonhos para dentro da sala de aula, fazendo da escola um espaço de troca e pertencimento.

No entanto, ao final do semestre, Carla não consegue continuar com a turma. Como professora da categoria O, sem estabilidade, perde as aulas para uma docente efetiva. A despedida acontece por mensagem, marcada por carinho e frustração. O vínculo permanece, mesmo à distância.

---

[15] A *sinopse* é um texto breve que apresenta, de forma concisa e atrativa, os elementos principais de uma obra audiovisual — como a premissa, o conflito central e o universo da narrativa — com o objetivo de despertar o interesse do público ou de possíveis parceiros de produção. Segundo Doc Comparato (2009), "a sinopse é uma forma de apresentação curta do roteiro, feita para motivar e provocar a leitura do argumento e do roteiro".

[16] Conforme Comparato (2009), no cinema o argumento é "um corpo único", uma narrativa contínua que apresenta a história completa antes de ser dividida em cenas. Ele descreve-o como o estágio textual preliminar em que se configura a macroestrutura do roteiro — uma versão enxuta da história, criada para fundamentar a escaleta e o desenvolvimento posterior do roteiro completo

Meses depois, Carla recebe um convite inesperado: os alunos da EJA, agora formandos, querem que ela participe da cerimônia de encerramento. No jantar de formatura, o reencontro emociona a todos. Sorrisos, abraços e conversas mostram que o que foi construído em sala ultrapassou o conteúdo — era sobre afeto, incentivo e resistência.

Chicó conta que está concluindo o curso de Radiologia. Dora celebra sua aprovação na ETEC para o curso técnico em Enfermagem. Carla reencontra os bonecos Roberto e Robertinho, criados para o filme, e os entrega a quem os idealizou.

Inspirado por histórias reais, este documentário-ficção propõe uma reflexão sobre o papel transformador da escola, a precarização do trabalho docente, os sonhos dos estudantes da EJA e o poder do cinema como ferramenta de emancipação.

PERSONAGENS

CARLA

Professora de Ciências, sensível, inquieta e inventiva. Trabalha com cinema em sala de aula como linguagem de ensino e criação. Foi professora categoria O na EJA, depois atuou no CIEBP, e hoje é professora concursada em São José do Rio Preto. Escuta, improvisa, acolhe e acredita que ensinar é também montar um filme com os outros.

DORA

Mulher de 60 anos, forte e determinada. Entra na escola com receio, sem saber usar computador, mas termina como uma das alunas mais engajadas. Descobre-se capaz e termina o curso com aprovação para técnico em enfermagem. Representa o recomeço e a dignidade reencontrada.

ROSINHA

Jovem de 19 anos, doce e alegre. Participa com entusiasmo das aulas e atividades. Absorve tudo com curiosidade e leveza. É ponte entre gerações, afeto e futuro.

JOÃO GRILO

Homem de fala poética e habilidades manuais. Faz esculturas com delicadeza e participa da criação dos personagens de *stop motion*. Tem alma de artista e uma sensibilidade rara.

CHICÓ

Apaixonado por música eletrônica, fala rápido e sempre em movimento. No começo, mata cobras. No fim, cria bonecos. Representa a transformação possível pela escuta e pela imagem.

Está terminando o curso técnico em radiologia. Pede para ficar com os bonecos Roberto e Robertinho.

CABO SETENTA
Chega indiferente às aulas, mas se engaja na modelagem de massinha ao ver os colegas criando. Constrói um crânio de dinossauro e reencontra o prazer de participar. Surpreende e emociona.

VICENTÃO
Quase desistiu da escola, mas ficou por causa do filme. Queria compor a trilha sonora. Ficou. Representa aqueles que quase se vão, mas encontram um motivo para permanecer.

VICE-DIRETOR DA ESCOLA
Figura secundária, mas importante. É quem envia a mensagem convidando Carla para o jantar de formatura, reconhecendo a importância de sua presença para os alunos.

LOCAÇÕES
SALA DE AULA DA EJA
Espaço de criação e escuta. É onde tudo começa. Mesa, lousa, celular improvisado como câmera. Ali nascem os personagens, os roteiros, as histórias. É mais do que sala — é ateliê de cinema e afeto.

BIBLIOTECA DA ESCOLA
Espaço silencioso onde os bonecos Roberto e Robertinho são guardados. Carrega a memória do projeto inacabado e a promessa da continuidade.

QUADRA DA ESCOLA – FORMATURA
Transformada com luzes e faixas, torna-se sala de exibição simbólica da trajetória vivida. Ali se dão os reencontros, os agradecimentos, os desfechos e os novos começos.

QUARTO DE CARLA
Espaço íntimo, de escrita, escuta e reflexão. É onde ela recebe mensagens, revisita memórias e escreve no caderno de campo. O quarto é também sala de montagem do seu próprio filme-tese.

SALA DO CIEBP – ILHA SOLTEIRA
Ambiente inovador, com mesas móveis, equipamentos tecnológicos e paredes que convidam à criação. Foi espaço de reinvenção após o rompimento do contrato na EJA.

EPISÓDIO PILOTO

2023

INT.QUARTO - DIA
Carla está em seu quarto olhando para o computador pensando em como planejar as aulas para o desenvolvimento de seu projeto.

CARLA
(pensamento)
Bom, como vou desenvolver com os alunos todas as etapas de criação e produção de um filme, preciso me planejar, ainda mais que só tenho uma aula de biologia com essa turma por causa do novo ensino médio que diminuiu a carga horária das disciplinas tradicionais.
Carla coloca a mão na cabeça e abre o programa word para iniciar o planejamento em formato de cronograma.
CARLA

CARLA
(pensamento)
Bom na primeira aula vou iniciar apresentando a disciplina para eles, com certeza devem ter novos alunos que não tem familiaridade com a forma que eu trabalho, então essa aula é importante.
Vou organizar da seguinte forma: - Aulas teóricas intercaladas com a execução do projeto CINEMA de A à Z. Acho que vai ficar interessante, mas só na prática que vou realmente saber, pois tenho várias situações a considerar: Quantidade de alunos, periodicidade de alunos e a rotatividade deles, pois muitos desistem ou entram na EJA bem depois.

Apesar de não conseguir pontuar muitas coisas, Carla fica satisfeita com o planejamento da primeira aula, que será uma conversa com os alunos sobre o desenvolvimento da disciplina e do projeto a ser construído.

2. INT. ESCOLA. NOITE

Carla entra pela escola em seu carro às 18h50 da noite para dar a primeira aula para a turma selecionada para o desenvolvimento do projeto. E em seguida se dirige para as salas dos professores.

A sala dos professores é uma sala de aula improvisada para comportar os professores da Educação de Jovens e Adultos, que acabou de iniciar em um novo endereço, então é tudo muito novo tanto para os alunos quanto para os professores.

Carla cumprimenta a todos e se encaminha para a sala dos professores.

CARLA
Boa noite, pessoal, como estamos hoje? Foi tudo bem no primeiro dia de aula?

PROFESSORE CLARABELA
Foi tudo bem sim, não vieram muitos alunos, mas acolhimento foi feito.

CARLA
Ótimo, será que vai abrir a turma de 1 termo?

Com a transição de semestre, a EJA acabou não abrindo uma turma de 1 ano pois não teve muita procura, porém ainda existe a possibilidade de mais alunos procurarem e a turma ser aberta.

PROFESSORE CLARABELA
Parece que sim, teve mais procura, agora vai depender da gestão decidir quando vai abrir.

Som do sinal toca

CARLA
Deixa-me ir pra aula, que daqui a pouco os alunos chegam.

Carla se encaminha para a sala ao lado, onde tem 3 alunos a sua espera.

CARLA
Boa noite, pessoal, tudo bem com vocês? Sempre bom ver carinhas novas na turma. Vou aguardar só mais um pouco para os demais alunos chegarem e já iniciaremos a aula.

Os 3 alunos permanecem quietos aguardando enquanto os demais entram já conversando pois são alunos que já estavam na EJA desde o semestre anterior.

CARLA
Que bom ver vocês de novo. Gente, esse semestre vamos fazer um negócio diferente.

Carla ri enquanto olha para os alunos, e vai em direção a mochila e tira seu estojo e os canetões para quadro branco e escreve seu nome e a disciplina: BIOLOGIA.

CARLA
Pessoal, esse semestre vamos, além das aulas teóricas desenvolver um projeto de cinema!

Nesse momento os alunos fazem cara de surpresa e de dúvida.

CARLA
Ah, mas professora, como vai ser e o que tem a ver com biologia? Então pessoal nós vamos trabalhar o cinema de A à Z, e o que é isso? É justamente passar por todas as etapas do cinema, que vai de

Carla pega o canetão de quadro branco e começa a escrever na lousa: Como serão as nossas aulas?

CARLA
Pesquisa ao produto que será um curta-metragem. Vocês sabem o que é um curta-metragem?

JOÃO GRILO
É um filme mais curto?

CARLA
Isso, não deixa de ser, nós temos os longas-metragens que são a maioria dos filmes que a gente assiste, como Os Vingadores, e temos os curtas-metragens que são filmes que tem até 30 minutos de duração.

Carla volta ao quadro e escreve: pesquisa; roteiro; filmagens; montagem e edição; interpretação em libras; produto final.

CARLA
Então pessoal, essa será a nossa sequência de eventos para a produção do nosso filme, e toda a sala participará em conjunto de todas as etapas da produção.

CHICÓ
E o tema? Você vai dar ou a gente vai escolher?

CARLA
O tema vai ser referente aos conteúdos trabalhados durante o semestre. Nesse semestre vamos observar a origem da Terra e da vida no planeta;
Vamos observar as eras que geológicas e como a vida era em cada uma; também vamos conversar sobre as células, suas origens, evolução e importância. Semana que vem vou trazer pra vocês o conteúdo programático desse semestre. E com base nesses temas que vamos criar nossa história. Vocês podem falar para mim: Professora vamos contar a história da extinção dos dinossauros? Ou vamos contar como as células evoluíram? Tudo vai da imaginação de vocês, e eu vou estar aqui pra auxiliar em todo o momento.

Carla caminha para uma mesa na frente da turma e ainda em pé, pergunta

CARLA
O que acharam?

ROSINHA
Então como vai ser?

CARLA
Nós vamos ter aulas intercaladas, por exemplo, semana que vem vamos ter aula teórica e na outra semana nós já vamos iniciar o projeto.

ROSINHA
Beleza!

CARLA
E no final do ano nós vamos apresentar esse filme para toda a escola.

Os alunos ficam eufóricos, então Carla já fala

CARLA
Como eu sei que vocês são tímidos, nós podemos fazer um filme de animação ou stop motion. Todo mundo aqui já assistiu A fuga das galinhas?

Muitos alunos respondem positivamente

CARLA
A fuga das galinhas é um filme em stop motion.

CHICÓ
Ah então dá para fazer com massinha?

CARLA
Sim, massinha, bonecos, desenhos o que a nossa imaginação permitir. Ai pessoal pode ficar tranquilos que todos os materiais eu vou fornecer.

Carla vai novamente para a lousa e pergunta de forma engraçada

CARLA
Como temos algum tempo de aula ainda, o que eu vou pedir agora?

JOÃO GRILO
Resumo da aula

E alune ri com o comentário e Carla responde rindo também.

CARLA
Não senhora, hoje quero que vocês respondam em uma folha de caderno e me entreguem, a seguinte pergunta: O que vocês esperam das aulas de biologia nesse semestre?

Os alunos então anotam a pergunta no caderno e começam a responder.

Carla andou pelas carteiras auxiliando os alunos nas dúvidas e eles foram terminando e entregaram a atividade para ela.

Ela então olhou no relógio e viu que eram 19h45 e o horário da aula chegava ao fim.

CARLA
Pessoal, por hoje é isso, semana que vem continuamos. Até semana que vem!

Arrumou seu material e saiu em direção a porta enquanto os alunos respondiam: Tchau professora.

Carla foi embora pensando que seu projeto tinha tudo para dar certo e então começou a pensar em como faria a próxima aula, de acordo com o combinado feito com os alunos a aula seguinte seria de conteúdo teórico de biologia. Ela se programou para preparar a aula durante o final de semana.

FIM DO EPISÓDIO PILOTO.

EPISÓDIO 2

INT. QUARTO. DIA

Carla se sentou em sua mesa, ligou o computador e abriu o documento com o conteúdo programático feito por ela para o 2° Termo da Educação de Jovens e Adultos e viu que o primeiro tópico a ser trabalhado seria o de origem da Terra e da Vida.

Pensou em como trabalharia esse tema tendo em vista que muitos alunos de sua turma eram bem religiosos e teriam uma resistência grande em relação as teorias científicas. Montou os slides com bastante imagens e linhas do tempo, abordando as eras geológicas e as grandes extinções como forma de prender a atenção deles e gerar discussões, pensando que afinal, quem não gosta de dinossauros?

4. INT. ESCOLA. NOITE

No dia da aula, Carla chegou na escola com alguns minutos de antecedência e já viu alguns alunos na sala, entrou na sala dos professores, assinou o livro ponto e se dirigiu para a sala de aula para arrumar o computador e colocar os slides na TV.

Os alunos começaram a chegar e a sala começou a lotar, pois essa é a turma mais numerosa da EJA nessa escola, e tem alunos bastante interessados em aprender. A professora tem uma relação bastante amigável com os alunos dessa turma, e possui um conhecimento sobre as formas de aprendizado de cada um e sabe quais tem mais dificuldade em entender as teorias científicas por conta de uma vida inteira baseada em teorias bíblicas.

No semestre passado, a professora se dispôs a conhecer a história de vida de seus alunos, justamente para saber como apresentar e conciliar o ensinamento científico sem desmerecer a história religiosa de cada um, e ela fez isso para que eles pudessem entender a ciência por trás de cada coisa que temos em nossa vida, sem que isso invalidasse a crença deles, pois sabia que se "batesse de frente", ia perder seus alunos.

CARLA
Boa noite, pessoal,
(disse Carla em tom animado.)

Os alunos então respondem quase em uníssono o boa noite proferido por Carla.

CARLA
Pessoal, vocês lembram do nosso combinado?
(MAIS)

CARLA
Que vamos ter aulas intercaladas em teoria e o nosso projeto do curta-metragem?

Alguns alunos respondem que sim e Carla fala novamente

CARLA
Então hoje a nossa aula será teórica e começaremos falando sobre um tema muito legal, A Origem da Vida e do Planeta Terra. Mas primeiro quero saber de vocês. Qual a origem do nosso Planeta? E qual a origem da vida?

