CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Arony Martins da Costa

Descortinando a sala de aula: o cinema expandido como meio de transgressão no ensino público

Rio de Janeiro
2026

Arony Martins da Costa

Descortinando a sala de aula: o cinema expandido como meio de transgressão no ensino público

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof.ª Dra. Lílian Cazorla do Espírito Santo Nunes
Prof.ª Dra. Luciane Medeiros de Souza Conrado

Rio de Janeiro
2026

C8372t Costa, Arony Martins da
Descortinando a sala de aula: o cinema expandido como meio de transgressão no ensino público / Arony Martins da Costa ; orientador: Lilian Cazorla do Espirito Santo Nunes. – Rio de Janeiro, 2026.
387 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2026.

1. Cinema expandido. 2. Transgressão pedagógica. 3. Cartografia. 4. Educação básica. 5. Protagonismo estudantil. I. Nunes, Lilian Cazorla do Espirito Santo, prof. orient. II. Título.

CDD:371.33

ARONY MARTINS DA COSTA

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
LILIAN CAZORLA DO ESPIRITO SANTO NUNES
Data: 19/06/2026 06:39:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Lilian Cazorla do Espirito Santo Nunes, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Leonardo Monteiro Trotta, D. Sc. (UniCarioca)

Prof. Roberto Marques, D. Sc. (UFRJ)

Rio de Janeiro
2026

AGRADECIMENTOS

À direção da escola onde esta pesquisa se desenvolveu, pelo papel que foi muito além do institucional: pela abertura, pela confiança e pela participação ativa na concepção de um projeto que poderia ter sido apenas tolerado — e foi, em vez disso, abraçado. Sem esse abraço, nada do que estas páginas descrevem teria sido possível.

Às colegas de turma Roberta Monserrat e Ana Cristina, que ao compartilharem os traslados, as salas de aula e os intervalos, contribuíram — direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente — com as reflexões que balizaram esta dissertação. O pensamento que aqui se apresenta é também, de alguma forma, fruto desses encontros.

À minha orientadora e à minha coorientadora, pela disponibilidade generosa e pela escuta atenta ao longo de todo o percurso.

Ao projeto de extensão O Lanterninha, que em meio aos pesados tempos pandêmicos me permitiu manter acesa a chama do debate cinematográfico — e que, sem que eu soubesse ainda, já plantava as sementes do que viria a ser esta pesquisa.

À minha família — alicerce de tudo. À minha companheira Raquel Sabino e à minha mãe, Marlene Martins, e Paula Martins, minha irmã, pelo incentivo constante, pela compreensão nos momentos mais agudos desse processo e pela presença que tornou os dias mais leves quando o peso das páginas ameaçava se tornar insuportável. E à minha pequena sobrinha Maria Paula, que sem fazer a menor ideia o que é uma dissertação de mestrado — e talvez exatamente por isso — me ofertou, nos momentos certos, a alegria simples e irrecusável que só a infância sabe dar.

A todos vocês o meu muito obrigado.

RESUMO

O cinema expandido como dispositivo de transgressão pedagógica representa o tema sobre o qual se debruça esta dissertação. A respeito deste tema, importa mencionar que a educação pública brasileira enfrenta um paradoxo persistente: ao mesmo tempo em que proclama a formação de sujeitos críticos e autônomos, organiza seus espaços e práticas de forma a silenciar as experiências e urgências dos próprios estudantes. Esta pesquisa traz o seguinte problema: como a produção cinematográfica expandida, quando fundamentada em metodologias não-hierárquicas e na valorização dos repertórios audiovisuais prévios dos estudantes, pode operar como dispositivo de transgressão pedagógica — epistêmica, autoral, relacional e metodológica — no contexto de uma escola pública? Acredita-se que o cinema, quando colocado nas mãos de quem tem o que dizer, torna-se uma prática de liberdade capaz de transformar a sala de aula em território de criação e emancipação. Esta dissertação objetiva investigar como a produção cinematográfica pode atuar como meio de transgressão educativa no ensino fundamental público, promovendo metodologias não-hierárquicas e práticas criativas capazes de desenvolver o protagonismo crítico e a autonomia dos estudantes. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-intervenção cartográfica ao longo do segundo semestre de 2025, em uma escola pública municipal da Ilha do Governador, Rio de Janeiro, com estudantes entre 14 e 16 anos do nono ano do Ensino Fundamental, que produziram 15 curtas-metragens sobre temas existencialmente urgentes. A metodologia cartográfica destaca-se como abordagem estruturante desta dissertação, orientada por uma lógica rizomática que acolheu o imprevisto como dado legítimo e recusou a separação entre conhecer e intervir. Os instrumentos de coleta foram diários de campo, rodas de conversa gravadas, entrevistas individuais semiestruturadas com nove estudantes e os próprios filmes, tratados como dados primários. Para a análise, utilizou-se a triagem cartográfica não-linear, por meio da qual as categorias analíticas emergiram da experiência vivida no campo. Certos autores foram primordiais para o progresso desta dissertação, a saber, o americano Gene Youngblood, que colabora para o discernimento do conceito de cinema expandido; assim como os brasileiros Paulo Freire, que disserta sobre a educação bancária e a pedagogia crítica como fundamentos da emancipação dos sujeitos, e Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia, que tratam da cartografia como método de pesquisa-intervenção. Os resultados revelaram quatro dimensões de transgressão: epistêmica, com a transformação na forma como os estudantes leem o mundo — passando de consumidores passivos a produtores críticos; autoral, com a transição para a posição de autores de suas próprias práxis e a ressignificação do erro como potência criativa; relacional, com a reconfiguração das assimetrias de poder no espaço escolar, materializada nas rodas de conversa como dispositivo político de horizontalidade; e metodológica, com o acolhimento do acaso e do imprevisto como substâncias vitais do percurso formativo. Espera-se, ao final, que esta investigação contribua teoricamente com a

articulação entre cinema expandido, pedagogia crítica e cartografia — propondo o conceito de ***pedagogia do acaso*** —; metodologicamente, com a documentação honesta de uma pesquisa-intervenção que inclui os momentos de recaída autoritária do professor-pesquisador como dados relevantes; e praticamente, com o e-book "A Arte do Acaso: o Cinema como Prática da Transgressão", produto técnico que traduz os conhecimentos produzidos em linguagem acessível ao professor da educação básica.

Palavras-chave: cinema expandido; transgressão pedagógica; cartografia; educação básica; protagonismo estudantil.

ABSTRACT

Expanded cinema as a device for pedagogical transgression is the theme addressed in this dissertation. Regarding this theme, it is important to note that Brazilian public education faces a persistent paradox: while proclaiming the formation of critical and autonomous subjects, it organizes its spaces and practices in ways that silence the experiences and urgencies of students themselves. This research addresses the following problem: how can expanded cinematographic production, when grounded in non-hierarchical methodologies and in the valorization of students' prior audiovisual repertoires, operate as a device for pedagogical transgression — epistemic, authorial, relational, and methodological — in the context of a public school? It is believed that cinema, when placed in the hands of those who have something to say, becomes a practice of freedom capable of transforming the classroom into a territory of creation and emancipation. This dissertation aims to investigate how cinematographic production can act as a means of educational transgression in public elementary education, promoting non-hierarchical methodologies and creative practices capable of developing students' critical agency and autonomy. To this end, a cartographic research-intervention was developed throughout the second semester of 2025, in a municipal public school on Ilha do Governador, Rio de Janeiro, with students between 14 and 16 years old in the ninth grade of Elementary School, who produced 15 short films on existentially urgent themes. Cartographic methodology stands out as the structuring approach of this dissertation, guided by a rhizomatic logic that welcomed the unforeseen as legitimate data and refused the separation between knowing and intervening. The data collection instruments were field diaries, recorded conversation circles, semi-structured individual interviews with nine students, and the films themselves, treated as primary data. For analysis, non-linear cartographic screening was used, through which analytical categories emerged from lived field experience. Certain authors were essential to the progress of this dissertation, namely the American Gene Youngblood, who contributes to the understanding of the concept of expanded cinema; as well as the Brazilians Paulo Freire, who discusses banking education and critical pedagogy as foundations for the emancipation of subjects, and Virgínia Kastrup, Eduardo Passos, and Liliana Escóssia, who address cartography as a research-intervention method. The results revealed four dimensions of transgression: epistemic, with the transformation in the way students read the world — shifting from passive consumers to critical producers; authorial, with the transition to the position of authors of their own praxis and the resignification of error as creative potential; relational, with the reconfiguration of power asymmetries in the school space, materialized in conversation circles as a political device of horizontality; and methodological, with the welcoming of chance and the unforeseen as vital substances of the formative journey. It is hoped that this investigation will contribute theoretically with the articulation between expanded cinema, critical pedagogy, and

cartography — proposing the concept of pedagogy of chance —; methodologically, with the honest documentation of a research-intervention that includes moments of authoritarian relapse by the teacher-researcher as relevant data; and practically, with the e-book "The Art of Chance: Cinema as a Practice of Transgression", a technical product that translates the knowledge produced into language accessible to basic education teachers.

Keywords: expanded cinema; pedagogical transgression; cartography; basic education; student agency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização do corpus de pesquisa 66
Quadro 2 - Inventário do Corpus de Dados da Pesquisa-intervenção 67
Quadro 3 - Atenção ao conteúdo vs. atenção à forma 73
Quadro 4 - Percepção ingênua vs. percepção analítica 74
Quadro 5 - Consumo passivo vs. produção crítica 74
Quadro 6 - Inventário do Corpus de Dados da Pesquisa-intervenção 142

Filmar é uma maneira de viver — Jean-Luc Godard

Sumário

Introdução 18
1.1. A Inquietação 18
1.2. Caracterização do Problema 22
1.3. Tecnologia na educação: o audiovisual como dispositivo pedagógico 25
1.3.1. O audiovisual como tecnologia educativa 26
1.3.2. Smartphones e softwares livres como dispositivos de democratização 26
1.3.3. A produção audiovisual como prática colaborativa e crítica 27
1.3.4. O cinema expandido como tecnologia transgressora 27
1.3.5. Considerações sobre o uso de inteligência artificial na pesquisa 28
1.4. Relevância da Pesquisa 28
1.5. Objetivos 29
1.5.1. Objetivo Geral 29
1.5.2. Objetivos Específicos 29
2.1 Fundamentos e práticas expandidas do cinema: breve panorama 33
2.2. O cinema e a educação dos sentidos: explorando o ato de olhar 36
2.3. Pedagogia crítica: Freire, hooks e a educação como prática de liberdade 40
2.4. O cinema e a educação transgressora, criativa e libertária 43
2.5. A cartografia como método: pesquisar com o campo 46
2.6. Cinema, autonomia e autoria: o estudante como realizador 48
3. Campo: etapas do percurso metodológico e descrição dos resultados 52
3.1. Contexto da Pesquisa: escola, turma e período 52
3.1.1. A recusa como exercício de autonomia: o caso da turma 1902 57
3.2. Abordagem metodológica: a pesquisa-intervenção e a cartografia 58
3.3. Cartografia das sensibilidades e fundamentação do olhar 59
3.4. A intervenção: ciclos de produção e a epistemologia do fazer 61
3.5. Dispositivos de horizontalidade: rodas de conversa e o acaso como método 63
3.5.1. A mostra: o cinema como rito de passagem coletivo 64
3.6. Sistematização do corpus de pesquisa 66
3.7. Procedimentos de triagem e processamento de dados 66
3.8. Temporalidade e sistematização do corpus 67
4. Análise dos dados e discussão 68
Seção 1: Transgressão epistêmica — do consumo passivo à produção crítica 69
Introdução: a transgressão epistêmica como reconfiguração do olhar 69
1.1. Da curiosidade ingênua à epistemológica: a transformação do olhar 70
1.1.1. A percepção dos dispositivos técnicos: desnaturalizar a imagem 71
1.1.2. Do “Ver” ao “Fazer”: a produção como condição da crítica 72
1.1.3. Sistematização da transformação: da transparência à construção crítica 73

1.1.4. Letramento crítico da mídia: a vigilância epistemológica como postura 74
1.1.5. Síntese parcial: a curiosidade epistemológica como conquista 75
1.2. Montagem como descoberta política: a ordem que cria sentido 75
1.2.1. A montagem como quebra-cabeça: descoberta pela experimentação 76
1.2.2. Montagem como ato político: ordem e significação 77
1.2.3. Aprendizagem horizontal: a montagem circula entre pares 78
1.2.4. Síntese parcial: montagem como redistribuição do sensível 78
1.3. Consciência crítica e aplicação transversal: do cinema para a vida 79
1.3.1. A reflexão que transforma a ação: Glauber e a transposição do roteiro 80
1.3.2. Cinema como consciência social: Tânia, Alice e Anna e a ética do olhar 80
1.3.3. Cinema como mediação e consciência política: para além do filme 81
1.3.4. Projetos de vida: cinema como prática de planejamento existencial 82
1.3.5. Síntese parcial: cinema como forma de pensar 83
1.4. Síntese: a transgressão epistêmica como emancipação intelectual 84
1.4.1. Articulação e transição: da epistemologia à autoria 85
Seção 2: Transgressão autoral — autonomia e caminhos próprios 86
Introdução: A transgressão autoral como reivindicação de subjetividade 86
2.1. Autonomia criativa: de executores a autores 86
2.1.1. Decisões autorais e agenciamento político-pedagógico 87
2.1.2. Maturidade artística e o improviso como decisão estética 87
2.1.3. A dimensão coletiva da autonomia: ser mais 88
2.1.4. Autonomia plena: Sônia e o filme-homenagem não solicitado 89
2.1.5. Síntese parcial: autonomia como conquista, não concessão 90
2.2. Descoberta da voz própria: pronunciar o mundo 90
2.2.1. Cinema como mediação da voz: o escudo que amplifica 91
2.2.2. Voz como dissenso: de sempre concordava para opinião própria 93
2.2.3. Síntese Parcial: Voz Própria como Dimensão Política da Autoria 94
2.3. Ressignificação do erro: processo sim, fracasso não 95
2.3.1. Do erro punitivo ao erro produtivo: transgressão avaliativa 95
2.3.2. Persistência e autocrítica: Tânia e Alice e a autogestão da qualidade 96
2.3.3. Ganho estético no erro: acasos produtivos 97
2.3.4. Síntese parcial: erro como método, não obstáculo 98
2.4. Síntese: a transgressão autoral como reivindicação de subjetividade 99
2.4.1. Articulação das três dimensões da transgressão autoral: decidir, expressar, experimentar 99
2.4.2. Dimensão política da autoria: partilha do sensível 100
2.4.3. Transgressão da educação bancária: de objetos a sujeitos 101
2.4.4. Transição: da subjetividade individual ao coletivo relacional 102
Seção 3: transgressão relacional — colaboração e descentração da autoridade 103

Introdução: A transgressão relacional como reconfiguração das relações de poder e saber 103
3.1. Colaboração horizontal: aprendizagem entre pares e descentração da autoridade.....104
3.1.1. Inspiração entre pares: Jean-luc e a estratégia da observação.....104
3.1.2. Apropriação técnica horizontal: Fernanda e a Montagem em *(Re)definindo família* 106
3.1.3. A dimensão coletiva da autonomia: Agnès e o diálogo constante 106
3.1.4. Consenso e negociação: Adélia e o trabalho coletivo.....107
3.1.5. Aprendizagem pela autocrítica: Agnès e a transformação do centralismo 108
3.1.6. Conflito como dado pedagógico: separação produtiva.....109
3.1.7. A descentração da autoridade docente: implicações pedagógicas 110
3.1.8. Síntese parcial: a inteligência coletiva como potência pedagógica 110
3.2. Escuta e alteridade: a câmera como dispositivo de reconhecimento 111
3.2.1. Escuta transformadora: entrevistar como encontro.....112
3.2.2. Nomeação e visibilidade: o encontro com o outro no filme de Agnès 113
3.2.3. Identificação emocional: Cléo e a dor do outro.....113
3.2.4. Síntese parcial: a escuta como prática de alteridade.....114
3.3. Humanização: quebra de hierarquias e invisibilidades.....115
3.3.1. Humanização de professores: uma professora e a revelação da vulnerabilidade 116
3.3.2. Humanização de trabalhadores: garis e a retirada da invisibilidade 117
3.3.3. Humanização entre pares: Fernanda e o diálogo pós-revelação.....118
3.3.4. Síntese parcial: humanização como reconhecimento político.....119
3.4. Rodas de conversa: institucionalização da horizontalidade 120
3.4.1. Rodas como espaço público: elaborações críticas emergentes.....121
3.4.2. Rodas superaram exibições: prioridade pedagógica 122
3.4.3. Síntese parcial: rodas como espaço político de reconhecimento.....123
3.5. Síntese: a transgressão relacional como reconhecimento mútuo 124
3.5.1. Articulação das quatro dimensões: interdependência.....125
3.5.2. Dimensão Política do Reconhecimento.....126
3.5.3. Descentração da autoridade docente: reposicionamento, não eliminação.....127
3.5.4. Freire: ninguém educa ninguém, educamos todos entre si.....128
3.5.5. Articulação com os objetivos da pesquisa.....129
Seção 4: Transgressão metodológica — acaso, conflito e flexibilidade como método 131
Introdução: a transgressão metodológica como abertura ao não-planejado 131
4.1. Acaso como potência criativa: o imprevisto que enriquece.....132
4.1.1. Entrevistados não planejados: o acaso como descoberta 133
4.1.2. Fernanda e a mudança de tema: o obstáculo como ponto de partida.....133
4.1.3. Síntese parcial: o acaso como condição da criação 134
4.2. Conflito como dado pedagógico: processar, não evitar.....134
4.2.1. Separação de grupos: Agnès e Adélia 135

4.2.2. Desistência como dado de pesquisa 135
4.2.3. Síntese parcial: conflito como revelação 136
4.3. Flexibilidade estratégica: ajustar sem perder o rumo 137
4.3.1. Rodas superaram exibições: ajuste de cronograma 137
4.3.2. Autonomia vs. direcionamento: tensão produtiva 138
4.3.3. Autocrítica do professor-pesquisador: reconhecer limites 138
4.3.4. Síntese parcial: flexibilidade como método 140
4.4. Síntese: a transgressão metodológica como abertura ao processo 141
4.4.1. Articulação das três dimensões 141
4.4.2. Pedagogia do acaso vs. racionalidade técnica 142
4.4.3. Articulação com objetivos da pesquisa 143
4.4.4. Transição para a próxima seção 143
Seção 5: Trajetórias emblemáticas — subjetividade e urgências existenciais 145
Introdução: o cinema como tecnologia do eu 145
5.1. Agnès e os garis: a dialética da visibilidade e a leitura do mundo 145
5.2. Adélia e saúde mental: o cinema como prática da liberdade 146
5.3. Fernanda, Alice e Adélia: urgências existenciais em múltiplas dimensões 147
5.3.1. Fernanda e a fé: elaboração do sofrimento familiar 147
5.3.2. Identidade e elaboração: a revelação de Fernanda e a terapia de Adélia 148
5.3.3. Alice e o ativismo animal: a primeira oportunidade 149
5.4. Margaret: o silêncio como gesto político e ancestral 149
5.5. Síntese: trajetórias como universal singular 150
5.5.1. O Universal no Singular 151
5.5.2. Subjetividade como Via de Acesso ao Conhecimento 152
5.5.3. Cinema como elaboração de si e prática de liberdade 152
5.5.4. Articulação com os Objetivos da Pesquisa 153
Considerações Finais: o cinema como prática de transgressão — e o que veio depois 154
1. O que esta pesquisa investigou — e o que encontrou 154
2. As quatro dimensões da transgressão — o que cada uma revelou 154
2.1. Transgressão epistêmica: aprender a ver a janela 154
2.2. Transgressão autoral: de objetos a sujeitos 155
2.3. Transgressão relacional: a sala de aula como comunidade 155
2.4. Transgressão metodológica: o acaso como potência 156
3. As trajetórias emblemáticas — o universal que emerge do singular 156
4. O produto técnico — o e-book como tradução 157
5. Os limites da pesquisa — e o que eles revelam 159
6. Contribuições da pesquisa 159
7. O horizonte aberto — perguntas para pesquisas futuras 160

8. A última palavra — ou a primeira de um filme ainda por realizar 162
Bibliografia 163
APÊNDICE A - Produto 168
APÊNDICE B - Transcrição da Entrevista – Chantal 171
APÊNDICE C - Transcrição da Entrevista: Agnès 181
APÊNDICE D - Transcrição da Entrevista com Sônia 204
APÊNDICE E - Transcrição da Entrevista com Fernanda 223
APÊNDICE F - Transcrição da Entrevista com Alice , Tânia e Anna 244
APÊNDICE G - Transcrição da Entrevista dos os alunos Glauber e Adélia 254
Professor-pesquisador: Dia 19/09 de 2025, 14:45. É uma entrevista em conjunto com a Adélia e com o Glauber. Então vamos lá, vou botar aqui para vocês. Vamos lá, primeiro momento, o primeiro bloco de perguntas, a ideia é que a gente volte lá para o início, ou até para um pouquinho antes do início. Tenta se teletransportar para lá. Antes de começar o projeto — tá? — como eu falei, não vou definir o início para vocês, para cada um pode ter começado de uma maneira diferente, tá? Mas pensando as ações, as aulas em si, antes de começar o projeto, quando vocês assistiam a um filme, a uma série, vídeos na internet (TikTok, YouTube, Reels no Instagram), no que vocês prestavam mais atenção? Aliás, me desculpa, deixa eu fazer uma outra pergunta: antes de começar esse projeto, o que vocês assistiam mais? Filme, série ou os vídeos de internet? Primeiro o Glauber 254
APÊNDICE H – RODA DE CONVERSA 1 283
APÊNDICE J – Transcrição da roda de conversa sobre a produção do filme *Medos na Adolescência* 312
APÊNDICE K – Transcrição da roda de conversa sobre a produção do filme Família 323
APÊNDICE L - Transcrição da Roda de Conversa sobre a produção do filme *Diversos caminhos, um só uniforme* 336
APÊNDICE M - Transcrição da Roda de Conversa sobre a produção do filme *Maus-tratos aos Animais* 350
APÊNDICE N - Diário de Campo — 03 de outubro de 2025 363
APÊNDICE O - Diário de Campo — 10 outubro de 2025 364
APÊNDICE P - Diário de Campo — 17 de outubro de 2025 365
APÊNDICE Q – Diário de Campo — 24 de outubro de 2025 366
APÊNDICE R - Diário de Campo — 31 de outubro de 2025 368
APÊNDICE S - Diário de Campo — 07 novembro de 2025 369
APÊNDICE T - Diário de Campo — 14 de novembro de 2025 370
APÊNDICE U - Diário de Campo — 21 de novembro de 2025 371
APÊNDICE V - Diário de Campo — 28 de novembro de 2025 372

APÊNDICE X - Diário de Campo — 30 de novembro de 2025 374
APÊNDICE Z – FICHAS TÉCNICAS E SINOPSES 375

Introdução

A educação pública brasileira carrega um paradoxo que resiste ao tempo: ao mesmo tempo em que proclama a formação de sujeitos críticos e autônomos, organiza sistematicamente seus espaços, tempos e práticas de forma a silenciar exatamente aquilo que os estudantes têm de mais singular — suas experiências, suas urgências, suas formas de ver e narrar o mundo. Não se trata de uma contradição acidental ou de um equívoco pontual de gestão: trata-se de uma contradição estrutural, inscrita na própria lógica de uma instituição que, como observa Foucault (1987), combina vigilância e normalização como princípios organizadores. Freire (1987) já a nomeava ao descrever a educação bancária — aquela que trata o estudante como recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor, esvaziando sua capacidade crítica e criativa e reduzindo o ato educativo a um exercício de domesticação. O que esta dissertação investiga é se — e como — o cinema, em sua face expandida e transgressora, pode operar como dispositivo de ruptura com essa lógica: não como recurso didático a serviço do currículo, mas como prática de invenção, de transgressão e de emancipação.

A pergunta não é abstrata — e esta dissertação não pretende respondê-la de fora. Ela nasce de uma experiência concreta, encarnada no chão de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro, e atravessada por contradições, impasses e descobertas que só o tempo, a escuta e a reflexão permitiram nomear. É uma pesquisa que se construiu enquanto acontecia — e que carrega, em sua própria forma, as marcas do processo que investiga. Esta introdução apresenta, de forma organizada, a inquietação que figurou como definidora dos (des)caminhos percorridos, a caracterização do problema que motivou a pesquisa, sua relevância para o campo da educação, um debate preliminar sobre tecnologia na educação, e os objetivos que orientaram — e, por vezes, foram revisitados ao longo da investigação.

1.1. A Inquietação

Segundo o senso comum, paixão é um sentimento intenso que pode se traduzir em amor profundo, entusiasmo fervoroso ou desejo avassalador. Mas a paixão é também recheada de contradições: pode ser força criadora ou destrutiva, luz que inspira ou fogo que consome. Ela revela tanto nossa força quanto nossa vulnerabilidade — um paradoxo constante entre a plenitude e o desassossego.

Desde muito cedo estive envolto por elementos artísticos. Na sala de casa onde vivi meus primeiros anos, no bairro de Copacabana, as tardes eram regidas por um ritual quase sagrado: ouvir LPs em uma pequena vitrola portátil de cor vermelha. Aos muitos discos que tive acesso, perdia-me entre sons que desenhavam paisagens em minha imaginação — fossem musicais ou simples contações

de história. Cada vinil, cada capa colorida, cada cheiro eram únicos: uma porta para um universo a ser explorado. Ir às lojas de disco era como visitar um templo.

Não era só a música que me encantava. O teatro e o cinema eram tão presentes quanto o cheiro da maresia e o som das ondas ao longe, tornando meus melhores vizinhos — dois lados do mesmo encanto: histórias contadas de formas diferentes, mas igualmente arrebatadoras. Cada peça, cada filme acendia em mim a vontade de criar, de contar histórias que pudessem fazer os outros sentirem o que eu sentia ali, cada vez mais apaixonado pela arte.

Na adolescência, com o contrabaixo nas mãos, procurei traduzir em notas musicais o que as palavras não conseguiam dizer. Montei bandas, dividi palcos e madrugadas com amigos que também queriam transformar suas vidas através de melodias. Não era só tocar — era viver cada nota, cada acorde, cada ensaio como uma extensão da minha capacidade de me relacionar com o mundo. E mesmo sem saber onde aqueles caminhos me levariam, sabia que era por eles que deveria seguir — entre sons, histórias e as luzes que me permitiram construir, desde muito cedo, uma significativa sensibilidade sobre tudo.

Minha trajetória na educação começou em 2000, quando iniciei a licenciatura em Geografia na Universidade Federal Fluminense. Desde os primeiros anos de faculdade, percebi que ensinar ia além de transmitir conteúdos — compreendi o potencial transformador da educação e ansiava por despertar nos estudantes um olhar mais crítico e sensível sobre o mundo. E desde o começo de minha trajetória profissional na rede privada, embora tenha aprendido bastante sobre meu lugar na sala de aula, entendi que meu lugar era mesmo na educação pública.

Ao ingressar nas redes pública estadual e municipal do Rio de Janeiro, entre 2008 e 2009, deparei-me com uma realidade desafiadora. Em uma escola no município de Nova Iguaçu e, sobretudo, na escola em que lecionei por alguns anos na comunidade da Vila do João, no Complexo da Maré, vi a violência de forma explícita, as desigualdades sociais e os desafios da educação igualmente se intensificarem. Foi nesse contexto que me vi diante de uma inquietação persistente: a hiperindividualização crescente do trabalho docente, a fragmentação do trabalho coletivo e, — àquela altura sem entender muito o porquê — a progressiva rejeição ao que era proposto por mim em sala de aula.

Ao longo de dezesseis anos de serviço público, trabalhando em muitas escolas espalhadas pela cidade, esbarrando em obstáculos que iam desde a dificuldade em estabelecer diálogos no espaço escolar até o desrespeito ao trabalhador e a crescente dificuldade de professores se identificarem como professores, precisei criar meios, ainda que paralelos ao magistério, para sobreviver aos desafios cada vez mais pesados. Foi na arte que encontrei esses meios.

A fotografia teve um papel relevante nessa história. A partir de 2012, passei a estudar a linguagem fotográfica através de cursos livres e profissionalizantes. Em 2013, finalizei o Curso de

Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o Trabalho de Conclusão de Curso *A produção de fotografias em Trabalhos de Campo: estudos para o fomento de uma contribuição metodológica.* Esse trabalho nasceu da minha curiosidade sobre como o conhecimento produzido nas aulas de Geografia influenciava a produção de fotografias pelos estudantes em atividades de campo e aulas-passeio.

Mas havia uma contradição que demorei bastante a perceber. Desestimulado e quase sucumbindo às dificuldades do cotidiano escolar, busquei na fotografia uma liberdade que já não encontrava como professor. E a encontrei — mas apenas fora da escola. Como fotojornalista, cobrindo concertos, festivais e peças teatrais entre 2015 e 2019, permitia-me ser livre. Na escola, reproduzia o inverso: hierarquizava conteúdos, alimentava o isolamento, e quando abordava a fotografia fazia de forma exageradamente técnica — da mesma maneira estanque e utilitarista que hoje critico. O resultado disso foi me afastar progressivamente das reflexões que havia feito com tanto prazer na universidade e nos primeiros anos como professor, seguindo em um piloto automático que, no plano das ideias, eu invariavelmente compreendia não ser o mais adequado.

Nesse ínterim, iniciei meus estudos no campo cinematográfico — como sequência natural dos estudos sobre fotografia. Mais uma vez me vi diante de um enorme universo de possibilidades, mas que, muito por conta da experiência anterior, não me motivou a dividir com meu trabalho como professor. E assim a coisa se estendeu por cinco anos, até que recebi um convite da direção da escola onde hoje estou lotado na rede municipal do Rio de Janeiro para desenvolver o cinema como disciplina eletiva.

Inicialmente neguei. Estávamos saindo da pandemia de COVID-19. Estava completamente destruído emocionalmente, me sentia desrespeitado, desprezado — e encontrava um perigoso conforto no tal piloto automático. Ninguém da equipe diretiva insistiu, meu posicionamento foi respeitado. Mas não deixei de pensar um minuto sequer no que havia usado como justificativa para recusar. Duas coisas me fizeram mudar de ideia: o fato de o diretor adjunto — quem formalizou o convite — ser professor de artes e fotógrafo; e o fato de se tratar de uma oportunidade para trabalhar com cinema, já que reiniciar uma trajetória profissional aos 42 anos, no setor audiovisual brasileiro, não me parecia uma decisão muito responsável.

O primeiro ano foi marcado por uma contradição que só fui compreender tempos depois: embora o cinema dependa fundamentalmente do aspecto coletivo, isso não foi algo pensado quando propus o trabalho. O planejamento foi feito de forma cuidadosa, mas engessado pelos conceitos rígidos de planejamento que eu trazia da minha vida como professor de Geografia. Propus um trabalho pouco angular, e claro que esbarrei nas dificuldades peculiares de algo novo. Aos poucos, fui percebendo que não sabia fazer aquilo — mas que estava aprendendo. Parte da visão embaçada

que tinha sobre meu próprio trabalho tinha relação direta com uma necessidade de protagonismo e reconhecimento que não havia recebido como educador até aquele momento.

Não era prudente garantir que conseguiríamos produzir filmes — estávamos retornando ao cotidiano escolar após o período pandêmico, sem saber se novas variantes do coronavírus surgiriam. O acordo com os estudantes foi honesto: "Vamos pelo teórico, porque o prático eu não sei se vai ser possível. Vamos tateando e vendo o que a gente consegue". Até que fomos comunicados de que a Secretaria de Educação promoveria uma jornada de multilinguagens artísticas com mostra de cinema. A partir daí, percebendo que o cenário era favorável, fizemos a coisa acontecer de forma prática. Os filmes foram realizados.

Mas não foi simples. Enquanto tentava avançar o projeto, esbarrei naquela que talvez tenha sido a maior dificuldade de toda essa história: a rejeição de parte dos estudantes. Isso me fez avançar e recuar diversas vezes, inclusive suspendendo bruscamente as atividades. Não estava preparado — e viver aquilo serviu como gatilho para me sentir envolto em situações semelhantes às que havia vivido antes. Algo que se repetiu no segundo e no terceiro ano do trabalho.

Influenciado por leituras que fiz posteriormente, pude compreender que, em muitos casos, a rejeição se fundamenta no costume às formas extremamente conservadoras e tradicionais em que o trabalho se desenvolve no cotidiano escolar. O novo pode assustar e confundir — e talvez tenha de fato assustado e confundido. Não ter essa leitura na época fez com que me sentisse agredido. Pensava: "Estou trazendo algo novo e vocês estão rejeitando?". Só muito tempo depois pude perceber que a rejeição do estudante não era algo pessoal — era também o reflexo de uma sociedade que estimula cotidianamente a hiperindividualização, e que inevitavelmente projeta seus efeitos no espaço escolar.