Carla fez isso justamente pra saber quais os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre a temática e também para conhecer as fragilidades e as teorias religiosas que os alunos apresentam e não demorou para que elas viessem para a superfície.

JOÃO GRILO
Ah professora, quem fez a Terra foi Deus né, que fez ela em 6 dias.

CHICÓ
Professora, o que eu sei é assim, a Terra já estava lá suspensa no vento, há 4 mil anos atrás e Deus foi lá e colocou a vida da Terra, ai ele não gostou muito, e fez com que toda a vida fosse extinta e depois ele fez a humanidade.

Carla prestou atenção sem desmerecer aquelas afirmações trazidas e viu que mesmo quem não falou fazia gestos de concordância com o que era apresentado.

CARLA
Vamos pensar comigo aqui, e se a gente acrescentasse mais alguns anos nessa teoria? E se ao invés de 4 mil anos atrás nós colocássemos mais alguns bilhões de anos? Pois a Terra tem aproximadamente 4,5 bilhões de anos, e surgiu por meio de uma grande

explosão chamada *Big Bang*, vocês já ouviram falar?

Alguns alunos se contorceram com a afirmação

CHICÓ
Ah professora, mas o que a gente sabe é que Deus criou a Terra.

CARLA
Vamos pensar aqui comigo, nas minhas aulas eu sempre tento fazer com que vocês compreendam a ciência por trás das crenças, então vamos pensar. E se nós considerarmos que uma coisa não exclui a outra, e que Deus deu origem ao *big bang*? Porque com isso nós conseguiremos trabalhar a ciência sem desconsiderar a crença de vocês

Os alunos fizeram que sim com a cabeça, e deram sinais que gostaram da junção.

Carla então continuou sua aula sem muitas interrupções, com os alunos prestando atenção e empolgados com as espécies que já passaram pelo planeta.

Ao falar das grandes extinções, Carla mencionou que muitos cientistas afirmam que estamos passando pela 6ª extinção em massa da história do planeta, que como a humanidade está acelerando o processo de aquecimento global e efeito estufa, estamos perdendo muitas espécies.

E foi nessa afirmação que um dos alunos ergueu a mão e fez a seguinte pergunta

CHICÓ
Professora, a senhora acredita em aquecimento global?

CARLA
Eu acho que não é uma questão de crença, mas é só observar um pouco que percebemos as mudanças climáticas acontecendo.

CHICÓ
Professora, mas você já disse que a Amazônia não é o pulmão do mundo, e sim as algas, então como pode o

desmatamento estar afetando tanto assim a temperatura do planeta?

CARLA
Pessoal, de fato a Amazônia é erroneamente chamada de pulmão do mundo, mas não é por essa afirmação não ser verdadeira que o desmatamento da Amazônia não afeta toda a dinâmica ambiental.

CARLA
A Amazônia é um grande regulador do ciclo de chuva no nosso continente, com o desmatamento o tempo fica mais seco e as chuvas não ocorrem como deveriam. E também com o aumento da temperatura do planeta, aumentam também a temperatura e o nível do mar, e as algas não têm uma capacidade grande de lidar com essas alterações e acabam morrendo.

CHICÓ
Ah professora, é que teve um outro professor que falou que aquecimento global não existe.

CARLA
Pessoal, observem no nosso dia a dia os efeitos do aquecimento global, o tempo cada vez mais seco, lugares onde a temperatura costumava ser baixa registrando recordes de altas temperaturas, vários desastres ambientais causados por essas mudanças, os derretimentos das geleiras. Eu estou aqui instigando vocês a serem observadores, e prestarem atenção no cotidiano e não apenas no que eu falo, pois todas essas mudanças a gente consegue perceber ao nosso redor.

Os alunos ouviram atentos e não esboçaram resposta, mas Carla percebeu que eles entenderam a mensagem, que ela queria que eles percebessem as mudanças e pensasse criticamente sobre o assunto.

E assim se passaram 45 minutos de aula, e Carla ouviu o sinal.

CARLA
Bom pessoal, ficaremos por aqui, qualquer dúvida podemos discutir na próxima aula. Lembrando que na próxima aula daremos andamento ao nosso projeto de curta-metragem.

Os alunos se despedem da professora e Carla se encaminha para dar aula em outra turma.

FIM DO EPISÓDIO 2.

EPISÓDIO 3

INT. SALA DE AULA. NOITE

Carla chega na escola as 18h55, entra na sala dos professores e assina o ponto e já se encaminha para a sala de aula, onde alguns alunos já estão. Como a aula é a primeira do projeto Cinema-ciência de A à Z, Carla aguarda os demais alunos chegarem antes de iniciar a aula. Após alguns minutos com a sala já lotada, Carla inicia a aula

CARLA
Boa noite, pessoal, finalmente chegamos a primeira aula do nosso projeto.

Os alunos respondem ao boa noite da professora

CARLA
Pessoal, então nessa nossa primeira aula nós vamos escolher a temática central do nosso curta metragem, e o que seria isso? É justamente um tema da biologia que a gente vai retratar no nosso filme, e sabe o que é o mais legal? É que vocês vão sugerir e escolher os temas.

Alguns alunos ficam confusos, mas outros já prontamente sugerem temas para o curta.

CABO SETENTA
Professora eu sugiro como tema a Era Paleozoica.

Carla pega o pincel de quadro branco e coloca na lousa: TEMA 1 - Era Paleozoica.

CARLA
Vamos lá pessoal, qual mais?

DORA
Eu sugiro A origem e extinção dos dinossauros.

Alguns alunos já manifestaram gosto pelo tema sugerido

EURICO
Professora, a gente pode falar sobre a fotossíntese?

CARLA
Pode sim, vou colocar aqui também.

Carla foi colocando os temas na lousa para que os alunos fizessem uma votação para a escolha do tema. Ao total foram 4 temas sugeridos, sendo eles: Era paleozoica, Origem e extinção dos dinossauros, fotossíntese e origem e evolução dos hominídeos.

Os alunos foram votando, e os temas mais votados foram a origem e extinção dos dinossauros e a origem e evolução dos hominídeos, e o último foi o escolhido por ser o mais votado.

A professora foi chamada para uma reunião com os coordenadores da escola e teve que deixar os alunos sozinhos e assim falou

CARLA
Pessoal, o que quero que vocês façam na minha ausência, quero que vocês comecem a pensar na história que vão querer contar com o filme, quais são os personagens? O que vocês querem que seja o plano de fundo da história?

Carla então chamou um aluno para ser responsável pela coordenação das ideias, e então foi para a reunião.

Terminada a reunião, Carla voltou para a sala e perguntou o que eles tinham decidido, e se surpreendeu. Os alunos apresentaram alguns desenhos feitos para o curta, e falaram que pensaram em fazer uma história baseada nos principais eventos que mudaram a história dos hominídeos, como a descoberta do fogo, a invenção da roda, e outros eventos marcantes.

Eles apresentaram também que queriam que tivesse um apresentador, como se fosse um documentário, um narrador.

CARLA
Pessoal, gostei muito do trabalho de vocês, estão de parabéns. Na nossa próxima aula, iremos começar a trabalhar no roteiro do nosso curta, mas já temos uma boa base para iniciar.

O sinal bateu, indicando o final da aula, e Carla se despediu dos alunos desejando uma boa noite a eles.

FIM DO EPISÓDIO 3.

EPISÓDIO 4

INT.QUARTO - DIA.

Carla estava sentada em sua cadeira em frente ao computador, pensando em como conduziria o quarto encontro com seus alunos, visando a construção do roteiro do curta-metragem. Pensou em levar exemplos de roteiro, porém não teve tempo hábil para solicitar que a escola imprimisse o material, pensou então em fazer uma explanação com auxílio da lousa e compartilhar alguns sites no grupo do WhatsApp. E com isso em mente foi para a escola para ministrar as aulas.

7. INT. ESCOLA. NOITE

Carla adentrou a escola e foi para a sala pra levar seus alunos para o laboratório de informática. A estrutura da sala de informática subverte a lógica de carteiras de uma sala de aula, ele tem algumas mesas grandes com cadeiras em volta que permite a reunião dos alunos em grupo, o que seria perfeito para a aula proposta.

Chegando na sala, Carla pediu para que os alunos auxiliassem na mudança da disposição das mesas e assim formaram dois grandes grupos de mesa.

CARLA
Pessoal, hoje nossa aula será para a construção do roteiro do nosso curta, vocês sabem como escrever um roteiro?

Os alunos responderam negativamente e então Carla continuou

CARLA

Um roteiro é um filme escrito, a forma de se escrever é diferente, pois ele é como se fosse instruções de filmagem com os diálogos dos personagens e como cada personagem tem que se colocar em cena.

Carla então foi para a lousa e colocou como é a estrutura de um roteiro, como o cabeçalho que indica onde a cena se passa, a ação, que indica o que está acontecendo na cena e os diálogos que indicam a conversa entre os personagens. Ela também explicou alguns conceitos da linguagem do cinema, como o que define uma cena, transições e como tem que ser pensado o passar do tempo em um filme.

CARLA
Pessoal, o que eu quero com vocês hoje, que a gente comece a pensar o roteiro do nosso curta, mas pra isso e principalmente pelo fato de estarmos trabalhando com assunto científico, nós precisaremos dividir a turma em duas equipes. A equipe que ficará responsável por fazer o roteiro e a equipe responsável pela pesquisa. O que cada equipe vai fazer? Cada esquipe são igualmente importantes pois o pessoal do roteiro vai pensar a história e essa estruturação. Já a esquipe de pesquisa serão responsáveis por levantar as informações científicas corretas para o pessoal do roteiro.

Carla caminhou para a lousa e traçou um risco, dividindo a lousa em duas. Na segunda parte, Carla escreveu esquipe de pesquisa em cima, e colocou a seguinte frase em baixo. PESQUISAR OS GRANDES EVENTOS QUE OCORRERAM NA HISTÓRIA DA EVOLUÇÃO HUMANA.

Carla então caminhou para frente da sala e dividiu a turma em duas equipes, de acordo com as características de cada aluno, entregou alguns computadores e deu início aos trabalhos.

Os alunos prontamente começaram a conversar, e pesquisar sobre o tema. E uma das alunas da equipe de pesquisa perguntou qual era o papel da equipe de pesquisa.

CARLA
Olha a equipe de pesquisa será responsável por corrigir os fatos apresentados no roteiro, tudo o que o pessoal da outra equipe colocar, vocês vão ver se os fatos estão certos do ponto de vista científico da biologia, e se a história faz sentido.

Carla se virou para toda a sala e falou

CARLA
Pessoal, a pesquisa é uma parte indispensável para qualquer filme, então no nosso caso, por se tratar de um filme com base científica, nós

precisamos estar atentos ao que vamos falar em nosso filme.

Durante a aula, os alunos foram chamando a professora, tirando dúvidas e fazendo alterações na ideia inicial do roteiro que foi pensada no encontro 3.

Carla observou os alunos bastante empolgados com a atividade. Um aluno chama a professora para mostrar um vídeo para servir de inspiração para a turma.

DORA
Professora, esse vídeo é bem curto, mas a ideia é essa, o que acha?

Carla observa o vídeo, é um pequeno filme, de 5 minutos feito em stop motion* que mostra um ser humano de massinha e alguns eventos que marcaram a evolução da humanidade.

O stop motion é uma técnica de animação cinematográfica que envolve a criação de movimento a partir de uma série de fotografias sequenciais. Nesse processo, os animadores capturam uma série de imagens, cada uma representando um pequeno passo do movimento desejado. Essas imagens são posteriormente reproduzidas em sequência rápida para criar a ilusão de movimento contínuo. O stop motion pode ser realizado utilizando diversos materiais, como bonecos, objetos inanimados ou até mesmo recortes de papel

CARLA
Gostei bastante, é essa a ideia. Mas quero que vocês ampliem mais pois vamos produzir um filme de 20 minutos.

Com o passar da aula, os alunos trabalharam em conjunto e esboçaram o começo do roteiro, e o término da atividade será no encontro 4.

Carla saiu dessa aula bem satisfeita, pois nunca tivera tanta interação assim dentro de sala, e percebeu que como os alunos estavam fazendo parte de toda a construção, eles se sentiam pertencentes a uma equipe de produção, e estavam se apropriando daquele filme.

FIM DO EPISÓDIO 4.

EPISÓDIO 5

INT. ESCOLA. NOITE

Após o final do bimestre e do conselho de classes, Carla voltou a pensar no projeto que estava desenvolvendo com os alunos.

Durante uma reunião com professores, foi decidido que cada professor estaria a frente de uma turma para desenvolver atividades artísticas para serem apresentadas no sarau de encerramento de ano da EJA. Foi pensado uma data para o mês de dezembro e Carla pensou

CARLA
(Pensando)
Acho que dá tempo de finalizar o projeto para apresentar no sarau, vou precisar correr um pouco com eles para que consiga finalizar o filme.

INT. ESCOLA. NOITE

Carla chegou na escola para a aula do dia, o planejamento seria a finalização do roteiro e revisão do mesmo para que os alunos pudessem pensar em como seriam as filmagens.

CARLA
Boa noite, pessoal, como foi a semana de folga de vocês?

Apenas alguns alunos estavam na sala, e Carla ficou um pouco preocupada com as possíveis desistências.

JOAO GRILO
Boa noite, professora, eu nem queria voltar
(risos)
Mentira, queria sim porque preciso terminar isso aqui.

CARLA
Eu não vou nem te falar nada João, eu ia te buscar na sua casa hein
(risos))

Os demais alunos foram chegando e entrando e o clima na sala foi de reencontro. A turma tinha muita intimidade e os alunos se davam muito bem.

CARLA
Bom pessoal, tenho algumas coisas pra discutir com vocês sobre o nosso projeto. Em dezembro vamos ter um sarau de encerramento e quero apresentar o nosso filme nesse sarau.

Os alunos ficaram apreensivos com a notícia, alguns murmuram palavras como vergonha.

CARLA
Ninguém aqui precisa ficar com vergonha pois estamos desenvolvendo um ótimo trabalho, mas vamos ter que correr. Ou seja, precisamos terminar nosso roteiro e discutir como vamos filmar.

CHICÓ
Professora, eu posso desenhar o que está na minha cabeça... tipo como eu to pensando que pode ser o filme?

CARLA
Pode sim, você manja de desenho?

CHICÓ
Sim, um pouco...

Carla então incumbiu Chicó do desenho, e se dirigiu aos demais alunos.

Tinham apenas 12 alunos na sala, então Carla fez uma roda em volta de uma grande mesa e pediu para os alunos se sentarem em volta.

CARLA
Pessoal, como nosso tempo é curto, eu vou ajudar com o roteiro. Quem ficou com o roteiro que estávamos escrevendo?

ROSINHA
Está comigo professora...

Rosinha se levanta e vai até a mochila e traz o caderno aberto onde os alunos tinham escrito o roteiro

CARLA
Deixa-me ver como está...

Carla lê o roteiro atentamente.

CARLA
Pessoal, está ótimo até aqui, não podemos esquecer que ainda faremos correções dos termos e fatos científicos que serão apresentados no filme.
O que vocês estão achando?

ROSINHA
Professora, e se a gente fizer um filme menor, mais curtinho?

CARLA
Pode ser, podemos tentar fazer um filme de até 10 minutos, o que acham?

Os alunos concordam e então voltam a trabalhar no roteiro.

Carla pega seu notebook e, em conjunto, os alunos começam a construir a narrativa que será contada. Enquanto os estudantes compartilham ideias e pesquisam informações em seus celulares, Carla anota tudo meticulosamente, demonstrando como é a prática de construir um roteiro.

Inicialmente, os alunos planejavam ilustrar alguns acontecimentos da história da humanidade por meio de stop motion. No entanto, após uma conversa com a professora e durante a montagem do roteiro, decidiram contar a história através da seleção de imagens e pequenos vídeos já existentes.

Conseguiram finalizar o roteiro de um pequeno filme de 10 minutos.

CARLA
Pessoal, semana que vem trarei o roteiro impresso para que a gente consiga fazer as devidas correções, mas eu acho que não será necessário pois alguns de vocês já foram consultando e corrigindo as informações durante a escrita do roteiro.

Os alunos começaram a arrumar o material para a última aula que seria com outro professor

JOÃO GRILO
E qual a próxima etapa, professora?

CARLA

Na nossa próxima aula, vamos assistir a um vídeo sobre stop motion e fazer o teste com massinha para a construção do nosso boneco.

DORA
Professora, a senhora precisa de ajuda pra juntar o material?

CARLA
Eu vou comprar algumas coisas para o teste essa semana, mas quem puder trazer arame, massinha, palito de churrasco, acho que ajuda bastante

DORA
Vou trazer professora, tenho arame em casa e trago na próxima aula.

Enquanto isso João Grilo se aproxima e mostra o desenho que fez

CARLA
Muito bom João, posso ficar com ele? Eu não sei se te falei o nome desse desenho que você fez, mas se chama Story Board (fig. 3 e 4).

João olhou com uma cara de dúvida

CARLA
É uma sequência de imagens que utilizamos para tentar visualizar o filme antes de gravar, que é justamente isso que você fez

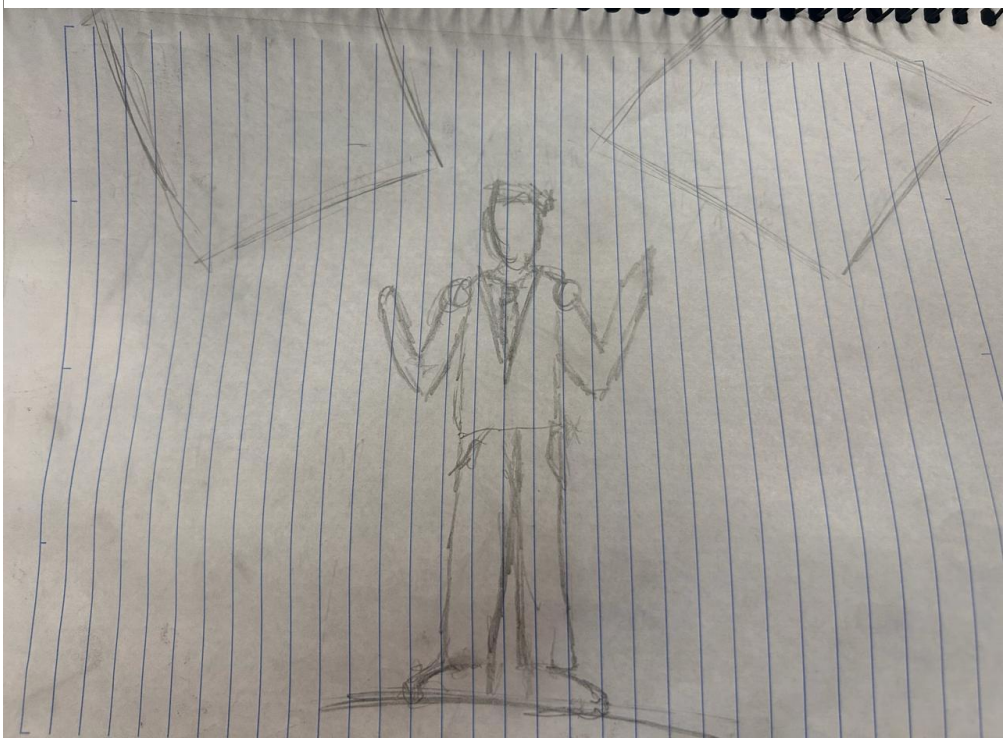
JOÃO GRILO
Eu fiz o negócio e nem sabia
(risos)

CARLA
Sim. Pessoal, até a próxima aula.

Os alunos se despedem da professora e Carla caminha para ir para a casa.

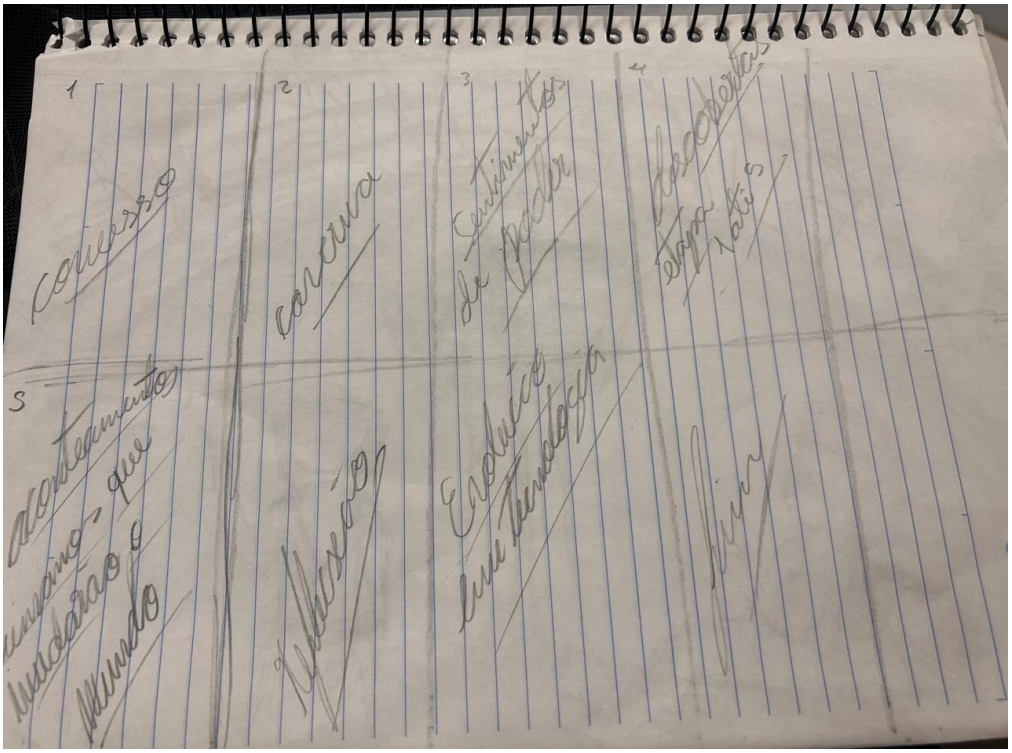
FIM DO EPISÓDIO 5

Figura 3 - Desenho feito por um aluno em sala de aula



Fonte: autoria própria

Figura 4 - Esboço de um story board feito pelo aluno.



Fonte: autoria própria

EPISÓDIO 6

INT. ESCOLA. NOITE

Carla chega à escola, abre a porta do carro e cuidadosamente retira uma caixa repleta de materiais destinados à atividade experimental de bonecos em stop motion.

Carla se aproximou da sala dos professores, que nem era mais uma sala, agora a coordenadora ficava em uma mesa no pátio e Carla achava uma falta de consideração com a modalidade EJA.

CARLA
Boa noite, professora, tudo bem?

PROFESSORE CLARABELA
Aonde você vai com tudo isso menina?

CARLA
Hoje vou tentar criar bonecos de stop motion com o pessoal do 2 termo, mas vai ser só o teste, se der certo, semana que vem vamos produzir pra valer.

PROFESSORE CLARABELA
Só você mesmo hein
(risos)

Carla se dirige ao laboratório de informática, percorrendo o corredor até passar em frente à sala de aula convencional. Ao avistar alguns alunos já presentes, ela para e os convida a acompanhá-la.

Os alunos rapidamente pegam alguns materiais para ajudar a professora e se encaminham para a sala.

INT. LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. NOITE

Carla abre a sala, entra e liga todos os ventiladores e deposita a caixa de material em cima de uma mesa central.

Nem todos os alunos tinham chegado.

CARLA
Pessoal, eu sei que ainda não chegou todo mundo, mas devido ao tempo acho que podemos começar.

Carla caminha até a sua mochila e retira o notebook. Na sala havia um suporte móvel com uma tv de 43" em um canto. Carla

move a tv até um lugar onde todos consigam ver e conecta o notebook com um cabo HDMI.

CARLA
Pessoal, antes de começar o nosso teste, vou passar um pequeno vídeo sobre stop motion pra vocês.

Alguns alunos chegam, cumprimentam com um "boa noite" e ocupam os lugares disponíveis. Carla, recapitula as informações sobre o vídeo que será apresentado, garantindo que todos estejam alinhados com a proposta da atividade.

O vídeo começa revelando uma animação em stop motion que traça um breve panorama da história das imagens animadas. Além de oferecer uma visão sobre o desenvolvimento dessa forma de arte, o vídeo também fornece instruções práticas sobre como criar uma animação em stop motion.

Após a finalização do vídeo, alguns alunos murmuram e um deles diz

CHICÓ
Professora, será que a gente consegue fazer isso aí?

CARLA
Pessoa, a ideia não é fazer exatamente igual, mas é para vocês entenderem que o stop motion é a arte de dar movimento a imagens, mas pra isso precisaremos criar os nossos bonecos, nossos personagens.

Carla caminha para a mesa onde estavam os materiais e se senta.

CARLA
Vamos pessoal, eu trouxe os materiais pra testar, sentem-se aqui em volta para realizarmos em conjunto a atividade.

Os alunos pegam as cadeiras e se ajeitam ao redor da mesa.

Carla retira da caixa os materiais, massinha, arame, durepox, papel colorido, palito de churrasco, lápis de cor e canetinha

CARLA
Gente, eu fui à papelaria e tinha esses dois tipos de massinha, comprei

uma caixa de cada pra gente poder
testar e ver qual fica melhor.

Carla abriu as caixas de massinha, revelando dois tipos distintos: uma composta de amido e a outra feita de um material conhecido como plastilina.

Utilizando o vídeo como guia, Carla demonstrou o processo de construção de um boneco. O tutorial detalhava a elaboração de um desenho preciso, especificando medidas para braços, pernas e tronco. Em seguida, com base nesse modelo, era esculpido um molde de arame, seguido pela aplicação de bases de durepox para o quadril e os pés.

Um dos alunos se ofereceu para fazer o desenho do boneco, enquanto outro começou a cortar pedaços de arame para a confecção dos bonecos.

Enquanto esses trabalhos eram feitos, Carla percebeu que alguns alunos ficaram ociosos e estavam no celular.

CARLA
Pessoal, cheguem mais perto, vamos pensar no que poderemos fazer em relação a cenário. Eu pensei em colocar papel pardo no fundo e a gente pensa em uma decoração, o que acham?

CABO SETENTA
Mas o que podemos colocar? Desenhos?

CARLA
No nosso roteiro, o cenário é descrito como se fosse um museu né, então quero que pensem o que tem em um museu que sirva para colocar de fundo no nosso cenário?

Os alunos pegaram alguns materiais e foram pensar no roteiro.

JOAO GRILO
Aqui professora, ficou bom assim?

CARLA
Está ótimo João, vamos fazer a estruturação do arame, o esqueleto do boneco.

Um dos alunos, que trabalha com construção, pediu para realizar essa parte pois tinha familiaridade com alicate e arame.

Enquanto produziam os materiais, os alunos conversavam e contavam histórias e experiências de vida.

Chicó concluiu a armação de arame, mas deparou-se com desafios. O arame fornecido por Carla para o teste apresentava uma espessura considerável, tornando complicado o manuseio preciso necessário para realizar os enlaces essenciais na construção do esqueleto do boneco.

CARLA
Vamos tentar finalizar o esqueleto desse jeito. Por isso que é um teste, pra identificar os problemas e corrigir na hora de confeccionar o boneco definitivo.

CHICÓ
Professora, dá para terminar, mas não vamos conseguir mexer os braços nem as pernas dele...

CARLA
Não tem problema, com esse esqueleto vamos conseguir testar as massinhas e ver qual é melhor...

Carla abre as massinhas e percebe que teria problemas com a massinha de amido. Carla pega a massinha em suas mãos e constata que é muito maleável, não endurece e não serviria para o boneco.

CARLA
Gente, vamos fazer o teste, mas acho que essa massinha aqui não vai dar

ROSINHA
Será professora? Ela não endurece depois de um tempo?

CARLA
Acho que não hein, mas vamos tentar...

DORA
Professora, no vídeo ele muda de expressão, como a gente vai fazer isso?

CARLA
Então Dora, pensei em fazer várias cabeças para ele, e como o pescoço é um arame, a cada foto mudamos a

cabeça e em sequência vai parecer que eles estão falando...

DORA
Ah, melhor então, pensei que a gente ia fazer vários bonecos.

Carla pegou a massinha de amido entregou para alguns alunos e falou

CARLA
Vamos começar então?

Os alunos começaram a manusear as massinhas para fazer as peças de roupa para cobrir o esqueleto de arame.