Os resultados — os dez filmes realizados, a participação em um festival — me fizeram feliz. Todavia, olhando para trás, percebo que talvez tenham me impedido de notar algo muito importante: meu trabalho ainda não estava texturizado. Só a superfície estava visível, tudo ainda muito liso, sem densidade que o trabalho dispunha. Somente após todas essas reflexões — permitindo-me tatear e sentir na pele suas texturas — foi possível perceber que a mais importante delas é a perspectiva da coletividade e da colaboração, que mesmo de forma embaçada, sempre estiveram lá.

Essas questões foram, por muitas vezes, objeto de conversas com colegas docentes — e não foram raros os momentos de compartilhamento de experiências semelhantes, de angústias comungadas, em informais observatórios da educação. Em uma dessas conversas, fui lembrado de algo que eu sabia, mas havia esquecido de praticar: o cinema é um trabalho fundamentalmente colaborativo.

Eu estava fazendo uma leitura inadequada do próprio trabalho. Nas filmagens, havia sido excessivamente rígido nas minhas direções — dizendo o que poderia e o que não poderia ser feito, o que daria ou não certo. Não havia espaço para o diálogo, não havia espaço para outras visões que não

a minha. Na verdade, assim limitei a experiência dos estudantes ao que eu queria viver. Eles eram os protagonistas do trabalho; eu, apenas um catalisador. Tomei decisões monocráticas, isoladas — e, no fim das contas, também não me permiti entender o que ali estava acontecendo. Minhas maiores autocobranças foram tentar lidar com a rejeição dos estudantes e ser coerente com minhas convicções políticas, críticas e educativas que sempre tiveram como norte, pelo menos no campo das ideias, Paulo Freire. Todavia, as rejeitei da mesma forma.

A autocrítica diante de um trabalho desgastante deu lugar a um sentimento autopunitivo que caminhou paralelamente com várias tentativas de desistência. Não à toa, demorei bastante tempo para entender que esse trabalho poderia gerar frutos científicos — e isso dialoga diretamente com a insegurança que senti. Eu não sentia as texturas.

Faltava colocar em prática aquilo em que sempre acreditei: que a arte possui um poder único para transcender a fragmentação e unir pessoas. O trabalho com o cinema na escola acabou se traduzindo em uma evolução natural da linguagem fotográfica para a cinematográfica — e foi a partir desse ponto que meu entendimento sobre o potencial do trabalho coletivo se ampliou. Cada estudante tem um papel, uma voz e um olhar único; mas, ao trabalhar em um filme, precisam coordenar suas diferenças em prol de um objetivo comum. Percebi, então, que o cinema na escola não é apenas sobre técnica ou estética — é sobre convivência, colaboração e escuta. Na verdade, a escola é isso, embora nem sempre essa reflexão seja levada em consideração.

Hoje, meu trabalho como professor é pautado pela convicção de que precisamos, mais do que nunca, promover espaços de aprendizagem que valorizem o coletivo, a colaboração e o desenvolvimento de uma visão crítica e compartilhada do mundo. A paixão pela música, pela contação de histórias, pelo teatro, pela fotografia e pelo cinema me permitiu aprender que a convivência e a troca de ideias podem fortalecer a identidade dos estudantes e também nosso papel como educadores. Através da arte aprendi que a escola é, em essência, um espaço de vida coletiva — e que a arte é um caminho essencial para que possamos construir esse ambiente de vivência genuinamente coletiva e transgressora.

Foi dessa inquietação — e não apesar dela — que nasceu esta pesquisa.

1.2. Caracterização do Problema

Esta pesquisa emerge de uma inquietação que não nasceu nos livros — nasceu no chão da escola. Em 2022, na Escola Municipal Conjunto Praia da Bandeira, no Rio de Janeiro, foi criada uma disciplina eletiva de cinema para os anos finais do ensino fundamental, concebida como resposta ao longo período de distanciamento imposto pela pandemia de COVID-19. O contexto era de uma escola

pública que retornava ao presencial após dois anos de isolamento — com estudantes que haviam atravessado a pandemia de formas radicalmente distintas: alguns com acesso precário à internet, outros completamente desconectados do processo educativo, todos marcados por perdas, rupturas e transformações que a escola nem sempre demonstra saber acolher. A intenção era utilizar a potência da linguagem cinematográfica como vetor de reconexão e engajamento — devolver aos estudantes um espaço de criação e expressão que a pandemia havia suprimido, e que a escola, em seu formato tradicional, raramente oferece.

A escolha de uma rota através audiovisual não foi aleatória. Tratava-se de uma linguagem que os estudantes já habitavam — nas telas dos celulares, nas plataformas de streaming, nos vídeos curtos das redes sociais. A hipótese implícita era que o cinema, por sua natureza plural e acessível, poderia funcionar como uma ponte entre o universo dos estudantes e o espaço escolar — criando as condições para um engajamento genuíno que as disciplinas tradicionais não conseguiam produzir. Havia, nessa escolha, um desejo real de inovação pedagógica — e também, como a análise posterior revelou, uma série de contradições que o entusiasmo inicial não permitia ver.

A análise aprofundada da experiência revelou uma dissonância fundamental entre a intenção declarada e o método efetivamente adotado. O projeto, embora motivado por um desejo genuíno de inovação, foi estruturado a partir de uma lógica centralizadora e hierárquica que posicionava o professor como detentor exclusivo do saber cinematográfico. As metodologias adotadas ignoraram os vastos e vibrantes repertórios audiovisuais dos estudantes — moldados pelo uso cotidiano das tecnologias digitais e pelas linguagens das redes sociais — tratando-os não como ponto de partida, mas como ruído a ser corrigido. As decisões sobre o que filmar, como filmar e como montar foram, em grande medida, tomadas pelo professor — e não pelos estudantes. O resultado foi a reprodução, sob uma nova roupagem, das mesmas estruturas excludentes da escola tradicional.

Sob a luz de Freire (1987), essa prática pode ser compreendida como uma manifestação da educação bancária: aquela que trata o estudante como recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor, esvaziando sua capacidade crítica e criativa. O cinema — que poderia ter funcionado como dispositivo de transgressão e emancipação — foi reduzido a uma ferramenta tecnicista, com foco no produto final em detrimento do processo formativo, coletivo e sensível. A busca por protagonismo estudantil tornou-se apenas nominal, limitada por uma estrutura que não permitia a real expressão das subjetividades dos estudantes. O que deveria ser uma prática de liberdade converteu-se, paradoxalmente, em mais uma forma de controle.

Ao revisitar essa experiência com o suporte teórico de Freire, hooks e Foucault, tornou-se possível nomear com maior precisão o que havia ocorrido. Como afirma Foucault (2012), o exame — e, por extensão, qualquer prática avaliativa que classifica, hierarquiza e pune — é um dispositivo de poder que normaliza e disciplina. Uma prática pedagógica que utiliza o cinema como veículo de

expressão, mas mantém o professor como árbitro exclusivo do que é tecnicamente correto ou esteticamente válido, não transgride essa lógica — a reproduz sob nova forma. hooks (2013) nos lembra que a educação genuinamente engajada exige que todos — professores e estudantes — se permitam ser transformados pelo encontro com o outro. Essa transformação mútua foi, precisamente, o que a primeira experiência não permitiu: o professor transformou os estudantes — ou tentou fazê-lo —, mas não se permitiu ser transformado por eles.

Essa autocrítica não é um gesto de autopunição — é um dado metodológico. Reconhecer as contradições da própria prática é o primeiro passo para superá-las. E é precisamente esse movimento — da prática irrefletida à prática reflexiva, da reprodução à transgressão — que esta pesquisa busca documentar e analisar. Como afirma Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Não a reflexão que se contenta com a superfície das coisas, mas aquela que interroga as condições de produção do que se faz — e que está disposta a revisões profundas.

Diante dessa constatação, a pesquisa se afasta da mera descrição da experiência para propor uma investigação sistemática de alternativas. Se a abordagem inicial reproduziu as estruturas que pretendia transgredir, que caminhos poderiam ter sido tomados? Que condições seriam necessárias para que o cinema na escola operasse, de fato, como dispositivo de transgressão — e não de reprodução? É nesse ponto que o estudo propõe uma virada epistemológica, inspirada no conceito de cinema expandido de Youngblood (1970) e fundamentada na metodologia cartográfica de Passos, Kastrup e Escóssia (2015). O cinema expandido convida a repensar o cinema na escola para além de suas convenções técnicas e narrativas — reconhecendo que a potência do audiovisual não reside na perfeição técnica do produto final, mas na riqueza do processo criativo que o gerou. A cartografia, por sua vez, convida a repensar a pesquisa para além de suas convenções metodológicas — reconhecendo que conhecer e intervir são processos indissociáveis, e que o pesquisador não observa o campo de fora, mas o habita, é afetado por ele e inevitavelmente o transforma.

Essa virada não se orienta por uma hipótese a ser confirmada ou refutada — a cartografia não opera com essa lógica. Orienta-se, antes, por uma questão investigativa central: como a produção cinematográfica expandida, quando fundamentada em metodologias não-hierárquicas e na valorização dos repertórios audiovisuais prévios dos estudantes, pode operar como dispositivo de transgressão pedagógica no contexto de uma escola pública?

Essa questão central desdobra-se em quatro dimensões analíticas interdependentes, que estruturam a análise de dados desta dissertação:

- **Epistêmica:** como o cinema transforma a forma como os estudantes conhecem e leem o mundo — deslocando-os da posição de consumidores passivos de imagens para a de produtores críticos de discursos?

- **Autoral:** como o cinema permite que os estudantes transitem da posição de executores de diretrizes pedagógicas para a de autores de suas próprias práxis — descobrindo suas vozes, ressignificando seus erros e reivindicando o direito de narrar o próprio mundo?
- **Relacional:** como o cinema reconfigura as assimetrias de poder e saber que estruturam o espaço escolar — instaurando formas horizontais de colaboração, escuta e reconhecimento mútuo?
- **Metodológica:** como o cinema acolhe o imprevisto, processa conflitos e valida o acaso como potência criativa — rompendo com a lógica do planejamento rígido e da previsibilidade que domina a escola tradicional?

Investigar essas dimensões significa acompanhar, por meio de uma pesquisa-intervenção cartográfica, como a incorporação das vivências digitais dos jovens e a adoção de um modelo pedagógico processual e dialógico podem transformar a sala de aula — ressignificando a linguagem cinematográfica como prática educativa genuinamente libertadora, capaz de fomentar subjetividades potentes e de transgredir os paradigmas historicamente impostos pela instituição escolar. Não se trata de provar que o cinema funciona — trata-se de compreender como ele funciona, em que condições, para quais sujeitos e com quais consequências para a formação de uma educação mais democrática, crítica e relevante.

1.3. Tecnologia na educação: o audiovisual como dispositivo pedagógico

A integração de tecnologias digitais ao processo educativo tem sido objeto crescente de investigação no campo da educação brasileira — especialmente no que diz respeito ao seu potencial para transformar as relações de ensino e aprendizagem, superar metodologias tradicionais e promover o protagonismo dos estudantes. No contexto desta pesquisa, a tecnologia não é compreendida como fim em si mesma, mas como meio: o smartphone, o software de edição e a plataforma de compartilhamento são instrumentos a serviço de uma prática pedagógica genuinamente transgressora — o cinema expandido.

1.3.1. O audiovisual como tecnologia educativa

A utilização de recursos audiovisuais na educação não é uma novidade — mas sua configuração como tecnologia de produção pelos próprios estudantes, e não apenas de consumo, representa uma inflexão significativa nas práticas pedagógicas contemporâneas. Como demonstram Silva et al. (2024), a câmera na mão da criança permite que ela descubra curiosidades novas, novos sons, cores, movimentos e gestos — um processo que a instiga não só a observar, mas também a criar, a inventar e a imaginar. Nesse sentido, a tecnologia audiovisual deixa de ser um recurso ilustrativo para se tornar o próprio meio de construção do conhecimento.

Essa perspectiva dialoga com o que Pacheco (2023) denomina literacia cinematográfica: a compreensão de que, assim como a sociedade tem a responsabilidade de ajudar a criança a ler e a escrever, deve também ajudá-la a usar, apreciar e compreender as imagens em movimento — não para que sejam tecnicamente capazes, mas para que sejam culturalmente letradas. A produção audiovisual, nesse sentido, não é uma competência técnica isolada: é uma forma de leitura e escrita do mundo contemporâneo.

1.3.2. Smartphones e softwares livres como dispositivos de democratização

Um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa — e que a situa no debate contemporâneo sobre tecnologia e educação — é a escolha deliberada de smartphones e softwares gratuitos de edição como instrumentos de produção. Essa escolha não foi uma concessão às limitações de infraestrutura da escola pública: foi uma decisão política.

Silva (2017) demonstra que os novos suportes de informação móveis — como smartphones e tablets — e, principalmente, a ação de produzir imagens de si e do mundo, já foram incorporados pelos indivíduos que transitam pelo espaço educacional. Ou seja, a tecnologia que esta pesquisa utilizou não foi introduzida de fora para dentro: já estava presente no cotidiano dos estudantes, aguardando ser ressignificada de instrumento de consumo para instrumento de criação.

Essa ressignificação é, em si mesma, um ato pedagógico e político. Ao demonstrar que a criação audiovisual não é privilégio de quem possui equipamentos sofisticados, mas de quem possui olhar, voz e intenção, o projeto subverteu a lógica que reserva a produção cultural aos que têm acesso a recursos técnicos e econômicos — afirmando que qualquer sujeito, inclusive e especialmente o estudante de escola pública, tem o direito de narrar o próprio mundo.

1.3.3. A produção audiovisual como prática colaborativa e crítica

A literatura sobre tecnologia e educação tem enfatizado, de forma crescente, o potencial da produção audiovisual como prática colaborativa — capaz de desenvolver não apenas competências técnicas, mas habilidades relacionais, críticas e criativas. Pereira, Rezende Filho e Pastor Junior apud Souza Filho et al. (2014) argumentam que o envolvimento de estudantes da educação básica em estratégias de produção de vídeos é capaz de funcionar como aspecto motivador para a negociação de significados, externalizando o pensamento criativo e colocando o aprendiz como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a produção cinematográfica articula-se com o que Assis et al. (2024) identificam como a finalidade do cinema na educação: promover a interação interpessoal e a problematização da leitura de velhos e novos códigos, preparando para assimilar, compreender, interpretar, produzir e reproduzir conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma tecnologia que não apenas transmite conteúdo — transforma o sujeito que a utiliza.

1.3.4. O cinema expandido como tecnologia transgressora

O conceito de cinema expandido — central nesta pesquisa — representa uma forma específica de compreender a tecnologia audiovisual: não como aparato técnico a ser dominado, mas como campo de experimentação subjetiva e política. Como propõe Fresquet (2013), o cinema na escola opera como dispositivo de invenção — não de reprodução —, criando espaços de compartilhamento e criação coletiva que reconfiguram as relações pedagógicas.

Essa perspectiva é aprofundada por Migliorin et al. (2019), que argumentam que o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diferentes idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Nesse sentido, a tecnologia cinematográfica — em sua face expandida — não é um instrumento de transmissão, mas um dispositivo de encontro: entre sujeitos, entre saberes, entre urgências existenciais e possibilidades de expressão.

É precisamente essa compreensão que orienta a escolha tecnológica desta pesquisa: o smartphone não é apenas um aparelho de filmagem — é um dispositivo de subjetivação, de pertencimento e de dignidade. E o software de edição não é apenas uma ferramenta de montagem — é o espaço onde o estudante decide o que o outro verá, em que ordem e com que impacto: um ato de autoria que começa onde a filmagem termina.

1.3.5. Considerações sobre o uso de inteligência artificial na pesquisa

É relevante registrar que esta pesquisa também incorporou, de forma crítica e supervisionada, ferramentas de inteligência artificial em seu processo metodológico. As rodas de conversa e as entrevistas foram transcritas integralmente com o auxílio da ferramenta Turboscribe, seguida de revisão manual minuciosa para assegurar a fidelidade às oralidades e sotaques do território escolar. No processo de organização e triagem, utilizou-se o modelo de linguagem Gemini (Google) como assistente de análise — operando na sistematização de grandes volumes de texto e na identificação de recorrências temáticas.

É fundamental destacar que o uso dessas ferramentas se limitou à organização técnica e ao suporte na transcrição. A lógica algorítmica não substituiu, em hipótese alguma, a sensibilidade interpretativa do professor-pesquisador — ao contrário, operou sob sua rigorosa vigilância. As categorias analíticas emergiram do tatear manual das texturas dos depoimentos e da vivência no campo, garantindo que as intensidades subjetivas e os silêncios — elementos que escapam ao filtro tecnicista da codificação binária — fossem preservados como núcleo central da análise.

Esse uso transparente e crítico das ferramentas de inteligência artificial constitui, em si mesmo, uma contribuição desta pesquisa para o debate sobre as possibilidades e os limites dessas tecnologias no campo da pesquisa qualitativa em educação.

1.4. Relevância da Pesquisa

A relação entre cinema e educação tem sido objeto crescente de investigação no campo pedagógico brasileiro — mas ainda de forma incipiente no que diz respeito a experiências sistematizadas de produção audiovisual com estudantes de educação básica em escolas públicas. A maior parte da literatura existente concentra-se na exibição e análise de filmes como recursos didáticos, deixando em segundo plano a potência formativa do processo de criação cinematográfica pelos próprios estudantes.

Pesquisas recentes têm apontado para o potencial transformador do cinema na educação. Nunes et al. (2021) compreendem o cinema educativo como prática social transformadora, essencial para a emancipação e o desenvolvimento da criticidade do sujeito. Fresquet (2013) demonstra que o cinema na escola opera como dispositivo de invenção — não de reprodução —, criando espaços de compartilhamento e criação coletiva que reconfiguram as relações pedagógicas. Migliorin et al. (2019) argumentam que o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva.

No contexto da educação pública brasileira, marcada por profundas desigualdades de acesso à produção cultural e midiática, a demonstração de que estudantes de escola pública são capazes de produzir curtas-metragens sobre temas que lhes são urgentes e significativos — com smartphones e softwares gratuitos de edição — constitui, em si mesma, um argumento político: criar não é privilégio de quem tem equipamento sofisticado, mas de quem tem olhar, voz e intenção.

Além disso, o contexto pós-pandêmico em que esta pesquisa se insere confere-lhe relevância adicional. O retorno às aulas presenciais após dois anos de distanciamento revelou estudantes marcados por perdas, rupturas e transformações que a escola, em seu formato tradicional, raramente sabe acolher. A busca por práticas pedagógicas que reconectem os estudantes ao espaço escolar a partir de suas próprias urgências existenciais — e não de conteúdos prescritos — é uma demanda urgente e pouco explorada na literatura educacional brasileira.

Esta dissertação contribui, portanto, para um campo ainda relativamente escasso: o das experiências sistematizadas e analisadas de produção audiovisual como prática pedagógica transgressora em escolas públicas de educação básica, fundamentadas em referenciais teóricos rigorosos e documentadas com atenção às vozes dos próprios estudantes como fonte legítima de conhecimento pedagógico.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Investigar como a linguagem e a produção cinematográfica podem atuar como meio de transgressão educativa no ensino fundamental público, promovendo metodologias não-hierárquicas e práticas criativas capazes de desenvolver o protagonismo crítico e a autonomia dos estudantes.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Realizar uma ampla pesquisa bibliográfica como suporte às reflexões propostas, articulando os referenciais da pedagogia crítica, do cinema e da educação e da metodologia cartográfica.
- Desenvolver um conjunto de práticas de criação em cinema expandido junto a estudantes do ensino fundamental público, com o propósito de observar e registrar o processo colaborativo de experimentação audiovisual.

- Analisar o papel da linguagem e da produção cinematográfica expandida — desenvolvida pelos próprios estudantes — na promoção de um ambiente escolar mais crítico, colaborativo, criativo e coletivo.
- Refletir sobre as metodologias adotadas ao longo do processo de produção cinematográfica, observando seus impactos no processo pedagógico e na constituição dos estudantes como sujeitos de saber, de criação e de direitos.

2. Fundamentação Teórica

A construção teórica desta dissertação não partiu de um conjunto de autores previamente selecionados para iluminar um objeto já definido — partiu do campo. Foi a experiência concreta de habitar uma escola pública com uma câmera na mão, de observar estudantes que se transformavam ao produzir imagens, de perceber que algo fundamental estava acontecendo que os conceitos disponíveis ainda não conseguiam nomear com precisão, que impôs a necessidade de um referencial teórico à altura da complexidade do que se investigava.

Esse referencial organiza-se em torno de quatro eixos interdependentes, que não se sucedem linearmente, mas se articulam de forma rizomática — cada um iluminando e sendo iluminado pelos demais.

- **O primeiro eixo** — *Fundamentos e práticas expandidas do cinema* — parte da constatação de que o cinema resiste a definições únicas e que sua potência pedagógica reside precisamente nessa multiplicidade constitutiva. Convoca autores que pensaram o cinema para além de seus limites convencionais — da sala escura ao pátio da escola, do produto acabado ao processo criativo, do espectador passivo ao realizador crítico. É aqui que se fundamenta a escolha do cinema expandido como dispositivo central desta pesquisa: não o cinema como disciplina técnica, recurso ilustrativo ou objeto de entretenimento, mas como prática de invenção, transgressão e emancipação. Fundamenta-se, também, a escolha política do smartphone como instrumento de produção — não como concessão às limitações de infraestrutura, mas como afirmação de que qualquer sujeito dotado de olhar, voz e intenção tem o direito de narrar o próprio mundo.
- **O segundo eixo** — *O cinema e a educação dos sentidos* — aprofunda a dimensão epistêmica dessa escolha, investigando como o ato de produzir imagens transforma irreversivelmente a forma de lê-las. O olhar não é natural — é construído. E educar esse olhar é o núcleo do que esta dissertação denomina transgressão epistêmica: o deslocamento do estudante da posição de consumidor passivo de imagens para a de produtor crítico de discursos. Esse eixo articula a montagem como ato político — a compreensão de que toda escolha de enquadramento, de ordem e de duração é uma tomada de posição — e demonstra, a partir das falas dos próprios estudantes, como essa passagem da transparência à construção é irreversível: quem aprende a ver as escolhas

por trás de uma imagem torna-se, por extensão, um sujeito mais crítico diante de qualquer discurso que se apresente como natural, neutro ou inevitável.

- **O terceiro eixo** — *Pedagogia crítica: Freire, hooks e a educação como prática de liberdade* — oferece o arcabouço conceitual que sustenta as escolhas metodológicas e analíticas desta pesquisa. Não se trata de aplicar teorias ao cinema, mas de reconhecer que o cinema, quando praticado da forma proposta nesta investigação, materializa princípios que a pedagogia crítica há décadas enuncia — e que a escola tradicional sistematicamente recusa. A articulação entre Freire, hooks, Rancière, Boal e Santos não é forçada: todos compartilham uma recusa fundamental à hierarquia epistêmica que separa quem sabe de quem não sabe, quem ensina de quem aprende, quem tem o direito de falar de quem deve escutar. Esse eixo incorpora, ainda, dimensões que Freire nem sempre contemplou com a mesma profundidade — entre elas, as de raça, gênero e corpo como categorias constitutivas da experiência educativa, a partir das contribuições de bell hooks — e propõe a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos como princípio ético que orienta a colaboração horizontal instaurada pelo projeto.
- **O quarto eixo** — *Cinema, autonomia e autoria: o estudante como realizador* — fecha o círculo ao nomear o que está no centro de toda a investigação: a transição do estudante da posição de espectador para a de realizador. Essa transição não é apenas metodológica — é ontológica: ela transforma quem o estudante é no espaço escolar. De objeto da instrução, ele passa a sujeito ativo; de receptor de narrativas, torna-se produtor de discursos; de aluno que executa tarefas, torna-se autor que assina obras. Esse eixo propõe o conceito de "produtor-aluno" como protagonista central, articula a técnica como meio — e não como fim — e documenta, a partir de trajetórias concretas de estudantes, como a autonomia não foi uma concessão do professor, mas uma conquista processual: cada filme produzido é, simultaneamente, uma obra estética e um ato ético — a afirmação de que aquele sujeito existe, pensa, sente e tem o direito de ser visto e ouvido no espaço comum da escola.

A escolha desses quatro eixos não esgota o campo — seria impossível e indesejável fazê-lo. O que ela faz é delimitar, com honestidade e precisão, o território teórico que esta pesquisa habita: um território situado na interseção entre o cinema, a pedagogia crítica e a cartografia — e que só pode ser compreendido a partir dessa interseção.

2.1 Fundamentos e práticas expandidas do cinema: breve panorama

O cinema resiste a definições únicas. Para Rancière (2012, p. 14), ele é simultaneamente "o lugar material onde vamos nos divertir [...], o que se acumula e se sedimenta em nós [...], um aparelho ideológico produtor de imagens [...], o conceito de uma arte [...], uma utopia [...] e um conceito filosófico". Essa multiplicidade constitutiva não é uma imprecisão — é a natureza do cinema. Qualquer análise de seus fundamentos deve, portanto, partir dessa condição plural e, por vezes, contraditória. As "práticas expandidas" não são um desvio de uma suposta essência cinematográfica, mas a manifestação inerente dessa multiplicidade.

Essa multiplicidade tem consequências diretas para a prática pedagógica. Se o cinema é, ao mesmo tempo, experiência sensível, aparato ideológico, conceito de arte e utopia, então utilizá-lo na escola exige que se escolha conscientemente qual cinema se quer convocar — e para quê. Esta pesquisa faz essa escolha de forma explícita: convoca o cinema como dispositivo de invenção, de transgressão e de emancipação — e não como recurso ilustrativo de conteúdos curriculares predefinidos.

Fantin (2006, p. 104) sintetiza essa pluralidade ao definir o cinema como "um 'objeto plural' que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica". Ao integrar dimensões que vão do estético ao social, a autora oferece um arcabouço que supera tanto a visão puramente artística quanto a meramente técnica do cinema — e que serve de base para compreendê-lo como dispositivo pedagógico. Essa definição é especialmente relevante para o contexto desta pesquisa: ao produzir filmes sobre a invisibilidade dos garis, sobre a saúde mental, sobre a fé e sobre o ativismo, os estudantes mobilizaram simultaneamente todas essas dimensões — demonstrando que o cinema, quando colocado em suas mãos, opera como um objeto genuinamente plural. Essa pluralidade não é uma característica abstrata do cinema — é o que torna possível que um mesmo dispositivo sirva simultaneamente como ferramenta estética, espaço de elaboração existencial e prática política de resistência, tal como esta pesquisa documenta.

Bergala (2008, p. 30) afirma que a arte — e o cinema em particular — é "por definição um elemento perturbador dentro da instituição", capaz de formar modos de ser, pensar, sentir e se relacionar com o mundo de formas que a escola tradicional raramente comporta. Cinema e escola compartilham uma vocação comum: a formação de sujeitos. A diferença está nos métodos e nas relações de poder que cada um institui. Enquanto a escola tradicional frequentemente organiza seus espaços, tempos e práticas de forma a silenciar a singularidade dos estudantes, o cinema — em sua dimensão expandida e transgressora — pode operar exatamente no sentido contrário: dando forma, voz e visibilidade ao que a instituição tende a invisibilizar.

Historicamente, o cinema que se tornou dominante seguiu um caminho específico: o da narrativa imersiva e ilusionista, consolidado pelo modelo hollywoodiano. Como afirma Machado (1997, p. 24), "a história efetiva do cinema deu preferência à ilusão em detrimento do desvelamento, à regressão onírica em detrimento da consciência analítica, à impressão de realidade em detrimento da transgressão do real". Esse caminho não foi neutro — foi uma escolha histórica, econômica e ideológica que consolidou determinadas formas de ver e de narrar o mundo como naturais e universais, enquanto marginalizava outras. Costa et al. (2024, p. 4) explicitam essa distinção ao afirmar que "o cinema de entretenimento promove um entendimento homogêneo da obra pelo espectador, colocando-o em total imersão e conexão com a diegese fílmica, enquanto que o cinema emancipatório promove uma exposição dialética metafórica e, com isso, uma liberdade na sua significação". A "exposição dialética" exige que o espectador — e, mais ainda, o realizador — se engaje intelectualmente com o que vê e produz, transformando o ato de ver em um ato de pensar. É precisamente essa transição — do ver passivo ao pensar ativo — que esta pesquisa propõe como o núcleo da transgressão epistêmica: não se trata de ensinar os estudantes a analisar filmes, mas de criar as condições para que a produção cinematográfica os transforme em sujeitos capazes de questionar qualquer representação que se apresente como natural ou inevitável.

As formas de cinema expandido surgem, em grande parte, como reação ao modelo dominante. O conceito tem sua origem em Youngblood (1970), para quem a evolução da linguagem de imagens para além dos seus limites convencionais propiciava o fim da ficção tal como era concebida pela indústria cinematográfica — abrindo espaço para experiências que extrapolavam a tela, a sala escura e a narrativa linear. Embora o autor tenha desenvolvido o conceito no contexto das artes visuais e das instalações experimentais, sua lógica central — a de que o cinema pode e deve romper com os dispositivos que o aprisionam — encontra ressonância direta no contexto desta pesquisa. Aqui, o cinema expandido não se refere apenas à extrapolação da tela convencional — materializada nas projeções nas paredes da escola —, mas à expansão do próprio sujeito cinematográfico: estudantes que eram espectadores passivos tornaram-se realizadores; a sala de aula que era espaço de instrução tornou-se território de criação. O cinema expandiu — e com ele, expandiram-se os sujeitos que o habitaram. Essa expansão não foi apenas espacial ou tecnológica — foi subjetiva: os estudantes que chegaram ao projeto como espectadores saíram dele como realizadores, autores e sujeitos políticos. É esse deslocamento que justifica a escolha do cinema expandido como dispositivo central desta pesquisa.

Como propõe Migliorin et al. (2019, p. 45), "quando o cinema sai da sala, do escuro e do ingresso pago, ele se multiplica em formas e dispositivos que as artes visuais estão constantemente renovando: múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores nas imagens e nos sons, reorganização do espaço e do tempo dos espectadores". Enquanto o cinema perde a erudição histórica

que restringiu sua produção aos estúdios e sua exibição às salas convencionais, a escola — como espaço de produção e exibição cinematográfica — ganha legitimidade. A escola não é uma substituta da sala de cinema — é um território singular onde o cinema pode operar de formas que a sala escura não comporta: com a vida dos estudantes como matéria-prima, com suas urgências como roteiro e com suas vozes como protagonistas.

A escolha do smartphone como dispositivo de produção não foi uma concessão às limitações de infraestrutura — foi uma escolha política. Demonstrar que a criação audiovisual não é privilégio de quem possui equipamentos sofisticados, mas de quem possui olhar, voz e intenção, é em si mesmo um ato de transgressão: ele subverte a lógica que reserva a produção cultural aos que têm acesso a recursos técnicos e econômicos, e afirma que qualquer sujeito — inclusive e especialmente o estudante de escola pública — tem o direito de narrar o próprio mundo. Flusser (2002) argumenta que o sujeito que compreende o funcionamento do aparato — e não apenas o opera — é capaz de subvertê-lo, transformando um instrumento de controle em instrumento de criação e resistência. O projeto não introduziu uma tecnologia estranha — ressignificou uma tecnologia já presente, transformando o instrumento de consumo em instrumento de criação.

Fresquet (2017, p. 62) entende que "o cinema nos permite criar um modo de relação com o mundo que nos remete aos modos de produzir conhecimento: por descoberta ou por invenção", e que o cinema expandido "nos libera de determinismos tecnológicos, arquitetônicos, históricos e estéticos", constituindo-se como um "dispositivo que se reinventa multiplicando telas, intensidades, durações e a própria relação dos espectadores com as imagens". Seja por descoberta ou por invenção, o caráter inventivo e criativo do cinema aproxima-o de uma epistemologia que valoriza a exploração e a ruptura em detrimento da repetição de modelos preexistentes. Como afirma Freire (2015, p. 65), "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros". Aprender a fazer cinema é, nesse sentido, aprender a produzir conhecimento — não pela repetição de técnicas, mas pela experimentação situada, pela tentativa e pelo erro ressignificado como potência criativa. Essa convergência entre a epistemologia freireana e o caráter inventivo do cinema não é fortuita — ela é o fundamento de uma prática pedagógica que recusa a transmissão de técnicas em favor da criação de condições para que o conhecimento emerja do encontro entre os sujeitos e o mundo que os habita.

Rancière (2016, p. 16) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o cinema 'pertence a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, viajaram dentro do sistema de desvios que esse nome instaura, e que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto dessa topografia, um itinerário próprio, peculiar'. Ao recusar a posição estanque dos elementos constituintes do cinema, o autor legitima a circulação entre diferentes saberes e práticas — tratando-os não como domínios de especialistas, mas como pontos em uma topografia comum que qualquer um pode, e deve, cartografar.

Essa abertura, contudo, não é apenas epistemológica — é também política. Foucault (2001, p. 264) observa que a 'função-autor' não designa simplesmente um indivíduo que escreve textos, mas uma função classificatória — aquela que define quem tem o direito de assinar, de ser reconhecido como produtor legítimo de discurso. Colocar o cinema nas mãos de estudantes de escola pública é, nesse sentido, um ato de redistribuição dessa função: é afirmar que esses sujeitos têm o direito de assinar — de ser reconhecidos como autores legítimos no espaço comum da cultura.