Conforme a aula passava, o boneco tomava forma, e os problemas que Carla já havia previsto também.

CARLA
É pessoal com essa massinha não tem como, conforme mexemos no boneco ela se desprende do esqueleto.

Enquanto isso, Vicentão estava quieto e Carla foi ver o que ele estava fazendo

CARLA
O que você está fazendo aí?

VICENTÃO
Professora, eu to fazendo um boneco pequeno com a outra massinha para ver se dá certo.

Carla tinha optado por não testar muito a massinha de plastilina, pois tinha comprado apenas uma pequena caixa.

CARLA
E você conseguiu fazer sozinho?

VICENTÃO
Sim, mas é pequeno, olha aqui…

Vicentão então mostra um pequeno boneco, muito parecido com o do vídeo, confeccionado com massinha de plastilina (Fig. 5 e 6)

CARLA
Ficou ótimo, que maravilha. Bom que agora já sabemos que essa massinha funciona.

Figura 5 - Aluno fazendo um boneco de stop motion



Fonte: autoria própria

Figura 6 - Bonecos feitos durante o teste para o stop motion.



Fonte: autoria própria

Os alunos, em volta da mesa, estavam todos fazendo pequenas esculturas de massinha para tentar compor o cenário da animação.

ROSINHA
Professora, está difícil de fazer alguma coisa pra colocar no cenário

CARLA
Tô percebendo. A gente poderia selecionar e imprimir imagens para colar no cenário.

Os alunos concordam com a ideia

CARLA
Ó, essa sala serve para gravar. Está vendo essa parede lisa aqui...

Carla caminha para um pedaço da parede da sala que fica entre as duas lousas

CARLA
Podemos colar o papel pardo na parede e colocar imagens para compor o fundo...

Carla pega o rolo de papel pardo e pede para um aluno ajudá-la a segurar na parede para que os demais consigam visualizar

ROSINHA
Acho que pode dar certo.

CARLA
Vamos precisar de uma luminária para ajudar na iluminação, mas de resto acho que está perfeito.

Ao fundo toca o sinal para intervalo, indicando o fim da aula com Carla, que daria as últimas aulas em outra turma.

CARLA
Bom pessoal, foi ótimo, conseguimos fazer o teste e selecionar o melhor material para fazer o boneco. Na próxima aula vamos confeccionar o boneco que vamos utilizar.

Alguns alunos respondem afirmativamente e se despedem da professora.

CARLA
Boa noite, pessoal, até semana que vem então!

FIM DO EPISÓDIO 6.

EPISÓDIO 7

INT. ESCOLA. NOITE

Carla chega à escola levando consigo cópias do roteiro finalizado e equipamentos de captação de áudio e imagem para que seja feita a leitura do roteiro e a gravação dos diálogos com os alunos.

Passou rapidamente pela coordenadora para pegar a chave do laboratório de informática e já se encaminhou para o local.

Chegando lá, aproveitando que não havia nenhum aluno, organizou as cadeiras da sala em círculo para que a leitura do roteiro fosse mais dinâmica.

ROSINHA
Boa noite, professora!

Disse Rosinha enquanto entrava na sala enquanto colocava a mochila na mesa

ROSINHA
O que vamos fazer hoje?

CARLA
Boa noite, hoje vamos fazer a leitura do roteiro, pra ver se está tudo certo e vamos gravar o áudio, os diálogos do filme

Nesse momento outros alunos adentram a sala, proferindo boa noite e se ajeitando nas cadeiras.

Com a maioria dos alunos na sala, conversando e brincando uns com os outros, Carla decide iniciar a aula

CARLA
Boa noite, pessoal, como foi o final de semana? Gente, hoje vamos fazer a leitura do nosso roteiro e decidir quem vai falar o que e também vamos gravar as falas.
Trouxe os equipamentos para a gravação.

Carla mostra a câmera e o microfone de lapela sem fio que será utilizado para captar o áudio do filme.

Carla entregou as cópias para cada um dos alunos e disse

CARLA
Olhem o texto, vejam se identificam algum erro e então escolham o trecho que ficarão responsável

O roteiro era dividido em trechos informativos sobre as diferentes etapas evolutivas dos hominídeos.

CARLA
Vamos começar com a leitura do roteiro. Quem quer começar?

Houve uma pequena movimentação, mas ninguém se prontificou

CARLA
Pessoal, eu sei que vocês são tímidos, mas lembrem-se que o rosto de vocês não vai aparecer

DORA
Eu começo, professora!

Carla pega sua cópia do roteiro e abre, identificando qual trecho Dora vai ler

CARLA
Vamos iniciar então. Galera, acompanhe na cópia de vocês, e prestem atenção na leitura.

Dora inicia a leitura.

DORA
Bem-vindos a esta jornada extraordinária pela história da evolução humana. Ao longo dos próximos minutos, exploraremos as incríveis transformações que moldaram a humanidade desde seus primórdios. Desde os tempos dos *Australo*...que? Que palavra é essa?

CARLA
Vocês lembram quando estudamos a nomenclatura das espécies?

Alguns alunos balançam a cabeça afirmativamente, outros ficam em silêncio

CABO SETENTA
É aquele negócio professora, que os nomes são em latim e são duas palavras?

CARLA
Exatamente, então esse nome que a Dora está tentando falar é o nome científico de uma das primeiras espécies de hominídeo, os Australopithecus.

DORA
Nossa professora, por que esses nomes são tão complicados mesmo?

CARLA
Porque é para padronizar. O nome científico de uma espécie não se altera em lugar nenhum, é o mesmo aqui no Brasil e também no Japão. Já o nome popular sofre alteração dependendo da região.

ROSINHA
Igual o pão francês professora, que no Sul é cacetinho?

A classe toda ri e Carla responde

CARLA
Faz sentido Rosinha, só que no caso o pão francês não é uma espécie
(risos)
Mas tem outro exemplo que é a bergamota ou como chamamos aqui: poncã.

DORA
E qual o nome de verdade dela?

CARLA
Aí vocês me pegam
(risos)
Alguém pesquise no celular aí para a gente ver.

ROSINHA
Aqui professora, *Citrus reticulada*?

CARLA
Sim, você leu corretamente. E esse nome tem o mesmo significado em qualquer lugar do mundo. Entenderam?

Os alunos respondem afirmativamente e Carla mostra para Dora a pronúncia correta do nome *Australopithecus*.

Os alunos então vão lendo os seus trechos e Carla vai corrigindo as pronúncias dos nomes científicos para que na gravação esteja perfeito.

CARLA
Pessoal, vou dar mais uns 10 minutos para vocês lerem mais uma vez o trecho de vocês e vamos iniciar a gravação do áudio.

Carla monta o equipamento para a gravação de captação do áudio. A câmera seria usada apenas por não ter outro equipamento que captasse apenas o áudio.

Alguns alunos auxiliaram na montagem dos equipamentos.

CARLA
Vamos começar? Pessoal, eu vou colocar esse microfone na gola de vocês...

Carla mostra o microfone de lapela sem fio para os alunos

CARLA
E o áudio será recebido no receptor que está conectado na câmera.

Carla chama os alunos para observarem o equipamento, eles se aproximam

JOAO GRILO
E não precisa de fio?

CARLA
Não João, nesse equipamento não tem necessidade de fio. Vou demonstrar para vocês. Dora vem cá!

Dora se aproxima, e Carla coloca o microfone na gola. Em seguida, ela vai até a câmera. Na Câmera, está conectado o receptor de áudio, e nele há um fone de ouvido com fio que permite ouvir o som que está sendo captado pelo microfone.

CARLA
Venha ver João.

João se aproxima e Carla lhe dá um lado dos fones.

CARLA
Pode falar alguma coisa Dora...

DORA
Alô, testando...

JOÃO GRILO
Nossa professora, não tem um ruído no som...

CARLA
Sim, esse equipamento é ótimo. O som de um filme é muito importante, pessoal. Ele tem que ser bem captado e, depois, tratado, ou seja, melhorado durante a edição.

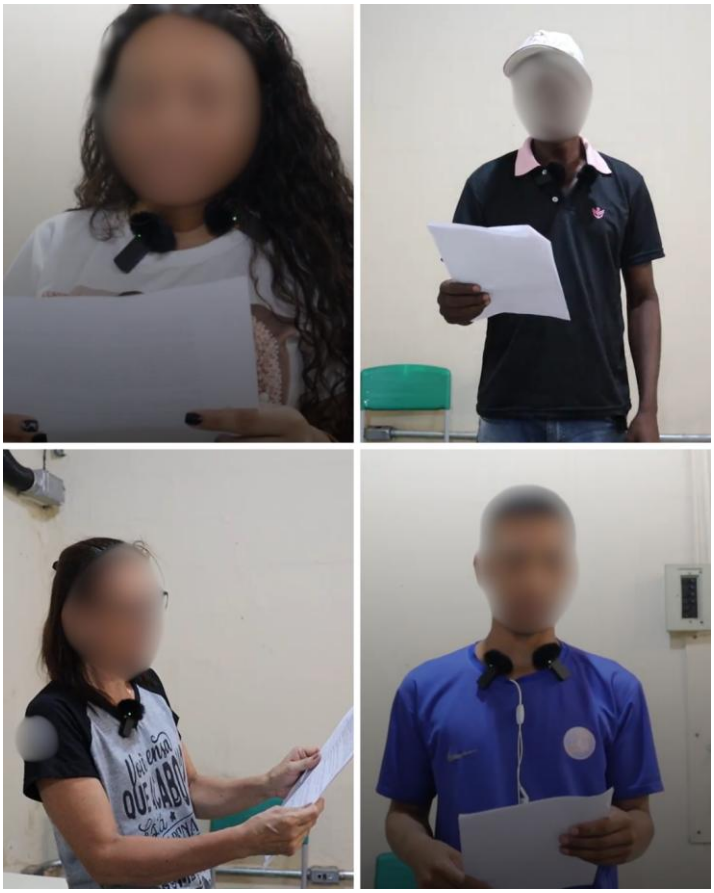
Alguns alunos pedem para ouvir também.

CARLA
Vamos iniciar? Dora, vou iniciar a gravação e te dar um sinal para iniciar a sua fala.

Dora responde afirmativamente com a cabeça. Carla confere o equipamento, inicia a gravação e faz uma "joia" para Dora começar a falar (fig. 7).

A aula passa, com os alunos gravando os trechos de fala do filme. Alguns tiveram um pouco de dificuldade de pronúncia e dicção, mas Carla conseguia corrigir, falando os trechos com eles e demonstrando a entonação que a fala deveria ter.

Figura 7 - Alunos gravam os diálogos do curta.



Fonte: autoria própria

Carla conseguiu gravar a fala de todos os alunos antes do fim da aula, que iria até o intervalo. O sinal, enfim, bate e os alunos se despedem da professora, que avisa que a próxima aula será a gravação do filme.

FIM DO EPISÓDIO 7.

EPISÓDIO 8

INT. QUARTO. DIA

Carla percebeu que não tinha tempo suficiente para fazer outro boneco com os alunos, pois tinha que terminar o filme para a apresentação no sarau. Então, optou por fazer o boneco que seria utilizado em casa mesmo (fig. 7).

INT. LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. NOITE

Carla chegou mais cedo na escola e foi rapidamente para o laboratório de informática para preparar o material. Enquanto arrumava a mesa, alguns alunos começam a chegar.

CARLA
Boa noite! Chicó e Rosinha, me ajudem aqui.

Os dois se levantam da cadeira e caminham até a professora.

ROSINHA
O que precisa, professora?

CARLA
Me ajudem a colar o papel pardo na parede, para fazer de fundo do nosso cenário (fig. 8).

Com a ajuda dos dois alunos, Carla cola o papel pardo na parede, e também na mesa, de forma a servir de chão do cenário.

Os alunos auxiliam Carla a montar o cenário para o curta-metragem, colando as imagens no papel e colocando objetos na cena.

ROSINHA
Acho que ficou bom professora.

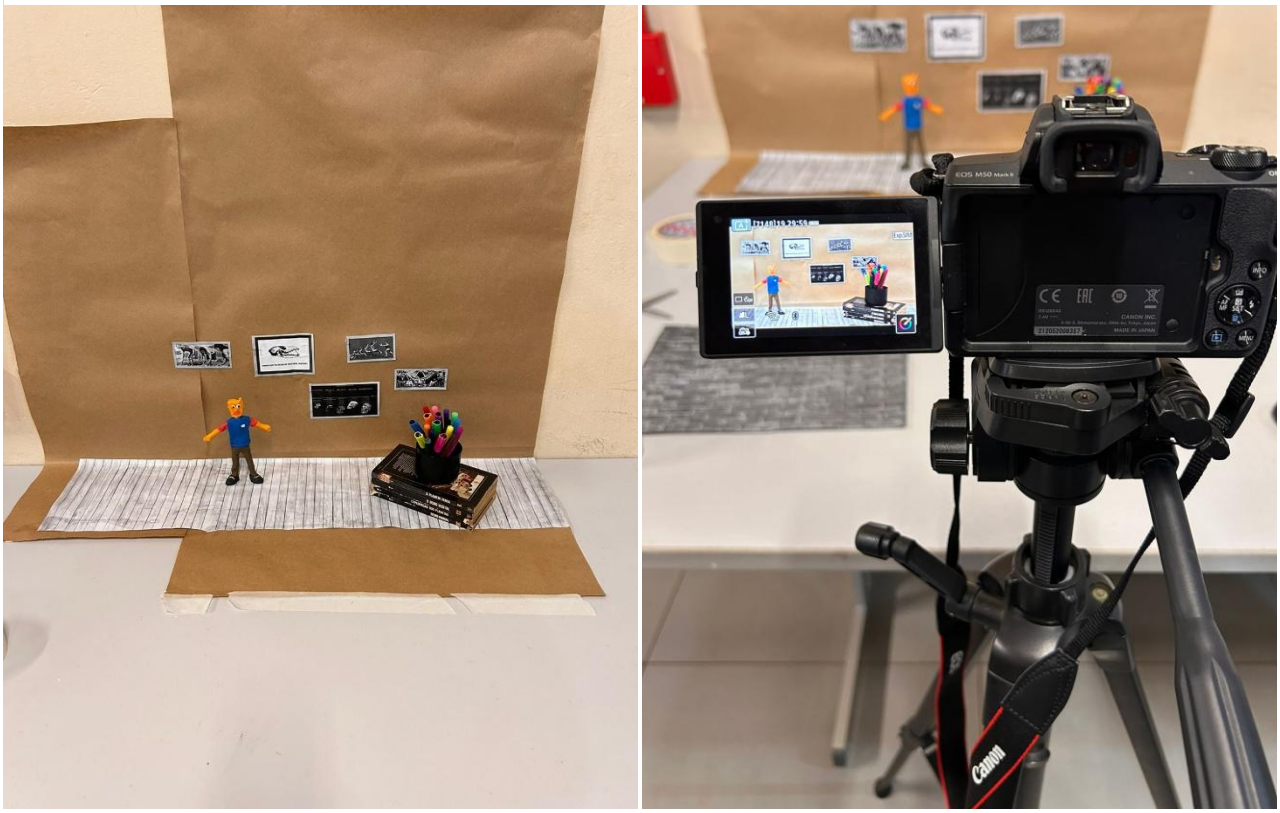
CARLA
Também acho...Vamos começar a gravar, pessoal? Lembrando que, como vimos no vídeo, um *stop motion* é gravado frame a frame.

Figura 8 - Etapas da convecção do boneco utilizado no stop motion.



Fonte: autoria própria

Figura 9 - Cenário e enquadramento para a gravação.



Fonte: autoria própria

DORA
O que é frame mesmo, professora?

CARLA
Nada mais é que uma imagem parada, ou seja, um stop motion é composto de várias imagens paradas que quando colocadas em sequência e reproduzidas em uma velocidade considerável, dá a impressão de movimento.

JOÃO GRILO
E como vamos fazer isso?

CARLA
Assim, João, a câmera está posicionada corretamente, para enquadrar o nosso personagem e o cenário*. O que vamos fazer é, pequenos movimentos do nosso personagem, e a cada movimento, tiraremos uma foto. Quando essas fotos forem colocadas em sequência, parecerá que estão em movimento.

JOÃO GRILO
Acho que entendi.

Os alunos se posicionaram em volta da mesa e atrás da câmera.

CARLA
Preciso de voluntários para movimentar nosso boneco.

CHICÓ
Posso ir, professora?

CARLA
Claro.

Chicó se posiciona e espera o sinal de Carla para iniciar.

Carla se organiza e sinaliza para Chicó que inicia o primeiro movimento.

Carla tira a primeira foto e sinaliza novamente e Chicó faz o segundo movimento.

CARLA
Agora vamos trocar as cabeças para que dê a impressão da boca se mexendo e também dos olhos piscando.

Assim, Rosinha trocou a cabeça do boneco, e agora a cada movimento a cabeça era trocada*.

Após vários frames, e com envolvimento da maioria dos alunos, chegaram a um número de aproximadamente 500 fotos.

JOÃO GRILO
E agora professora, como é a edição?

CARLA
Existe um aplicativo bem acessível e fácil de mexer, que se chama Stop Motion. Ele é gratuito, mas tem uma versão paga.

Carla pega seu celular e projeta a tela na tv que fica na sala, para que os alunos possam ver o aplicativo.

CARLA
Aqui pessoal, é onde vamos inserir as fotos em sequência.

Carla mostra o aplicativo.

CARLA
Nessa opção, vamos alterar a velocidade em que as imagens ficam na tela, pra dar a impressão de movimento.

Carla que havia passado as fotos do filme para o celular por meio de conexão da câmera direto com o smartphone, faz a simulação de como ficariam as imagens em velocidade.

Os alunos ficam entusiasmados quando veem o resultado do trabalho na tv.

DORA
Nossa parece mesmo que ele está falando... (Fig. 10)

Figura 10 - Fragmento de uma sequência do stop motion.



Fonte: autoria própria

ROSINHA
Agora só falta colocar o som?

CARLA
Mais ou menos, temos que inserir o áudio e sincronizar, mas também agora o nosso trabalho é na edição e montagem, pois vamos inserir as imagens e vídeos.

JOÃO GRILO
Professora, vai dar tempo de terminar antes do sarau?

CARLA
Era isso que queria conversar com vocês, pois acredito que não teremos tempo de realizar a edição e montagem nesse semestre. Infelizmente tivemos alguns percalços no caminho

Carla lembra dos problemas que tomaram tempo de algumas de suas aulas, como um dia em que os alunos combinaram de faltar e outro onde um temporal assolou a cidade e nenhum aluno foi a escola. Essas aulas tiveram um custo para o cronograma para a confecção do curta-metragem.

JOÃO GRILO
Professora, e dá pra gente terminar semestre que vem? Acho que todos aqui vão continuar na escola, ainda mais que vai ser nosso último semestre.

CHICÓ
É professora, aí a gente poderia passar o filme na nossa formatura.

CARLA
Pessoal, esse filme é de vocês. Então o que decidirem eu apoio. Caso optem por finalizar esse ano, terei que editar sozinha, se for ano que vem faremos a edição em sala de aula.

Os alunos conversaram entre eles, falando que queria participar do momento da edição,

ROSINHA
Eu voto em terminar ano que vem.

DORA
Eu também.

Os demais alunos endossam a escolha.

CARLA
Então ta decidido. Finalizamos hoje essa etapa do nosso filme e retornaremos semestre que vem. Na nossa última aula, que será semana que vem, vamos conversar sobre o que vocês acharam do projeto. Combinado?

JOÃO GRILO
Combinado.

Os alunos respondem de maneira afirmativa. E como eram as últimas aulas, Carla dispensa os alunos.

CARLA
Boa noite, pessoal. Até semana que vem.

ROSINHA
Boa noite, professora.

FIM DO EPISÓDIO 8.

EPISÓDIO 9

INT. QUARTO. DIA

Carla estava pensativa no quarto enquanto se preparava para a aula de mais tarde. Ela refletia sobre como o planejamento não tinha saído como ela esperava. Contudo, também ponderou que o dia a dia na escola envolve mais improvisações do que planos concretos. Infelizmente, o projeto não foi concluído em tempo hábil para a apresentação no sarau, mas os alunos apresentariam o que foi feito até então, acompanhado de um relatório abordando os temas trabalhados durante a confecção do curta-metragem.

INT. ESCOLA. NOITE

Carla chega à escola para a última aula, seria uma conversa sobre o desenvolvimento das aulas e avaliação do projeto Cinema de A à Z.

INT. SALA DE AULA. NOITE

Carla entra na sala, alguns alunos já estavam ali.

CARLA
Boa noite, meu povo!

ROSINHA
Boa noite, professora!

CARLA
Será que teremos público hoje?

Carla pergunta, devido à baixa frequência dos alunos da modalidade EJA nos últimos dias de aula. Geralmente, apenas os alunos mais interessados compareciam à escola nesse período.

DORA
Não sei não, alguns já falaram que não vão vir.

Alguns alunos entram na sala, e Carla percebe que seriam apenas aqueles alunos.

CARLA
Pessoal, vamos fazer uma roda para iniciar a nossa conversa. Vai ser uma retomada de tudo que trabalhamos nesse semestre.

Os alunos se levantam e formam uma roda com cadeiras.

CARLA
Pessoal, primeiramente eu gostaria de agradecer vocês por esse semestre, que mesmo com as dificuldades da mudança de escola e os imprevistos, conseguimos finalizar com sucesso nosso ano. E ano que vem estarei junto com vocês novamente!

DORA
Obrigada professora, gostamos muito das suas aulas mesmo elas tendo nomes muito complicados.

Carla tenta ter cuidado nas aulas, pois muitos alunos são de religiões aonde as crenças vão de encontro com as teorias biológicas, como a evolução. Isso foi um desafio, mas também um espanto quando os alunos escolheram retratar, no curta-metragem, a temática da evolução dos hominídeos.

CARLA
E o que vocês acharam das aulas? O que acham que precisa ser mudado?

ROSINHA
Ah professora, eu gosto bastante da matéria, queria que tivesse mais aulas na semana.

Carla tem apenas uma aula de biologia na semana. No entanto, como é responsável por ser mediadora em disciplinas online, sempre que os alunos estão em dia com a disciplina, a professora utiliza essas aulas para a matéria de biologia.

CARLA
Acredito que no próximo ano teremos duas aulas na semana...

JOÃO GRILO
Aí vai ser bom...

CARLA
E o que acharam do projeto? Vocês conseguem me falar sobre o que aprendemos com ele?

CHICÓ
Professora, eu achava que a gente, humano, já tinha sido criado assim, como fala na bíblia, que a gente foi

criado a imagem e semelhança de Deus...

DORA
É professora, é difícil acreditar que não foi assim né...

CARLA
Pessoal, vocês sabem que fé de vocês não precisa ser contrária ao que aprendemos, podemos adaptar e interpretar o que vocês estudaram na bíblia...

DORA
Deus pode ser responsável pela evolução também...

CARLA
Exatamente Dora, eu não estou aqui para atacar a religião de vocês, mas para apresentar um outro lado da história.

JOÃO GRILO
Professora eu gostei muito de fazer o filme, eu não sabia como era difícil fazer uma história.

ROSINHA
É professora, a parte mais difícil foi pensar na história...

CARLA
É isso pessoal, uma história para ser contada em uma tela, passa por vários processos, para criar algo coerente. Ainda mais porque nosso filme tem um teor educativo, informativo.

CHICÓ
É não é qualquer coisa que pode ser colocado ali.

CARLA
Exatamente, e sabem de uma coisa? Esse processo todo de fazer um filme é muito parecido com o processo de fazer ciência.
Para se provar algo cientificamente, há muito estudo, muitos testes, um roteiro do que deve ser feito, para

depois ter um produto final. No nosso caso, foi o filme, mas em um estudo científico, seria um livro, um artigo...

ROSINHA
Eu sei que ficou mais fácil de entender todos aqueles processos de evolução.

CARLA
Lembrando o que eu sempre falo para vocês, o meu intuito aqui não é que vocês saiam com todo o conteúdo decorado. Eu quero que vocês saibam onde procurar informações confiáveis e também duvidar de certas informações, pois temos muitas *fake news* por aí.

Carla olha para os alunos, e percebe que fez um bom trabalho durante o ano.

CARLA
Mais alguma coisa?

Os alunos respondem que não

CARLA
Bom hoje nós temos apenas uma aula né, e já está dando nosso horário. Obrigada novamente pessoal, vejo vocês amanhã no sarau.

Os alunos se despedem da professora que sai da sala e vai para sua próxima aula.

FIM DO EPISÓDIO 9

EPISÓDIO FINAL

INT. QUARTO. TELA DO COMPUTADOR. SISTEMA DE ATRIBUIÇÃO

Na tela, Carla observa os horários preenchidos. Uma docente efetiva assumiu as aulas para completar sua carga horária. Carla, como professora categoria O, não tem prioridade e fica sem as turmas.

INT. QUARTO. DIA

[Narração em off]

Numa noite qualquer, já com o semestre novo iniciado, Carla revê pastas e materiais antigos. Sente saudade dos alunos da EJA. A tela do celular acende: é uma lembrança, uma foto do curta produzido no semestre anterior. Carla sorri. Em seguida, a expressão muda. Pensa nos alunos do 3º termo, que ela acompanhava desde o início. Eles se formariam naquele semestre. Ela imaginava estar com eles até o fim.

Mas Carla é professora categoria O. E professores categoria O não têm garantias. Mesmo depois de um trabalho tão bonito, não era ela quem tinha prioridade para continuar. Uma docente efetiva escolheu as aulas para complementar a carga horária, e, assim, o último semestre escapou por entre os dedos. Carla enviou uma mensagem aos estudantes avisando que não estaria com eles. Recebeu de volta palavras de carinho, corações e emojis tristes. Sentiu-se atravessada por uma ausência: não era só o encerramento de um ciclo de trabalho — era a quebra de um laço construído com cuidado, criatividade e afeto.

INT. SALA DO CIEBP. DIA

Cinco meses se passaram. Carla agora atua no Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP), em Ilha Solteira — um espaço voltado para práticas pedagógicas inovadoras, que articula tecnologia, criatividade e formação de professores da rede pública.

Enquanto respondia e-mails, recebe uma mensagem no celular.

VICE-DIRETOR [MENSAGEM]

Boa tarde, Carla, tudo bem? Venho em nome dos alunos do 3° termo EJA da escola te convidar para o jantar de formatura dos alunos, que vai ocorrer no dia 15 de junho de 2024, às 19h, na quadra da escola. Os alunos insistiram muito para te chamar.

Carla respira fundo. A cena volta: os alunos gravando o curta, os bonecos sendo montados, os roteiros improvisados.

CARLA
Claro que estarei lá.

EXT. QUADRA DA ESCOLA. NOITE

Carla chega à escola. Na entrada da quadra, uma pequena área decorada para fotos. Luzes brancas, cartazes com o nome dos formandos, uma mesa com salgados e refrigerantes. Ao avistá-la, um grupo de alunos caminha em sua direção. Sorrisos largos, braços abertos.

VICENTÃO
Professora Carla! Você veio!
A gente estava esperando a senhora! Vem tirar uma foto com a gente!

Entre abraços, fotos e lágrimas disfarçadas, Carla escuta agradecimentos que não cabem em palavras.

Chicó se aproxima, com um sorriso discreto.

CHICÓ
Professora…

CARLA
Chicó!

Carla o abraça

CONTINUAÇÃO
Você tá bem?

CHICÓ
Tô terminando aquele curso que te falei, de radiologia. É EAD, mas tô conseguindo fazer.

CARLA

Que bom, Chicó! E olha, tem que terminar esse curso e parar de matar cobra, viu?

CHICÓ

Pode deixar, professora. Não vou matar mais não. Aprendi.

CARLA

As cobras agradecem.

CHICÓ

Professora… você ainda tem o Roberto e o Robertinho?

CARLA

Os bonecos? Acho que sim. Devem estar na biblioteca da escola. Eu deixei lá para a gente terminar o filme.

CHICÓ

Eu posso ficar com eles?

CARLA

Claro que pode! Você foi um dos que pensou como eles seriam. Eu vou pegar pra você.

CHICÓ

Obrigado, professora. Foi muito legal fazer aquele filme que a gente estava fazendo… Eu nem gostava de Biologia antes.

Dora se aproxima, elegante e visivelmente emocionada.

DORA

Professora, eu vou fazer um curso técnico. Já fiz a prova da ETEC e passei. Vou fazer técnico em enfermagem!

CARLA

Parabéns, Dora! Eu sabia que você conseguiria. Agora não pode parar, hein!