Essa topografia comum que o cinema instaura — e que qualquer um pode cartografar — tem uma dimensão especialmente significativa no contexto da escola pública brasileira. Os estudantes que participaram desta pesquisa chegaram ao projeto com um repertório audiovisual já formado — fortemente marcado pela estética das redes sociais: TikTok, Reels, YouTube. Esse repertório, longe de ser um obstáculo, revelou-se um ponto de partida: os estudantes já dominavam ferramentas de captação e edição de forma intuitiva, o que permitiu que o foco se deslocasse do "como fazer" técnico para o "por que fazer" ético e estético. A tensão entre o ritmo frenético dos cortes das redes sociais e a escuta mais lenta que o cinema exige não foi um problema a ser resolvido — foi um dado pedagógico rico, que revelou como o repertório digital pode tanto naturalizar a imagem quanto, quando tensionado, tornar-se o ponto de partida para sua desnaturalização. É precisamente essa tensão — entre o consumo algorítmico e a produção crítica — que a Seção 1 da análise de dados desta dissertação documenta em detalhe.

Segundo Junqueira Filho (2016, p. 222), "tanto as crianças quanto os adultos sabem que o cinema faz pensar, emociona, transforma, emancipa, aproxima e cria mundos — educa". Para Migliorin (2015, p. 29), "o cinema é uma forma privilegiada de acesso a uma multiplicidade de pontos de vista e enfoques de mundo". Essa multiplicidade de perspectivas — que o cinema naturalmente convoca — é, em si mesma, um princípio pedagógico: ela desafia a ideia de uma única verdade, de um único olhar legítimo, de uma única forma de narrar o mundo. Em uma escola que frequentemente organiza o conhecimento de forma hierárquica e unidirecional, o cinema pode operar como um dispositivo de redistribuição epistêmica — devolvendo aos estudantes o direito de ver, de dizer e de ser vistos.

2.2. O cinema e a educação dos sentidos: explorando o ato de olhar

O cinema expandido e suas práticas, ao se propor a ir além das fronteiras convencionais, tem por característica o poder de desnaturalizar a linguagem audiovisual — expondo seus aparatos e propondo uma relação mais ativa e reflexiva, não de mero consumo de uma realidade pré-digerida, mas de participação integral na produção e educação de sentidos. O ato de olhar não é

natural — é construído. E educar esse olhar é o núcleo do que esta dissertação denomina transgressão epistêmica: o momento em que o estudante deixa de ser consumidor passivo de imagens para se tornar produtor crítico de discursos. Nesse sentido, recupera-se a proposição de Vertov (2022), que radicalizou o princípio do olhar ao propor o cine-olho — a câmera como um olho que captura a vida antes que ela se organize para ser filmada. Para o autor, o imprevisível não era um obstáculo à criação: era sua condição. O ato de olhar não é natural — é construído. Essa radicalidade manifestava-se na recusa ao estúdio e aos roteiros blindados, defendendo o que chamava de *decifração do mundo* através de uma *escrita visual* que recusava a separação entre o olho humano e o olho da câmera. Ao afirmar que o cinema deveria *apanhar a vida de improviso* (Vertov, 2022), o autor antecipa a potência do que hoje se realiza nos pátios das escolas públicas: o uso da máquina para desnaturalizar o cotidiano e revelar as camadas de real que o hábito costuma ocultar.

Eagleton apud hooks (2017, p. 83) expõe que "as crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como 'naturais'". Embora seja reconhecido que os estudantes sofram com a influência de práticas que limitam suas capacidades transgressoras, eles estão mais genuinamente disponíveis para o questionamento. Fantin (2006, p. 46) aprofunda essa perspectiva ao expor que "as crianças expressam suas culturas da infância de modo distinto da cultura adulta, praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo". A educação dos sentidos pelo cinema deve considerar essa especificidade do olhar — que, embora universal em certos aspectos, é também modulado por vivências culturais, de gênero e etnia. O estudante-participante é um agente ativo do processo, tão ou mais importante do que o próprio pesquisador.

hooks (2013) nos lembra que uma educação genuinamente libertária reconhece que cada sujeito chega ao processo de aprendizagem com uma história, uma experiência e uma forma singular de ver e ouvir o mundo — e que ignorar essa singularidade é reproduzir, no espaço escolar, as mesmas hierarquias que se pretende transgredir. O ato de ver e ouvir não é uma mera decodificação de informações, mas uma relação pessoal e única com a obra — que mobiliza a subjetividade de quem olha. Educar o olhar, sob esta ótica, significa criar um espaço para que essas percepções individuais possam emergir, ser partilhadas e legitimadas no processo de aprendizagem.

O plano cinematográfico é a unidade básica dessa linguagem. Para Eisenstein (2002, p. 42), o plano não é um simples elemento da montagem — é uma "célula": "montagem é conflito [...] O plano aparece como a célula da montagem. Em consequência, também deve ser considerado do ponto de vista do conflito. Conflito dentro do plano é montagem em potencial que, no desenvolvimento de sua intensidade, fragmenta a moldura quadrilátera do plano e explode seu conflito em impulsos de montagem entre os trechos da montagem". A montagem, nessa perspectiva, não é uma técnica de organização — é um princípio dialético: a colisão entre dois planos produz um terceiro sentido que

nenhum deles continha isoladamente. Ainda Eisenstein (2002, p. 136) define que a obra de arte cinematográfica eficaz constrói uma "unidade dupla": "uma impetuosa ascensão progressiva ao longo das linhas dos mais elevados degraus explícitos da conscientização e uma simultânea penetração através da estrutura das formas nas camadas do mais profundo pensamento sensorial". Forma e conteúdo devem operar simultaneamente — unindo a emoção mais visceral à reflexão mais complexa.

Essa descoberta — aparentemente técnica — tem implicações profundamente políticas. Quando um estudante percebe que inverter a ordem dos depoimentos transforma completamente a recepção de um documentário, ele não está apenas aprendendo edição: está aprendendo que a ordem das coisas é sempre uma escolha — e que toda escolha carrega um ponto de vista. A montagem revelou-se, para os estudantes desta pesquisa, não como técnica, mas como ato político — o que Rancière (2009) denomina partilha do sensível: o sistema que define o que é visível, dizível e audível em uma determinada ordem social. Ao montarem seus filmes, os estudantes operaram exatamente essa partilha: decidiram o que merecia ser visto no espaço escolar, quem merecia ter voz, que histórias mereciam ser contadas.

Para Martin (2003, p. 168), "a montagem é a organização dos planos de um filme segundo determinadas condições de ordem e de duração". Mas a manipulação dessa ordem não é neutra — ela é sempre uma escolha. Como sintetiza Comolli (2008, p. 83), "montar é escolher, e escolher é já interpretar, portanto, tomar posição". Quem aprende a montar aprende a tomar posição. E quem aprende a tomar posição no cinema aprende a tomar posição no mundo. Bresson (2005, p. 24) complementa ao afirmar que "montar um filme é ligar as pessoas umas às outras e aos objetos pelos olhares" — definindo a montagem não como simples técnica de justaposição, mas como o principal agente criador de relações e de sentido dentro do filme.

Bergala (2008, p. 33) propõe que o filme seja pensado "não como objeto, mas como marca final de um processo criativo [...] não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação". Essa perspectiva desloca o interesse do "o quê?" — o conteúdo — para o "como?" — as escolhas, as dúvidas, as soluções encontradas pelo realizador. É essa transição que define a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, no sentido freireano: o estudante que aprende a ver o plano como escolha aprende, simultaneamente, a questionar qualquer representação que se apresente como natural ou inevitável. Como afirma Bergala (2008, p. 29), "fazer cinema é pensar com as mãos" — e pensar com as mãos é uma forma de conhecimento que a escola tradicional raramente oferece.

A linguagem cinematográfica, portanto, não é transparente. Como afirma Martin (2003, p. 18), "a realidade que aparece na tela não é jamais totalmente neutra, mas sempre o signo de algo mais, num certo grau". Carrière (2006, p. 55) vai além ao afirmar que as imagens cinematográficas "são

cortadas, manipuladas, sutilmente pela montagem, pelo texto falado ou pela música", e que "tudo é planejado para fazer a mentira parecer verdade". Reconhecer essa materialidade discursiva da imagem cinematográfica é condição para que o cinema seja compreendido como meio de transgressão — e não de permanência. Um estudante que aprende a ver as escolhas por trás de qualquer imagem torna-se, por extensão, um sujeito mais crítico diante de qualquer discurso que se apresente como natural, neutro ou inevitável.

Foucault (1996, p. 9) nos lembra que o discurso — e a imagem cinematográfica é um discurso — "é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos". O espaço institucional escolar não está isento desse processo. Como afirma Foucault (2012, p. 177), "o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir". No contexto escolar, essa lógica punitiva se manifesta na relação dos estudantes com os processos criativos: os paralelos "está certo x está errado", "sei fazer x não sei fazer", "ficou bom x ficou ruim" chegam carregados de inseguranças e autodesvalias que levam os estudantes a evitar a experimentação e a criação. Compreender o cinema como prática discursiva é, portanto, o primeiro passo para utilizá-lo como dispositivo de ruptura com esses mecanismos de controle.

Segundo Freire (2021, p. 36), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". Nesse sentido, Freire e Macedo (2013, p. 93) afirmam que existe "uma sintaxe das imagens" — e que, como a sintaxe não pode nunca estar dicotomizada da semântica, "isso demanda uma certa prática, uma certa convivência interpretativa, que é a leitura, afinal de contas, e que tem que ver, indiscutivelmente, com o treino, com a experiência, que é social e de classe". O cinema, nesse sentido, se faz capaz de alfabetizar visualmente — ensinar a ler as imagens, a decodificar as "frases" que os cineastas constroem e, consequentemente, a apurar o olhar para as nuances do mundo.

Essa "sintaxe das imagens" que Freire e Macedo descrevem não é aprendida apenas pela análise — é aprendida, sobretudo, pela produção. Antes de produzir seus próprios filmes, os estudantes desta pesquisa assistiam ao cinema como se assistem à janela: transparente, natural, inevitável. Depois de produzirem, passaram a ver a janela — o enquadramento, a escolha, a intenção. Essa passagem — da transparência à construção — é o núcleo da transgressão epistêmica que a Seção 1 da análise de dados documenta. Tânia sintetizou essa transformação ao afirmar que "comecei a prestar mais atenção em como era desenvolvido, como as gravações eram, tipo como era gravado". Chantal conectou o fazer ao ver: "algum vídeo no Instagram, eu vejo e aí eu lembro do que eu fiz, eu penso: nossa, essa pessoa editou dessa forma". E Agnès descreveu como passou a identificar escolhas

estéticas específicas: "reparo o cenário... o posicionamento da câmera". O que antes era consumo passou a ser análise — e essa passagem, como demonstra a análise de dados, é irreversível.

hooks (2019) argumenta que tornar visível o que foi historicamente ocultado é, em si, um gesto político de resistência — e que o cinema, ao criar as condições para essa visibilidade, constitui-se como um meio extraordinário de circulação do conhecimento e de difusão de experiências e valores culturais que a ordem dominante tende a apagar. É essa capacidade de tornar visível o que estava invisível — de nomear o que estava sem nome — que fundamenta o uso do cinema como dispositivo de transgressão nesta pesquisa. Quando Agnès nomeia os garis, quando Adélia transforma seu diagnóstico em discurso, quando Margaret afirma sua ancestralidade sem pronunciar uma única palavra — todos esses gestos são, antes de tudo, gestos de linguagem: escolhas sobre o que tornar visível, dizível e audível no espaço comum da escola

Moreira et al. (2023, p. 318) demonstram como o contato com o cinema na escola "cria algumas condições para desestabilizar essa condição hierárquica, historicamente constituída e naturalizada nas relações educativas", ao afirmar que "a primeira delas se percebe no ato em que passamos a estar, sem exceções, todos e todas diante da mesma tela; desta maneira, a disposição do corpo do/a educador/a na sala é uma importante mudança do ponto de vista epistemológico, já que se torna mais um/a espectador/a diante do filme". Essa horizontalidade — em que o foco se desloca da figura central do professor para o objeto fílmico — é o ponto de partida para uma educação genuinamente dialógica. Como afirma Migliorin et al. (2019, p. 40), "o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme". E como afirma Moreira et al. (2023, p. 317), "não há diferença entre as inteligências, não há hierarquia entre os saberes. Sendo essa a condição para o princípio de igualdade" — princípio que Rancière (2002) estabelece como ponto de partida, e não como horizonte a ser alcançado.

2.3. Pedagogia crítica: Freire, hooks e a educação como prática de liberdade

A compreensão do cinema como dispositivo de transgressão pedagógica não pode prescindir de um referencial teórico que fundamente o próprio conceito de transgressão no campo educativo. É nesse sentido que a pedagogia crítica — desenvolvida, sobretudo, a partir das contribuições de Paulo Freire e bell hooks — oferece o arcabouço conceitual que sustenta as escolhas metodológicas e analíticas desta pesquisa. Não se trata de aplicar teorias ao cinema, mas de reconhecer que o cinema, quando praticado da forma proposta nesta investigação, materializa princípios que a pedagogia crítica há décadas enuncia — e que a escola tradicional sistematicamente recusa.

O ponto de partida é a crítica freireana à educação bancária. Freire (1987, p. 33) define essa modalidade como aquela em que "o educador é o que educa; os educandos, os que são educados [...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem [...] o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos". Essa lógica — que reduz o estudante a recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor — não é apenas uma questão pedagógica. É uma questão política: ela reproduz, no espaço escolar, as mesmas relações de dominação que estruturam a sociedade mais ampla. A educação bancária não forma sujeitos críticos — forma sujeitos dóceis, adaptados à ordem existente.

Em contraposição, Freire (1987) propõe a educação problematizadora — aquela que parte da realidade concreta dos educandos, que os convoca ao diálogo, que reconhece em cada sujeito um portador de saberes legítimos. Para Freire (1987, p. 68), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essa formulação é central para compreender o que esta pesquisa propõe: o cinema como mundo mediador — um objeto de investigação comum que exige diálogo, negociação e construção coletiva de saberes. Essa postura — a do passador que abdica da armadura da autoridade para se expor junto com os estudantes — não é apenas uma estratégia pedagógica. É uma posição ética que reconhece que o conhecimento não pertence ao professor, mas emerge do encontro. E é precisamente nesse encontro — entre o professor-cartógrafo e os estudantes-realizadores, mediatizados pelo cinema — que esta pesquisa se constituiu. Quando os estudantes produzem filmes sobre suas próprias urgências existenciais, eles não estão executando tarefas escolares — estão pronunciando o mundo, no sentido freireano: transformando sua percepção da realidade em discurso, e esse discurso em ação.

A autonomia é, para Freire, o horizonte ético de toda prática educativa genuína. Para Freire (1996, p. 41), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Não se trata de uma autonomia abstrata ou declarada — mas de uma autonomia que se constrói concretamente, no exercício cotidiano de escolhas e responsabilidades. No contexto desta pesquisa, cada decisão de produção cinematográfica — a escolha do tema, o enquadramento, a ordem dos depoimentos na montagem, a decisão de revelar ou silenciar — é um exercício concreto dessa autonomia em construção. O cinema oferece, nesse sentido, um campo privilegiado para que a autonomia deixe de ser um conceito e se torne uma prática vivida.

bell hooks aprofunda e expande a perspectiva freireana ao introduzir dimensões que Freire nem sempre contemplou com a mesma profundidade — entre elas, as de raça, gênero e corpo como categorias constitutivas da experiência educativa. Para hooks (2013, p. 25), a educação como prática da liberdade "é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" — não como concessão generosa do professor, mas como reconhecimento de que todos os sujeitos são portadores de saberes legítimos e têm o direito de participar ativamente da construção do conhecimento. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto de uma escola pública situada em um território periférico, onde

os estudantes chegam com experiências, urgências e repertórios que a escola tradicional frequentemente ignora ou desqualifica.

hooks (2013) propõe o conceito de pedagogia engajada — uma prática educativa que vai além da simples transmissão de conteúdos críticos para envolver o bem-estar integral dos estudantes: suas emoções, suas histórias, suas identidades. Para a autora, a sala de aula verdadeiramente engajada é aquela em que todos — professores e estudantes — se permitem ser transformados pelo encontro com o outro. Essa disposição para a transformação mútua é o que distingue uma pedagogia genuinamente libertária de uma pedagogia que apenas proclama a liberdade sem praticá-la. No contexto desta pesquisa, essa disposição se manifestou de forma concreta: o professor-pesquisador não apenas ensinou cinema — foi transformado pelo que os estudantes fizeram com o cinema.

hooks (2019) argumenta ainda que o ato de tornar visível o que foi historicamente ocultado é, em si, um gesto político de resistência. Essa perspectiva é fundamental para compreender o que aconteceu quando Agnès filmou os garis, quando Margaret afirmou sua ancestralidade de matriz africana através de imagens, quando Fernanda revelou sua identidade religiosa para a turma. Esses gestos não foram apenas escolhas estéticas — foram atos de resistência política: a afirmação de que aqueles sujeitos existem, importam e têm o direito de ser vistos e ouvidos no espaço comum da escola.

Rancière (2002) contribui com um conceito que atravessa toda a análise desta dissertação: o princípio da igualdade das inteligências. Para o autor, a emancipação intelectual não começa quando o estudante "alcança" o nível do professor — começa quando ambos reconhecem que suas inteligências são igualmente capazes de produzir sentido. Esse princípio não é um horizonte a ser alcançado — é um ponto de partida. Partir da igualdade significa reconhecer, desde o início, que o estudante já sabe, já pensa, já cria — e que o papel do educador não é depositar conhecimento, mas criar as condições para que esse saber já existente encontre forma, voz e visibilidade.

Santos (2020) propõe o conceito de ecologia de saberes para descrever um campo em que múltiplos conhecimentos — científicos, populares, experienciais — se validam mutuamente, sem que nenhum deles ocupe o lugar de saber superior. Esse princípio é fundamental para compreender a colaboração horizontal que o projeto cinematográfico instaurou: cada estudante trouxe algo que os outros não tinham — habilidades técnicas, sensibilidade narrativa, coragem para abordar temas difíceis — e essa diversidade foi o combustível criativo do coletivo. A ecologia de saberes não é apenas um conceito metodológico — é uma postura ética: ela recusa a hierarquia que define quais saberes são legítimos e quais são descartáveis, reconhecendo em cada sujeito um portador de conhecimentos que merecem ser vistos, ouvidos e valorizados. É precisamente essa recusa que fundamenta a transgressão relacional documentada na Seção 3 da análise de dados desta dissertação.

A articulação entre Freire, hooks e Rancière não é forçada — ela é constitutiva. Os três autores compartilham uma recusa fundamental: a recusa à hierarquia epistêmica que separa quem sabe de

quem não sabe, quem ensina de quem aprende, quem tem o direito de falar de quem deve escutar. E os três propõem, cada um à sua maneira, práticas que subvertem essa hierarquia — devolvendo aos sujeitos historicamente silenciados o direito de pronunciar o mundo. É precisamente esse projeto — político, ético e pedagógico — que esta pesquisa busca materializar através do cinema expandido na escola pública.

2.4. O cinema e a educação transgressora, criativa e libertária

A relação entre cinema e educação não é nova — mas sua dimensão transgressora frequentemente é subestimada ou domesticada pela instituição escolar. Quando o cinema entra na escola como mero recurso didático, ele perde sua potência perturbadora e se converte em mais um instrumento de transmissão vertical do conhecimento. Esta pesquisa parte de uma convicção diferente: o cinema na escola é, antes de tudo, uma prática de transgressão — e sua força reside precisamente em sua capacidade de desestabilizar as certezas estabelecidas, de redistribuir as posições de saber e de dar voz ao que a instituição tende a silenciar.

Freire (1987) afirma que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se a si mesmos e, simultaneamente, aos opressores — e que apenas o poder nascido da própria debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para realizar essa dupla libertação. Uma educação cinematográfica transgressora parte desse princípio: a verdadeira transformação não vem das estruturas de poder estabelecidas — o cinema mainstream, o currículo oficial —, mas das margens. Um cinema feito por estudantes de escola pública, a partir de suas próprias urgências existenciais, carrega a potência de transgredir a linguagem e as narrativas dominantes. Ele não busca apenas se inserir no mercado cultural — cria um novo tipo de poder simbólico.

Fresquet e Migliorin (2015, p. 7-8) são precisos ao afirmar que "se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder". O cinema, nesse contexto, não é um recurso didático — é um elemento perturbador que desafia a ordem estabelecida. Bergala (2008, p. 30) reforça essa dimensão ao afirmar que "a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição". Uma educação cinematográfica que se pretenda transgressora deve, portanto, resistir à domesticação da arte pelo currículo — preservando seu potencial de desestabilização das hierarquias e das certezas estabelecidas.

Freire (2015, p. 58) define a "transitividade crítica" como aquela que se "caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pela substituição de explicações mágicas por princípios

causais, por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões". O cinema pode ser um potente campo de treinamento para essa transitividade: a produção de um filme que desafia as narrativas hegemônicas força o realizador a desenvolver profundidade interpretativa, a buscar as causas por trás das imagens e a estar disposto a revisões de suas próprias percepções. Fantin (2006, p. 6) afirma que "ao lidar com crianças e arte, lidamos com o campo fértil da transgressão" — e que uma educação pelo cinema deve buscar sentidos alternativos, fora da lógica habitual, promovendo uma forma de conhecimento mais criativa e libertária.

Maia Junior (2009, p. 15) expõe que "a transgressão seria como ato libertário do pensamento, que precisa se renovar para sobreviver de forma mais crítica". O cinema transgressor serve, assim, como modelo para uma forma de pensar que recusa o dogma e a estagnação — ensinando a pensar criticamente, a se renovar intelectualmente e a libertar a mente de convenções para poder analisar a realidade de forma mais profunda. hooks (2013, p. 25) reforça que uma educação genuinamente transgressora é "um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" — não pela transmissão vertical de conteúdos, mas pela abertura a formas alternativas de produção e partilha de saberes que valorizam o diálogo e a troca como princípios fundantes. A transgressão começa precisamente nessa recusa: a recusa dos métodos convencionais em favor de práticas que reconhecem em cada sujeito um portador legítimo de conhecimento.

A dimensão política dessa transgressão é explicitada por Boal (2013, p. 155), que, ao pensar o teatro, propõe que os grupos "devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize à sua maneira e para seus fins". Transposta para o cinema escolar, essa proposição é radical: não se trata de ensinar cinema aos estudantes, mas de colocar os meios de produção cinematográfica em suas mãos — para que os utilizem a partir de suas próprias vivências, experiências e urgências existenciais. Boal (2013, p. 161) acrescenta que "para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo expressivo". Transposto para o cinema, esse princípio sugere que o processo educativo transgressor deve partir dos estudantes — de quem eles são, do que sentem, do que vivem — para que os meios de produção cinematográficos sejam genuinamente dominados e não apenas tecnicamente operados.

Essa apropriação criativa dos meios de produção guarda ressonância com o que Oswald de Andrade (1928) denominou antropofagia cultural: não a imitação passiva de um modelo externo, nem a sua rejeição, mas a deglutição criativa — absorver a linguagem cinematográfica, digerir seus códigos e devolvê-los transformados pela própria subjetividade. Embora o conceito oswaldiano tenha sido formulado no contexto do modernismo brasileiro, sua lógica — a de que a cultura se renova quando o sujeito se apropria do que recebe e o recria a partir de dentro — encontra eco preciso no que esta pesquisa documenta: os estudantes não mimetizaram protocolos técnicos estéreis, mas

fizeram do cinema uma linguagem sua, impregnada de suas urgências, de seus afetos e de suas formas singulares de ver e narrar o mundo. Ao devolverem o cinema transformado por suas próprias subjetividades, os estudantes provaram que a técnica só adquire sentido quando submetida ao desejo de dizer a palavra.

hooks (2017, p. 56) nos lembra que "é a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos". Uma educação cinematográfica transgressora deve, portanto, criar as condições de segurança psicológica necessárias para que os estudantes se arrisquem — experimentem, errem e criem sem o peso da sanção institucional. Como afirma Fórum Nicarágua (2022, p. 14), "a criação é o contrário da dívida e do juízo. Ela experimenta os atores do mundo como possibilidades de acoplamentos, montagens, faíscas que antes, de eliminar, friccionam, unem, dobram. A criação é um problema de montagem e conexão e não suporta o julgamento". Em uma perspectiva libertária, o processo criativo proposto pelo cinema substitui a lógica do certo/errado pela lógica da experimentação — fundando um ambiente de aprendizado onde o erro não é punido, mas visto como parte de um processo exploratório. Essa ressignificação do erro é, em si mesma, uma transgressão pedagógica — dimensão que a Seção 4 da análise de dados desta dissertação documenta em detalhe, denominando-a "transgressão metodológica".

Câmara et al. (2019, p. 498) afirmam que a "criatividade do cineasta, no que diz respeito à sua capacidade artística de transcender a realidade e elaborar, através da arte, novos objetos no mundo [...] contém, ao mesmo tempo, sua subjetividade e os elementos objetivos da realidade vivida, encarnando potências do próprio devir histórico". O cineasta não se limita a copiar o real — ele o transcende, criando novos objetos no mundo que carregam em si as potências de transformação. Educar com o cinema é, portanto, educar pela imaginação e pela possibilidade: ao apresentar mundos possíveis ou ao ressignificar o mundo existente de maneira criativa, o filme nutre a capacidade de imaginar futuros diferentes e de não se conformar com o presente. Bresson (2005, p. 25) sintetiza esse horizonte ao afirmar que "criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas. É estabelecer entre pessoas e coisas que existem e tais como elas existem, novas relações". A educação criativa é, nesse sentido, o ato de aprender a olhar o mundo não como um conjunto de objetos com funções pré-definidas, mas como um reservatório infinito de possíveis conexões.

O cinema, quando praticado em sua dimensão educativa e transgressora, constitui-se como prática social transformadora — essencial para a emancipação, o desenvolvimento da criticidade e a transformação da realidade. Ao romper com a lógica comercial, torna-se um potente instrumento educativo crítico — que valoriza a autonomia e a inovação em detrimento da padronização, permitindo uma expressão artística mais livre e autêntica. Como afirma Freire (1984, p. 94), a educação deve "provocar o reconhecimento do mundo, não como um 'mundo dado', mas como um

mundo dinamicamente 'dando-se'". Assim, a busca por uma abordagem educativa libertária demanda pensar o filme demonstrando que o mundo é uma construção social e histórica — em constante transformação, com a participação ativa dos estudantes nesse processo.

Essa transgressão não é abstrata — ela se encarna em sujeitos concretos, atravessados por urgências existenciais específicas. Os estudantes desta pesquisa não escolheram temas abstratos ou academicamente seguros: escolheram a invisibilidade dos trabalhadores da escola, a saúde mental, a identidade religiosa, os maus-tratos aos animais, a fé diante do sofrimento. Nenhum tema foi sugerido pelo professor. Todos emergiram dos próprios estudantes — e essa emergência é a prova mais concreta de que o cinema, quando colocado nas mãos de quem tem o que dizer, torna-se uma prática de transgressão. Como afirma Freire (1979), a conscientização não é a doação de consciência crítica pelo educador — é a emersão de uma consciência que já existe latentemente. Os estudantes não ganharam consciência no projeto: encontraram os meios para tornar pública uma consciência que já possuíam. É precisamente esse movimento — da consciência latente à expressão pública — que a Seção 5 da análise de dados desta dissertação documenta nas trajetórias emblemáticas de Agnès, Adélia, Margaret, Fernanda e Alice.

2.5. A cartografia como método: pesquisar com o campo

A escolha metodológica desta pesquisa não é neutra — ela é coerente com os princípios epistemológicos e pedagógicos que a fundamentam. Se a pedagogia crítica recusa a separação entre quem sabe e quem não sabe, e se o cinema expandido recusa a separação entre quem produz e quem consome, a cartografia recusa uma separação igualmente fundamental: a separação entre pesquisador e campo, entre conhecer e fazer, entre teoria e prática.

A cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, foi desenvolvida a partir das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari e adaptada para o campo da pesquisa em educação por Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana Escóssia. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a cartografia não parte de um mapa pronto — constrói o mapa enquanto caminha. O pesquisador não chega ao campo com hipóteses a serem confirmadas ou categorias a serem aplicadas: chega com perguntas abertas e a disposição de se deixar surpreender pelo que o campo tem a oferecer.

Essa postura — que os autores denominam atenção cartográfica — é radicalmente distinta da postura do pesquisador tradicional, que observa o campo de fora, mantendo-se protegido por uma suposta neutralidade científica. O cartógrafo, ao contrário, habita o campo: é afetado por ele, e inevitavelmente o afeta. Como afirmam Falabella e Thürler (2021, p. 318), "cartografar é interferir em um mundo que está em construção, um porvir, um processo inacabado de abordagem de

processos". Pesquisar, portanto, é intervir: a pesquisa não apenas descreve uma realidade — participa ativamente de sua criação, produzindo transformações e sendo transformada.

Essa concepção tem consequências diretas para a forma como os dados são compreendidos. Na cartografia, os dados não são entidades neutras que aguardam ser coletadas — são ativamente produzidos na relação entre o pesquisador e o campo. Como afirmam Aragão e Sales (2025, p. 8), "a análise em cartografia está afinada com outras abordagens de pesquisa e intervenção, assumindo diferentes procedimentos que permitem a implicação na pesquisa e, por conseguinte, a análise da participação". Isso significa que a análise não é uma etapa posterior à coleta — é um processo contínuo e imanente à pesquisa, que ocorre simultaneamente à vivência do campo.

No contexto desta pesquisa, essa implicação mútua entre pesquisador e campo foi constitutiva — e não problemática. O professor-pesquisador não estudou o cinema na escola de fora: praticou-o junto com os estudantes, analisando o processo enquanto o vivia. Essa dupla posição — simultaneamente professor e investigador — gerou uma tensão constitutiva e produtiva que esta dissertação documenta com honestidade, inclusive nos momentos em que o pesquisador recaiu em posturas autoritárias que pretendia transgredir. Essa autocrítica não fragiliza a pesquisa — é o que a torna rigorosa. Como afirmam Cachatori e Kasper (2023, p. 73), o cartógrafo "se permite deixar levar em um processo de desterritorialização", abrindo-se ao inesperado, às potências e aos desvios que o campo oferece.

A cartografia opera com o conceito de pistas — não de categorias ou hipóteses. As pistas são orientações metodológicas que acompanham a fluidez do processo, sem reduzi-lo a categorias prévias. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2015), a cartografia não busca um caminho pré-traçado: acompanha o processo e as intensidades que surgem no andar. Essa recusa do roteiro rígido é coerente com a proposta pedagógica desta pesquisa: assim como o professor-cartógrafo não impõe um planejamento inflexível aos estudantes, o pesquisador-cartógrafo não impõe categorias analíticas inflexíveis ao campo. Em ambos os casos, o imprevisto não é um ruído a ser eliminado — é um dado a ser analisado.

A cartografia opera segundo uma lógica rizomática — conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) para descrever estruturas que se ramificam em múltiplas direções, sem centro fixo e sem hierarquia. Ao contrário das estruturas arbóreas — que têm raiz, tronco e galhos hierarquicamente organizados —, o rizoma conecta qualquer ponto a qualquer outro ponto, acolhendo desvios, rupturas e reconexões imprevisíveis. No contexto desta pesquisa, essa lógica se manifestou de forma concreta: o planejamento foi constantemente revisitado, os conflitos foram processados como dados legítimos e os acasos foram acolhidos como potências criativas — e não como ruídos a serem eliminados. O rizoma não é apenas uma metáfora metodológica — é uma postura diante do

conhecimento: a recusa de que exista um único caminho correto, uma única forma legítima de aprender, uma única narrativa válida sobre o que aconteceu no campo.

O corpus desta pesquisa é heterogêneo por princípio — e essa heterogeneidade não é uma limitação, mas uma exigência metodológica. Capturar a multiplicidade de vozes, intensidades e processos que atravessaram o projeto exigiu instrumentos igualmente múltiplos e complementares: diários de campo, transcrições de rodas de conversa e entrevistas, e os próprios filmes produzidos pelos estudantes — tratados não como produtos finais, mas como dados primários da pesquisa. Como afirma Kastrup (2021), a atenção cartográfica é uma atenção que se deixa afetar pelo campo — que não filtra o que é relevante antes de entrar em contato com ele. Foi essa atenção que permitiu reconhecer, nesta pesquisa, que as questões de saúde mental dos estudantes não eram ruídos a serem silenciados — eram dados centrais da investigação; que a desistência de alguns grupos não era um fracasso metodológico — era um dado legítimo sobre autonomia e agência; que o conflito entre estudantes não era um problema a ser resolvido — era uma informação sobre o campo.