Rosinha sorri. É uma mulher de quase 60 anos, vestida com capricho, cabelo bem penteado, maquiagem leve. Orgulho estampado no rosto. O diploma nas mãos, o futuro nos olhos.

[Narração em off]

Era isso. Não era sobre o *stop motion*. Não era sobre cobras, nem sobre os bonecos. Era sobre o que o cinema fez ali — no meio da escola pública, com um grupo de estudantes da EJA, adultos, trabalhadores, sonhadores. Era sobre ter se sentido parte. Sobre ter visto que dava pra gostar de aprender, mesmo quando o tempo da escola parecia correr contra eles.

EPÍLOGO

Ao retornar para casa naquela noite, após o jantar de formatura, despejei no meu caderno de campo tudo aquilo que transbordava: os abraços apertados, os olhos marejados, os risos cúmplices, os silêncios que diziam tanto. Cada cena da noite se misturava às memórias do que construímos juntos em sala: os roteiros improvisados, os bonecos de massinha, os debates acalorados, a câmera tremendo nas mãos dos estudantes, mas firme no desejo de contar uma história.

Essa turma da EJA não foi escolhida por acaso — foi escolhida por afeto, por intuição e por compromisso. Cada aluno, com sua singularidade, contribuiu para o filme que se fez dentro e fora da tela. Dora, que aos 60 anos retomava a vida e dominava o computador com coragem. Rosinha, com seus 19 anos e um brilho nos olhos que absorvia tudo com doçura. João Grilo, com mãos de artista e poesia na fala. Chicó, em movimento constante, apaixonado por música eletrônica e cheio de perguntas. Cabo Setenta, que de desinteressado passou a esculpir dinossauros com dedicação. Vicentão, que quase desistiu, mas ficou por causa da trilha sonora que queria compor. E tantos outros, que entre presenças e ausências, toques e distâncias, deixaram sua marca.

A quadra da escola, enfeitada com luzes simples e alegria sincera, se transformou naquela noite em sala de exibição da nossa história. Foi como assistir, em tela grande, à projeção do que vivemos. Em cada "obrigada, professora", em cada foto tirada, havia uma confirmação: o cinema que criamos não era sobre técnica, era sobre transformação.

Quando Chicó me disse que estava terminando o curso de radiologia e perguntou se podia ficar com os bonecos Roberto e Robertinho, entendi que aquilo que criamos tinha ultrapassado o tempo da escola. Ao ver Dora toda orgulhosa, contando que passou na ETEC para o curso técnico em enfermagem, vi que o filme continua. Não termina com o corte do contrato, nem com o fim do semestre.

Este epílogo é minha montagem final — mas não definitiva. É a costura de tudo o que foi gravado com afeto e resistência. É o reconhecimento de que, mesmo nos momentos em que parecia haver fim, havia apenas um novo plano sendo preparado.

Hoje, sigo como professora de Ciências concursada em uma escola pública de São José do Rio Preto. O cenário mudou, os rostos também, mas a câmera continua rodando — agora com outros sujeitos, outros espaços, outras potências. Porque enquanto houver alguém disposto a contar, a escutar e a transformar, o cinema continuará sendo também pedagogia.

Continuamos em produção.

FIM


PARTE III
Pós-produção



MONTAGEM

Entre imagens vividas e vozes partilhadas

INTRODUÇÃO À MONTAGEM

A montagem é uma fase na pós-produção de um filme, sendo responsável por dar forma final à narrativa cinematográfica.

A montagem é o processo de selecionar, ordenar e combinar os diversos planos e cenas filmados durante a produção para criar uma narrativa coesa. O montador trabalha analisando as tomadas e escolhendo aquelas que melhor se encaixam no contexto da história. Nessa etapa, são aplicados efeitos visuais, sonoros e musicais, e são feitos ajustes finos para melhorar a qualidade técnica e estética do filme. A trilha sonora, os efeitos sonoros, a correção de cor e a adição de efeitos visuais podem ser integrados durante a edição para aprimorar a experiência visual e auditiva. É um processo que visa polir o filme e garantir que todos os elementos contribuam para a narrativa de maneira harmoniosa.

Com essa premissa, essa fase foi denominada dessa maneira, representando o ponto focal para a realização das análises dos relatos. Se na produção reuni as cenas vividas, organizando-as em forma de roteiros que narram parte da minha trajetória com o cinema em sala de aula, é agora, na pós-produção, que inicio o gesto da montagem. Tal como no cinema — onde o montador escolhe o que permanece, o que é cortado e como a justaposição dos planos constrói significado, ritmo e emoção — aqui me encontro diante de horas de cenas gravadas em texto, esperando serem lapsadas, alinhadas, sentidas. É como editar um filme que precisa fazer sentido na tela, que emocione, envolva e conquiste quem o assiste.

No pensamento de Xavier (2008, p. 18), “a montagem de diferentes registros num fluxo contínuo [de imagens] é capaz de reproduzir não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza – o movimento”. E é nesse movimento de cortes, aproximações, elos e silêncios que tento agora compor a sequência

imagética deste filme tese — um filme feito de palavras, lembranças, teorias, tensões e potências.

Esta seção é, portanto, dedicada à análise dos relatos autoetnográficos apresentados anteriormente, agora revisitados à luz das vozes que ecoaram na polifonia construída no capítulo anterior. Escutei professoras, pesquisadores, estudantes e autoras que, como eu, vêm tensionando os modos de ensinar Ciências com sensibilidade, criação e linguagem. São essas vozes que me acompanham nesta montagem, compondo o diálogo entre minha prática e os movimentos que se desenham na literatura do campo.

Aqui, os roteiros da minha experiência não serão apenas recontados — serão relidos. Reencontro neles as marcas dos desafios que outros também viveram: a escassez de tempo, os limites institucionais, a potência da criação mesmo com poucos recursos, a reinvenção da prática docente pela via do cinema. A montagem que se segue não busca comprovar hipóteses, mas entrelaçar caminhos, permitindo que dá fricção entre o vivido e o pesquisado surjam reflexões sobre o que é possível, desejável e urgente na formação e na atuação docente no ensino de Ciências.

MONTAGEM ANALÍTICA DOS RELATOS: O QUE OS FILMES DA MINHA PRÁTICA REVELAM

Os roteiros apresentados anteriormente serão agora revisitados com atenção ampliada, à luz dos trabalhos analisados e das ressonâncias que emergiram durante esta tese. Em vez de uma análise linear ou classificatória, optei por uma leitura sensível, organizada em torno de temas que atravessam as cenas vividas — temas que não foram definidos previamente, mas que surgiram no entrelaçamento entre o que escrevi, o que vivi e o que li.

Essa forma de análise é também um gesto autoetnográfico. Como aponta Gama (2020), na autoetnografia "não se trata de narrar uma história qualquer, mas de transformar o vivido em conhecimento partilhável" — um conhecimento que emerge do corpo que sente, escreve e reflete. É nesse sentido que sigo agora: não apenas interpretando os roteiros, mas me montando com eles, permitindo que minhas escolhas, afetos e ausências também componham o quadro analítico.

A primeira parte diz respeito à formação docente que se constrói na prática, no improviso, na escuta e na invenção. Em seguida, reflito sobre o trabalho com o cinema mesmo em contextos de escassez, revelando a estética e a política da precariedade. Outro eixo aborda as tensões entre o tempo escolar e o tempo da criação, marcando como, mesmo em tempos

espremidos, houve espaço para experiências significativas. Por fim, retomo os desafios e silenciamentos enfrentados, discutindo as formas de resistência e reconhecimento que atravessaram a experiência.

Mais do que delimitar categorias, o que se propõe aqui é uma leitura em movimento — uma espécie de montagem analítica que busca compreender o que os filmes da minha prática revelam quando vistos mais de perto, mais devagar, com escuta atenta e olhar implicado.

A formação que acontece na prática

A formação docente, muitas vezes, é compreendida como algo que antecede a prática — uma etapa prévia, anterior ao contato com os alunos e com a sala de aula. No entanto, como mostram os relatos que apresento aqui, há uma outra possibilidade de formação que acontece no fazer cotidiano, no gesto de ensinar e aprender junto. É essa formação situada, em processo, que este tópico explora: uma formação que se dá menos por acúmulo de conteúdos e mais por atravessamentos, experimentações e afetos.

Um dos aspectos mais presentes nos roteiros da minha experiência com o cinema em sala de aula foi o processo de formação docente que acontece no fazer, na tentativa, na invenção e no improviso. Diferente da formação sistematizada, ofertada por programas institucionais ou cursos estruturados, a minha formação se deu no movimento — no ato de propor, de errar, de reconfigurar estratégias, de escutar os estudantes, de assistir ao filme junto, de experimentar a linguagem sem certezas.

Esse modo de formar-se pela prática ecoa o que Freire (2019) defende quando afirma que o professor se forma não apenas por acúmulo de conteúdos, mas sobretudo pela reflexão crítica da sua ação pedagógica. Ensinar exige coragem de criar, diz ele, e essa criação não é solitária, mas situada. É nesse gesto encarnado — atento ao tempo, ao espaço, às relações — que se constrói um saber que não vem de fora, mas que nasce com a prática e no encontro.

Nos trabalhos de Maria Aparecida Pereira Rodrigues (2016) e Priscila Ernst (2017), esse movimento também aparece. Ambas reconhecem que o uso do cinema em suas propostas exigiu mais do que planejamento: exigiu formação em movimento, um aprender fazendo. Rodrigues, ao relatar a formação continuada com professoras, enfatiza a importância da escuta e do acolhimento das experiências prévias. Ernst, ao propor a produção de vídeos em *stop motion* com seus alunos, reconhece que a prática se deu como uma construção coletiva, na qual a professora também era aprendiz.

Nos meus relatos, a formação docente não aparece como algo previamente pronto ou garantido por manuais pedagógicos. Ela se desenha aos poucos, na instabilidade da sala de aula,

no improviso, na escuta dos alunos, no erro e no afeto. Aprendi com eles, mais do que para eles. Em muitos momentos, eu estava tão iniciante quanto os próprios estudantes — e era exatamente nesse movimento compartilhado que surgia um saber potente. Esse tipo de formação — marcada por experiência, risco e abertura — se aproxima do que Freire (2019) nomeia como um processo de reinvenção constante, e da noção de saberes localizados, proposta por Haraway (1995), pois não é uma formação genérica ou idealizada, mas situada, atravessada por condições reais de trabalho, afetos e contradições.

Haraway (1995) nos convida a abandonar a pretensão de uma neutralidade universal e a reconhecer que todo conhecimento é parcial, encarnado, posicionado. No contexto da docência, isso significa admitir que os saberes que emergem na prática pedagógica não são menos válidos por não serem sistematizados em teorias consolidadas. Pelo contrário, esses saberes carregam a força de quem ensina com o corpo inteiro, lidando com tensões cotidianas, silêncios, desigualdades e improvisos. São saberes que nascem do chão da escola, que se constituem na escuta sensível do outro e na coragem de sustentar dúvidas. Assumir uma perspectiva situada é afirmar que o que se aprende no exercício docente não pode ser dissociado de onde se ensina, com quem se ensina e sob quais condições se produz o ensino. Assim, minha formação como professora não se deu apenas pela via acadêmica ou institucional, mas também — e sobretudo — no encontro com os estudantes, nos embates com a precariedade e na criação conjunta de sentidos possíveis para o ensino de ciências.

Essa dimensão formativa também é apontada por Duarte (2009), ao afirmar que o cinema permite experiências de conhecimento menos previsíveis e mais sensíveis, capazes de deslocar as formas tradicionais de ensinar e aprender. Com o cinema, a formação docente deixa de ser puramente técnica para se tornar também estética, corporal, ética. E esse deslocamento é o que a minha trajetória — ainda em construção — tem me ensinado.

Duarte (2009) nos convida a pensar a formação não como acúmulo de saberes técnicos, mas como um mergulho nas experiências culturais e afetivas que moldam o sujeito que ensina. Para ela, o cinema não apenas media conteúdos, mas reconfigura sensibilidades, amplia os modos de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Ao aproximar os educadores da linguagem audiovisual, o cinema desestabiliza certezas, convoca a escuta, o olhar atento, a leitura dos gestos e dos silêncios. É uma formação que passa pelo corpo e pela sensibilidade, que se faz no entrelaçamento entre arte e pedagogia, entre estética e política. Assim, educar com cinema é também educar o olhar — não apenas o olhar técnico, mas aquele que enxerga o mundo a partir de suas contradições, suas belezas e suas dores.

Essas experiências, revelam que a formação para trabalhar com cinema não pode ser pensada apenas como pré-requisito técnico ou metodológico, mas como um processo contínuo de aproximação sensível à linguagem audiovisual. A experiência de formar-se com e pelo cinema exige disponibilidade para a incerteza, abertura ao erro e confiança no processo. E talvez seja justamente aí que reside sua potência: em permitir que a formação docente aconteça como narrativa, como criação, e como ato de implicação política com o ensino.

Como afirma Fantin (2007), a presença do cinema na escola não deve se restringir ao consumo de filmes, mas abrir espaço para práticas de produção e autoria, possibilitando que professores e alunos construam sentidos e exercitem a criatividade de maneira compartilhada. Trata-se de ver o cinema não apenas como linguagem, mas como experiência de mundo — e, nesse sentido, também como forma de resistência. Quando me deixei afetar pelo cinema — não como recurso didático, mas como linguagem viva —, compreendi que formar-se professora era também tornar-se espectadora de mim mesma, revisitar minhas escolhas e montar, como num filme, uma história que ainda está sendo escrita.

Cinema com pouco: estética e política da precariedade

Montar um filme com os fragmentos da minha prática também é reconhecer as marcas do cansaço, da urgência e da instabilidade. Nos roteiros que escrevi, aparecem cenas atravessadas por silêncios forçados, projetos interrompidos, conversas que não puderam continuar. Em meio à beleza da criação com os estudantes, há também o esgotamento da docente que, como tantos outros professores da rede pública paulista, está inserida numa engrenagem que precariza a experiência escolar.

A ausência de tempo institucional, a incerteza sobre o vínculo de trabalho, a lógica produtivista e a desvalorização simbólica da profissão moldam o cenário em que a docência acontece. Como professora categoria O, sem garantia de continuidade ou estabilidade, precisei lidar com o desmonte de vínculos com turmas que acompanhava há mais de um ano — vínculos pedagógicos, afetivos, coletivos. O que se interrompe com a não atribuição de aulas não é apenas uma carga horária, mas uma trama pedagógica em curso.

Essas experiências não são isoladas, Silva (2023) escancara o cenário de precarização na rede estadual paulista[17]: professores contratados respondem por mais de 40% da força de trabalho docente e enfrentam incertezas constantes, baixa remuneração, ausência de direitos e jornadas sobrecarregadas. Como aponta o autor, *"*a rede não garante aos professores, sejam eles

[17] Trago aqui sobre a rede estadual paulista de educação básica, pois é a realidade que estou inserida, mas sei que a precarização docente não é algo exclusivo do Estado de São Paulo.

temporários ou efetivos, condições mínimas de trabalho: salários baixos, infraestrutura precária e aumento das tarefas docentes são parte de um problema estrutural" (Silva, 2023, p. 211).

Essa precariedade não se limita ao campo material — ela também se infiltra nas possibilidades criativas e políticas do ensino. Em projetos como o que desenvolvi com os estudantes da EJA, muitas ideias precisaram ser simplificadas, adaptadas ou abandonadas por falta de apoio institucional, equipamentos ou simplesmente tempo. A estética da precariedade, no entanto, não é ausência de estética. Como nos filmes feitos com poucos recursos, onde a gambiarra se torna linguagem, meus relatos evidenciam uma criação pedagógica insurgente, feita com o que há — e apesar do que falta.

Na dissertação de Cíntia Varella (2019), vemos esse embate entre desejo pedagógico e os limites impostos pela estrutura escolar. A autora narra a resistência de colegas e o estranhamento diante da proposta de produção audiovisual. De forma semelhante, Gustavo Jardim (2016) relata que, mesmo em ações formativas com professores, encontrou barreiras simbólicas e políticas para o uso do cinema na escola. A precariedade, portanto, não é apenas material — ela também se expressa na cultura escolar que deslegitima práticas criativas, sensíveis e colaborativas.

Assim, a precariedade não apaga a potência — mas a conforma. Como defende Mészáros (2008), não há reforma educacional significativa sem transformação do quadro social em que a educação está inserida. Enquanto isso não acontece, criar com e na precariedade é também gesto político e pedagógico. É afirmar que, mesmo diante da lógica neoliberal que transforma o currículo em mercadoria, o filme do ensino segue sendo escrito — com cortes, com ruídos, com lacunas, mas também com potência.

Tempo espremido e criação expandida

Em meus relatos, o tempo aparece quase sempre como tensão: o tempo curto da aula, o tempo fragmentado do calendário escolar, o tempo cronológico que não comporta o tempo do processo criativo. Ainda assim, é nesse tempo espremido que as imagens surgem, que os roteiros se desenham e que a criação se impõe como gesto de resistência ao ritmo acelerado da escola.

Essa tensão entre o tempo escolar e o tempo da criação é também vivida por outros autores da polifonia. Erizaldo Pimentel (2013) compartilha as dificuldades de conduzir oficinas de produção de curtas-metragens dentro da lógica temporal da escola pública. Priscila Ernst (2017) também menciona o desafio de articular todas as etapas do *stop motion* — desde a

roteirização até a edição — com a carga horária disponível e com os conteúdos exigidos pelo currículo formal.

Libâneo (2013) argumenta que a organização da escola ainda é pautada por uma racionalidade técnica que prioriza o controle, o rendimento e a mensuração, em detrimento da criação, da experimentação e do tempo vivido. Essa lógica se choca diretamente com propostas pedagógicas que envolvem processos lentos, coletivos e imprevisíveis — como é o caso da produção audiovisual em sala de aula.

Diante disso, pensar o cinema na escola é também repensar a forma como concebemos o tempo na educação. Os roteiros que escrevi com meus estudantes não foram apenas sequências didáticas: foram espécies de suspensão do tempo escolar, brechas onde foi possível experimentar um outro ritmo, mais sensível e mais aberto ao erro, à escuta e à criação coletiva. O que os relatos e as outras pesquisas mostram é que, mesmo espremida, a criação encontra frestas — e, ao fazê-lo, expande o tempo possível da aprendizagem.

Reconhecimento e resistência: o lugar do cinema na escola

Entre as camadas que compõem meus roteiros, uma das mais persistentes é a da invisibilidade institucional das práticas com cinema. Em mais de um momento, senti que aquilo que estávamos criando em sala — os vídeos, os roteiros, as discussões — era percebido por colegas ou pela gestão como algo "à parte" do conteúdo, como se fosse um extra, uma distração, um "a mais" opcional. Essa percepção não é isolada. Ela ecoa uma estrutura escolar que ainda resiste em reconhecer práticas pedagógicas que mobilizam linguagem, estética e emoção como legítimas formas de ensinar e aprender Ciências.

Na dissertação de Gustavo Jardim (2016), essa resistência aparece no relato de colegas e gestores que viam suas oficinas com cinema como algo desviante da formação tradicional de professores. Cíntia Varella (2019) também relata como sua proposta audiovisual foi recebida com certo ceticismo, sendo considerada lúdica demais ou fora da expectativa curricular. Ainda assim, ambos insistem: resistem. Porque sabem — e mostram — que há potência em fazer ciência dialogar com a linguagem das imagens e das histórias.

Essa desvalorização institucional revela uma visão estreita de currículo, que prioriza aquilo que é facilmente mensurável e que associa o ensino de Ciências à objetividade, à racionalidade e à neutralidade — como se ensinar fosse apenas transmitir conceitos, e não provocar sentidos. Negar linguagens como o cinema é também negar possibilidades de dizer o mundo por outras vias — mais plurais, mais encarnadas, mais nossas.

Essa recusa institucional, portanto, não é apenas operacional: ela é simbólica e política. É nesse contexto que a escolha por trabalhar com cinema em sala de aula deixa de ser apenas uma opção metodológica e se torna um gesto de resistência. Resistir ao apagamento de outras formas de ensinar. Resistir à padronização da experiência. Resistir à ideia de que há uma única maneira certa de ensinar Ciências.

TRAVELLINGS E CORTES: O QUE PERMANECEU E O QUE SE PERDEU

Travellings são movimentos de câmera realizados durante a filmagem, nos quais a câmera se desloca fisicamente no espaço, geralmente sobre trilhos, plataformas ou equipamentos com rodinhas. Esse movimento permite acompanhar personagens, revelar cenários ou criar efeitos de imersão e continuidade. No contexto simbólico do texto, o *travelling* representa o olhar que percorre, acompanha e dá fluidez à narrativa vivida — em contraposição aos cortes, que interrompem ou reorganizam o fluxo.

No cinema, nem tudo o que é gravado aparece no filme final. Há cenas que são cortadas, falas que não entram, silêncios que não encontram espaço. A montagem decide o que permanece — e o que não cabe. Essa lógica também atravessa a docência e, especialmente, esta tese. Ao revisitar os relatos autoetnográficos e os momentos vividos com os estudantes, percebo que há muito que ficou de fora: projetos que não chegaram a acontecer, desejos que não encontraram tempo, atividades que foram interrompidas ou abafadas pelo cotidiano da escola. Essa ausência, no entanto, não é sinal de fracasso. Ao contrário, ela faz parte do próprio processo de construção de sentido. Como na montagem cinematográfica, cortar também é um gesto criativo — exige olhar crítico, discernimento e coragem. Há episódios que foram apagados não por falta de importância, mas porque não couberam nesta narrativa. Outros foram deixados em silêncio porque ainda doem. Houve, por exemplo, a tentativa de realizar um cineclube com os estudantes, que não foi adiante por falta de apoio institucional. Houve também roteiros iniciados, mas interrompidos por mudanças de horário, perda de espaço ou simples esgotamento dos envolvidos. Cada corte, por mais que doa, também sinaliza uma escolha.

Esses relatos, como os meus, evidenciam que ensinar com cinema é, muitas vezes, remar contra a corrente. Como professora categoria O, também vivi os cortes simbólicos: o fim do contrato, a impossibilidade de continuar um projeto com a mesma turma, a ausência de tempo para planejamento ou escuta. A lógica do sistema educacional — com sua ênfase na produtividade, nos conteúdos programáticos e na mensuração de resultados — não acolhe bem os tempos longos da criação.

No entanto, mesmo com os cortes, algo permanece. Gama (2020) afirma que, na autoetnografia, aquilo que se escolhe não contar também faz parte da narrativa: “o que é deixado de fora fala tanto quanto o que se diz”. E é exatamente isso que sinto ao montar esta tese. O que ficou de fora não é ausência, mas camada. É ruído, é sobra, é memória em estado bruto. É o que ainda vai se transformar em outro texto, em outra prática, em outro filme.

Assim, os cortes desta tese não são finais. Eles apenas indicam que, como no cinema, a narrativa continua sendo montada — dentro e fora da sala de aula. E que o que permanece, permanece não apenas como registro, mas como acontecimento formador, como vestígio de um tempo vivido e, sobretudo, compartilhado.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há lacunas, também há potência. Gomes (2020) afirmava que o cinema brasileiro, ainda em sua precariedade técnica e institucional, não deveria buscar se medir por padrões importados de perfeição formal. Sua força, segundo ele, estava justamente no inacabado, no imperfeito, no que brota das condições históricas reais. Tomo isso como inspiração: ensinar com cinema na escola pública, nas frestas do sistema, também é fazer cinema no seu sentido mais potente — como criação atravessada pela política e pela urgência do presente.

Esse gesto de montar com o que se tem — de aceitar a incompletude como parte do método — é também defendido por pesquisadores da arte-educação contemporânea. Ellis; Bochner (2011) propõem uma autoetnografia performativa que afirma que os fragmentos da vida cotidiana — mesmo os esquecidos ou mal resolvidos — podem ser transformados em atos estéticos de resistência e escuta radical. É nesse sentido que sigo montando esta tese: sabendo que há lacunas, mas também sabendo que essas lacunas dizem algo. E talvez o que dizem seja o mais importante.

RESSONÂNCIAS E DESLOCAMENTOS: O QUE MINHA PRÁTICA DIZ À PESQUISA E VICE-VERSA

Se nos escritos anteriores me dediquei a escutar outras vozes — de pesquisadoras e pesquisadores que vêm experimentando a linguagem cinematográfica no ensino de Ciências — agora é minha vez de falar. Não no sentido de substituir o coro, mas de devolver à roda as ressonâncias que vibram no corpo de quem viveu a experiência de ensinar com cinema.

Ao reler minhas práticas à luz das dificuldades enfrentadas por outros trabalhos, percebo que muitas de nossas dores são comuns: a ausência de tempo, de reconhecimento institucional, de formação estética, a solidão de propor o novo num ambiente que resiste. Mas também

percebo que há algo que emerge com força nos meus relatos e que nem sempre aparece nas pesquisas: o gesto de montagem como produção de sentido.

Assim como o cinema se constrói na edição — no que se corta, no que se escolhe mostrar, no ritmo das imagens —, também a prática docente se faz em escolhas cotidianas, muitas vezes silenciosas. Escolhas que são políticas, afetivas, sensíveis. O gesto de ensinar com cinema não é neutro: é uma aposta estética e pedagógica. Miranda (2010), ao refletir sobre a "pedagogia da criação" proposta por Alain Bergala[18], afirma que fazer cinema na escola é disputar sentidos sobre o que é conhecer, sobre o que é aprender. É propor uma escola que seja também lugar de criação, de fricção entre a arte e a ciência, entre a memória e o desejo. Como ele escreve, "fazer cinema não é apenas registrar a realidade e montar filmes. Fazer cinema é criar imagens para contar histórias e fazer história".

É nesse ponto que minha prática ganha ainda mais espessura quando leio os escritos de Gama (2020) sobre a autoetnografia como método criativo. Ao narrar sua experiência com a esclerose múltipla, ela recusa a separação entre corpo e análise, entre afeto e dado. Ela nos ensina que o conhecimento pode — e deve — ser construído na fricção entre o vivido e o pensado, entre o sensível e o acadêmico. Como ela afirma, as imagens apresentadas neste artigo visam dialogar com as palavras, e não as ilustrar. Essa afirmação me atravessa, porque é exatamente isso que busquei fazer: que os roteiros, os relatos e as cenas construídas com meus alunos não fossem meras ilustrações do ensino, mas sim formas de pensar com o cinema, de pensar como cinema.

A minha prática não apenas confirma algumas das teses e dissertações que li — ela também tensiona e amplia. Pois, ao narrar um projeto interrompido por uma política de contrato precário, mas que encontra continuidade na memória afetiva dos alunos e no convite para o jantar de formatura, estou dizendo: mesmo quando o filme parece ter terminado, ele ainda reverbera. A estética do cinema, como nos lembra Benjamin, é também política — e nesse filme que é a vida docente, há cortes, sim, mas há também reencontros. Para Benjamin (2018), o cinema não apenas transforma a experiência estética, mas também desloca a arte do domínio do ritual e da contemplação passiva para o campo da ação e da política. Ele argumenta que o

[18] Alain Bergala é cineasta, crítico de cinema e professor francês, conhecido por suas contribuições no campo da pedagogia do cinema. Foi conselheiro pedagógico do Ministério da Educação da França para a integração do cinema na escola e autor da obra *A hipótese do cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e fora dela* (2008), em que defende que o cinema deve ser trabalhado na escola não como ilustração de conteúdos, mas como experiência estética e criativa. Para Bergala, a presença do cinema na educação deve privilegiar o gesto artístico, a autoria e a fruição sensível, aproximando o estudante da linguagem cinematográfica como forma de expressão e pensamento.

cinema rompe com a "aura" tradicional da obra de arte e oferece possibilidades emancipatórias ao provocar o espectador, tornando-o mais crítico e consciente de sua realidade. Nesse sentido, o fazer cinematográfico — e, por analogia, o fazer docente — é um espaço de montagem, de interrupções e justaposições que produzem novos sentidos. A sala de aula, como o *set* de filmagem, é lugar de múltiplas tomadas, erros, reedições e de descobertas que só se revelam no processo. Assim como no cinema, à docência é atravessada por movimentos de montagem que, mais do que esconder as rupturas, as evidenciam como parte essencial da narrativa.