A cartografia, nesse sentido, é simultaneamente método e postura — uma forma de pesquisar que se constrói à medida que se faz. Ela não oferece um roteiro — oferece uma ética: a ética da implicação, da honestidade sobre o lugar do pesquisador e de sua influência sobre o campo, e da abertura ao que o campo tem a oferecer para além do que foi antecipado. É essa ética que orienta toda a análise de dados desta dissertação — e que fundamenta a escolha de documentar não apenas os sucessos do projeto, mas também suas contradições, suas tensões e seus limites.

2.6. Cinema, autonomia e autoria: o estudante como realizador

A transição do estudante da posição de espectador para a de realizador é o núcleo político desta pesquisa. Essa transição não é apenas metodológica — é ontológica: ela transforma quem o estudante é no espaço escolar. De objeto da instrução, ele passa a sujeito ativo; de receptor de narrativas, torna-se produtor de discursos; de aluno que executa tarefas, torna-se autor que assina obras. Essa transformação — que esta pesquisa documenta em detalhe na Seção 2 da análise de dados, dedicada à transgressão autoral — é o que justifica a escolha do cinema como dispositivo de transgressão pedagógica.

Segundo Assis et al. (2024, p. 6778), "o cinema surge como um meio poderoso para reflexão e aprendizado e permite que os jovens se reconheçam e compreendam suas vivências, além das pressões familiares e sociais que enfrentam". Essa função do cinema como espelho e ferramenta de autocompreensão dialoga diretamente com a ideia de autonomia — não como característica inata, mas como construção que depende de um esforço coletivo e de uma postura crítica. Como afirma

Freire (1996, p. 41), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" — decisões que, no contexto desta pesquisa, emergem não do isolamento individual, mas do encontro coletivo mediatizado pelo cinema e pela realidade concreta dos estudantes.

Vicentin (2023, p. 125) propõe a distinção entre "aluno-espectador" e "espectador-aluno": o primeiro é o sujeito passivo, cuja experiência é mediada e controlada pela instituição; o segundo inverte essa hierarquia, priorizando a experiência subjetiva e estética do indivíduo. Esta pesquisa vai além — propondo o conceito de "produtor-aluno" como protagonista central: o estudante que não apenas assiste ou analisa, mas que produz, assina e intervém no real através de suas próprias narrativas audiovisuais. Esse deslocamento — de espectador a realizador — é, em si mesmo, um ato político: é a afirmação de que aquele sujeito tem o que dizer, e de que o espaço escolar é um lugar legítimo para dizê-lo.

Silva et al. (2024, p. 7) demonstram como "a câmera na mão da criança permite que ela descubra curiosidades novas, novos sons, cores, movimentos e gestos. É um processo que a instiga não só a observar, mas também a criar, a inventar e a imaginar". A câmera não é apenas uma ferramenta — é um dispositivo que reconfigura a percepção e a relação do ser humano com o mundo. O olhar, antes passivo, torna-se um ato de investigação e descoberta. Fórum Nicarágua (2021, p. 95) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que produzir "um plano é um desvio do tempo, que passa ao tempo que permanece. Com um dispositivo, elegemos o que deve durar, o que deve permanecer, o que deve ser compartilhado. Em um minuto filmado, dos milhares de minutos que vivemos todos os dias, escolhemos um. Filmar é algo grave; intervalo no tempo que flui; é o tempo afetado pelo olhar, pelas palavras, pelo pensamento, que, ao rever as imagens, se renova". O ato de filmar é, portanto, um exercício de atenção e seleção — uma educação do olhar para o que é significativo.

Bergala (2008, p. 64) define o papel do educador nesse processo como o de um "passador" — alguém que "abandona por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte". Tornar-se um "passador" é, antes de tudo, um ato de humildade epistemológica: reconhecer que o conhecimento não pertence ao professor, mas emerge do encontro entre diferentes sujeitos mediatizados pelo mundo. Como afirma Freire (1987, p. 68), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". O cinema constitui-se, precisamente, como esse mundo mediador — um objeto de investigação comum que exige diálogo, negociação e construção coletiva de saberes.

A autonomia do estudante-realizador não é um estado dado — é uma conquista processual. Para Freire (1996, p. 41), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões,

que vão sendo tomadas". No contexto desta pesquisa, cada decisão de produção — a escolha do tema, o enquadramento, a ordem dos depoimentos na montagem — é um exercício concreto dessa autonomia em construção. Como propõe Boal (2013, p. 155), ao colocar os meios de produção nas mãos dos estudantes, o projeto cria as condições para que eles "os utilizem à sua maneira e para seus fins" — transformando-os de objetos da instrução em sujeitos ativos de sua própria formação. Essa inversão — dos meios de produção ao sujeito que os detém — é o gesto político central desta pesquisa. Não se trata de ensinar cinema: trata-se de criar as condições para que os estudantes façam do cinema uma linguagem sua — impregnada de suas urgências, de seus afetos e de suas formas singulares de ver e narrar o mundo. É o que a análise de dados desta dissertação documenta nas trajetórias de Agnès, Adélia, Margaret, Fernanda e Alice.

Bezerra (2024, p. 195) propõe que "uma educação em cinema deve começar pelas emoções, e não pela técnica ou pelo procedimento" — buscando "potencializar o desenvolvimento da imaginação da criança e a cristalização dessas imagens internas no meio circundante, tendo como base os sentimentos". Essa inversão da ordem convencional do ensino de cinema é coerente com a perspectiva cartográfica adotada nesta pesquisa: o planejamento existe, mas é constantemente revisitado à luz das urgências que emergem do campo. A técnica é um meio — não um fim. Como afirma Freire (2011, p. 25), "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". O cinema, quando reduzido a técnica, perde sua potência transgressora. Quando colocado a serviço das urgências existenciais dos estudantes, torna-se um dispositivo de emancipação. A distinção entre técnica como fim e técnica como meio é, portanto, uma distinção política: ela define se o cinema na escola serve à reprodução de modelos ou à criação de novas formas de existência. Esta pesquisa aposta, sem hesitação, na segunda opção.

Benjamin (1987) nos lembra que a reprodutibilidade técnica da imagem transformou radicalmente a relação entre arte, cultura e sociedade — tornando a produção visual não mais privilégio de poucos, mas potencial de todos. Fazer cinema com jovens implica, portanto, atenção simultânea a duas dimensões indissociáveis: a técnica — equipamentos, equipes, locações — e a criativa — conteúdo, roteiro e intenção. Mas, como já demonstrado, a técnica só adquire sentido quando submetida ao desejo de dizer a palavra — quando está a serviço das urgências dos sujeitos que a utilizam. Nesse sentido, Aumont (1993) nos lembra que a imagem cinematográfica é sempre resultado de escolhas — técnicas e criativas — e que educar para o cinema é, antes de tudo, educar para a consciência dessas escolhas. O letramento cinematográfico não é um fim em si mesmo — é o meio pelo qual os estudantes conquistam o direito de narrar o próprio mundo.

A produção cinematográfica coletiva é, por natureza, um exercício de negociação e construção compartilhada de sentidos. Fórum Nicarágua (2022, p. 133) idealiza o "cinema de grupo" como

aquele em que "a atividade de criação está voltada menos para um fim, para um filme, do que para a mediação de um processo coletivo que permite a um grupo estabelecer relações e existir de uma maneira singular". Ao transgredir a ideia do cinema como uma arte para especialistas, essa concepção define a criação como um "comum", acessível a todos — subvertendo a lógica excludente de muitas práticas artísticas e educacionais e fundando um espaço onde a heterogeneidade não é um obstáculo, mas a própria condição para uma criação compartilhada e livre.

Fantin (2006, p. 3) nos lembra que “precisamos entender as crianças em seus direitos sociais, como sujeitos que produzem cultura e nela se produzem, muitas vezes subvertendo a ordem das coisas e transformando o real”. Uma educação cinematográfica que se faça libertária deve, portanto, reconhecer e potencializar essa capacidade criativa dos estudantes — compreendendo-os não como receptores passivos de técnicas e conteúdos, mas como sujeitos ativos que, ao produzirem cinema, produzem também a si mesmos e ao mundo que habitam. O cinema torna-se, assim, um meio para validar o olhar do estudante e sua habilidade de transformar o real: ao criar estímulos para que os jovens conheçam e modifiquem o ambiente sociocultural, desenvolvendo senso crítico, criatividade, imaginação e autonomia por meio de processos criativos, ele cria as condições para que se posicionem como seres sociais, permaneçam visíveis e, sobretudo, estimulem mudanças em si e na sociedade como um todo.

Essa capacidade criativa dos estudantes — de subverter a ordem das coisas e transformar o real — manifestou-se de formas singulares ao longo desta pesquisa. Sônia produziu um filme não solicitado, nascido exclusivamente de motivação interna: uma homenagem à turma do 9º ano, que estava prestes a encerrar o ciclo escolar. Jean-luc desenvolveu um método autodidata de aprendizagem por observação — assistindo aos filmes dos colegas antes de iniciar sua própria produção, estabelecendo uma estratégia que lhe conferiu a confiança necessária para agir. Fernanda desbloqueou sua produção ao assistir ao vídeo de uma colega e perceber que podia fazer de forma semelhante — não por imitação, mas por apropriação criativa. Esses exemplos demonstram que a autonomia, neste projeto, não foi uma concessão do professor — foi uma conquista dos estudantes. E que o cinema, ao criar as condições para essa conquista, cumpriu sua função mais fundamental: não ensinar técnica, mas formar sujeitos capazes de se reconhecer como autores de suas próprias histórias.

Migliorin et al. (2019, p. 52) sintetizam o horizonte político dessa proposta ao afirmar que "partir da igualdade e livrar-se do lugar do que ordena de fora pressupõe um escorrer sobre si mesmo". A prática do cinema expandido na escola pode ser um caminho para a criação de um espaço de resistência à objetificação discursiva e de valorização da fala dos estudantes. Ao incentivar a criação de outras instâncias de verdade e realidade a partir de suas próprias experiências e perspectivas, os estudantes têm a oportunidade de desafiar as interdições que permeiam o discurso escolar dominante

— abrindo espaço para a expressão de vozes marginalizadas e para novas formas de subjetivação e de relação com o conhecimento.

Como afirma Freire (1987), a liberdade não é um dado — é uma conquista que exige luta permanente por parte daqueles que ainda não a possuem. O cinema expandido, nesse sentido, não é apenas uma prática estética — é uma prática política de conquista da liberdade de narrar o próprio mundo. Cada filme produzido por um estudante de escola pública é, simultaneamente, uma obra estética e um ato ético: a afirmação de que aquele sujeito existe, pensa, sente e tem o direito de ser visto e ouvido no espaço comum da escola. É precisamente essa conquista — documentada nas trajetórias de Agnès, Adélia, Margaret, Fernanda, Alice, dentre outros estudantes — que esta pesquisa busca analisar, compreender e, sobretudo, celebrar.

3. Campo: etapas do percurso metodológico e descrição dos resultados

A metodologia não seguiu um roteiro linear, prescritivo ou teleológico, mas orientou-se por uma lógica rizomática, na qual o caminho foi sendo construído e cartografado no próprio *fazer-se* da experiência sensível. Em vez de um plano de ensino estático, adotou-se uma postura de abertura ao acontecimento, permitindo que as conexões entre cinema e educação se ramificassem a partir das urgências dos próprios estudantes, e não de uma grade curricular previamente encerrada.

O percurso dividiu-se em fases estratégicas que buscaram, primordialmente, romper com o modelo pedagógico que reduz o estudante à condição de receptor passivo — aquele pautado na memorização de conteúdos e na transmissão vertical do saber — para dar lugar ao exercício de um protagonismo crítico (Freire, 1987). Essa transição exigiu a substituição do silêncio disciplinar pela palavra autoral, transformando o espaço da sala de aula em um campo de experimentação onde o saber não é depositado, mas forjado na intersecção entre a técnica cinematográfica e a leitura de mundo.

Antes de descrever as etapas do percurso, é necessário situar o contexto institucional, territorial e humano no qual a pesquisa-intervenção se desenvolveu — pois a compreensão dos resultados é inseparável das condições concretas que os tornaram possíveis.

3.1. Contexto da Pesquisa: escola, turma e período

A pesquisa nasceu do desejo de experimentar o cinema como prática pedagógica transgressora, e foi realizada em uma escola da rede pública municipal no bairro da Praia da Bandeira, na Ilha do

Governador, Rio de Janeiro. Situada em uma região que conjuga o cotidiano de um bairro insular com as tensões e potências da vida periférica carioca, a instituição atende a uma comunidade cujas vivências são atravessadas pelas dinâmicas de circulação e pertencimento próprias da Ilha do Governador. Esse território não foi apenas o cenário da investigação, mas um plano de composição vibrante: as paisagens locais, os ruídos do entorno e a identidade dos estudantes como moradores desse recorte específico da Zona Norte da cidade penetraram na produção das imagens e nos debates em sala de aula, tornando a localização geográfica um elemento indissociável dos resultados cartografados.

O projeto se desenvolveu ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2025, com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, em encontros regulares integrados à grade curricular, distribuídos como parte integrante das aulas de geografia. O cinema, nesse contexto, não foi apenas um recurso didático, mas um modo de intervir e pensar o mundo com os estudantes, dissolvendo fronteiras entre arte, ciência e educação.

As turmas eram composta por estudantes entre 14 e 16 anos, provenientes de contextos socioeconômicos diversos, com trajetórias escolares marcadas por diferentes graus de engajamento, dificuldades de aprendizagem, conflitos relacionais e, em alguns casos, processos terapêuticos em curso. Essa heterogeneidade não foi tratada como obstáculo, mas como condição de possibilidade para a riqueza do processo: a diversidade de experiências, urgências e sensibilidades foi o principal combustível criativo do projeto.

O território no qual a pesquisa se desenvolveu não funcionou apenas como cenário — manifestou-se como um campo de forças que moldou as escolhas temáticas e os percursos criativos dos estudantes. A Ilha do Governador, com sua identidade territorial singular e suas dinâmicas específicas de circulação e pertencimento, atravessou as produções em três dimensões interdependentes.

A primeira foi a *deriva geográfica*: grupos de estudantes partiram de locais específicos do território — como o Aterro do Cocotá — e foram forçados, pelas contingências do campo, a reorientar seus projetos. Compreende-se território aqui não como mero suporte físico, mas como espaço praticado e vivido — o resultado do uso que os sujeitos fazem do espaço a partir de suas experiências, urgências e relações de pertencimento (Santos, 2006). Essa deriva não foi vivenciada como fracasso, mas como o *fazer-se no andar* característico da metodologia cartográfica: o território ofereceu resistência, e essa resistência gerou criação.

A segunda foi a cartografia da invisibilidade escolar: ao escolherem filmar os funcionários de limpeza, os estudantes mapearam o que o espaço escolar sistematicamente apaga. O olhar cinematográfico atravessou o uniforme — marcador que tende a homogeneizar e invisibilizar — para

revelar sujeitos singulares, com histórias, trajetórias e sonhos próprios. Essa dimensão é analisada em profundidade na Seção 3.2.2 da análise de dados.

A terceira foi a cartografia dos territórios afetivos: os temas escolhidos — maus-tratos aos animais, machismo, família, fé — não foram escolhas abstratas, mas mergulhos em territórios subjetivos que atravessam a vida pública e privada dos jovens da Ilha. O cinema permitiu que a escola deixasse de ser um conjunto de paredes estáticas para se tornar um território vivo — um espaço onde as forças do lugar e as urgências dos sujeitos se encontraram e produziram sentido.

O professor-pesquisador ocupou simultaneamente as posições de professor e investigador — o que gerou uma tensão constitutiva e produtiva, analisada em profundidade na Seção 4.3.3. Essa dupla posição exigiu uma vigilância epistemológica constante: foi necessário intervir pedagogicamente sem comprometer a espontaneidade dos sujeitos, e registrar os dados sem transformar o olhar investigativo em um dispositivo de controle.

Os instrumentos de pesquisa foram definidos de modo flexível e processual, em conformidade com a natureza aberta da cartografia. Como recordam Falabella e Thürler (2021), fundamentados em Deleuze e Guattari, o mapa é por natureza aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível e suscetível de receber modificações constantemente. Assim, os registros não buscaram fixar verdades ou descrever fatos de forma neutra, mas seguir os movimentos, fluxos e intensidades do processo educativo.

A natureza heterogênea do corpus desta pesquisa não foi uma limitação — foi uma exigência metodológica. Capturar a multiplicidade de vozes, intensidades e processos que atravessaram o projeto exigiu instrumentos igualmente múltiplos e complementares, capazes de registrar tanto o que foi dito quanto o que foi feito, tanto o produto quanto o processo:

- **Diários de campo** — registrados pelo professor-pesquisador ao longo de todo o processo, com datas específicas que serão referenciadas ao longo da análise;
- **Entrevistas individuais semiestruturadas** — realizadas com nove estudantes ao final da produção dos filmes;
- **Rodas de conversa** — gravadas em áudio e vídeo, realizadas após cada exibição dos filmes produzidos;
- **Os filmes produzidos pelos estudantes** — tratados como dados primários da pesquisa, e não apenas como produtos finais.

Esses registros foram compreendidos como fragmentos de um mapa em construção, que pode ser constantemente revisitado, desmontado e reconstruído. De acordo com Barreto e Oliveira (2021, p. 796), “uma pesquisa cartográfica está voltada a processos e não necessariamente aos resultados”. Portanto, o valor dos instrumentos não está na sua sistematicidade, mas na sua capacidade de captar a processualidade da experiência e de evidenciar a implicação do pesquisador e dos participantes.

Essa implicação mútua transforma a própria concepção de dado: os dados não são entidades neutras que aguardam coleta, mas são ativamente produzidos na relação entre o pesquisador e o campo — "não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa" (Kastrup apud Barreto; Oliveira, 2021, P. 794).

O cartógrafo não apenas seleciona elementos de um campo perceptivo, mas "configura o próprio campo perceptivo" (Aragão; Sales, 2025, P. 8). A pesquisa foi, portanto, criativa e intervencionista — não meramente representacional —, pois, como afirmam Passos et al. (2009, p. 20), "toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso das evidências". Ao invés de apenas representar, a pesquisa atuou sobre a realidade, tornando o processo de conhecimento inseparável da intervenção e de seus efeitos.

A análise do material não se constituiu como uma etapa posterior à vivência do campo — ocorreu simultaneamente a ela, como prática de implicação e reflexão crítica. Como explicam Aragão e Sales (2025, p. 8), "a análise em cartografia está afinada com outras abordagens de pesquisa e intervenção, assumindo diferentes procedimentos que permitem a implicação na pesquisa e, por conseguinte, a análise da participação". Buscou-se, assim, acompanhar os processos em sua fluidez, sem reduzir a experiência a categorias prévias (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

No caso do cinema expandido em uma escola pública, a análise materializou-se na leitura sensível dos processos criativos, das performances e das interações que surgiram durante as oficinas. A imagem cinematográfica foi tomada como campo de forças — um rizoma que conectou o corpo, a sala de aula e o território da comunidade. O professor-pesquisador atuou, assim, como "cartógrafo que se permite deixar levar em um processo de desterritorialização" (Cachatori; Kasper, 2023, p. 73), deixando que o próprio processo o conduzisse à compreensão dos fenômenos.

A análise cartográfica foi, portanto, transversal e coletiva: surgiu do diálogo entre as experiências dos estudantes, do professor-pesquisador e do campo. Barreto e Oliveira (2021, p. 798) afirmam que "o pesquisador cartógrafo e objeto nascem juntos e percorrem a vida de modo inseparável na criação de problemas". Nessa direção, a análise se entendeu como criação de problemas — e não resolução deles —, acompanhando as tensões, as contradições e as potências que atravessam o fazer artístico e educativo. Os mesmos autores aprofundam essa ruptura, destacando a exigência de imersão total do pesquisador: "a metodologia tradicional é composta por regras definidas previamente, um método a ser aplicado, já a Cartografia como metodologia segue um caminho oposto, o cartógrafo precisa vivenciar, experimentar o processo do pesquisar" (Barreto; Oliveira, 2021, P. 798).

Nesta pesquisa, vivenciar o processo significou participar ativamente das aulas e atividades de cinema expandido — não como observador externo, mas como parte integrante das composições e tensões que ali se manifestavam. Como síntese desse princípio metodológico, compreende-se que,

através da cartografia, não se buscou um caminho pré-traçado, mas acompanhar o processo e as intensidades que viessem a surgir no andar.

Cabe ressaltar que todas as etapas desta investigação foram conduzidas em estrita observância aos preceitos éticos que regem a pesquisa com seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Colégio Pedro II, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.824.890.

A participação dos estudantes foi voluntária, mediante a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais, bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios adolescentes. Para garantir a integridade e a privacidade dos colaboradores, foram utilizados pseudônimos em todas as transcrições de falas e registros de campo, assegurando a anonimização dos dados sensíveis, sem prejuízo à compreensão das intensidades cartografadas.

A seleção dos estudantes para as entrevistas individuais e em pequenos grupos não buscou representatividade estatística da turma, mas pautou-se pelo critério de intensidade de conexão e implicação com os processos cartográficos. Foram priorizados nove estudantes que demonstraram maior engajamento e cujas trajetórias ao longo das oficinas sinalizaram pontos de ruptura ou sínteses potentes para a compreensão do objeto de estudo. A intenção foi produzir um olhar focado e vertical sobre as subjetividades em movimento, operando de forma complementar às rodas de conversa, que já ofereciam uma perspectiva coral e abrangente da coletividade.

No que tange à preservação da identidade dos estudantes, a atribuição de nomes fictícios não se deu de forma aleatória. Em um gesto que entrelaça a ética da pesquisa com a trajetória de formação do professor-pesquisador, os pseudônimos foram escolhidos a partir dos prenomes de figuras notáveis do universo cinematográfico — diretores, atores, roteiristas e personagens — que exerceram influência decisiva não apenas em seu percurso como estudioso do cinema, mas em sua constituição como sujeito. Ao nomear os colaboradores da pesquisa, o professor-pesquisador convocou referências que habitam seu repertório sensível, transformando o ato de anonimizar em um exercício de memória, homenagem e gratidão.

Devido às contingências temporais do calendário escolar, estabeleceu-se o limite de até dez estudantes para esta etapa. O percurso, fiel à sua natureza rizomática, acolheu variações no formato: das entrevistas realizadas, uma configurou-se em dupla e outra em trio, respeitando o desejo de colaboração dos próprios sujeitos, sem perder o caráter semiestruturado do roteiro. É importante registrar que uma das entrevistas inicialmente previstas excedeu a estrutura dialógica individual, transbordando para uma dinâmica de grupo que se assemelhou às rodas de conversa — por essa razão, tal registro foi integrado ao bloco analítico das rodas. Por fim, houve a tentativa de inclusão de outras

duas estudantes, o que não se concretizou em função de desencontros logísticos no cotidiano escolar — o que é tomado não como perda, mas como parte da imprevisibilidade constitutiva do campo.

3.1.1. A recusa como exercício de autonomia: o caso da turma 1902

O planejamento inicial do professor-pesquisador previa a participação das duas turmas de nono ano sob sua regência no ano letivo de 2025. Essa escolha fundamentava-se em duas razões estratégicas: primeiro, por serem grupos que já haviam vivenciado o projeto de cinema em anos anteriores, o que sugeria uma maturação técnica e relacional; segundo, pelo fato de estarem em seu último ano na instituição, o que conferia ao projeto um caráter de encerramento simbólico e síntese da trajetória escolar.

Todavia, o percurso cartográfico, fiel à abertura ao acontecimento que o método exige, demandou uma revisão desse desenho ainda nas primeiras semanas. Embora o histórico desse grupo fosse marcado por baixo engajamento em projetos pedagógicos da escola, a decisão de incluí-los partiu da convicção de que vivenciar o cinema era um direito — não um privilégio reservado aos já engajados. Ao ficar clara a decisão da turma em não aderir à proposta, o professor-pesquisador optou por respeitar esse posicionamento — reconhecendo nele uma manifestação legítima de agência coletiva. Não houve condescendência: buscou-se, antes, coerência com o princípio de que a autonomia do educando é um imperativo ético, e não um favor.

Nesta perspectiva cartográfica, a recusa não foi interpretada como um fracasso do método, mas como uma linha de fuga legítima (Deleuze; Guattari, 1995): o direito ao não-fazer é, em si, uma forma de autoria no espaço escolar. Ao recusarem a participação, os estudantes exerceram uma escolha consciente sobre sua própria trajetória — e reconhecer essa escolha como legítima é coerente com o princípio de que a autonomia se constitui na experiência de decisões, inclusive as de recusa (Freire, 1996).

É relevante destacar que, mesmo diante da negativa da turma como coletivo, o projeto permaneceu poroso: alguns estudantes dessa turma manifestaram o desejo individual de participar da produção dos filmes. Essa participação ocorreu de forma híbrida: embora, por impedimentos logísticos do cotidiano escolar, esses estudantes não pudessem integrar as rodas de conversa — que ocorriam no tempo letivo da outra turma —, foram acolhidos no processo de criação e, em alguns casos, integraram o corpus de dados por meio de entrevistas. Esse rearranjo reforça a flexibilidade estratégica da pesquisa, que priorizou o desejo subjetivo e a inclusão possível em detrimento do cumprimento rígido de um cronograma previamente estabelecido.

3.2. Abordagem metodológica: a pesquisa-intervenção e a cartografia

A cartografia, enquanto método, foi compreendida como um modo de pesquisar que se realizou no e com o campo, e não sobre ele. De acordo com Falabella e Thürler (2021, p. 319), "a cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou coemergência". Essa relação de coemergência é radical: o pesquisador e o campo não iniciaram o processo prontos, mas nasceram juntos na própria experiência da pesquisa (Kirst et al., 2003 apud Barreto; Oliveira, 2021). Isso colocou o cartógrafo "sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações" (Passos et al., 2009, p. 58), uma vez que, sempre que entrou em campo, já havia processos em curso. Essa definição expressa o núcleo da metodologia adotada: a recusa da separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, entre conhecer e fazer.

É relevante registrar que a escolha da cartografia como método não foi, em sua origem, uma decisão puramente teórica. O professor-pesquisador é, antes de tudo, um geógrafo — formado em uma ciência que tem no espaço, no território e nas relações entre sujeitos e lugares seus objetos centrais de investigação, e que encontra na sala de aula de geografia seu principal campo de prática. Essa condição certamente moldou, de forma nem sempre consciente, a sensibilidade com que o professor-pesquisador habitou o campo e se deixou habitar por ele: a atenção às paisagens locais, aos fluxos de circulação, às marcas que o território imprime nas subjetividades. Não se trata, portanto, de justificar a escolha metodológica pela formação disciplinar
— a cartografia se impôs pela natureza do que se pretendia investigar, como descrito anteriormente. Trata-se, antes, de reconhecer que o olhar geográfico e o olhar cartográfico não são estranhos um ao outro: ambos recusam a separação entre sujeito e espaço, entre conhecer e habitar, entre mapa e território. Nesse sentido, a cartografia como método de pesquisa-intervenção encontrou, na formação geográfica do pesquisador, não uma justificativa, mas uma ressonância.

A consequência direta dessa abordagem foi a valorização do processo em detrimento do resultado. A pesquisa cartográfica não visa a comprovação de uma hipótese ou a descrição de um estado final, mas o mapeamento das forças, dos encontros e das transformações que ocorrem no percurso — priorizando o acompanhamento de processos em detrimento da descrição de estados de coisas (Passos et al., 2009). Ao focar no processo, a cartografia assume sua natureza intervencionista: o conhecimento não se separa da ação, mas emerge do e no processo de pesquisar — que é sempre uma forma de intervir, de afetar e ser afetado, de cocriar a realidade investigada. Nesse sentido, o

rigor metodológico desloca-se da replicação de resultados para a qualidade do acompanhamento processual (Barreto; Oliveira, 2021).

A cartografia é, simultaneamente, método e atitude — uma forma de pesquisar que se constrói à medida que se faz. Cachatori e Kasper (2023, p. 73) afirmam que "a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos". A pesquisa não se orienta por metas fixas, mas por pistas que emergem do processo. O cartógrafo "se permite deixar levar em um processo de desterritorialização" (Cachatori; Kasper, 2023, P. 73), abrindo-se ao inesperado, às potências e aos desvios que o campo oferece.

Falabella e Thürler (2021, p. 318) sintetizam essa postura ao afirmar que "cartografar é interferir em um mundo que está em construção, um porvir, um processo inacabado de abordagem de processos". Pesquisar, portanto, é intervir: a pesquisa não apenas descreve uma realidade, mas participa ativamente de sua criação, produzindo transformações e sendo transformada. A cartografia se realizou como experiência compartilhada, envolvendo estudantes, professor-pesquisador e o próprio espaço escolar em um processo comum de produção de sentido.

3.3. Cartografia das sensibilidades e fundamentação do olhar

Esta etapa inicial consistiu no mapeamento dos referenciais teóricos e na preparação minuciosa do terreno para a intervenção pedagógica. O foco central não foi a imposição de um saber externo, mas a identificação de como os estudantes já se relacionavam subjetivamente com a combinação entre imagem e som antes de qualquer instrução formal ou técnica.

Buscou-se compreender o repertório prévio dos estudantes, tratando-os não como *tábulas rasas*, mas como sujeitos que já habitam um mundo saturado de estímulos visuais — consumidores ativos de plataformas digitais, redes sociais e produções audiovisuais das mais variadas naturezas. Essa etapa foi orientada pelo princípio freireano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989): antes de ensinar qualquer técnica cinematográfica, era necessário compreender como esses sujeitos já liam — e produziam — imagens em seu cotidiano.

A sensibilidade audiovisual dos estudantes, contudo, antecedia este projeto. Durante o ano letivo de 2024, esses mesmos estudantes participaram do projeto de cinema na escola sob a orientação do professor-pesquisador, mas com uma abordagem distinta: o foco recaiu prioritariamente sobre os aspectos técnicos da linguagem cinematográfica, sem que houvesse, naquele momento, uma associação direta entre a produção e as questões existenciais da vida escolar — direcionamento pedagógico estabelecido para o projeto em 2025. Por essa razão, os dois primeiros encontros de 2025

foram dedicados a uma retomada desses aspectos técnicos e à organização do novo processo elaborativo. Essa base técnica pregressa permitiu que, no projeto em curso, o fazer mecânico transbordasse em direção a uma prática de cinema expandido, mais voltada para a transgressão pedagógica e para a cartografia das subjetividades.

O levantamento bibliográfico realizado nessa fase buscou articular três eixos fundamentais:

- **Fundamentos e práticas expandidas do cinema** — com ênfase em Fantin, Machado, Fresquet, Eisenstein e Bergala;
- **Pedagogia crítica** — com centralidade em Boal, Freire, hooks e Rancière;
- **Metodologia cartográfica** — com base em Deleuze e Guattari e sua adaptação para a pesquisa em educação por Passos, Kastrup e Escóssia.

O diário cartográfico foi o instrumento privilegiado dessa fase. Mais do que um simples registro cronológico, funcionou como um dispositivo de pensamento: nele, o professor-pesquisador registrava não apenas o que acontecia, mas as conexões, intensidades e questões que emergiam da observação do campo. Em consonância com a proposta de Cachatori e Kasper (2023, p. 75), o diário cartográfico foi utilizado como um *diário de bordo existencial*, com "anotações e comentários acerca das mais diversas situações, dos pensamentos, das leituras, das reflexões, dos encontros e desencontros, das experiências, dos atravessamentos, dos bloqueios, das dificuldades, das descobertas, das invenções e de tantos outros processos". Essa escrita reflexiva permitiu que a teoria dialogasse em tempo real com as experiências vividas, evitando a armadilha de aplicar categorias analíticas de fora para dentro.

Foi nesse contexto que o professor-pesquisador assumiu o papel de professor-cartógrafo, participando *efetivamente mapeando os fluxos* (Barreto; Oliveira, 2021, P. 796), acompanhando e intervindo nos processos criativos e, ao mesmo tempo, sendo atravessado pelas forças que emergiram do encontro com os estudantes.

Nesse sentido, Aragão e Sales (2025, p. 13) sublinham que "a pesquisa deixa de ser apenas a produção de conhecimento pelo pesquisador sobre o campo e passa a ser uma construção conjunta". O conhecimento constituiu-se, assim, na relação e na coautoria, envolvendo professor-pesquisador e estudantes como parceiros na invenção de novas formas de ver e narrar o mundo. Os participantes da pesquisa não foram tomados como meros *informantes*, mas como colaboradores ativos do processo investigativo — "sujeitos da pesquisa não apenas como informantes, mas como parceiros com os quais se vai desenvolver a investigação e construir conhecimento" (Aragão; Sales, 2025, P. 13).

A escola tornou-se, então, o território central da investigação — não apenas como espaço físico, mas como campo de forças onde as urgências dos estudantes e as potências do cinema se encontraram e produziram sentido. Falabella e Thürler (2021, p. 318) lembram que o cartógrafo é "antes de tudo, um antropófago" — aquele que devora linguagens, discursos e afetos para criar novas

composições de realidade. Essa postura implicou reconhecer a subjetividade como parte constitutiva da pesquisa, recusando a pretensão de neutralidade. Ao final dessa etapa, o professor-pesquisador dispunha de um mapa teórico-metodológico suficientemente articulado para iniciar a intervenção — e suficientemente aberto para ser reconfigurado pelas intensidades que emergiriam do campo.