É nesse ponto que a provocação de Gomes (2021) ajuda a iluminar o que está em jogo: para ele, o cinema só se sustenta se estiver aberto ao essencial, isto é, ao que lhe é exterior — ao social, ao político, ao vivo. Essa ideia dialoga com o que vivi ao trazer o cinema para a escola pública: não como ferramenta neutra, mas como linguagem que permite que o mundo entre, com suas tensões, desigualdades e afetos. Na prática, isso significou lidar com a precariedade, com a diversidade, com a escuta. Foi permitir que a sala de aula se abrisse ao incômodo — e é esse incômodo que torna o gesto pedagógico também político.

Essa abertura ao mundo — marcada pela vulnerabilidade e pela escuta — encontra eco na perspectiva de Ellis; Bochner (2011), que defende a autoetnografia como forma de pesquisa em que ética, estética e emoção estão entrelaçadas. Para ela, contar histórias de si em contextos institucionais é um modo de intervir nas estruturas que nos moldam, e de propor novas formas de conhecer e ensinar. A experiência com cinema e com a escrita desta tese segue esse caminho: ao narrar os encontros, as fraturas e os afetos do meu fazer docente, coloco em circulação um conhecimento que não cabe em categorias rígidas — mas que pulsa, que tensiona, que move.

O que proponho aqui, portanto, não é apenas uma pedagogia do cinema, mas uma pedagogia com o cinema: uma que assume a montagem como método de pensamento, que valoriza os saberes localizados (Haraway, 1995), que reconhece o corpo como lugar de conhecimento (Gama, 2020), e que entende que educar é também montar — pedaço por pedaço — os sentidos do mundo.

CONSIDERAÇÕES DA MONTAGEM

No cinema, o filme só se torna filme quando passa pela montagem. Antes disso, são cenas soltas, registros desconectados, possibilidades em estado bruto. A montagem não apenas costura, mas cria sentido: ao escolher o que permanece, o que se justapõe, o que se silencia. E, como aprendi ao longo deste trabalho, montar é também escrever — e escrever é, no fundo, um ato de implicação.

Esta tese foi sendo montada em pedaços, como um filme feito em câmera sensível e tempo escasso. Os roteiros autoetnográficos, os relatos de sala de aula, os encontros com os alunos, os momentos de dúvida e alegria: tudo isso constituiu um acervo de imagens, de memórias e de sentidos que agora se organizam num gesto de finalização que, paradoxalmente, não é fim. Porque, como nas sessões em que revíamos o que foi filmado, o final nunca era definitivo. Era só um corte — e um convite ao próximo plano.

O que construí aqui, ao longo da tese, foi uma experimentação com a linguagem cinematográfica como modo de ensinar Ciências, mas também como modo de viver o ensino. Não se trata de uma metodologia fixa, nem tem a pretensão de ser um modelo fixo. É um processo situado, encarnado, movido por desejo, política e escuta. Freire (2019) já dizia que ensinar exige corporeidade — e o cinema, com sua linguagem sensível e plural, é uma forma potente de convocar o corpo à aprendizagem.

Ao revisitar as vozes da polifonia, percebi que minha prática não estava isolada. Professores e professoras em diferentes contextos vêm também tentando tensionar o ensino de Ciências por meio do cinema, enfrentando precariedades, mas insistindo no gesto criativo e pedagógico. Ao colocar minha experiência em diálogo com essas pesquisas, pude reconhecer que minha prática não é apenas exemplo: é também proposição e produção de conhecimento. Todo saber é localizado — e o meu está aqui, atravessado pela escola pública, pelas contratações temporárias, pelos afetos com a EJA, pelos roteiros escritos com os alunos e pelas ausências que também compõem o que foi vivido.

Na escrita desta tese, o cinema não foi só tema — foi método, foi metáfora, foi linguagem. Ellis; Bochner (2011), ao falar sobre autoetnografia e artes, afirma que contar histórias de si, com arte e afeto, é um modo de transformar estruturas e abrir mundos possíveis. Esse gesto de escrever com imagens e memórias foi, para mim, também uma forma de cura, de reorganização do vivido, de afirmação de que a docência pode ser inventiva, mesmo quando não há estrutura. Mesmo quando há corte, ainda há continuidade.

Saio deste filme-tese com a certeza de que ele não termina aqui. A escola, agora em outro território, segue sendo meu *set*. Meus alunos, outros, mas igualmente potentes. A câmera imaginária, ainda ligada. Porque enquanto houver alguém disposto a escutar, a ver, a contar, a ensinar, o cinema continuará habitando a sala de aula.



AÇÃO

O filme que continua

O uso do termo “Ação” como nome da última seção da tese é, ao mesmo tempo, uma homenagem à linguagem cinematográfica e uma afirmação política. No cinema, a palavra "ação" marca o início da cena: é o momento em que as câmeras gravam, os corpos se movem e as ideias ganham forma no tempo presente. Ao escolher esse termo para encerrar a tese, reafirmo que a pesquisa aqui construída não se encerra na reflexão, mas se projeta para o mundo como gesto, como movimento, como continuidade. Ação, aqui, é o que acontece quando o conhecimento se transforma em prática; quando a escrita se desdobra em proposição; quando o filme-tese encontra o cotidiano escolar. É o chamado à continuidade daquilo que começou como relato e se torna proposição de uma pedagogia do cinema em ciências, encarnada, situada e comprometida com a transformação.

Chegar até aqui foi, sem dúvida, um processo — de falas, silêncios, imagens, encontros, tentativas e também de ausências. Ao iniciar esta pesquisa, meu objetivo era compreender como a linguagem cinematográfica poderia ser mobilizada de forma potente no ensino de ciências, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Mas ao longo do caminho, percebi que esse objetivo não era apenas um ponto de chegada: era, sobretudo, um motor que me moveu a criar, experimentar, escrever e sentir.

A autoetnografia me permitiu reconhecer que a prática docente é sempre atravessada por tensões e por beleza. Ao transformar relatos de sala de aula em roteiros, revisitar emoções, conversar com outras vozes da pesquisa e escutar o que a produção acadêmica tem a dizer sobre o cinema no ensino de ciências, eu fui costurando um saber que não se impõe, mas que propõe. Um saber que não busca a generalização, mas a aproximação. E é dessa aproximação que emergem as proposições que desejo partilhar.

Primeiro, reafirmo que o cinema deve ser reconhecido como uma linguagem legítima de produção de conhecimento no ensino de ciências — não apenas como recurso ilustrativo,

mas como forma de narrar, sentir, argumentar e produzir sentidos. Ao longo desta tese, ficou evidente que o cinema, quando trabalhado de forma intencional e criativa, possibilita que estudantes e professores explorem a dimensão epistemológica do conhecimento científico de modo plural, acessível e crítico. A produção audiovisual em sala de aula não é um desvio da aprendizagem, mas um caminho potente para ela — pois envolve múltiplas linguagens, ativa o corpo, convoca a emoção, exige posicionamento e escuta. O cinema permite que o conhecimento seja habitado, encenado e reencarnado, tornando-se parte da experiência vivida. Reivindicar o cinema como prática pedagógica no ensino de ciências é, portanto, defender uma ciência que se comunica, que provoca, que afeta e que reconhece a diversidade de formas de conhecer o mundo.

Segundo, proponho que a formação docente em ciências incorpore dimensões estéticas, sensíveis e colaborativas, valorizando processos de criação em vez de manuais de aplicação. A prática com cinema revelou que ensinar exige, antes de tudo, abertura ao inesperado, disponibilidade para o erro e escuta do coletivo. A formação técnica é importante, mas não basta. Professores precisam ter espaço para experimentar, para criar, para errar junto com seus alunos. Os saberes localizados e práticas implicadas desafiam os modelos de formação que seguem pautados por uma racionalidade instrumental e produtivista. Criar com cinema é se formar em movimento — uma formação que acontece no corpo, na troca, na imagem e na palavra. Ao assumir esse compromisso estético e político, a formação docente passa a reconhecer o professor como sujeito criador, e não apenas executor de conteúdo.

Terceiro, defendo que é preciso deslocar o olhar sobre a prática docente. Os relatos autoetnográficos que compõem esta tese revelaram que as maiores transformações não ocorreram apenas nas aulas planejadas com antecedência, mas nos pequenos gestos de escuta, nos improvisos compartilhados, nas cenas em que o afeto atravessou a lógica do planejamento. A docência é, como o cinema, feita de cortes, enquadramentos e montagem — e reconhecer isso é também desafiar as formas como o trabalho docente tem sido vigiado, mensurado e simplificado pelas políticas educacionais vigentes. Como afirma Libâneo (2001), a pedagogia precisa ser pensada como prática complexa, sensível e situada, capaz de acolher a multiplicidade dos tempos e dos sujeitos. Valorizar os bastidores do ensino — aquilo que não entra nos relatórios, mas que sustenta o vínculo e a aprendizagem — é um ato político que resgata o sentido de educar como encontro e como criação.

E por fim, destaco que essa tese é atravessada por mim, por minha história, por meu corpo em sala de aula, pelas vozes que escutei, pelas imagens que montei e pelas palavras que, aos poucos, fui aprendendo a confiar. Cada capítulo aqui apresentado foi pensado, escrito,

reescrito e vivido por mim, Carla Araujo de Souza, mulher, professora, cineasta, pesquisadora e aprendiz constante do ato de ensinar.

Optei conscientemente por uma escrita em primeira pessoa, situada, sensível e reflexiva, porque acredito — e defendo — que a pesquisa em educação não precisa ser fria, neutra ou distante para ser rigorosa. Ao contrário: quando nos implicamos no processo, quando escrevemos com o corpo todo, assumimos com mais responsabilidade os sentidos que produzimos. É esse gesto que move minha tese.

As referências utilizadas foram todas lidas, estudadas e articuladas com cuidado. Os relatos de experiência foram vividos por mim, e os textos que costuram este trabalho foram gestados ao longo de um percurso que começou muito antes do doutorado e que certamente seguirá para além dele.

Se este texto se diferencia de certas convenções acadêmicas, é porque ele é também uma resposta política àqueles que acreditam que só há uma forma legítima de pesquisar ou de escrever. Reivindico aqui, com todas as letras, o direito de escrever como mulher, professora, artista e pesquisadora — sem me apagar, sem me esconder, e sem renunciar ao rigor ético, teórico e metodológico que a pesquisa exige.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Tecnologia e Currículo:** Trajetórias Convergentes e Práticas Divergentes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

ANCINE - Agência Nacional do Cinema. **Anuário Estatístico do Audiovisual Brasileiro de 2022.** [S. l.], 2024. Disponível em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes-1. Acesso em: 15 jan. 2024.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Benjamin, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2018.

CABRERA, Julio**. De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia**: novas reflexões sobre cinema e filosofia. São Paulo: Nankin, 2007.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. Analysing documentary realities. **Qualitative research: Theory, method and practice**, p. 56-75, 2004.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. "Tempo imperfeito: etnografia do arquivo." **Mana – Estudos de Antropologia Social**, vol. 10, 2004, pp. 287-322.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**: Reflexões sobre a prática pedagógica. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. p. 67.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung**, v. 12, n.1, 2011. pp. 1-18.

ERNST, Priscila. **Cinema e Ensino: a produção de cinema de animação para o ensino de Ciências por meio do enfoque CTS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

FANTIN, Mônica. **O cinema vai à escola:** Práticas de educação e comunicação. Campinas: Editora Papirus, 2007. p. 45.

FANTIN, Monica. **Cultura digital e práticas** pedagógicas: uma relação em construção. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 31, p. 53-71, abr. 2015.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro:** Os Fundamentos do Texto Cinematográfico. 5ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, v. 45, n. 2, 2020, pp. 188-208.

GAMA, Fabiene; RAIMONDI, Gustavo Antonio; BARROS, Nelson Filice de. Apresentação-Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Paulo Emílio Sales. Cinema: Trajetória do Subdesenvolvimento. In: **Cinema e Política.** São Paulo: Penguin Classics & Companhia das Letras, 2021, p. 123-142.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7–41, 1995.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. Cinema & Educação: Diálogo Possível. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf. Acesso em: jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Cultura 2018-2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

JARDIM, Gustavo. **A produção de vídeos e a formação continuada de professores de Ciências**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LAURETIS, Teresa. Através do espelho: mulher, cinema e linguagem. **Estudos Feministas**, v.1, n. 1, p. 96-122, 1993.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, n. 21, p. 29-36, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, José. Cine Educação: **A prática do cinema na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2016. p. 134.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do pacífico ocidental**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. 4. ed. Lisboa: Dinalivro, 2005. 165 p.

MELO, Ana Claudia da Cruz; SILVA, Carmen Lucia Souza da. Cinema Brasileiro entre a Lógica da Colonialidade e as Práticas Decoloniais. In: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de (Org.). Cinema Negro: Uma Revisão Crítica das Linguagens. São Paulo: FEUSP, 2022, p. 60-79.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020.

MENDES**,** Maximiliano Augusto de Araujo**. Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de biologia celular para a 1ª série do ensino médio.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Fazer cinema na educação uma utopia em construção. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 39-52, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 22.

PAULILO, André Luiz. A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910-30. **História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 169-192, 2002. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891525. Acesso em: jul. 2024.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt. Acesso em: 23 jan. 2024.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges**. *Cine com Ciência: Luz, Câmera... Educação!*.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PRIOR, Lindsay. Using documents in social research. **Qualitative research**, p. 171-185, 2016.

RODRIGUES, Maria Aparecida Pereira. **Aprendizagens possíveis por meio da linguagem cinematográfica: cinema e educação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

RUSSELL, Catherine**. Experimental Ethnography: The Work of Film in the Age of Video.** Durham: Duke University Press, 1999.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. Apresentação – História: o ensino dos filmes. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (Orgs). **Ver história**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 11-3.

SILVA, Wesley Valentim Anacleto da. **Precarização da educação e da atividade docente: o caso da rede estadual paulista**. In: PEREIRA, Joana; RIBEIRO, Felipe (org.). *Educação e precarização do trabalho docente no Brasil: múltiplas dimensões*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 193–214.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educação para as mídias: uma proposta latino-americana. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 93-102, 2012.

VARELLA, Cíntia Ribeiro Cravinho. **Análise das possibilidades da linguagem audiovisual na prática pedagógica da Biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VIANNA, Adiana de Barreto Resende. Etnografando documentos: Uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio; SOUCA LIMA, Antonio Carlos de; TEIXEIRA, Carla Costa (Orgs.). **Antropologia das Práticas de Poder**: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro, Contra Capa/FAPERJ, p. 43-70, 2014.

XAVIER, Ismail**. O discurso cinematográfico: opacidade e transparência.** Rio de Janeiro: Contracampo, 2008.