3.4. A intervenção: ciclos de produção e a epistemologia do fazer

A fase prática constituiu o núcleo vibrante da pesquisa-intervenção, sendo dividida em dois blocos de criação: uma primeira etapa de produção individual, destinada a mobilizar a voz singular de cada estudante, e uma segunda etapa de produção coletiva, voltada para a negociação, o conflito produtivo e a construção colaborativa de sentidos:

- **Primeiro bloco (produção individual):** cada estudante foi convidado a produzir um filme experimental cujo tema versasse sobre uma experiência de vida que os tivesse desequilibrado, positiva ou negativamente. A orientação foi de total liberdade estética — mobilizando o conhecimento acumulado ao longo de suas trajetórias e consumo audiovisual.
- **Segundo bloco (produção coletiva):** consistiu na criação de filmes em grupo, nos quais a temática deveria emergir de assuntos caros aos estudantes, permitindo que a técnica cinematográfica se tornasse meio de negociação e expressão de urgências comuns.

A intenção ética e metodológica do professor-pesquisador, no primeiro bloco, foi potencializar as trajetórias dos sujeitos sem colonizar suas narrativas — por compreender que os roteiros tratavam de algo vivido exclusivamente por eles. A atuação limitou-se a oferecer suporte técnico quando solicitado, estimulando a experimentação livre e preservando a autenticidade da experiência sensível cartografada. O objetivo foi permitir que cada estudante criasse a partir do conhecimento e da história que trazia consigo.

O trabalho desenvolveu-se em três eixos principais: (1) imersão no campo escolar, com acompanhamento cotidiano das atividades de cinema e registros reflexivos; (2) experimentações de cinema expandido junto aos estudantes, incluindo a criação de imagens, sons e performances; e (3) reflexão coletiva sobre os processos vividos, por meio de rodas de conversa, exibições e debates.

Cada um desses eixos foi tratado como um território de investigação em que se mapeavam fluxos de forças, afetos e saberes. A cartografia, segundo Aragão e Sales (2025, p. 8), "acolhe a ideia de dispositivo, não considerando apenas um instrumento, um procedimento padrão a ser aplicado". Assim, as práticas audiovisuais e pedagógicas foram compreendidas como dispositivos cartográficos, capazes de evidenciar os modos de subjetivação e resistência que emergem na escola pública.

Não se tratou apenas de ensinar a operar equipamentos, mas de instituir um laboratório de experimentação subjetiva e política através da imagem. A escolha de incentivar o uso de smartphones e softwares livres foi deliberadamente política: buscou-se democratizar o acesso à técnica, desmistificando o fazer cinematográfico e demonstrando que a criação audiovisual não é privilégio de especialistas ou de quem possui equipamentos sofisticados, mas uma prática acessível a qualquer sujeito dotado de olhar, voz e intenção.

É necessário, contudo, reconhecer que a democratização do acesso à técnica não é uma realidade uniforme. Embora a maioria dos estudantes dispusesse de smartphones, a possibilidade de que alguns não tivessem acesso ao equipamento ou à internet de qualidade foi considerada desde o planejamento. A solução adotada foi coerente com os princípios colaborativos do projeto: os estudantes foram incentivados a compartilhar seus equipamentos entre si, e o professor-pesquisador disponibilizou, em diversas ocasiões, o acesso à internet do próprio celular para que as produções pudessem avançar durante as aulas. Esse gesto — aparentemente logístico — carregava uma dimensão pedagógica: demonstrava, na prática, que a criação cinematográfica não depende de equipamentos individuais sofisticados, mas da disposição coletiva para compartilhar recursos e construir juntos.

Ao longo dessa fase, foram produzidos 15 curtas-metragens. Dentre as obras realizadas, observou-se uma pluralidade de gêneros e linguagens que refletem a liberdade estética do cinema expandido. As produções transitaram entre a narrativa ficcional convencional, ficções experimentais e documentários nos quais a preocupação com o enredo cedeu lugar à exploração sensível da imagem e do som. Nesses casos, o cinema operou como um ensaio visual, permitindo que os estudantes subvertessem a estrutura dramática tradicional para cartografar afetos e atmosferas que a palavra ou a narrativa linear não dariam conta de exprimir.

Os temas escolhidos pelos estudantes revelam, por si sós, a profundidade das urgências que o projeto mobilizou: invisibilidade social dos trabalhadores da escola, saúde mental, identidade religiosa e pertencimento, violência contra animais, fé diante do sofrimento familiar, meritocracia e desigualdade, inteligência artificial e dependência tecnológica, e até mesmo o tédio. Embora os estudantes tenham sido incentivados a buscar temas que dialogassem com o que era trabalhado no cotidiano da disciplina de geografia, cada tema nasceu de uma experiência vivida — não de uma pauta acadêmica —, o que conferiu às produções uma autenticidade e uma potência política que nenhum roteiro prescrito poderia gerar. A compreensão de que todos os temas já haviam sido, de alguma forma, debatidos ao longo da trajetória — seja no ano letivo de 2025, seja anteriormente — tornou esse direcionamento fundamental: ao garantir que o conteúdo partisse das urgências existenciais dos estudantes, e não de temas prescritos pelo professor ou pelo currículo, o projeto criou as condições para que o cinema se tornasse, simultaneamente, um instrumento de conhecimento e um

dispositivo de elaboração — tanto das subjetividades dos estudantes quanto das condições objetivas que os cercam.

A diversidade e a profundidade das narrativas construídas pelos estudantes materializaram-se em obras que operam como fragmentos de suas leituras de mundo. Para que se possa apreender a amplitude desses processos criativos e as tramas que atravessaram cada ciclo de produção, as sinopses de todos os filmes produzidos nesta pesquisa-intervenção encontram-se disponibilizadas no Apêndice Z desta dissertação. Tal registro não apenas documenta os resultados finais, mas serve como guia para a compreensão das urgências e sensibilidades cartografadas ao longo da intervenção.

A análise dos processos e resultados dessa fase será desenvolvida em profundidade nas Seções 1 e 2 do Capítulo 4 — *Análise dos dados e discussão* —, dedicadas respectivamente à transgressão epistêmica e à transgressão autoral.

3.5. Dispositivos de horizontalidade: rodas de conversa e o acaso como método

A etapa final e decisiva focou na socialização dos saberes construídos ao longo do processo e na flexibilidade estratégica necessária para lidar com as contingências e imprevisibilidades do chão da escola. O objetivo foi transformar a sala de aula em um espaço de acontecimentos — onde a teoria e a técnica se fundissem na vivência coletiva e onde o imprevisto fosse acolhido como dado legítimo do processo, e não como ruído a ser eliminado.

As rodas de conversa foram realizadas após cada exibição dos filmes realizados pelos estudantes, ao longo do segundo semestre de 2025. É fundamental destacar que a maior parte dos encontros foi dedicada ao debate coletivo sobre as produções. Mais do que a simples visualização das produções, priorizou-se o espaço da palavra, transformando a sala de aula em um campo de elaboração onde os estudantes analisavam as obras dos colegas, compartilhavam percepções e formulavam críticas e sugestões.

Essa escolha metodológica reflete a postura cartográfica de acompanhar os processos e intensidades: ao perceber a riqueza das trocas, o professor-pesquisador optou por dilatar o tempo dos debates, compreendendo que a construção do conhecimento ocorre prioritariamente no exercício da escuta e da fala autoral. Como registrado no diário de campo de 29 de agosto de 2025, o plano original de realizar múltiplas exibições foi flexibilizado para acolher a densidade pedagógica que as rodas alcançavam.

É necessário registrar uma precisão de ordem logística: por terem sido realizadas durante as aulas regulares, as rodas não contaram com a reconfiguração física do mobiliário escolar. As mesas e cadeiras permaneceram dispostas em fileiras — a geometria hierárquica tradicional da sala de aula.

Reorganizar essa configuração a cada encontro implicaria um dispêndio de tempo incompatível com a dinâmica do projeto, de modo que a opção pragmática foi preservar o arranjo convencional. As implicações pedagógicas dessa escolha logística serão discutidas na Seção 3.4 do Capítulo 4.

Um dado metodológico relevante foi a decisão do professor-pesquisador, registrada no diário de campo de 29 de agosto de 2025, de abandonar o plano original de realizar duas exibições por aula ao perceber a densidade pedagógica que as rodas alcançavam. Essa decisão evidencia a postura cartográfica adotada ao longo de todo o processo: o método foi continuamente ajustado às intensidades que emergiam do campo, sem que se perdessem os objetivos centrais da intervenção.

O percurso foi também atravessado por imprevistos, conflitos e acasos que, longe de representarem obstáculos, constituíram-se como dados legítimos e produtivos da pesquisa. Separações de grupos, entrevistados não previstos, estéticas não planejadas, e desistências foram registrados e analisados com o mesmo rigor dedicado aos momentos de êxito — pois, numa perspectiva cartográfica, o que não funciona é tão revelador quanto o que funciona (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). A análise aprofundada dessas dimensões será desenvolvida nas Seções 3 e 4 do Capítulo 4, dedicadas respectivamente à transgressão relacional e à transgressão metodológica.

3.5.1. A mostra: o cinema como rito de passagem coletivo

O encerramento do ciclo de produção materializou-se em um evento que transcendeu a lógica avaliativa convencional: a Mostra dos filmes produzidos pelos estudantes, realizada no início de dezembro de 2025, quando o ano letivo já se encaminhava para seu desfecho e todas as atividades do projeto haviam sido concluídas no âmbito escolar. Mais do que uma exibição, a Mostra constituiu-se como um encerramento simbólico — o momento em que as imagens saíram do domínio privado da criação para habitar o espaço público da partilha.

Desde o planejamento inicial, a intenção do professor-pesquisador era realizar a exibição em um espaço externo à escola, compreendendo que deslocar as obras para fora do ambiente de produção ampliaria seu alcance simbólico e reforçaria o caráter público e político das narrativas construídas. Foram exploradas duas possibilidades concretas: o SESC da Ilha do Governador, que se demonstrou receptivo à proposta, mas não dispunha de datas disponíveis em sua sala de cinema para o período estabelecido; e a Areninha Carioca Renato Russo, equipamento cultural situado nas proximidades da escola. Ao constatar que a infraestrutura para a exibição de filmes na Areninha não era a considerada adequada, optou-se por realizar o evento no espaço institucional — decisão que, longe de representar uma limitação, revelou-se coerente com a lógica cartográfica de valorizar o território como espaço vivo de criação.

A escola foi, então, transformada. A maior sala disponível foi convertida em uma sala de cinema: uma tela de grandes dimensões foi instalada, e o espaço foi decorado com elementos do universo cinematográfico, instaurando uma atmosfera de celebração e pertencimento. Esse gesto de transformação do cotidiano escolar em espaço de fruição estética não foi trivial — foi, em si, um ato pedagógico e político: a afirmação de que a escola pública é também lugar de cultura, beleza e acontecimento. Transformar a escola em espaço de fruição cinematográfica é, no sentido rancièreano, uma redistribuição do sensível (Rancière, 2009): uma reconfiguração do que é visível, dizível e audível naquele território — afirmando que a escola pública não é apenas lugar de instrução, mas de criação, de presença e de vida.

O evento foi agendado para o final da tarde, após o encerramento das aulas regulares, e cada estudante foi convidado a trazer até dois acompanhantes — familiares e amigos — para testemunhar o que havia sido criado. Essa abertura à comunidade foi intencional: ao convidar o entorno afetivo dos estudantes, o projeto reconheceu que a produção cinematográfica não pertencia apenas ao espaço escolar, mas às histórias de vida que o atravessam.

No dia da Mostra, quase a totalidade dos estudantes participantes compareceu. Alguns trouxeram pais, outros irmãos e amigos — compondo uma audiência que misturava gerações e vínculos afetivos distintos. A diretora da escola abriu o evento com uma fala que expressou o orgulho da equipe diretiva diante do empenho e do engajamento demonstrados pelos estudantes ao longo de todo o processo. Sua presença e suas palavras conferiram ao evento um reconhecimento institucional que validou, perante a comunidade escolar, a legitimidade do projeto como prática pedagógica.

O professor-pesquisador também tomou a palavra para expressar seu afeto pelo comprometimento dos estudantes — inclusive pelo gesto de retornarem à escola fora do horário regular para participar de um evento como aquele. Como forma concreta de gratidão, e com o apoio de uma funcionária da escola, havia sido preparado um lanche para os presentes. Esse gesto simples materializou o que hooks (2013) compreende como pedagogia engajada: o reconhecimento de que o cuidado é também uma prática pedagógica, e que celebrar é parte constitutiva de qualquer processo educativo genuíno.

A Mostra não foi, portanto, um apêndice do projeto — foi seu ponto de culminância. Foi o momento em que os estudantes se tornaram, diante de suas famílias e de sua comunidade escolar, autores reconhecidos: sujeitos que produziram imagens, narraram mundos e ocuparam, com legitimidade e beleza, o lugar de criadores. Ao afirmarem sua existência como sujeitos de saber, de criação e de direitos, materializaram o que Freire (1987) compreende como humanização — o processo histórico e coletivo pelo qual os sujeitos se reconhecem mutuamente em sua dignidade. A Mostra foi, em última análise, a prova concreta daquilo que o projeto sempre aspirou: que o cinema,

em sua face expandida, fosse não apenas um método de ensino, mas um dispositivo de subjetivação, de pertencimento e de dignidade.

3.6. Sistematização do corpus de pesquisa

A natureza cartográfica desta investigação gerou um conjunto heterogêneo de dados, compreendidos como rastros das intensidades vividas no campo. Para fins de análise, o corpus documental foi organizado e catalogado, totalizando:

- **Diários de Campo:** 10 registros datados entre agosto e dezembro de 2025.
- **Material Audiovisual das Rodas de Conversa:** 05 encontros gravados, resultando em cerca de 4 horas e 40 minutos de material bruto;
- **Entrevistas Semiestruturadas:** 06 transcrições de diálogos individuais realizados na fase de encerramento;
- **Produção Cinematográfica:** 15 curtas-metragens produzidos pelos estudantes, com durações variando entre 1 e 15 minutos, tratados como objetos de pensamento e expressão da transgressão autoral.

Quadro 1 - Sistematização do corpus de pesquisa

Dispositivo de Registro	Quantidade / Volume	Período de Coleta
Diários de Campo	10 Entradas	Agosto a Dezembro de 2025
Rodas de Conversa	05 Encontros Gravados	Setembro a Dezembro de 2025
Entrevistas Individuais	09 Estudantes	Novembro de 2025
Filmes dos Estudantes	15 Curtas-metragens	Outubro a Dezembro de 2025

Fonte: próprio autor

3.7. Procedimentos de triagem e processamento de dados

A transição do campo para a escrita analítica exigiu um tratamento técnico rigoroso da massa de dados produzida. As rodas de conversa e as entrevistas foram transcritas integralmente com o auxílio da ferramenta Turboscribe, seguida de revisão manual minuciosa para assegurar a fidelidade às oralidades e sotaques do território escolar. No processo de organização e triagem, utilizou-se o

modelo de linguagem Gemini (Google) como assistente de análise, operando na sistematização de grandes volumes de texto e na identificação de recorrências temáticas. O uso dessas ferramentas, contudo, limitou-se à organização técnica — a lógica algorítmica operou sob rigorosa vigilância do professor-pesquisador e não substituiu sua sensibilidade interpretativa. As categorias analíticas emergiram do tatear manual das texturas dos depoimentos e da vivência no campo, garantindo que as intensidades subjetivas e os silêncios — elementos que escapam ao filtro tecnicista da codificação binária — fossem preservados como núcleo central da análise.

Coerente com a lógica rizomática, as pistas cartográficas atuaram não como um passo a passo rígido, mas como uma orientação ética e política — substituindo regras prescritivas por uma atenção constante às intensidades que emergiram do campo. A análise configurou-se, portanto, como uma triagem não linear, permitindo que a estrutura analítica — detalhada no próximo capítulo — emergisse da própria experiência vivida e das tensões capturadas pelos dispositivos de pesquisa.

Visando a transparência metodológica e a preservação da memória integral deste percurso, todas as transcrições das entrevistas semiestruturadas, as de gravações das rodas de conversa e os registros dos diários cartográficos foram organizados e estão disponíveis para consulta nos Apêndices [B ao X] desta dissertação. A disponibilização desse material bruto permite que a processualidade da pesquisa seja revisitada, oferecendo ao leitor a possibilidade de percorrer os rastros das vozes e das intensidades que fundamentaram a análise rizomática apresentada nos capítulos subsequentes.

3.8. Temporalidade e sistematização do corpus

O percurso desta pesquisa-intervenção foi delineado por um cronograma de ações que buscou respeitar o tempo das experiências e a maturação das reflexões teóricas e empíricas. A imersão no campo e a produção dos dados concentraram-se no segundo semestre do ano letivo de 2025, estendendo-se para as fases de análise e escrita no primeiro semestre de 2026.

Para conferir visibilidade à materialidade do processo, o Quadro 1 sintetiza o inventário de dados que compõem o corpus desta dissertação, detalhando os volumes e os períodos de produção:

Quadro 2 - Inventário do Corpus de Dados da Pesquisa-intervenção

Dispositivo de Registro	Quantidade / Volume	Período de Execução
Diários de Campo	10 Entradas	Set/2025 a Dez/2025
Oficinas e Produções	15 Filmes / Ciclos Criativos	Set/2025 a Dez/2025
Rodas de Conversa	05 Encontros Gravados	Out/2025 a Dez/2025

Entrevistas Individuais	09 Estudantes	Nov/2025
Mostra e Devolutivas	Evento Único / Coletivo	Dez/2025

Fonte: próprio autor

4. Análise dos dados e discussão

Este capítulo constitui o núcleo analítico desta dissertação. Nela, os dados produzidos ao longo do percurso de pesquisa-intervenção — registrados em diários de campo, entrevistas individuais, rodas de conversa e nos próprios filmes produzidos pelos estudantes — são submetidos a uma leitura interpretativa rigorosa e processual, orientada pelo referencial teórico construído ao longo deste trabalho e pelas categorias analíticas que emergiram do próprio campo.

A análise organiza-se segundo uma lógica temática e conceitual, e não cronológica ou descritiva: os dados foram agrupados em torno de quatro dimensões interdependentes de transgressão pedagógica — epistêmica, autoral, relacional e metodológica —, identificadas a partir da imersão no material empírico e do diálogo constante entre o campo e a teoria. Essa estrutura não foi definida a priori, mas emergiu do próprio processo cartográfico: a cartografia não busca aplicar categorias prévias à realidade, mas construir, junto com ela, as ferramentas analíticas mais adequadas para compreendê-la (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Vale destacar que essas dimensões não são compartimentos estanques da experiência vivida. Na prática do campo, elas se sobrepuseram, retroalimentaram e se tensionaram continuamente. A separação analítica serve exclusivamente à clareza expositiva — ela permite iluminar, com maior precisão, cada faceta de um processo que foi, em sua essência, uno e indivisível.

A análise é atravessada por vozes — dos estudantes, captadas nas entrevistas e rodas de conversa; do professor-pesquisador, registrada nos diários de campo; e dos referenciais teóricos que orientam a interpretação. Essas vozes não se hierarquizam: os depoimentos dos estudantes não ilustram a teoria, nem a teoria explica os depoimentos. Ambos se interpelam, se completam e, por vezes, se tensionam, gerando um terceiro plano de sentido que nenhum deles produziria isoladamente. Esse movimento dialógico expressa o princípio freireano que orienta toda a pesquisa: ninguém educa ninguém isoladamente — os sujeitos se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987).

As cinco seções organizam-se da seguinte forma:

- **Seção 1** — Transgressão epistêmica: investiga como a produção cinematográfica transformou a forma como os estudantes conhecem e leem o mundo, analisando a passagem da curiosidade ingênua à epistemológica, a descoberta da montagem como ato político e a transferência do letramento visual para outros contextos.

- **Seção 2** — Transgressão autoral: examina como os estudantes transitaram de executores de diretrizes pedagógicas para autores de suas próprias práxis, investigando a emergência da autonomia criativa, a descoberta da voz própria e a ressignificação do erro como potência criativa.
- **Seção 3** — Transgressão relacional: analisa como o projeto reconfigurou as relações de poder e saber no espaço escolar, investigando a colaboração horizontal, a escuta ativa como prática de alteridade, a humanização de professores e funcionários, e as rodas de conversa como dispositivo de horizontalidade.
- **Seção 4** — Transgressão metodológica: explora como o projeto acolheu o imprevisto, processou conflitos e validou o acaso como potência criativa, organizando-se em torno do acaso como condição da criação, do conflito como dado pedagógico e da flexibilidade estratégica como postura reflexiva.
- **Seção 5** — Trajetórias emblemáticas: revela como as quatro dimensões da transgressão se encarnam simultaneamente em sujeitos concretos — demonstrando como dimensões universais emergem de trajetórias singulares.

Ao longo de toda a análise, manteve-se a postura que hooks (2013) descreve como condição para uma teorização genuinamente comprometida com a transformação: quando a experiência vivida está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação e libertação coletiva, teoria e prática deixam de ser dimensões separadas.

Seção 1: Transgressão epistêmica — do consumo passivo à produção crítica

Introdução: a transgressão epistêmica como reconfiguração do olhar

Esta seção investiga como a produção cinematográfica operou uma transgressão epistêmica — entendida não como a aquisição de novos conteúdos, mas como uma transformação na própria forma de conhecer o mundo. Ela não se confunde com a mera ampliação do repertório informacional; mas, implica uma reconfiguração dos modos de percepção, análise e produção de sentido, deslocando o sujeito da posição de consumidor passivo de narrativas para a de produtor crítico de discursos.

Sob uma perspectiva crítica e situada, é fundamental considerar que todo conhecimento é produzido a partir de um lugar — marcado por raça, gênero, classe e condições histórico-culturais — e que reconhecer essa localização epistêmica não é criar uma fronteira, mas uma condição para a produção de um saber mais honesto e transformador (hooks, 2013). Assim, a transgressão epistêmica

operada pelo cinema materializou essa perspectiva: os estudantes não aprenderam a *ver objetivamente*, mas a reconhecer que todo olhar é situado, construído a partir de escolhas técnicas, estéticas e políticas.

Nesse sentido, ela não hierarquiza saberes, mas pluraliza epistemologias — reconhecendo que nenhum saber é absoluto e que todo conhecimento emerge da superação de uma ignorância particular (Santos, 2007). A transgressão epistêmica, nesse sentido, não hierarquiza saberes, mas pluraliza epistemologias, validando as múltiplas formas pelas quais os estudantes passaram a decodificar, analisar e produzir narrativas audiovisuais.

Bergala (2008, p. 33) afirma que "a experiência de criação cinematográfica transforma irreversivelmente o modo como se assiste aos filmes" — e é precisamente isso que a análise que se segue documenta: a transgressão epistêmica decorreu fundamentalmente do fazer, não apenas do assistir. Foi o fazer — planejar enquadramentos, decidir cortes, organizar sequências e escolher trilhas e calibrar ruídos — que permitiu aos estudantes compreenderem que o cinema não é janela transparente para o real, mas discurso construído. Nesse sentido, a transgressão epistêmica manifesta-se em três dimensões interdependentes:

1) **Da curiosidade ingênua à epistemológica (1.1):** a transição do consumo passivo do enredo para a análise crítica da linguagem.
2) **Montagem como descoberta política (1.2):** a compreensão de que a ordem dos planos é ato político de construção de sentido.
3) **Consciência crítica e aplicação transversal (1.3):** a transferência do letramento visual para outros contextos.

1.1. Da curiosidade ingênua à epistemológica: a transformação do olhar

A análise dos relatos dos estudantes revelou uma significativa transformação qualitativa no modo de assistir e compreender produções audiovisuais. Se antes do projeto o consumo de filmes ocorria de forma passiva e acrítica, a experiência de produção cinematográfica deslocou a atenção dos estudantes para os dispositivos de linguagem que constroem essas narrativas.

Essa transição materializa o conceito freireano de passagem da curiosidade ingênua — aquela que se contenta com a superfície das coisas — para a curiosidade epistemológica — aquela que interroga as condições de produção do que se vê, ouve e lê (Freire, 1996). Os estudantes, ao se apropriarem da gramática cinematográfica, deixaram de ser espectadores que apenas assistem para se tornarem analistas que interrogam as escolhas autorais subjacentes às imagens.

Essa passagem — da transparência à construção, do consumo à análise — manifesta-se em três dimensões interdependentes, analisadas nas subseções que se seguem.

1.1.1. A percepção dos dispositivos técnicos: desnaturalizar a imagem

A estudante Tânia, em entrevista, sintetizou essa transformação ao afirmar: “eu comecei a prestar mais atenção tipo como que era mais desenvolvido nas coisas, como as gravações eram, tipo como era gravado”. Esse depoimento evidencia uma desnaturalização da imagem — a compreensão de que o que se vê na tela não é um registro neutro da realidade, mas resultado de escolhas técnicas deliberadas sobre como gravar, enquadrar e mostrar.

É importante considerar que os estudantes chegaram ao projeto com um repertório audiovisual já constituído — atravessado pela estética das redes sociais: TikTok, Reels, YouTube. Esse repertório atuou de forma ambivalente no processo de desnaturalização da imagem.

Inicialmente, alguns estudantes tendiam a reproduzir modelos prontos — imagens naturalizadas pelo consumo algorítmico, vistas como algo meramente decorativo ou funcional, e não como construção deliberada de sentido. Esse movimento foi registrado nos diários de campo e revelou o quanto o repertório digital pode naturalizar a imagem como espelho da realidade, e não como escolha política.

Ao longo do processo, contudo, esse mesmo repertório se tornou um facilitador: os estudantes já dominavam ferramentas de edição e captação de forma intuitiva, o que permitiu que o foco se deslocasse do *como fazer* técnico para o *por que fazer* ético e estético. A desnaturalização aconteceu quando os estudantes perceberam que o corte e a montagem — gestos que já praticavam nas redes sociais — eram, na verdade, escolhas políticas sobre o que merecia ser visto e o que deveria ser silenciado.

Chantal, em entrevista, revelou como a prática da edição transformou seu consumo de mídia: “algum vídeo no Instagram, eu vejo e aí eu lembro do que eu fiz, eu penso: nossa, essa pessoa editou dessa forma”. A estudante reconheceu que a maior descoberta foi entender que, para contar uma história, é preciso “pensar bem a mensagem que você quer passar” e decidir com calma como a filmagem e a edição irão mostrar aquilo que se quer contar. Assim, sua atenção passou a identificar as escolhas técnicas como ferramentas de construção narrativa, conectando o fazer prático à recepção do conteúdo.

A estudante Agnès, também em entrevista, descreveu: “reparo o cenário. (...) O posicionamento da câmera. O [professor][1] ele passou *Adolescência*. Ele tinha comentado antes para reparar na câmera, que a câmera não parava, não tinha corte, ia tudo direto*”*. A estudante desenvolveu atenção analítica capaz de identificar escolhas estéticas específicas e relacioná-las com a proposta narrativa, observando como essa técnica dava a “sensação como se a gente estivesse presente*”*.

[1] O nome do professor mencionado pela estudante foi substituído por [professor] para preservar sua identidade, uma vez que não integrou o corpus de participantes desta pesquisa.

Fernanda, ao refletir sobre sua relação com o cinema antes do projeto, sintetizou o que caracterizava o consumo passivo: 'eu só assistia, não parava para pensar nos detalhes'. Essa fala evidencia, por contraste, o que a experiência de produção transformou: o olhar que antes deslizava pela superfície passou a se deter nas escolhas — o enquadramento, o corte, a trilha, o silêncio.

Em outro momento da entrevista, a estudante articulou como essa transformação se manifestou concretamente: “para além do que eu quero saber do que a pessoa está querendo me passar, agora eu também olho mais para as partes técnicas. (...) Se eu quiser fazer um filme relacionado a romance, ou então relacionado à crítica social, se eu colocar desse ângulo aqui vai passar mais o que eu estou querendo passar”. A estudante demonstrou compreender a função retórica dos dispositivos técnicos — percebendo que a escolha de um plano ou ângulo é capaz de alterar a própria história e a mensagem transmitida.

Essa percepção configura o que Freire e Macedo (1987) denominam alfabetização crítica: a compreensão de que ler — seja um texto escrito, seja uma imagem em movimento — não é apenas decodificar signos, mas interrogar as relações de poder inscritas em toda representação. É exatamente isso que as falas de Tânia, Chantal, Agnès e Fernanda materializam: cada uma, à sua maneira, deixou de consumir imagens para começar a interrogá-las. Essa passagem — da transparência à construção, do consumo à análise — é o núcleo da transgressão epistêmica documentada nas subseções que se seguem.

1.1.2. Do “Ver” ao “Fazer”: a produção como condição da crítica

A transformação do olhar decorreu fundamentalmente da experiência de produção. Bergala (2008, p. 29) argumenta que “o cinema não é, em primeiro lugar, uma técnica, mas uma arte” e que “fazer cinema é pensar com as mãos”.

Essa tensão entre o repertório digital e a linguagem cinematográfica manifestou-se de forma particularmente nítida na relação com o tempo e o silêncio. Acostumados com a agilidade dos cortes frenéticos das redes sociais, os estudantes precisaram aprender a habitar o “tempo morto” — os segundos de silêncio antes e depois de uma fala, que colidem com a estética algorítmica, mas são constitutivos da escuta cinematográfica. Essa fricção não foi obstáculo — foi o ponto exato onde a desnaturalização se operou: ao descobrirem que o silêncio é também uma escolha, os estudantes compreenderam que toda imagem é construção — movimento registrado nos diários de campo como um dos pontos de virada do processo.

Fernanda, ao falar sobre Fé — filme que produziu —, descreveu: “mas agora o terceiro é tudo bem planejadinho, tudo bem montado, porque eu acho que dessa forma eu consigo passar melhor

para o outro o que eu quero passar". Esse depoimento não contradiz a valorização do acaso e da flexibilidade que orienta esta pesquisa — ao contrário, a confirma: o planejamento que Fernanda descreve não é um protocolo imposto de fora, mas uma competência conquistada através da experimentação. É o planejamento que emerge do processo — e não o processo que se submete ao planejamento.

Glauber, durante sua entrevista, exemplificou:

> foi isso que eu comecei a fazer, que foi: pensou, já escreve para justamente não se perder. Se a ideia futuramente eu não gostar, eu remonto, mas eu tenho aquela base, entendeu? Então acho que as aulas de cinema ajudaram muito nesse pensar e gravar, escrever para não esquecer, porque mesmo que você não for usar depois, você tem aquele seu pensamento escrito.

O estudante internalizou, assim, uma forma de pensar aplicável a múltiplos contextos — organizando suas ideias através da escrita antes de agir. A relação dialética entre 'ver' e 'fazer' — entre percepção e ação — é precisamente o que a produção cinematográfica instaurou: ao fazer, os estudantes aprenderam a ver de outra forma; ao ver de outra forma, passaram a fazer com mais consciência.

1.1.3. Sistematização da transformação: da transparência à construção crítica

Nível 1 — Atenção ao conteúdo vs. atenção à forma:

Quadro 3 - Atenção ao conteúdo vs. atenção à forma

Antes do projeto	Após a produção cinematográfica
Consumo passivo e acrítico, focado apenas no enredo/história.	Foco nos dispositivos de linguagem que constroem a narrativa.
O espectador "*apenas assiste"* sem interrogar a imagem.	O estudante se torna um analista que interroga as escolhas autorais.
Consumo passivo — o estudante assiste sem interrogar a imagem (Fernanda)	Atenção analítica ao modo como as imagens são construídas e gravadas (Tânia)
Cinema como entretenimento transparente e espontâneo.	Compreensão da gramática cinematográfica e do que está implícito.

Fonte: próprio autor

Nível 2 — Percepção ingênua vs. percepção analítica:

Quadro 4 - Percepção ingênua vs. percepção analítica

Antes do projeto	Após a produção cinematográfica
Curiosidade Ingênua: a imagem é vista como natural.	Curiosidade Epistemológica: a imagem é percebida como técnica deliberada.
Os efeitos emocionais são sentidos sem compreensão de sua origem.	Percepção de que o ângulo e o plano alteram a mensagem (Fernanda).
Desatenção aos elementos periféricos (cenário, cortes).	Identificação de escolhas estéticas específicas e sua relação com a proposta narrativa (Agnès)
Decodificação simples de signos.	Alfabetização Crítica: leitura das relações de poder inscritas no texto (Freire; Macedo, 1987).

Fonte: próprio autor

Nível 3 — Consumo passivo vs. produção crítica:

Quadro 5 - Consumo passivo vs. produção crítica

Antes do projeto	Após a produção cinematográfica
Recepção de narrativas prontas e acabadas.	*"Pensar com as mãos"*: a produção como base para o pensamento crítico (Bergala, 2008).
Falta de método ou planejamento na recepção/criação.	Desenvolvimento de uma forma de pensar transferível: escrever, planejar, remontar (Glauber).
Dependência da visão do outro.	Assunção do papel de protagonista da própria busca intelectual.
Experiência fragmentada entre o olhar e o fazer.	Integração entre percepção e ação — o fazer como condição do ver (Bergala, 2008).

Fonte: próprio autor

1.1.4. Letramento crítico da mídia: a vigilância epistemológica como postura

A transformação do olhar transcende o campo cinematográfico para alcançar o que Kellner e Share (2008, p. 59) denominam "letramento crítico da mídia". A estudante Alice, em entrevista, expressou essa mudança ao observar: "eu vi uns filmes antes... aí quando eu via, eu já pegava meio que uma referência de como que eu queria fazer". Esse novo olhar permitiu que passasse a notar "os detalhes de como era gravado e as falas", demonstrando que o consumo de mídia deixou de ser apenas sobre a história para se tornar uma análise da estrutura técnica e narrativa.

Esse questionamento configura um exercício de vigilância epistemológica — a recusa em aceitar passivamente as narrativas hegemônicas. Como observa Freire (1989, p. 11), "a leitura do

mundo precede a leitura da palavra" — e, neste caso, a leitura da imagem expandiu a leitura do mundo: ao aprender a interrogar as escolhas por trás de uma cena, Adélia passou a interrogar as escolhas por trás das relações humanas. A estudante articulou, em entrevista: "eu comecei a ver melhor a forma que a relação entre professor e aluno, eu comecei a entender melhor as pessoas, do jeito que elas trabalham, o jeito que elas tratam as outras". A estudante transpôs o letramento visual para a leitura das relações sociais.

1.1.5. Síntese parcial: a curiosidade epistemológica como conquista

A passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica não ocorreu por meio de uma transmissão vertical de saberes, mas resultou da apropriação ativa da linguagem cinematográfica pelos estudantes durante a produção. Nesse sentido, o ato de ensinar não consiste na mera transferência de informações, mas na viabilização de condições para que o conhecimento seja produzido pelo próprio sujeito (Freire, 1996). Foi exatamente isso que as trajetórias de Tânia, Chantal, Agnès, Fernanda e Glauber demonstraram: nenhum deles recebeu a curiosidade epistemológica como conteúdo — cada um a conquistou no encontro entre o fazer cinematográfico e suas próprias urgências de ver e compreender o mundo.

A curiosidade epistemológica não é conteúdo a ser ensinado, mas uma postura a ser cultivada por meio de experiências que desafiem o sujeito a interrogar o mundo. A transgressão epistêmica materializou a emancipação intelectual de que fala Rancière (2002): os estudantes descobriram que possuem a capacidade de analisar, questionar e recriar narrativas — não porque alguém lhes disse que eram capazes, mas porque a experiência de produção os colocou diante de escolhas reais, com consequências reais sobre o que seria visto e o que seria silenciado.

1.2. Montagem como descoberta política: a ordem que cria sentido

A análise dos relatos dos estudantes revelou que a montagem cinematográfica não foi assimilada como uma técnica meramente operacional ou instrumental, mas emergiu como descoberta intuitiva dotada de dimensão política e autoral. Antes de nomear o conceito, os estudantes já o praticavam: ao perceberem que a ordem dos depoimentos alterava o impacto do filme, estavam operando o que Eisenstein (2002) denomina montagem de atrações — a colisão entre elementos heterogêneos que gera um terceiro sentido, superior à soma das partes. A montagem foi apropriada por meio da experimentação prática — e foi precisamente essa apropriação que lhe conferiu dimensão

política: ao montar, os estudantes não organizavam imagens, mas produziam ideias e construíam discursos.

1.2.1. A montagem como quebra-cabeça: descoberta pela experimentação

Agnès descreveu, ao versar sobre *Diversos caminhos, um só uniforme* — documentário sobre o trabalho dos agentes de limpeza da escola: "a gente gravou eles trabalhando pra mostrar o trabalho deles pras pessoas. (...) inclusive eu queria até gravar mais deles (...) quando eles estão interagindo com os alunos, quando eles estão no meio dos alunos limpando".

Mas é em outro momento da entrevista que a dimensão política do filme se revela em toda a sua força. Ao afirmar que "eles eram invisíveis na escola" e que o filme permitiu saber o nome de quem antes, na visão da estudante, era ignorado, Agnès não está apenas descrevendo uma escolha temática — está nomeando uma estrutura de poder que o cinema tornou visível. O filme não registrou o cotidiano dos garis: redistribuiu o sensível (Rancière, 2009) — retirou esses sujeitos da massa anônima para inscrevê-los como indivíduos dotados de nome, história e dignidade.

Essa descoberta dialoga com a noção de *montagem dialética* proposta por Eisenstein (2002): "da colisão de dois fatores determinados surge um conceito" (p. 42). Ao justapor o cotidiano laboral dos trabalhadores com a escuta ativa de suas histórias, Agnès produziu um terceiro sentido — a humanização — que nenhuma das imagens isoladas continha.

As estudantes autoras do filme *Medos na adolescência* — Tânia, Alice e Anna —, metaforizaram a montagem como um *quebra-cabeça*: "Você tinha que pegar o que cada pessoa falou e tentar, tipo, montar que nem um quebra-cabeça, como se se encaixasse". A metáfora é precisa: a montagem cinematográfica exige que o autor crie as relações entre os fragmentos, exercendo autonomia criativa.

É significativo que as estudantes responsáveis por *Medos na Adolescência* tenham adotado, em sua montagem, uma dinâmica de pergunta e resposta em ritmo acelerado — estrutura que dialoga diretamente com a lógica dos vídeos curtos das redes sociais. O que poderia ser uma simples reprodução do repertório digital foi, contudo, ressignificado: o ritmo frenético não serviu ao vazio algorítmico, mas à potência das falas. Cada corte rápido não apressava a escuta — a intensificava. Esse movimento evidencia que o cinema expandido não rejeita o repertório digital dos estudantes, mas o subverte — transformando a lógica do consumo em instrumento de produção de sentido.

O diário de campo de 14 de novembro de 2025 registrou: "ao disparar o play, o que se vê não é apenas um vídeo de 1'20", mas um agenciamento coletivo. A montagem operou como uma máquina de guerra contra o clichê: as alunas entenderam a dinâmica de pergunta-resposta não como um

espelho linear, mas como um pingue-pongue rítmico". A expressão máquina de guerra remete ao conceito de Deleuze e Guattari (1995) — aqui mobilizado para descrever uma montagem que subverte a lógica algorítmica do consumo passivo.

Fernanda seguiu o mesmo caminho de descoberta das colegas — e o condensou em uma imagem própria: "a montagem é um quebra-cabeça. E aí quando você olhar para o quebra-cabeça e falar: nossa, é essa a imagem do meu quebra-cabeça, é assim que eu quero mostrar para as outras pessoas, então é assim". A metáfora vai além do aspecto técnico: o quebra-cabeça de Fernanda não tem uma solução predefinida. Quem monta decide qual imagem quer que o outro veja. A estudante compreendeu, assim, que a montagem é antes de tudo uma decisão sobre o que merece ser visto — e essa decisão é sempre política. Ao organizar as peças do seu filme, ela não estava apenas editando: estava exercendo o direito de narrar o mundo a partir do seu próprio ponto de vista.

1.2.2. Montagem como ato político: ordem e significação

Ao falar sobre a experiência de contar uma história através de uma câmera, Agnès expôs: "acho que é mais difícil. Porque depende do posicionamento da câmera, depende de como você vai abordar aquilo. Eu posso querer essa história, uma história X, mas se eu não seguir tais coisas eu posso criar outra história, uma história Y*"*. Essa fala revela que Agnès compreendeu a montagem como escolha — não como técnica neutra: a mesma matéria-prima pode gerar narrativas completamente distintas dependendo da ordem estabelecida entre os planos ou das escolhas de enquadramento — evidenciando que "uma escolha ruim de posicionamento de câmera, uma escolha ruim de edição de montagem pode contar uma outra história*"*.

Chantal vivenciou empiricamente essa potência durante a produção do documentário *(Re)definindo Família*, ao perceber como a montagem altera a percepção do conteúdo: "Quando eu mostrei para você, você falou que era para inverter a ordem, aí quando eu inverti eu vi que realmente ficou melhor, era aquilo que faltava, entendeu? Aquilo que eu estava buscando mas não sabia onde*"*. Essa intervenção do professor-pesquisador permitiu observar que a inversão não foi apenas um ajuste superficial, mas uma reconfiguração do todo — do sentido narrativo —, permitindo que a edição final, conforme disse a estudante, fizesse com que "as filmagens e também a edição mostre aquilo que você quer contar*"*. Chantal demonstrou ter compreendido que a organização do material não é uma etapa técnica posterior à criação — é a própria criação. Montar é decidir o que o outro verá, em que ordem e com que impacto: é um ato de autoria que começa onde a filmagem termina.

O diário de campo de 24 de outubro de 2025 registrou uma observação sobre o filme *(Re)definindo família*: "a decisão de mover o depoimento sobre violência doméstica para o final do

filme alterou drasticamente a recepção da obra". Essa escolha foi ética e política — montar é, como afirma Comolli (2008), tomar posição. Ao decidir que o depoimento sobre violência doméstica seria o clímax do filme, as estudantes não organizaram material: construíram um argumento.

1.2.3. Aprendizagem horizontal: a montagem circula entre pares

Ao descrever como superou o desafio de transformar suas ideias em um roteiro e montar o filme, a estudante Sônia relatou, em entrevista: 'eu vendo o que as outras pessoas fizeram e pegando não uma grande parte, mas sim um pouquinho do que eles fizeram pra botar no meu'. A estudante exemplificou essa troca mencionando ter se inspirado especificamente na sequência de entrevistas utilizada no projeto da colega Agnès. Esse movimento materializa o que Vygotsky (1998) descreve como *zona de desenvolvimento proximal*: o espaço entre o que o sujeito consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com a ajuda de um par mais experiente — aqui, não o professor, mas a colega.

Jean-luc, em roda de conversa realizada em outubro de 2025, foi enfático ao definir seu método: "ah, esse achei legal, vou me inspirar, só que não vou pegar igual, vou fazer do meu jeito, vou botar minha marca ali. Aí eu faço". Para o estudante, o processo de observar o trabalho alheio não é um atalho para o plágio, mas um exercício de releitura — a técnica observada é transformada em algo novo. Esse processo configura o que Vigotski (2009) denomina *imitação criadora*: a reprodução não como cópia, mas como base para a invenção original.

Fernanda relatou que desbloqueou sua produção após assistir ao vídeo de uma colega: "eu gostei da forma como ela fez, montando o vídeo com fotos, botando tudo no mesmo contexto. Eu pensei que eu podia fazer assim também". Todos esses processos demonstraram que a técnica cinematográfica circulou horizontalmente — de estudante para estudante —, criando o que Santos (2020) denomina *ecologia de saberes*: um campo em que múltiplos conhecimentos se validam mutuamente, sem que nenhum ocupe o lugar de saber superior. Essa circulação não foi casual — foi a expressão concreta de uma sala de aula que deixou de ser organizada em torno da autoridade central do professor para se tornar uma comunidade de aprendizagem, onde cada sujeito ensinava e aprendia simultaneamente.

1.2.4. Síntese parcial: montagem como redistribuição do sensível

A montagem, durante o processo de produção dos filmes, operou como dispositivo de emancipação intelectual (Rancière, 2002), sobretudo na medida em que os estudantes descobriram

autonomamente que possuem a capacidade de construir sentidos por meio da organização dos planos. Esse processo de descoberta não foi trivial: ao manipularem a ordem, o ritmo e a justaposição das imagens, os estudantes perceberam que a realidade não é simplesmente capturada pela câmera, mas ativamente construída pelo olhar de quem organiza o material fílmico. Dessa forma, a montagem não se constituiu apenas como técnica, mas como ato político de construção de sentido.

Compreender a montagem como ato político implica reconhecer que ela intervém diretamente na *partilha do sensível* (Rancière, 2009) — o sistema de evidências que define, simultaneamente, o que é comum e as divisões que nele se estabelecem: quem tem parte naquilo que é compartilhado, o que é visível e o que permanece invisível, o que pode ser dito e o que é condenado ao silêncio.

Trata-se, em outros termos, de uma configuração do que é perceptível, pensável e dizível em determinado contexto histórico e social — uma espécie de mapa sensorial que distribui posições, papéis e capacidades entre os sujeitos. Ao operarem a montagem, os estudantes não apenas aprenderam uma técnica cinematográfica: intervieram ativamente nessa partilha, redistribuindo o sensível ao tornarem visíveis experiências e narrativas que, de outro modo, permaneceriam à margem dos regimes dominantes de visibilidade. Nesse sentido, a prática da montagem constituiu-se como um gesto estético de natureza eminentemente política, deslocando os sujeitos de uma posição passiva de consumidores de imagens para a de produtores ativos de sentido. Como já sintetizou Comolli (2008), montar é escolher — e foi exatamente essa escolha que os estudantes exerceram ao redistribuírem o sensível através de suas montagens. Essa convergência entre Comolli e Rancière não é casual: ambos reconhecem que todo ato estético capaz de reconfigurar as fronteiras entre o visível e o invisível, o audível e o inaudível, o dizível e o indizível é, antes de tudo, um ato político.

1.3. Consciência crítica e aplicação transversal: do cinema para a vida

O que as trajetórias dos estudantes revelaram vai além do campo cinematográfico: o letramento visual e narrativo desenvolvido ao longo dos encontros expandiu-se para múltiplas esferas — outras disciplinas, leitura crítica da mídia, consciência social e projetos de carreira.

Uma educação verdadeiramente libertadora desperta no sujeito uma curiosidade que não se deixa conter pelas fronteiras disciplinares — pois o que se transforma é a própria disposição do aprendiz diante do mundo, tornando-o permanentemente aberto à investigação crítica em qualquer esfera da vida (hooks, 2013).

Essa transversalidade não é um efeito colateral do projeto — é sua consequência mais significativa. Quando o letramento visual se torna uma forma de pensar, ele inevitavelmente transborda para outras esferas: a forma como se planeja uma redação, como se lê uma relação social,

como se projeta um futuro. O cinema, nesse sentido, não ensinou técnica — ensinou uma postura diante do mundo.

1.3.1. A reflexão que transforma a ação: Glauber e a transposição do roteiro

Glauber exemplificou a transversalidade do letramento cinematográfico ao descrever sua transformação na relação com a escrita e o planejamento:

> no começo era muito desorganizado no fato de não gostar de escrever, então eu não escrevia nada, só imaginava e guardava na memória. Então muitas das vezes me perdia completamente. Então as aulas de cinema ajudaram bastante na organização por você sempre dizer que devíamos botar as coisas no papel.

Esse depoimento evidencia como o fazer cinematográfico transformou a relação do estudante com o pensamento: o que antes era caótico e fragmentado passou a ser organizado e registrado — uma mudança que, como o próprio Glauber descreve, não veio de instrução direta, mas da prática.

Essa transposição manifestou-se de forma concreta na relação do estudante com a escrita acadêmica: “Comecei a escrever melhor porque aprendi a pensar em cenas, em sequências. Agora quando vou fazer uma redação, eu roteirizo ela antes”. O estudante internalizou ferramentas culturais que reorganizaram suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998), transpondo o rigor do fazer fílmico para outras competências — inclusive para a construção de seu projeto de vida. Ao refletir sobre sua transição de interesse do roteiro para a engenharia, demonstrou que o cinema reconfigurou não apenas sua relação com o conhecimento, mas com a própria projeção de seu futuro: “pensando bem, vendo nesses vídeos que foram passados durante o ano a engenharia (...) para mim a matemática eu gravo bastante (...) é mais fácil a matemática do que português e por isso esse caminho”.

1.3.2. Cinema como consciência social: Tânia, Alice e Anna e a ética do olhar

As estudantes Tânia, Alice e Anna produziram o filme *Maus-tratos aos animais* — um documentário sobre a violência contra animais, tema que lhes era existencialmente urgente. Ao refletir sobre o que o projeto mobilizou nela, Tânia questionou: 'é porque quando você está fazendo com a pessoa é fácil, agora se fosse com você? Você não ia gostar'. Essa fala não é apenas sobre animais — é uma convocação ética: ao colocar o outro no lugar da vítima, Tânia operou o que hooks (2013)

descreve como o encontro genuíno com o outro mediado pela arte — aquele que convoca o sujeito ao reconhecimento e à responsabilidade diante da humanidade alheia.

As estudantes não apenas aprenderam técnica, mas tiveram a oportunidade de dar voz crítica a uma sensibilidade ética — a capacidade de reconhecer o sofrimento alheio e sentir-se convocadas a agir. Essa transformação configura o que Bergala (2008) identifica como a potência singular do cinema: ao colocar o sujeito diante de realidades que a vida cotidiana tende a invisibilizar, o cinema cria as condições para que a alteridade seja experimentada — não apenas compreendida intelectualmente, mas sentida. É precisamente isso que a fala de Tânia materializa: a pergunta 'e se fosse com você?' não é retórica — é o resultado de um encontro real com o sofrimento do outro, mediado pela câmera.

A consciência crítica desenvolvida não se restringiu ao tema específico dos maus-tratos aos animais, mas se expandiu para uma postura ética mais ampla — a disposição de interrogar qualquer situação de sofrimento invisibilizado. Nesse sentido, o cinema operou como dispositivo de sensibilização ética (Fresquet, 2013): não pela transmissão de valores, mas pela criação de experiências que tornam o outro irrecusável.

1.3.3. Cinema como mediação e consciência política: para além do filme

A dimensão pedagógica do cinema expande-se quando a análise fílmica se traduz em uma percepção aguçada da realidade social e das subjetividades. Adélia articulou:

> eu comecei a ver melhor a forma que a relação entre professor e aluno... eu comecei a entender melhor as pessoas, do jeito que elas trabalham, comecei a respeitar melhor isso e eu comecei a, por algum motivo depois do cinema, comecei a entender melhor que não era só sobre eu no mundo, tinha outras pessoas também que sentiam a mesma coisa que eu.

Essa fala revela uma transferência que vai além do aspecto técnico: o letramento visual tornou-se letramento social — a capacidade de ler as relações humanas com a mesma atenção analítica que se dedica a um enquadramento. Ao aprender a interrogar as escolhas por trás de uma imagem, Adélia passou a interrogar as escolhas por trás das relações — percebendo hierarquias, invisibilidades e interdependências que antes passavam despercebidas.

Glauber expressou dimensão complementar: “e a aula de cinema ajudou a perceber o real das coisas, o que as coisas são reais, nada é um filme (...) Então sempre foi esse lado de escutar e tentar executar”. O estudante desenvolveu a capacidade de distinguir entre representação e realidade — compreendendo que o cinema não é o mundo, mas uma construção sobre ele. Essa distinção,

aparentemente simples, é politicamente fundamental: quem sabe que toda imagem é construída sabe também que toda narrativa pode ser questionada.

Agnès, ao produzir o filme sobre os agentes de limpeza da escola, desnaturalizou a invisibilidade social — reconhecendo-a não como dado natural, mas como construção ideológica passível de desconstrução e de intervenção. Ao descobrir que não sabia o nome dos funcionários que limpavam a escola todos os dias, a estudante não apenas identificou uma ausência — nomeou uma estrutura: a invisibilidade não é acidente, é produto de uma ordem social que define quem merece ser visto e quem deve permanecer como paisagem. O cinema foi o dispositivo que tornou essa estrutura visível — e ao torná-la visível, criou as condições para questioná-la.

O que esses relatos demonstram, em conjunto, é que o letramento cinematográfico operou uma transformação que Freire (1989) já anunciava: a leitura da imagem expandiu a leitura do mundo — e a leitura do mundo, por sua vez, tornou-se condição para a ação transformadora.

1.3.4. Projetos de vida: cinema como prática de planejamento existencial

A apropriação das etapas de produção cinematográfica extrapola a técnica, incidindo sobre a capacidade dos estudantes de projetarem suas próprias trajetórias com maior rigor e clareza. Glauber é um exemplo preciso dessa transposição: ao refletir sobre sua transição de interesse do roteiro para a engenharia, demonstrou como o cinema reorganizou não apenas sua relação com o conhecimento, mas com a própria projeção de seu futuro: “Pensando bem, vendo nesses vídeos que foram passados durante o ano a engenharia... para mim a matemática eu gravo bastante... é mais fácil a matemática do que português e por isso esse caminho*”*.

O cinema não apenas desenvolveu competências técnicas — criou as condições para que Glauber se reconhecesse como sujeito capaz de fazer escolhas conscientes sobre sua própria trajetória. O fazer fílmico — com sua exigência de planejamento, decisão e revisão — tornou-se uma forma de pensar transferível, aplicável à construção do projeto de vida — o que Vygotsky (1998) compreende como internalização de ferramentas culturais.

Paralelamente, Adélia relatou ter conectado o aprendizado cinematográfico com seu processo terapêutico, utilizando a estrutura narrativa para organizar e comunicar suas experiências emocionais: “Eu fui tentar fazer esse negócio da inteligência artificial por conta de que eu estava tendo acompanhamento psicológico [...] Eu pensei: caramba, será que as outras pessoas também se sentem assim? Então acho que foi mais a parte de empatia*”*. A estudante complementou sobre a função do filme como ferramenta de autoexposição segura: “Porque o filme porque eu poderia falar de uma forma humorística [...] e o filme porque eu não precisava falar diretamente. Eu não estava segura para

explicar, eu queria deixar em aberto, tipo, dar informação e as pessoas interpretassem isso*”*. Nesse sentido, a capacidade de narrar a própria experiência — de organizá-la em linguagem e torná-la comunicável ao outro — é um ato fundador de consciência e de autonomia (Freire, 2000). Ao utilizar o cinema como suporte narrativo, Adélia não apenas organizou suas experiências emocionais, mas constituiu-se como sujeito capaz de conferir sentido ao vivido e de projetar-se para além dele, consolidando o cinema como dispositivo de subjetivação e elaboração existencial (Foucault, 1985).

1.3.5. Síntese parcial: cinema como forma de pensar

A transversalidade observada nos relatos anteriores demonstra que os estudantes desenvolveram mais do que uma habilidade técnica isolada — consolidaram uma forma de pensar. Trata-se de um modo estruturado de organizar, analisar, questionar e comunicar, plenamente aplicável a múltiplos contextos da vida acadêmica e social.

Essa arquitetura do pensamento, forjada na experiência cinematográfica, dialoga com o que hooks (2013) compreende como educação engajada: não a formação de especialistas em conteúdos isolados, mas a transformação da disposição do sujeito diante do mundo. Caracteriza-se pelos seguintes pilares:

- **Consciência da construção:** reconhecer que narrativas e relações sociais são construídas, não naturais.
- **Capacidade analítica:** decompor fenômenos complexos em elementos constitutivos.
- **Competência sintética:** recompor elementos em novas configurações.
- **Postura crítica:** interrogar escolhas autorais e identificar ideologias.
- **Transferibilidade:** aplicar essas competências a contextos diversos.

Em última análise, o cinema deixou de ser apenas um objeto de estudo para se tornar uma forma de pensar — uma postura diante do mundo. A eficácia do letramento visual aqui descrito manifesta-se justamente na capacidade dos estudantes de mobilizarem o olhar cinematográfico para interpretar e agir sobre o mundo.

1.4. Síntese: a transgressão epistêmica como emancipação intelectual

A análise das três dimensões permite afirmar que o projeto operou uma reconfiguração profunda da relação dos estudantes com o conhecimento, deslocando-os de uma posição de receptores passivos para sujeitos ativos da própria aprendizagem. A transgressão epistêmica materializou a emancipação intelectual ao demonstrar que os estudantes possuem a capacidade de aprender, validar seus próprios saberes e produzir sentido (Rancière, 2002). De forma estruturada, essa transgressão caracteriza-se por cinco movimentos interdependentes:

1. **Da passividade à agência cognitiva:** transitaram de receptores passivos para produtores ativos de discursos próprios — movimento que Freire (1987) compreende como a passagem do ser objeto para o ser sujeito.
2. **Da transparência à construção:** a desnaturalização da imagem — compreensão de que toda representação é construção — constitui o núcleo da transgressão epistêmica, materializando a curiosidade epistemológica de que fala Freire (1996).
3. **Da fragmentação à complexidade:** a montagem ensinou uma forma de pensar complexa e relacional, superando a lógica linear e fragmentada — o que Eisenstein (2002) já identificava como o princípio dialético da colisão entre elementos.
4. **Da especificidade à transversalidade**: a aplicação de competências cinematográficas a múltiplos contextos evidencia que o cinema ensinou uma forma de pensar transferível — o que Vygotsky (1998) compreende como internalização de ferramentas culturais.
5. **Da dependência à autonomia intelectual:** a descoberta de que é possível aprender observando colegas, experimentando, errando e ajustando — sem depender exclusivamente da instrução docente — materializando o princípio da igualdade das inteligências (Rancière, 2002).

Esses cinco movimentos não são etapas sequenciais — são dimensões interdependentes de um mesmo processo emancipatório. Juntos, demonstram que a transgressão epistêmica não foi um resultado do projeto — foi sua condição de possibilidade: sem ela, as transgressões autoral, relacional e metodológica documentadas nas seções seguintes não teriam emergido.

1.4.1. Articulação e transição: da epistemologia à autoria

A transgressão epistêmica identificada responde diretamente ao objetivo geral desta pesquisa: investigar como a linguagem cinematográfica pode atuar como meio de transgressão educativa. A análise conduzida até aqui demonstrou que essa transgressão operou de forma estrutural, reconfigurando profundamente os modos de percepção e a produção de sentido por parte dos estudantes.

Essa reconfiguração do olhar, contudo, não ocorreu no vácuo — ela foi inseparável de um processo de constituição autoral: ao aprenderem a interrogar as imagens, os estudantes descobriram que podiam produzi-las; ao produzi-las, descobriram que tinham o que dizer. A transgressão epistêmica e a transgressão autoral são, nesse sentido, duas faces do mesmo processo emancipatório.

A seção que se segue investiga, portanto, como a produção cinematográfica permitiu que os estudantes transitassem da posição de executores de diretrizes pedagógicas para autores de suas próprias práxis — consolidando sua identidade no fazer criativo.

Seção 2: Transgressão autoral — autonomia e caminhos próprios

Introdução: A transgressão autoral como reivindicação de subjetividade

Esta seção investiga como a produção cinematográfica operou uma transgressão autoral — entendida como a transição dos estudantes da posição de executores de diretrizes pedagógicas para a de autores de suas próprias práxis. Essa transgressão não se confunde com a mera concessão de liberdade criativa pelo professor, mas configura-se como conquista dos estudantes que, ao produzirem cinema, reivindicaram o direito de assinar suas obras, de expressar suas vozes autênticas e de errar sem o receio de serem punidos.

Se o discurso é, como afirma Foucault (1996), controlado e redistribuído por procedimentos que definem quem pode falar e o que pode ser dito, então a produção cinematográfica dos estudantes operou uma ruptura nessa ordem: ao produzirem cinema, inscreveram-se como sujeitos autorizados a falar — conquistando, no espaço público escolar, o direito de assinar suas próprias narrativas. A transgressão autoral manifestou-se em três dimensões interdependentes:

1) **Autonomia criativa (2.1):** a capacidade de tomar decisões autorais — escolher temas, definir formas, romper com protocolos — materializando o que Freire (1996) compreende como autonomia que se constitui na experiência de decisões.
2) **Descoberta da voz própria (2.2):** a emergência de formas autênticas de expressão que permaneciam silenciadas — o que hooks (2019) compreende como o gesto político de tornar audível o que foi historicamente silenciado.
3) **Ressignificação do erro (2.3):** transformação do erro de obstáculo punitivo em processo produtivo — movimento coerente com a *pedagogia do acaso* que orienta toda esta pesquisa.

2.1. Autonomia criativa: de executores a autores

A análise dos relatos dos estudantes revelou que o projeto operou uma superação da dicotomia tradicional entre o *professor que ensina* e o *estudante que executa*. Esse movimento define a emergência da autonomia criativa, compreendida aqui como a capacidade dos estudantes de tomarem decisões autorais conscientes e exercerem agência efetiva sobre seus próprios processos de criação.

Nessa perspectiva, a autonomia não é um estado estático, mas um processo em construção. Para Freire (1996, p. 41), "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Tal agência tornou-se observável no cotidiano do projeto sempre que os estudantes subverteram o planejamento original ou utilizaram os dispositivos técnicos para

endereçar demandas subjetivas não prescritas — quando escolheram temas nascidos de urgências existenciais em vez de temas sugeridos pelo professor, quando modificaram roteiros durante as filmagens por intuição estética, quando decidiram trabalhar individualmente em vez de em grupo, ou quando produziram filmes não solicitados, como fez Sônia ao criar uma homenagem à turma por iniciativa própria. Em todos esses casos, a autonomia não foi concedida — foi exercida.

2.1.1. Decisões autorais e agenciamento político-pedagógico

Fernanda e Chantal exerceram agência significativa ao pautarem suas escolhas em afinidades subjetivas e necessidades práticas de realização. Ao optarem por trabalhar de forma individual — seja pela dinâmica do grupo, que não favoreceu a colaboração esperada, ou pela centralização da edição com base em preferências pessoais —, as estudantes romperam com o cumprimento meramente protocolar das tarefas escolares.

Esse movimento configura o ato de assumir-se enquanto sujeito social e histórico, validando critérios próprios de escolha como parte integrante do currículo vivido (Freire, 1987). As decisões expandiram-se para múltiplas dimensões: escolha de temas — frequentemente nascidos de urgências existenciais —, definição de formas, seleção de entrevistados, negociação de conflitos grupais e até ruptura com orientações docentes quando estas não faziam sentido.

Ao assumirem o controle do processo produtivo diante dos obstáculos coletivos, as estudantes exerceram uma autonomia genuinamente política e pedagógica. Essa postura demonstra que a autonomia criativa, no contexto do projeto, manifestou-se não apenas na estética do filme, mas na capacidade de gerir crises e sustentar o próprio desejo de criação frente às adversidades do ambiente de aprendizagem — materializando o que Freire (1996) compreende como autonomia que se constitui na experiência de decisões, inclusive as mais difíceis.

2.1.2. Maturidade artística e o improviso como decisão estética

Fernanda relatou: “No planejado a gente tem mais tempo para pensar (...) e na hora de fazer eu improviso um pouco. Aí fica muito mais legal do que fazer uma coisa só'. Esse depoimento evidencia que o improviso assumiu o status de decisão estética consciente — especialmente quando a estudante admite que, mesmo seguindo um roteiro, 'fugia do planejamento' para melhorar o resultado. No processo de criação fílmica, o desvio do roteiro original frequentemente revela a potência expressiva do sujeito, transformando o imprevisto em gesto autoral (Fresquet, 2013). Ao

submeter a técnica à necessidade interna de expressão, a estudante consolidou uma autoria que reconhece a técnica como meio, não como fim.

Bergala (2008) observa que o cinema desenvolve no sujeito a confiança em sua própria intuição criativa. Fernanda, ao validar seu improviso, não abandonou o planejamento — o transcendeu quando a situação concreta exigiu. Essa maturidade artística pode ser sistematizada em três níveis interdependentes:

- **Nível técnico:** alteração deliberada de roteiros por intuição estética emergente — o que Bergala (2008) identifica como a marca do realizador que pensa com as mãos.
- **Nível organizacional:** redefinição espontânea das relações de trabalho — expressão da autonomia que se constitui na experiência de decisões (Freire, 1996).
- **Nível existencial:** cinema como mediador entre subjetividade e pressões escolares e familiares — o que Foucault (1985) compreende como tecnologia de si: prática pela qual o sujeito elabora sua própria existência.

Esses três níveis demonstram que o improviso de Fernanda não foi ausência de método — foi seu desdobramento mais sofisticado: a capacidade de responder ao real com inteligência, sensibilidade e autoria.

2.1.3. A dimensão coletiva da autonomia: ser mais

Como observado no subcapítulo 1.2.2, a autonomia no processo de criação audiovisual não se confunde com o individualismo. Agnès demonstrou que a construção de sentido na montagem é potencializada pela abertura ao outro, reconhecendo que a obra ganha profundidade quando deixa de ser uma visão isolada para se tornar um ponto de confluência: “Mesmo fazendo sozinha, eu mostrava pra todo mundo e perguntava: ‘O que vocês acham? Isso tá fazendo sentido?’. A ideia era minha, mas o filme ficou melhor porque eu ouvi os outros*”*.

Agnès argumentou ainda que o filme exige um esforço coletivo, pois “se tiver só de um vai ser só um ponto de vista de uma pessoa, não vai ser de todo mundo*”*. Para a estudante, a troca de perspectivas durante a produção é vital, uma vez que as outras pessoas podem oferecer “pontos de vista que eu não tinha e eu pensar de outra forma, mudar o meu pensamento sobre isso*”*. Esse depoimento materializa o conceito freireano de “*Ser Mais”* — a vocação ontológica de humanização que se realiza na relação dialógica com o outro. Essa dimensão coletiva é também enfatizada por Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano social para depois se internalizar.

Essa síntese entre a autoria individual e a escuta coletiva permite observar a consolidação de uma compreensão própria da autonomia — composta por categorias como ideia própria, decisão, liberdade e assinatura. Tal articulação materializa a emancipação intelectual, pois o sujeito valida sua inteligência no encontro com a do outro. Nesse sentido, a autonomia não se faz isolamento nem ausência de determinações, mas a capacidade ética e consciente de posicionar-se diante delas — revelando que o cinema, ao promover esse posicionamento, torna-se uma prática de libertação tanto individual quanto social (Freire, 1996).

2.1.4. Autonomia plena: Sônia e o filme-homenagem não solicitado

A trajetória de Sônia exemplifica a autonomia criativa em seu grau máximo: a produção de um filme não solicitado, nascido exclusivamente de motivação interna. Em meio a tantas produções e debates em torno das exibições, a estudante decidiu produzir uma homenagem à turma do 9º ano, que estava prestes a encerrar esse ciclo escolar, rompendo com a lógica da tarefa obrigatória em grupo.

A estudante, em entrevista, relatou: "Então decidi fazer sozinha (...) A força de vontade, porque eu tava achando muito legal e a maioria dos meus amigos já tinham feito". Complementou que, embora o combinado fosse o trabalho coletivo, sentiu liberdade para seguir com sua ideia própria: "desse negócio de fazer sozinha, né? Eu achei que não poderia, mas eu comecei a pensar e fazer". Esses depoimentos evidenciam múltiplas dimensões da autonomia:

- **Autonomia Decisória:** não aguardou orientação docente — exercendo o que Freire (1996) compreende como autonomia que se constitui na experiência de decisões.
- **Autonomia Motivacional:** motivação intrínseca, não extrínseca.
- **Autonomia Afetiva:** o filme funcionou como um encerramento simbólico — marcando o encerramento de um ciclo escolar significativo.
- **Autonomia Criativa Plena:** não apenas executou com liberdade, mas criou a própria tarefa — o grau mais elevado de autoria.

O filme-homenagem configura-se como uma autêntica síntese cultural no sentido freiriano, extrapolando a mera técnica para se tornar um repositório de significados comuns. Ao criar esse artefato, Sônia realizou uma ação dialógica que condensou a experiência coletiva do grupo em um círculo de cultura materializado, capaz de continuar mediando relações, ressignificando memórias e perpetuando os sentidos compartilhados entre seus membros (Freire, 1987).

Essa construção não foi apenas estética, mas um exercício de amadurecimento subjetivo. Sônia exerceu plenamente essa faculdade ao selecionar, editar e organizar os fragmentos da vivência

coletiva. O resultado final demonstra que a emancipação não é uma concessão, mas uma conquista que exige a transformação do sujeito por meio da práxis — o agir e o refletir sobre o mundo para, finalmente, representá-lo e transformá-lo (Freire, 1987).

2.1.5. Síntese parcial: autonomia como conquista, não concessão

A autonomia criativa observada no projeto não deve ser vista como um 'favor pedagógico' concedido pelo professor, mas como uma conquista gradual dos estudantes em suas decisões autorais. Essa dinâmica vai ao encontro da ideia de que o respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo constitui um imperativo ético, e não uma concessão. Ao estabelecer um ambiente de confiança baseado no exercício da escolha, o projeto transformou esse princípio em prática educativa (Freire, 1996).

Nesse contexto, é fundamental reiterar que a autonomia criativa não se confunde com o abandono ou a ausência de orientação técnica e pedagógica. Pelo contrário, a figura do professor permaneceu central como mediador responsável por criar as condições para que o potencial criativo pudesse emergir — o que Bergala (2008) denomina a postura do 'passador': aquele que não ensina de forma diretiva, mas cria as condições para o encontro do estudante com a criação.

Dessa forma, a autonomia não é um estado dado, mas uma conquista permanente — a capacidade do sujeito de assumir conscientemente sua posição diante do mundo e de responder eticamente pelas escolhas que dela decorrem. A autonomia aqui descrita revela-se, portanto, como o resultado de um equilíbrio entre a liberdade do estudante e a sustentação pedagógica, consolidando um espaço onde criar cinema torna-se, simultaneamente, um ato de autoria e de responsabilidade ética — o que hooks (2013) compreende como a essência de uma educação genuinamente engajada: aquela em que liberdade e responsabilidade são inseparáveis."

2.2. Descoberta da voz própria: pronunciar o mundo

O que as trajetórias dos estudantes revelaram sobre a voz vai além do técnico: o cinema operou como um dispositivo de ruptura com o silêncio — não o silêncio como ausência de palavras, mas o silêncio como ausência de legitimidade. Muitos estudantes falavam, mas suas falas não eram reconhecidas como vozes autorais: eram respostas, repetições, ecos de um padrão que a escola tradicional frequentemente reforça.

A produção cinematográfica alterou essa dinâmica. Ao assumirem o controle da câmera e da narrativa, os estudantes não apenas ganharam um novo meio de expressão — conquistaram o direito de ser ouvidos. Essa distinção é fundamental: como argumenta hooks (2019), a subalternidade se define menos pela ausência de voz e mais pela recusa histórica em ouvi-la. O cinema, nesse sentido, não criou vozes onde não existiam — tornou audível o que sempre esteve presente, mas permanecia à margem dos regimes de visibilidade e escuta do espaço escolar. Como afirma Freire (1987), dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo — e foi precisamente isso que os estudantes fizeram ao assumirem o controle da câmera e da narrativa.

Esta seção investiga como essa conquista se manifestou em três dimensões: a mediação da voz pelo cinema (2.2.1), o dissenso como forma de autoria (2.2.2) e a síntese política da voz própria (2.2.3).

2.2.1. Cinema como mediação da voz: o escudo que amplifica

A produção cinematográfica revelou-se, ao longo do projeto, um dispositivo singular de emergência de vozes — formas autênticas de expressão que, até então, permaneciam silenciadas pela timidez, pelo medo do julgamento ou pela ausência de reconhecimento da legitimidade da própria fala. Ao produzirem cinema, os estudantes ocuparam o lugar de sujeitos do discurso. Como afirma Freire (1987), dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo — e foi exatamente isso que aconteceu: ao pronunciarem suas palavras por meio das imagens, os estudantes transformaram não apenas suas posições subjetivas, mas as próprias relações sociais e hierárquicas dentro do espaço escolar.

Essa transformação segue na direção da compreensão de que a subalternidade se define menos pela ausência de voz e mais pela recusa histórica em ouvi-la (hooks, 2019). O cinema, nesse sentido, não apenas ofereceu o suporte técnico para que vozes subalternizadas fossem emitidas — instituiu um espaço de alteridade onde essas falas puderam ser efetivamente ouvidas, validadas e integradas à memória coletiva da escola.

Adélia foi direta ao descrever sua escolha:

> porque o filme porque eu poderia falar de uma forma humorística, que eu sempre gostei de falar com um pouco de humor, ironia, e o filme porque eu não precisava falar diretamente. Eu não estava segura para explicar, eu queria deixar em aberto, tipo, dar informação e as pessoas interpretassem isso.

Complementou: *"*eu acho que eu nunca ia conseguir chegar assim na frente de alguém e falar: Pô, eu tenho um problema psicológico. Provavelmente não iam entender, iam fazer um monte de perguntas que provavelmente não iam ser muito agradáveis*"*.

A escolha de Adélia evidencia uma sofisticação comunicativa notável: ela construiu uma estratégia retórica própria que equilibrava a necessidade de expressão com a proteção da vulnerabilidade. A câmera funcionou, simultaneamente, como escudo e megafone — protegeu sua intimidade enquanto tornava sua experiência pública. Ela não se expôs: se posicionou. O cinema ofereceu-lhe controle sobre a narrativa — ela decidiu o que revelar, como revelar e em que ordem revelar.

A gestão estratégica da revelação atingiu um patamar de sofisticação estética singular no curta *Memórias...*, produzido pela estudante Margaret. O filme — uma jornada sensorial e introspectiva — utilizou a estética experimental para transformar o ambiente escolar em um espaço de busca emocional: a respiração ofegante da protagonista, a montagem dinâmica e o registro de um caderno artesanal repleto de símbolos de religiões de matriz africana não são apenas escolhas estéticas — são afirmações de existência. Diferente de Adélia, que utilizou a ironia para comunicar seu diagnóstico, Margaret construiu sua obra inteiramente no registro do sensível — onde nenhuma palavra precisou ser dita porque cada plano fílmico por si só já carregava o peso de uma afirmação. Seu universo interior sincrético emergiu não pelo que foi declarado, mas pelo que foi mostrado: ancestralidade e modernidade se integrando como forma de resistência à intolerância e ao bullying religioso. O sagrado e o cotidiano se alternam na tela não como contradição, mas como síntese de uma identidade que a escola àquela altura não havia acolhido — e que Margaret, sem pronunciar uma única fala, tornou irrecusável.

Vale registrar que Margaret exerceu sua autonomia ao não conceder entrevistas ao longo do processo. Esse silêncio merece ser lido não como recusa, mas como posicionamento — a expressão mais radical de soberania sobre a própria narrativa. É o que Foucault (1985) compreende como tecnologia de si: a prática pela qual o sujeito elabora sua própria existência, decidindo o que tornar visível e o que preservar. Enquanto Adélia escolheu as palavras com cuidado, Margaret escolheu não usá-las: deixou que as imagens pronunciassem o que a interação direta não comportaria. Sua fé, sua ancestralidade e sua identidade existiram no espaço escolar não apesar do silêncio — mas através dele. hooks (2019) argumenta que tornar visível o que foi historicamente ocultado é um gesto político de resistência. O filme de Margaret materializa exatamente esse gesto.

Glauber descreveu uma dimensão complementar:

> eu acho que essa abertura de você poder compartilhar sua opinião deixou, tipo: eu poderia ter feito... ter dito isso, poderia tipo ter dado minha opinião e eu não fiz. Então pensar no que eu poderia ter feito e não fiz, o cinema me deu esse pensamento que eu acabei, tipo, se é para rir ou não eu vou falar, entendeu?.

Ao abandonar o cálculo estratégico sobre a aceitação de sua fala, Glauber assumiu o risco da expressão — legitimando seu ponto de vista como uma intervenção necessária no espaço comum — redistribuindo, a seu modo, o sensível (Rancière, 2009). Essa consciência evidencia o que Freire (1979) compreende como conscientização: não há doação de consciência crítica pelo educador, mas a emersão de uma consciência que já existia latentemente.

2.2.2. Voz como dissenso: de sempre concordava para opinião própria

Entre as transformações observadas na trajetória de Fernanda, destaca-se a conquista do direito ao dissenso e à participação ativa. Para a estudante, antes do projeto, a aula era um momento em que "o professor falava... eu ouvia e anotava", sem que houvesse o "rebate" *ou o* "retorno". Fernanda não estava literalmente silenciada — ela falava —, mas sua fala era eco de um padrão repetitivo, não uma voz autoral.

Rancière (2002) propõe o princípio da igualdade das inteligências como ponto de partida — não como horizonte a ser alcançado. Fernanda operou exatamente esse princípio ao confrontar a lógica da *aula normal*, afirmando que passou a perceber que o professor não é o "único detentor do conhecimento" e que sua própria intervenção tem o poder de "tornar a aula mais interessante". Ao declarar que agora busca "agregar na sala de aula", transitou da passividade para a autoria — do ser para o outro para o ser para si, sujeito consciente de sua própria agência (Freire, 1987).

Esse dissenso se manifesta também em sua leitura social, ao comentar sobre como o filme produzido por Agnès rompeu com o ciclo de invisibilidade dos funcionários da escola: "a gente quebrou aquele ciclo de pensar que os garis eles têm a obrigação de estar ali para servir a gente". A voz autoral de Fernanda não ficou na sala de aula — tornou-se leitura crítica do mundo.

Glauber, como já demonstrado na seção 2.2.1, articulou dimensão semelhante ao assumir o risco da expressão direta — abandonando o cálculo estratégico sobre a aceitação de sua fala e legitimando seu ponto de vista como uma intervenção necessária no mundo.

Como observa hooks (2013), encontrar uma voz pressupõe que se fala não apenas para ser ouvido, mas para ser transformado no próprio ato de falar e de ouvir. Ao reivindicarem o direito ao

dissenso e à opinião própria, esses estudantes não apenas alteraram a rota da aula — reconstruíram suas identidades como sujeitos políticos e autores de sua própria história, operando o que Rancière (2002) compreende como emancipação intelectual: a recusa à hierarquia que separa quem sabe de quem não sabe.

2.2.3. Síntese Parcial: Voz Própria como Dimensão Política da Autoria

A emersão da subjetividade no contexto escolar não ocorre de forma linear, mas por meio da consolidação de uma voz própria que se manifesta em múltiplas frentes. No âmbito deste projeto, essa voz caracteriza-se por quatro dimensões profundamente interdependentes:

- **Autenticidade:** expressar o que se pensa e sente genuinamente — o que Freire (1987) compreende como pronunciar o mundo.
- **Mediação estratégica:** reconhecer que a expressão autêntica pode ser mediada por dispositivos que protejam a vulnerabilidade — como demonstrou Adélia ao usar a ironia como escudo.
- **Dissenso:** afirmar perspectivas singulares mesmo quando divergem das hegemonias — materializando o princípio rancièreano da igualdade das inteligências (Rancière, 2002).
- **Silêncio estratégico:** o direito de não dizer — ou de dizer apenas por meio da imagem — é, em si, uma forma poderosa de agência — como demonstrou Margaret ao pronunciar sua identidade sem palavras.

A importância dessa tétrade reside na ruptura com a condição de invisibilidade em que determinados sujeitos não podem falar — em última análise, porque não são reconhecidos como interlocutores legítimos pelo sistema vigente (hooks, 2019). O cinema, nesse sentido, operou justamente essa legitimação: ao exibirem seus filmes, os estudantes deixaram de ser apenas "*estudantes"* para ocuparem o lugar de cineastas e pensadores, sendo efetivamente ouvidos pela comunidade escolar. Ao deixarem de apenas ouvir para passarem a pronunciar o mundo através das imagens, realizaram um ato de transformação que modificou, permanentemente, sua relação com o conhecimento e com o outro — materializando o que Freire (1987) compreende como a vocação ontológica do ser humano: humanizar-se pelo encontro dialógico com o mundo.

2.3. Ressignificação do erro: processo sim, fracasso não

A análise das trajetórias dos estudantes revelou que o projeto também operou uma ressignificação profunda da natureza do erro, deslocando-o da posição de 'falha a ser punida' para a de elemento fundamental de um processo produtivo. Na estrutura escolar tradicional, o erro é frequentemente instrumentalizado como medida de exclusão ou insuficiência, consolidando uma lógica que castiga o desvio e desencoraja a experimentação.

Essa dinâmica punitiva produz um significativo medo da liberdade — uma paralisia subjetiva diante de situações que exigem decisão autônoma e risco criativo (Freire, 1987). Assim, ao temer o erro, o estudante recua da autoria e rejeita o protagonismo sobre sua criação. Contudo, a experiência com o cinema permitiu aos estudantes inverter essa polaridade: a validação do improviso, a necessidade de refeitura e até mesmo os 'acidentes' estéticos como fontes de descoberta contribuíram para que o projeto operasse uma pedagogia do erro radicalmente distinta.

Nesse novo paradigma, o equívoco deixou de ser um ponto final para tornar-se uma vírgula — um dado da realidade que exige reflexões e novas tomadas de decisão. Assim, o cinema não apenas ensinou a técnica, mas ofereceu aos estudantes a segurança psicológica necessária para errar, aprender e, fundamentalmente, criar sem o peso da sanção institucional — o que hooks (2013) identifica como condição fundamental para o engajamento genuíno: a ausência do medo é o que permite que a voz emerja.

2.3.1. Do erro punitivo ao erro produtivo: transgressão avaliativa

A superação da lógica punitiva no ambiente escolar exigiu, fundamentalmente, a desconstrução de pilares normativos que historicamente moldaram a relação entre ensino e aprendizagem. O projeto operou uma transgressão avaliativa ao confrontar e subverter três pressupostos centrais:

- **Pressuposto 1** — A existência de um caminho único: ao contrário da ortodoxia pedagógica, o fazer cinematográfico demonstrou que múltiplos percursos estéticos e técnicos podem convergir para resultados igualmente válidos, rompendo com a ideia de uma *resposta correta* preestabelecida.
- **Pressuposto 2** — O erro como culpa individual: a prática revelou que muitas falhas decorrem de condições materiais ou de imprevistos do set, sendo frequentemente coletivizadas e transformadas em soluções criativas — o que retira do estudante o peso da culpabilidade.

- **Pressuposto 3** — A evasão do erro a qualquer custo: o cinema validou a experimentação arriscada como parte constitutiva e necessária do processo criativo, transformando o receio da falha em combustível para a inovação.

Essa mudança de paradigma encontra sustentação no que Bergala (2008) denomina a arte do acaso controlado: o cineasta planeja rigorosamente, mas permanece aberto ao que a realidade oferece de imprevisto — e é precisamente nessa abertura que a criação genuína emerge. Nesse sentido, ao abraçar a incerteza, o projeto criou o que Freire (1996, p. 43) define como as "possibilidades para a própria produção" do conhecimento, em oposição à mera transferência de conteúdos.

Assim, a ressignificação do erro permitiu aos estudantes o exercício do engajamento crítico na prática: a capacidade de ajustar o fazer em tempo real, transformando o obstáculo em objeto de pensamento e a falha em um novo ponto de partida para a autoria (hooks, 2021).

2.3.2. Persistência e autocrítica: Tânia e Alice e a autogestão da qualidade

Os relatos de Tânia e Alice elucidam um processo emergente de aprendizagem pautado na autocrítica e na superação de barreiras subjetivas. Alice descreveu um sentimento de insegurança ao comparar sua produção com a de outros grupos, chegando a cogitar a refeitura do material: "Eu até pensei em refazer o filme também porque eu fiquei muito insegura, porque os filmes estavam ótimos [...] aí eu pensava em refazer". De forma análoga, a persistência manifestou-se na superação de limitações pessoais, como relatado por Tânia, que precisou romper com a timidez para atingir os objetivos do projeto*: "*Eu tinha muita vergonha de fazer e pedir para outros professores tipo para fazer essa entrevista [...] e eu consegui tirar essa vergonha para poder conseguir fazer os filmes*"*.

Tais depoimentos revelam que as estudantes exerceram uma autêntica autogestão da qualidade do que produziam. A autocrítica manifestada não se configurou como um mecanismo de autopunição, mas como uma ferramenta de autorregulação da aprendizagem. A análise desses comportamentos converge para o que Freire (1996, p. 50) denomina consciência da inconclusão: a compreensão de que o ser humano, por ser inacabado, está em permanente processo de busca e transformação, o que sustenta dois pilares fundamentais:

- **Resiliência:** em vez de interpretarem os resultados insatisfatórios como evidências de incapacidade inerente, as estudantes os ressignificaram como etapas necessárias do desenvolvimento técnico e estético.
- **Orientação para o Aprendizado:** o erro foi tratado como um dado informativo e um convite à investigação, e não como um veredito de fracasso escolar.

No contexto do projeto, essa perspectiva é reforçada pela pedagogia da autonomia de Freire (1996, p. 43), para quem o erro não constitui um fim em si mesmo, mas um "momento do processo de conhecimento". Ao persistirem em novas tentativas, Tânia e Alice demonstraram que a curiosidade epistemológica (Freire, 1996) não é apenas uma postura diante das imagens — é uma postura diante de si mesmas: a disposição de interrogar os próprios limites, de não aceitar o resultado insatisfatório como dado natural, mas como ponto de partida para uma nova tentativa.

2.3.3. Ganho estético no erro: acasos produtivos

A prática cinematográfica no projeto demonstrou que o desvio do que foi planejado originalmente pode carregar uma potência criativa superior à execução rigorosa da técnica propriamente dita. Essa ressignificação manifestou-se de forma clara nos relatos das estudantes que produziram o filme *Medos na Adolescência*. Inicialmente, o grupo planejou realizar todas as entrevistas em um mesmo local externo para garantir unidade visual e silêncio. Contudo, devido à ocupação dos espaços escolhidos e à indisponibilidade dos entrevistados, as estudantes foram forçadas a filmar na própria escola — local que, na visão delas, representava um espaço improvisado e ruidoso.

Embora uma das integrantes tenha avaliado, inicialmente, que o plano original teria sido *melhor* por ser *mais harmônico*, o grupo acabou por descobrir que a diversidade fortuita de cenários passou a representar simbolicamente a própria pluralidade de perspectivas da narrativa. Como observou uma das estudantes ao avaliar o resultado final: "Ficou bem legal essa estética de lugares diferentes [...] deu pra meio que cada um com seu próprio pensamento em um lugar diferente. Pessoas diferentes, sabe? Em lugares diferentes com pensamentos diferentes".

Essa descoberta empírica dialoga diretamente com a teoria da montagem desenvolvida por Eisenstein (2002), segundo a qual a colisão de planos heterogêneos não constitui um erro de continuidade, mas funciona como o elemento propulsor capaz de gerar um terceiro sentido na mente do espectador. O professor-pesquisador reforçou essa percepção ao notar que a falha logística gerou um ganho estético não esperado, em que a imagem e o som passaram a contar a história para além da intenção inicial.

Tal descoberta aproxima a produção dos estudantes de movimentos estéticos contemporâneos que subvertem a perfeição técnica em favor da textura do processo criativo. Como observa Machado (2007, p. 18), "o erro pode ser mais interessante que o acerto quando revela processos que a obra acabada esconde". Ao acolherem o imprevisto — como os ruídos ambientais e as trocas de cenários que antes eram vistos como erro —, os estudantes demonstraram, na prática, a lógica rizomática que

orienta esta pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995): o imprevisto não é o oposto do processo criativo, mas uma de suas condições fundamentais — o acaso acolhido como potência, e não como ruído a ser eliminado. O erro, portanto, deixou de ser um ruído na comunicação para tornar-se uma marca de autoria, demonstrando que a estética da imperfeição pode ser um caminho legítimo para a transgressão e a inovação pedagógica.

2.3.4. Síntese parcial: erro como método, não obstáculo

A trajetória percorrida pelos estudantes demonstrou que a ressignificação do erro não foi apenas uma mudança de percepção, mas a adoção de um novo método de investigação e, sobretudo, criação. O cinema, por sua natureza experimental, permitiu que o desvio deixasse de ser um ruído no sistema escolar para tornar-se o motor da autoria e do protagonismo. Esta transição fundamental caracteriza-se por quatro movimentos interdependentes:

- **Do erro como falha para o erro como processo:** a compreensão de que o resultado final é indissociável das tentativas, refações e ajustes que o precederam — o que Freire (1996) compreende como consciência da inconclusão: o ser humano inacabado em permanente processo de busca.
- **Do planejamento rígido para a flexibilidade estratégica:** a capacidade de acolher o imprevisto e o acaso como oportunidades de expansão narrativa — materializando a lógica rizomática que orienta esta pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995).
- **Da punição externa para a autogestão da qualidade:** o deslocamento da avaliação centrada na nota para uma autocrítica voltada ao aprimoramento estético e pessoal — ruptura com o exame normalizante de que fala Foucault (2012).
- **Do erro como obstáculo para o erro como descoberta:** a percepção de que a 'falha' técnica ou o 'acidente' de percurso podem revelar sentidos e texturas que o acerto planejado esconderia — o que Machado (2007) identifica como a potência do erro sobre o acerto.

Essa reconfiguração da lógica avaliativa não apenas suavizou as tensões do aprendizado, mas fortaleceu a capacidade dos estudantes de tomar decisões. Ao ressignificar o erro, o projeto interveio de forma estrutural na lógica escolar tradicional, substituindo a pedagogia do medo pela pedagogia da experimentação, transformando a sala de aula em um espaço onde o risco era acolhido — e, portanto, de autêntica criação.

2.4. Síntese: a transgressão autoral como reivindicação de subjetividade

A análise das três dimensões da transgressão autoral permite afirmar que o projeto operou uma reconfiguração profunda da posição dos estudantes no processo educativo, deslocando-os da periferia da execução para o centro da criação. Ao reivindicarem o direito de narrar o próprio mundo, os estudantes não apenas produziram imagens — reconstruíram suas próprias identidades como sujeitos de saber.

As trajetórias analisadas revelam que a transgressão autoral não possui uma forma única — ela se manifesta de acordo com a urgência de cada sujeito. Pode ser a coragem de nomear o invisível, como fez Agnès. Pode ser a ironia que transforma o diagnóstico em discurso, como fez Adélia. Pode ser o silêncio que pronuncia mais do que as palavras, como demonstrou Margaret. Pode ser a revelação que converte o sofrimento em diálogo, como viveu Fernanda. Ou pode ser o ativismo que encontra, finalmente, seu canal institucional, como inaugurou Alice.

O que todas essas formas têm em comum não é a técnica — é a convicção. A convicção de que cada sujeito tem o direito de existir plenamente no espaço escolar, com tudo que é, sente e acredita — o que Freire (1987) compreende como a vocação ontológica de humanização: o processo pelo qual os sujeitos se reconhecem mutuamente em sua dignidade e reivindicam o direito de pronunciar o mundo.

2.4.1. Articulação das três dimensões da transgressão autoral: decidir, expressar, experimentar

As três dimensões investigadas nesta seção não atuam de forma isolada — são faces de um mesmo processo de emancipação, profundamente imbricadas:

- **Autonomia criativa (decidir):** constitui a base da autoria. Manifesta-se na capacidade de fazer escolhas deliberadas e assumir a responsabilidade sobre os rumos da obra, rompendo com a passividade da obediência pedagógica — o que Freire (1996) compreende como autonomia que se constitui na experiência de decisões.
- **Voz própria (expressar):** representa a dimensão expressiva da autoria. É o momento em que o estudante imprime sua marca singular no discurso, transformando o silêncio ou a repetição em uma pronúncia autêntica e situada — materializando o que Freire (1987) denomina dizer a palavra verdadeira: o ato de pronunciar o mundo para transformá-lo.

- **Ressignificação do erro (experimentar):** configura a dimensão experimental da autoria. É o que garante a liberdade para o risco, transformando a falha em método e o acaso em potência estética — coerente com a lógica rizomática que orienta esta pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995).

A articulação dessas três dimensões configura a ação e a reflexão dos sujeitos sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo (Freire, 1987). Ao decidirem, expressarem e experimentarem por meio do cinema, os estudantes não apenas realizaram uma tarefa escolar, mas exerceram um ato político de ocupação de espaço e de fala, provando que a autoria é, em última análise, o exercício pleno da subjetividade no mundo — e que todo sujeito, ao assumir esse exercício, redistribui o sensível (Rancière, 2009): redefine quem tem o direito de criar, de ser visto e de ser ouvido.

2.4.2. Dimensão política da autoria: partilha do sensível

A transgressão autoral observada neste projeto ultrapassa a esfera estética e consolida-se como um ato político de ocupação. Se a montagem reconfigurou a visibilidade das imagens — como discutido na seção 1.2.4 —, aqui a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) manifesta-se não na reconfiguração das imagens, mas na reconfiguração das posições subjetivas: quem tem o direito de criar, de assinar, de ser reconhecido como autor no espaço comum da escola.

Transgredir a partilha tradicional, neste contexto, significa que o estudante recusa o papel passivo de espectador para reivindicar o estatuto de criador legítimo no espaço comum da escola. O gesto político não reside apenas no filme pronto, mas no processo que o gerou: sujeitos historicamente silenciados passaram a ser reconhecidos como seres dotados de visão e voz próprias — realizando o que Freire (1987) compreende como humanização, a vocação ontológica que se conquista no reconhecimento mútuo da dignidade.

Essa análise responde diretamente ao desafio formulado por hooks (2013), para quem a educação libertadora exige não apenas que vozes marginalizadas sejam emitidas, mas que encontrem escuta ativa e reconhecimento legítimo nos espaços de saber. Ao criar as condições materiais e simbólicas para que vozes historicamente subalternizadas fossem não apenas emitidas, mas efetivamente ouvidas e validadas, o cinema funcionou como uma prática de justiça cognitiva (Santos, 2020) e emancipação política.

2.4.3. Transgressão da educação bancária: de objetos a sujeitos

A transgressão autoral identificada no projeto operou uma ruptura profunda com o modelo de transferência direta do conhecimento — aquele que trata os estudantes como recipientes vazios. Ao assumirem o controle da câmera e da narrativa, subverteram essa lógica, deixando a posição de objetos da instrução para ocuparem o lugar de sujeitos ativos: produtores de cultura dotados de agência e intencionalidade.

O fazer cinematográfico não foi apenas uma tarefa técnica, mas o suporte para que o conhecimento emergisse do encontro entre os sujeitos — e não da transmissão de um para o outro. O cinema constituiu-se, precisamente, como um mundo mediador (Freire, 1987) — um objeto de investigação comum que exigiu diálogo, negociação e construção coletiva de saberes. Mais do que isso: o cinema deixou de ser apenas uma técnica para se tornar um espaço de elaboração existencial. Os estudantes não apenas produziram filmes — produziram a si mesmos.

Essa transformação guarda ressonância com o que Oswald de Andrade (1928) denominou antropofagia cultural[2]: não a imitação passiva de um modelo externo, nem a sua rejeição, mas a deglutição criativa — absorver a linguagem cinematográfica, digerir seus códigos e devolvê-los transformados pela própria subjetividade. Embora o conceito oswaldiano tenha sido formulado no contexto do modernismo brasileiro, sua lógica — a de que a cultura se renova quando o sujeito se apropria do que recebe e o recria a partir de dentro — encontra eco preciso no que ocorreu neste projeto: os estudantes não mimetizaram protocolos técnicos estéreis, mas fizeram do cinema uma linguagem sua.

Nessa digestão cultural, a tecnologia foi reconstruída internamente e redirecionada para dar vazão às urgências existenciais que o currículo tradicional frequentemente silencia. Ao devolverem o cinema impregnado de si mesmos — integrando dor, fé, denúncia e afetos —, os estudantes provaram que a técnica só adquire sentido quando submetida ao desejo de dizer a palavra. Os filmes que emergiram não são produtos de uma instrução bem-sucedida: são atos de resistência e autoria.

Essa transposição de papéis consolida o que hooks (2013) compreende como a essência do compromisso docente: a educação como prática da liberdade não é um privilégio de poucos — é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender e praticar. Ao validar essa apropriação criativa, o projeto demonstrou que a transgressão da passividade é o primeiro passo para uma aprendizagem que não apenas informa, mas liberta — permitindo que cada estudante se reconheça como um pensador crítico capaz de intervir em sua própria realidade.

---

[2] *Essa apropriação criativa guarda ressonância com o conceito de antropofagia cultural de Oswald de Andrade (1928) — que, curiosamente, Falabella e Thürler (2021) também evocam para descrever a postura do pesquisador-cartógrafo, ainda que em chave metodológica distinta.*

2.4.4. Transição: da subjetividade individual ao coletivo relacional

Se a transgressão autoral operou uma mudança profunda na subjetividade dos estudantes — transformando-os em criadores conscientes de suas vozes, de suas escolhas e, como demonstrou a apropriação antropofágica do cinema, de sua própria capacidade de reconstruir culturalmente o que recebem —, a transgressão relacional investigada na próxima seção operou uma metamorfose no coletivo. Ela permitiu que a sala de aula deixasse de ser um somatório de indivíduos isolados para se tornar uma autêntica comunidade de criadores interdependentes.

A análise que se segue investiga como a prática cinematográfica reconfigurou as tradicionais relações de poder e saber, instituindo novas formas de convivência, cooperação e reconhecimento mútuo — entre pares e entre professor e estudantes. Essa reconfiguração não foi casual: ela foi condição de possibilidade para as transgressões epistêmica e autoral já analisadas. Só quem reconhece o outro como sujeito pode acolher seus desvios como legítimos; só quem valoriza a inteligência coletiva pode validar descobertas não previstas pelo planejamento; só quem descentra a autoridade pode processar conflitos de forma não punitiva. A transgressão relacional, portanto, não é apenas uma dimensão da pesquisa — é a infraestrutura que tornou as outras possíveis.

Seção 3: transgressão relacional — colaboração e descentração da autoridade

Introdução: A transgressão relacional como reconfiguração das relações de poder e saber

Esta seção investiga como a produção cinematográfica operou uma transgressão relacional, compreendida como a reconfiguração profunda das assimetrias de poder e saber que tradicionalmente estruturam o espaço escolar. Esta transgressão não se limitou à alteração de conteúdos ou métodos, mas alcançou a essência das interações humanas — entre estudantes, entre estudantes e professores, e entre a escola e a comunidade —, descentrando a autoridade docente e validando a aprendizagem horizontal como uma potência pedagógica genuína.

A transgressão relacional materializa a pedagogia dialógica freireana: nela, o cinema não figurou como um conteúdo transmitido verticalmente do professor aos estudantes, mas como uma práxis compartilhada na qual todos aprenderam entre si, mediatizados pelas câmeras, roteiros e telas.

Enquanto a escola tradicional frequentemente se ancora em uma hierarquia rígida — onde o professor detém o monopólio do conhecimento, os estudantes competem por validação externa e a comunidade permanece invisibilizada —, o projeto cinematográfico subverteu essas três dimensões:

- **Diálogo como prática:** alinhando-se ao pensamento de Freire (1987), a sala de aula converteu-se em um espaço onde o aprendizado ocorreu pela participação legítima e pelo diálogo entre sujeitos — e não pela transmissão vertical do saber.
- **Inteligência Coletiva:** como observa hooks (2013), a sala de aula verdadeiramente engajada mobiliza os saberes particulares de cada sujeito como contribuições legítimas para a construção coletiva do conhecimento. A transgressão operou essa mobilização ao validar saberes específicos de cada estudante — da edição à sensibilidade narrativa —, coordenando essas competências em prol de um objetivo comum.
- **Reconhecimento mútuo:** a emancipação intelectual pressupõe o reconhecimento da igualdade das inteligências como ponto de partida — e não como horizonte a ser alcançado (Rancière, 2002). O projeto ativou esse reconhecimento em três dimensões: nos laços afetivos criados pela produção, na garantia do direito de criar e ser ouvido, e na valorização da contribuição singular de cada estudante.

Essa transgressão relacional manifesta-se em quatro dimensões interdependentes, analisadas nas subseções seguintes:

- **Colaboração Horizontal (3.1):** a aprendizagem entre pares que supera a transmissão vertical, validando os estudantes como fontes legítimas de conhecimento mútuo.

- **Escuta e Alteridade (3.2):** a transformação operada pelo encontro ético com o outro — ao entrevistar ou assistir aos colegas —, gerando empatia e responsabilidade.
- **Humanização (3.3):** a quebra de hierarquias e invisibilidades que revelou a humanidade por trás das funções institucionais (professor, funcionário, colega).
- **Rodas de Conversa (3.4):** a institucionalização da horizontalidade por meio de um dispositivo que rompeu com a geometria hierárquica da sala de aula tradicional.

3.1. Colaboração horizontal: aprendizagem entre pares e descentração da autoridade

O que as trajetórias dos estudantes revelaram sobre a aprendizagem contraria a lógica tradicional: o aprendizado mais significativo não ocorreu pela transmissão vertical do professor para o estudante, mas pela circulação horizontal de saberes entre os próprios estudantes. Esse fenômeno desafia significativamente a estrutura hierárquica tradicional da sala de aula, na qual o docente monopoliza a posição de detentor e transmissor do conhecimento, e aponta para a emergência de uma ecologia de saberes na qual múltiplas vozes e competências se validam mutuamente (Santos, 2007).

É fundamental reiterar que a colaboração horizontal não se confunde com o mero *trabalho em grupo* frequentemente prescrito pela pedagogia tradicional, no qual os estudantes apenas executam coletivamente tarefas previamente delimitadas pelo professor. Trata-se, antes, de um processo orgânico no qual os estudantes buscam ativamente referências uns nos outros, inspiram-se mutuamente e constroem conhecimentos de forma interdependente. Ao agirem assim, exercem a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1998) — e demonstram que, neste projeto, o par mais experiente não era necessariamente o professor, mas o colega que havia descoberto antes o que o outro ainda buscava.

3.1.1. Inspiração entre pares: Jean-luc e a estratégia da observação

O relato de Jean-luc é paradigmático ao evidenciar a aprendizagem horizontal como um método deliberado de construção de conhecimento. O estudante demonstrou que o processo de criação foi marcado por uma transição da incerteza inicial — quando se sentia "confuso*"* e "indeciso*"* sobre como proceder — para uma postura de investigação ativa. Ao descrever sua estratégia, afirmou: "Pegando como eles fizeram e utilizando as técnicas (...) vou me inspirar, só que não vou pegar igual, vou fazer do meu jeito, vou botar minha marca ali". Esse depoimento revelou que Jean-luc não

aguardou passivamente a instrução docente; ao contrário, buscou o aprendizado por meio da observação analítica das produções de seus pares, utilizando-as como referência para decidir, por exemplo, se filmaria em "primeira pessoa*"* ou "terceira*"*.

Mais significativo ainda é o fato de o estudante ter optado por assistir aos filmes dos colegas antes de iniciar sua própria produção, estabelecendo um método autodidata de aprendizagem por observação que lhe conferiu a confiança necessária para agir. Jean-luc explicou que, ao ver que os colegas não estavam "envergonhados*"* de suas obras, fossem elas "simples ou complexas*"*, sentiu-se seguro para realizar seu trabalho sem o receio de ser "julgado*"*. Essa estratégia demonstra uma clara consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem e autonomia intelectual, materializando a emancipação intelectual por meio de um processo autodirigido.

A fala de Jean-luc evidenciou, adicionalmente, que a inspiração não se confunde com a cópia, mas caracteriza-se como uma apropriação criativa: o estudante observou e identificou princípios estruturantes, ressignificando-os em sua própria autoria — como em "vou fazer do meu jeito*"*. Mesmo diante de um fluxo constante de pensamentos que o deixava em dúvida na hora de registrar as ideias — "quando eu vou escrever, já vem outra (...) aí eu fico confuso em qual escolher*"* —, utilizou a experiência estética do coletivo para filtrar suas opções. Esse processo configura uma imitação criadora, em que a reprodução serviu de base para a invenção original (Vigotski, 2009).

Chantal corroborou a dinâmica de aprendizado ao destacar que a clareza sobre o percurso criativo surgiu da articulação entre a ideia e a técnica: "quando eu comecei a filmar eu já fui pensando na edição [...] ver que o que realmente eu estava pensando [...] virou realidade, eu gostei*"*. O depoimento revela que a estudante, longe de estar paralisada, encontrou na prática da montagem — área que já dominava e na qual se sentia representada — a chave para concretizar sua narrativa.

Esse fenômeno de aprendizagem manifestou-se na mediação pontual e no diálogo constante, como exemplificado na troca sobre a estrutura do filme: "quando eu mostrei para você, você falou que era para inverter a ordem, aí quando eu inverti eu vi que realmente ficou melhor, era aquilo que faltava*"*. O que a estudante realizou com o auxílio do professor-pesquisador em um momento de dúvida — a compreensão de que a organização técnica impacta diretamente a recepção do sentido — converteu-se em uma capacidade plenamente internalizada, permitindo que planejasse futuras produções com maior rigor: "eu organizaria melhor o que eu queria ver no filme, anotaria, mudaria algumas perguntas*"*. Tal processo é fundamentado pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1998) — e demonstra que, neste projeto, a assistência que impulsionou o desenvolvimento de Chantal não veio exclusivamente do professor, mas do encontro com o par: a colega cujo filme ela assistiu, o professor-pesquisador que sugeriu a inversão, a própria obra que, ao ser revisitada, revelou o que faltava.

3.1.2. Apropriação técnica horizontal: Fernanda e a Montagem em *(Re)definindo família*

O percurso de Fernanda exemplifica a aprendizagem horizontal aplicada especificamente ao domínio técnico da montagem e da direção. A estudante relatou: "Tudo o que eu fiz em todos os filmes foi porque eu aprendi algum filme. Tipo, a gente não tira do nada, a gente não nasce sabendo". De forma mais precisa, inspirou-se na solução de montagem adotada pelo filme *(Re)definindo família*, que utilizou uma fala inicial para introduzir o ponto de vista e direcionar o olhar do espectador. Ao adotar esse recurso em seu próprio filme, utilizou a produção da colega como referência estruturante para sua criação — operando o que Vygotski (1998) compreende como zona de desenvolvimento proximal: "A parte que eu quero que vejam do meu filme é a parte que eu pensei fazendo no filme (...) porque com a fala que ela colocou já está direcionado aonde que a gente precisa olhar".

Essa dinâmica configura um espaço genuíno de aprendizagem colaborativa, na qual o aprendizado não decorre de uma instrução formal, mas da observação mútua e da partilha entre os membros do grupo. Nesse sentido, aproxima-se de uma redistribuição do sensível — o processo pelo qual aquilo que era competência de um passa a ser patrimônio de todos, promovendo uma circulação orgânica de saberes técnicos (Rancière, 2009).

A fala de Fernanda evidencia, adicionalmente, uma ética da apropriação: a estudante não mimetizou integralmente a ideia do grupo que produziu *(Re)definindo Família*, mas reconheceu que "a gente não tira do nada, a gente não nasce sabendo". Ao observar o trabalho da colega, identificou um recurso técnico específico — o uso de uma fala inicial para direcionar o contexto — e o incorporou de forma consciente: "Eu coloquei. Porque eu acho que assim eu consigo direcionar... porque a parte que eu quero que vejam do meu filme é a parte que eu pensei fazendo no filme". Essa postura dialoga com uma pedagogia engajada: um ato de criação não pressupõe originalidade absoluta, mas a recombinação criativa e a ressignificação de referências preexistentes — num processo em que aprender e criar são inseparáveis (hooks, 2013).

3.1.3. A dimensão coletiva da autonomia: Agnès e o diálogo constante

A trajetória de Agnès demonstrou que a autonomia não se confunde com o isolamento, mas constrói-se dialogicamente. Mesmo conduzindo sua produção de forma individual, a estudante buscou constantemente uma interlocução com os pares: "Mesmo fazendo sozinha, eu mostrava pra todo mundo e perguntava: 'O que vocês acham? Isso tá fazendo sentido?'. A ideia era minha, mas o filme ficou melhor porque eu ouvi os outros".

Como compreende Freire (1987), ninguém educa ninguém — os sujeitos se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo. Ao buscar o feedback dos colegas, Agnès não abdicou de sua autoria; pelo contrário, fortaleceu sua produção por meio do diálogo, evidenciando que a autonomia autêntica é, em sua essência, relacional e aberta ao compartilhamento.

Essa postura contrasta com o individualismo competitivo que frequentemente é estimulado no ambiente escolar, no qual os estudantes tendem a ocultar seus processos criativos por receio da *cópia*. Ao socializar seu trabalho ainda em processo, Agnès instituiu um espaço de colaboração orgânica, no qual a produção individual se enriquece e se expande a partir da contribuição coletiva.

Nesse sentido, é possível identificar nesse processo o princípio da igualdade das inteligências (Rancière, 2002) — a recusa à hierarquia que separa quem sabe de quem supostamente não sabe, substituída pela confiança na capacidade de todo sujeito de pensar, contribuir e ser ouvido. Agnès não buscava uma validação passiva de suas escolhas, mas um diálogo genuíno capaz de aprimorar sua obra, demonstrando abertura à alteridade e confiança prática na inteligência coletiva do grupo — materializando o que Santos (2020) denomina ecologia de saberes: o reconhecimento de que nenhum saber é completo em si mesmo, e que é precisamente na troca entre diferentes formas de conhecer que o conhecimento se renova.

3.1.4. Consenso e negociação: Adélia e o trabalho coletivo

Adélia descreveu a dinâmica de trabalho com ênfase na autonomia coletiva e na negociação: “Eu dou uma ideia, a gente compartilha com ele, a gente discute entre si e a gente chega num consenso. Ele pode dar uma ideia também, a gente discute, a gente pode até juntar as ideias e aí a gente vai compartilhando”. Esse relato evidencia que a colaboração horizontal não elimina as divergências inerentes ao processo criativo, mas as processa por meio da negociação, buscando consensos que respeitem a pluralidade de perspectivas dos integrantes — como a própria estudante reforçou: “A gente tinha que se ouvir, concordar com algumas coisas [...] isso ajudou a gente a amadurecer”.

Essa dinâmica contrasta com duas lógicas disfuncionais frequentemente observadas no trabalho em grupo escolar: (1) a centralização autoritária, na qual um membro impõe unilateralmente suas decisões; e (2) a divisão fragmentada, em que cada componente executa sua parte isoladamente, sem diálogo ou coesão. O grupo de Adélia operou, assim, uma terceira via: o diálogo horizontal voltado à construção de sínteses coletivas.

Como afirma Freire (1987), o diálogo é o encontro genuíno entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, constroem juntos a capacidade de pronunciá-lo e transformá-lo. Ao garantir que cada

voz fosse ouvida e que o consenso emergisse da construção compartilhada — e não da imposição —, o grupo materializou esse diálogo autêntico em sua prática cinematográfica.

Dessa forma, a sala de aula democrática não é aquela gerida pela autoridade do docente, mas a que se constrói pelo engajamento genuíno de todas as vozes como contribuições igualmente legítimas (hooks, 2013). Ao buscar o entendimento mútuo por meio da interlocução, o grupo exerceu essa prática democrática, demonstrando que o cinema pode ser um espaço de construção coletiva genuína — e que a negociação, longe de ser um obstáculo à criação, é sua condição de possibilidade: é no encontro entre perspectivas distintas que a obra ganha profundidade e os sujeitos ganham maturidade.

3.1.5. Aprendizagem pela autocrítica: Agnès e a transformação do centralismo

O percurso de Agnès evidencia que a colaboração horizontal pode ser construída e aprendida por meio da mediação de conflitos e da autocrítica. Embora reconhecesse sua tendência natural de "ficar no comando*"* e "mandar*"*, a estudante relatou ter transformado sua percepção sobre o trabalho coletivo ao longo do processo cinematográfico. Para ela, a potência do filme reside justamente na pluralidade, pois "se juntar o ponto de vista de cada um, vai ter todo mundo ali trabalhando junto*"* — evitando que a obra seja apenas o reflexo de uma única pessoa.

Essa transformação demonstra que a colaboração não é uma competência inata, mas uma conquista que exige o descentramento do ego e o reconhecimento da legitimidade das vozes alheias. Agnès demonstrou ter aprendido a colaborar não por meio de uma instrução docente teórica, mas pela experiência concreta e pelos tensionamentos que sua postura centralizadora original gerou no coletivo.

Esse processo configura a transformação da consciência: a mudança de perspectiva que ocorre quando o sujeito, ao se deparar com os limites de sua própria visão de mundo, abre-se criticamente para o novo (Freire, 1992). Ao reconhecer que a centralização prejudicava a potência do trabalho coletivo, Agnès operou essa transição, desenvolvendo uma nova ética relacional baseada na escuta ativa e na valorização da diversidade de pontos de vista.

Como afirma Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético — e não um favor que se pode ou não conceder. Ao modificar sua conduta, Agnès internalizou esse imperativo, compreendendo que a colaboração autêntica exige o reconhecimento da alteridade como condição fundamental para a existência do comum.

O conflito entre Agnès e Adélia — ambas com perfis de liderança centralizadora — culminou na separação do grupo original. Longe de representar um fracasso pedagógico, esse episódio foi processado como um dado legítimo e produtivo do percurso formativo. O diário de campo de 29 de

agosto de 2025 sintetizou essa percepção: “de um saíram dois filmes. Quem ganhou fui eu”. Tal observação evidencia que a separação, em vez de perda, resultou em ganho pedagógico: multiplicou as produções e validou trajetórias autorais distintas — demonstrando que, numa perspectiva cartográfica, o conflito não é uma patologia a ser eliminada, mas um movimento constitutivo dos processos de subjetivação e aprendizagem (Deleuze; Guattari, 1995).

3.1.6. Conflito como dado pedagógico: separação produtiva

A experiência de Agnès e Adélia demonstra que a busca por uma organização com menor interferência docente não elimina os conflitos, mas os processa de forma não punitiva, exigindo intervenções estratégicas para viabilizar a produção. Em vez de um processo punitivo, o professor-pesquisador optou pela separação das integrantes para que o trabalho pudesse fluir. O diário de campo de 29 de agosto de 2025 registrou que o grupo original “teve que dividir” devido ao “perfil mesmo das alunas, sobretudo de Agnès e de Adélia que são muito centralizadoras”, cujos conflitos de relacionamento as impediam de “trabalharem juntas”.

Diferentemente da lógica escolar tradicional — que tende a interpretar conflitos grupais como fracassos a serem evitados ou resolvidos autoritariamente pelo professor —, o projeto validou a separação autônoma das estudantes como uma solução legítima. Agnès e Adélia decidiram, por iniciativa própria, que a composição de um trabalho comum seria inviável naquele momento, e essa decisão foi respeitada como um exercício de maturidade e autoria.

Nesse sentido, as estruturas não devem ser necessariamente arbóreas — hierárquicas e centralizadas —, mas sim rizomáticas, capazes de se ramificar, romper e reconectar de formas imprevisíveis e produtivas (Deleuze; Guattari, 1995). Sob essa perspectiva, o conflito não é uma patologia a ser eliminada, mas um movimento constitutivo e vital dos processos de subjetivação e de aprendizagem.

O conflito é inerente a uma práxis educativa autêntica, na medida em que a educação problematizadora exige o confronto de perspectivas e a negociação constante de sentidos (Freire, 1987). Ao validar a separação das estudantes, o projeto materializou essa pedagogia dialógica, reconhecendo que a autonomia implica, fundamentalmente, o direito ao dissenso e à construção de caminhos próprios e singulares — e que, às vezes, o melhor resultado pedagógico não é a unidade, mas a multiplicidade: de um grupo, dois filmes; de um conflito, duas autorias.

3.1.7. A descentração da autoridade docente: implicações pedagógicas

A análise dos relatos permite afirmar que a colaboração horizontal não eliminou a figura do professor, mas reconfigurou profundamente sua função. O docente deixou de ocupar o lugar de transmissor monopolista do conhecimento para se tornar um mediador estratégico, responsável por criar as condições objetivas e simbólicas para que os estudantes aprendam uns com os outros.

Essa transformação dialoga com a postura do educador dialógico: aquele que não ensina de maneira diretiva, mas cria as condições para que o educando desenvolva sua própria capacidade de pensar e agir criticamente sobre o mundo (Freire, 1996). No projeto analisado, o professor-pesquisador operou essa facilitação ao validar as produções dos estudantes como referências legítimas de saber, incentivando a observação mútua e institucionalizando dispositivos de diálogo horizontal, como as rodas de conversa. Ao fazê-lo, não buscou desvincular sua inteligência da inteligência dos estudantes — ao contrário, validou a capacidade ontológica do aprendiz de aprender por si mesmo (Rancière, 2002). Embora dominasse tecnicamente a linguagem cinematográfica, sua postura pedagógica aproximou-se de um princípio emancipador ao abdicar do monopólio da palavra, permitindo que a autoridade do saber circulasse entre os estudantes.

Vale destacar que essa descentração não representou uma abdicação da responsabilidade docente, mas sua ressignificação ética e profissional. O professor-pesquisador permaneceu como elemento fundamental do processo educativo — não mais como fonte única e inquestionável de informação, mas como arquiteto de ecologias de saberes (Santos, 2020) nas quais múltiplas vozes, repertórios e conhecimentos puderam circular horizontalmente

3.1.8. Síntese parcial: a inteligência coletiva como potência pedagógica

A análise dos relatos permite afirmar que a colaboração horizontal operou no projeto como uma prática de engajamento profundo, na qual a sala de aula se tornou um espaço de construção coletiva — mobilizando os saberes particulares de cada sujeito como contribuições legítimas para a construção do conhecimento (hooks, 2013). A transgressão operou essa mobilização ao validar saberes específicos de cada estudante — da edição à sensibilidade narrativa —, coordenando essas competências em prol de um objetivo comum. Assim, os estudantes não apenas somaram suas capacidades, mas criaram sinergias nas quais o reconhecimento da bagagem individual potencializou o aprendizado de todos.

Essa dinâmica materializou o princípio freireano de que nenhum sujeito ignora tudo nem sabe tudo (Freire, 1996) — cada pessoa possui saberes legítimos que podem contribuir para o aprendizado

coletivo. A sala de aula, nessa perspectiva, deixou de ser um espaço de transmissão unidirecional para se tornar uma comunidade de aprendizagem na qual todos ensinam e aprendem simultaneamente.

A emancipação intelectual pressupôs o reconhecimento da igualdade das inteligências como ponto de partida — e não como horizonte a ser alcançado (Rancière, 2002). A colaboração horizontal no projeto materializou esse princípio ao ativar o reconhecimento mútuo em múltiplas dimensões: nos laços afetivos criados pela produção, na garantia do direito de criar e ser ouvido, e na valorização da contribuição singular de cada sujeito. Ao validar as múltiplas competências dos estudantes sob essa premissa de igualdade, o projeto criou as condições necessárias para que todos se reconhecessem, desde o início, como produtores legítimos de conhecimento.

3.2. Escuta e alteridade: a câmera como dispositivo de reconhecimento

O que as trajetórias dos estudantes revelaram sobre a escuta vai além do técnico: o cinema operou como um potente dispositivo de escuta ativa — não aquela que meramente recebe informações, mas a que transforma o próprio sujeito que escuta. As experiências de entrevistar, ser entrevistado e assistir às produções dos pares não foram apenas etapas técnicas — foram vivências que geraram empatia, reconhecimento mútuo e uma profunda responsabilidade ética diante do outro.

Nesse sentido, o encontro genuíno com o outro — especialmente com aqueles historicamente invisibilizados — é, antes de tudo, um ato imediatamente ético, que convoca o sujeito ao reconhecimento e à responsabilidade (hooks, 2013). No projeto investigado, a câmera mediou esse encontro fundamental: ao filmarem garis, professores, colegas e familiares, os estudantes não apenas registraram imagens externas, mas encontraram o outro em sua plenitude humana, sendo convocados a reconhecê-lo e a responder por ele.

A escuta, nesse contexto, despoja-se de seu caráter puramente técnico para tornar-se uma prática de alteridade — uma disposição genuína para ser afetado pelo outro, para reconhecer sua singularidade e para permitir a própria modificação a partir desse encontro. A escuta autêntica não consiste em ouvir para responder, mas em ouvir para compreender o outro em sua totalidade (Freire, 2000). Trata-se de suspender temporariamente os julgamentos e acolher a perspectiva alheia, permitindo que o outro se revele em sua mais profunda autenticidade — e que o sujeito que escuta se reconheça, também, transformado por esse encontro. É precisamente essa transformação mútua que hooks (2013) identifica como o núcleo de uma pedagogia genuinamente engajada.

3.2.1. Escuta transformadora: entrevistar como encontro

O processo de entrevistar revelou-se não como uma mera técnica de coleta de dados, mas como um encontro transformador entre entrevistador e entrevistado. As estudantes responsáveis pelo filme *Medos na adolescência* relataram que o objetivo central se tornou "saber quais eram os medos das pessoas, conhecer as pessoas melhor", como afirmou Ruth, na roda de conversa de outubro de 2025 que debateu a produção do filme. Assim, a entrevista deixou de ser apenas um meio para obter conteúdo para o corte final e tornou-se um fim em si mesma — uma oportunidade rara de conhecer o outro em sua profundidade subjetiva.

Ruth diferenciou ainda a experiência da entrevista da experiência estética de assistir ao material bruto: "Na hora da gravação você está tendo o contato. E na hora que você está assistindo o vídeo, é só o vídeo". Essa distinção evidencia que o ato de entrevistar cria uma zona de proximidade que a visualização posterior não alcança — há uma potência no encontro presencial, mediado pela câmera, que gera vínculo afetivo e transformação mútua em tempo real.

A estudante Cléo, na roda de conversa de outubro de 2025 que debateu o filme *(Re)definindo família* — em que também foi produtora —, sintetizou esse impacto ao afirmar: "Escutar um pouco das pessoas me fez refletir sobre coisas que eu nunca pensei antes". A estudante reconheceu que sua escuta não foi passiva, mas dialógica: não apenas processou informações, mas foi atravessada pelo que ouviu, sendo impelida a refletir sobre questões que antes não compunham seu repertório de preocupações.

Essa transformação configura um encontro genuíno: no diálogo autêntico entre sujeitos de horizontes distintos, ambos saem modificados, gerando uma compreensão compartilhada que nenhum deles possuía isoladamente (hooks, 2013). Ao entrevistarem, as estudantes não apenas conheceram o outro, mas reconheceram-se através dele, descobrindo dimensões de si mesmas que apenas o encontro foi capaz de revelar.

Nesse sentido, as entrevistas operaram uma relação dialógica autêntica — o encontro no qual o outro é plenamente reconhecido como sujeito de saber e de palavra —, em oposição à relação de dominação, de caráter instrumental e objetificante (Freire, 1992). Os entrevistados não foram tratados como fontes de informação ou objetos de pesquisa, mas como sujeitos com os quais os estudantes estabeleceram vínculos genuínos de alteridade — materializando o que Freire (2000) compreende como escuta autêntica: não ouvir para responder, mas ouvir para ser transformado pelo encontro com o outro.

3.2.2. Nomeação e visibilidade: o encontro com o outro no filme de Agnès

Para além da organização técnica da montagem discutida anteriormente (ver seção 1.2.1), a experiência de Agnès com os agentes de limpeza da escola revela como a a câmera pode operar uma inversão do olhar hegemônico — redistribuindo o sensível (Rancière, 2009) ao voltar-se para aqueles que esse olhar sistematicamente recusa ver. A técnica cinematográfica converteu-se, aqui, em uma ferramenta de escuta ativa de sujeitos sistematicamente marginalizados no cotidiano escolar.

A estudante relatou o papel mediador do dispositivo: “Eu nunca ia conseguir chegar de cara limpa e falar 'vocês são invisíveis aqui'. Mas com a câmera eu consegui mostrar isso*”*. Nesse sentido, a câmera funcionou como um catalisador de coragem, permitindo um posicionamento político que a interação direta, desprovida de mediação técnica, parecia interditar. Ao documentar esses sujeitos, a estudante realizou uma leitura crítica do mundo escolar, desvelando estruturas de invisibilidade naturalizadas no dia a dia da instituição. Essa postura converge para um olhar transgressor: a capacidade de voltar a câmera — literal e metaforicamente — para aqueles que o olhar hegemônico sistematicamente recusa ver, transformando o ato de registrar em um gesto de resistência e denúncia (hooks, 2019).

O ponto central dessa transgressão relacional manifesta-se no ato de nomear. Agnès admitiu o impacto subjetivo desse encontro: “Eu só fui saber o nome deles por causa do filme. Caramba... eu nem sabia o nome deles*”*. Ao identificar nominalmente os funcionários, o filme retirou esses sujeitos da massa anônima de *garis* para inscrevê-los como indivíduos singulares, dotados de história e rosto.

Como será detalhado na seção 5.1, essa escolha de tema não foi aleatória, mas fruto de uma identificação projetiva, na qual a estudante buscou combater no outro uma invisibilidade que ela própria sentia em sua esfera privada. Portanto, a nomeação não foi um gesto trivial, mas um ato político de reconhecimento e humanização — o que Freire (1987) compreende como vocação ontológica do ser humano: reconhecer-se mutuamente em dignidade é condição para uma existência verdadeiramente humana. Ao nomear os garis, Agnès não apenas produziu um documentário — praticou um ato de humanização.

3.2.3. Identificação emocional: Cléo e a dor do outro

A experiência de Cléo ao assistir ao filme *Diversos caminhos, um só uniforme* evidenciou que a escuta mediada pelo cinema pode gerar uma identificação emocional profunda, capaz de transformar não apenas a compreensão intelectual, mas a própria disposição afetiva e ética do sujeito.

A estudante relatou o impacto da obra: “Isso me deu uma emoção, me deu uma dorzinha no coração porque a gente não valoriza o trabalho deles”.

Essa *dorzinha no coração* descrita pela estudante não se restringe ao sentimentalismo, mas configura-se como uma abertura subjetiva para ser afetado pela precariedade do outro, transformando a invisibilidade funcional em presença humana sensível. Cléo foi atravessada pela realidade da invisibilidade social dos funcionários de forma tão contundente que se sentiu convocada à responsabilidade. A emoção bruta gerou, imediatamente, uma reflexão crítica sobre a alteridade: “a gente não valoriza, a gente não presta atenção (...) a gente quer focar na gente, mas não consegue focar na outra pessoa”. A estudante aprofundou sua conexão ao relatar: “O dela foi o que (...) eu chorei”. Nesse contexto, o choro não se configura como fraqueza, mas como abertura subjetiva — uma disposição para ser afetado pelo outro, reconhecer sua dor como legítima e solidarizar-se com ela.

Mais significativo ainda é o fato de Cléo ter proposto ações concretas após a experiência estética: sugeriu a instalação de coletores para reciclagem na escola e campanhas de conscientização para que os estudantes valorizassem o trabalho dos garis. Essa proposição evidencia que sua escuta foi ativa e política, gerando não apenas compreensão teórica, mas um impulso para a ação transformadora no território escolar.

Vygotsky (2001, p. 315) observa que “a arte é o social em nós”, funcionando como uma “técnica social do sentimento” que permite aos sujeitos elaborarem e compartilharem suas experiências emocionais mais íntimas. Os filmes produzidos pelos estudantes operaram exatamente essa função: socializaram afetos — dor, medo, invisibilidade e esperança —, tecendo vínculos de empatia que reconfiguraram as relações humanas dentro da comunidade escolar — demonstrando que o cinema, quando produzido pelos próprios estudantes, não apenas representa o mundo: intervém nele, transformando quem o assiste e quem o cria.

3.2.4. Síntese parcial: a escuta como prática de alteridade

A análise das trajetórias dos estudantes permite afirmar que a escuta operada pela produção cinematográfica não se limitou a uma competência técnica ou habilidade comunicativa, mas consolidou-se como uma autêntica prática de alteridade — uma disposição ética e política para ser transformado pelo encontro com o outro. Esta forma de escuta, mediada pela lente e pelo microfone, caracteriza-se por três movimentos interdependentes que reconfiguraram as sensibilidades no espaço escolar:

- **Suspensão do julgamento e acolhimento:** as estudantes não buscaram o outro para confirmar estigmas ou preconceitos, mas para exercer uma escuta autêntica — o que Freire (2000) compreende como escuta autêntica: ao utilizarem a entrevista como dispositivo, suspenderam julgamentos prévios e permitiram que o outro se revelasse em sua própria subjetividade, transformando o *objeto* de filmagem em um sujeito de fala legítimo.
- **Reconhecimento da vulnerabilidade compartilhada:** exemplificado pela afecção ética de Cléo, já discutida na seção 3.2.3, demonstra como o cinema de intervenção permite o acolhimento do outro em sua fragilidade — materializando o que hooks (2013) compreende como encontro genuíno: aquele que convoca o sujeito ao reconhecimento e à responsabilidade.
- **Responsabilidade ativa:** a escuta não se encerrou no ato de ouvir — ela transbordou para a ação. O desejo de Cléo de instalar coletores e a decisão de Agnès de nomear os funcionários demonstram o que hooks (2013) afirma sobre o encontro genuíno com o outro: ele não apenas convoca ao reconhecimento — exige uma resposta prática, convertendo a percepção estética em compromisso social.

Em suma, a câmera não funcionou como uma barreira, mas como um mediador corajoso — conferindo aos estudantes a proteção necessária para atravessar as fronteiras hierárquicas da escola, permitindo que encontros antes improváveis — ou marcados pela indiferença — se efetivassem como experiências de reconhecimento mútuo. O cinema no ambiente educativo é, fundamentalmente, uma experiência de alteridade que altera irreversivelmente a relação do sujeito com o mundo e com aqueles que o habitam — o que Bergala (2008) identifica como a potência singular do cinema: fazer o sujeito experimentar a alteridade de uma forma que outras linguagens dificilmente alcançam.

3.3. Humanização: quebra de hierarquias e invisibilidades

O que as trajetórias dos estudantes revelaram sobre a humanização vai além do afeto: o cinema operou um reconhecimento político de que todos os atores do cenário escolar são sujeitos dignos de consideração. Humanizar, neste contexto, não se traduz em benevolência ou condescendência, mas em um reconhecimento político de que todos os atores do cenário escolar — professores, funcionários, colegas e familiares — são sujeitos dignos de consideração, portadores de histórias, medos, sonhos e direitos inalienáveis.

A humanização é a vocação ontológica do ser humano — um processo histórico e coletivo pelo qual os sujeitos, ao se reconhecerem mutuamente em sua dignidade, constroem as condições

para uma existência verdadeiramente humana (Freire, 1987). Nesse sentido, o projeto materializou esse reconhecimento em três esferas complementares:

- **os estudantes reconheceram os professores afetivamente** — quando a professora de língua portuguesa deixou de ser percebida apenas como *rude* para ser vista como *bem legal* e *humana* — materializando o que hooks (2013) compreende como encontro genuíno: aquele que transforma quem encontra e quem é encontrado;
- **reconheceram os funcionários juridicamente e politicamente** — ao defenderem que os garis têm o direito de serem vistos, respeitados e valorizados em sua função — operando o que Rancière (2009) denomina redistribuição do sensível: a reconfiguração de quem tem parte no espaço comum;
- **e reconheceram-se solidariamente** — ao validarem que cada colega contribui de forma única para o aprendizado e para a obra coletiva — materializando o que Santos (2020) denomina ecologia de saberes: o reconhecimento de que nenhum saber é completo em si mesmo.

Essa tríade configura a redistribuição do sensível em sua dimensão mais plena (Rancière, 2009): não apenas a reconfiguração do que é visível ou dizível, mas a reconfiguração de quem é reconhecido como sujeito legítimo no espaço comum da escola. Quando os estudantes humanizaram a professora, nomearam os garis e validaram a contribuição singular de cada colega, não estavam apenas praticando empatia — estavam exercendo um ato político de redistribuição: afirmando que todos têm o direito de existir plenamente naquele espaço, com tudo que são, sentem e sabem. É precisamente essa afirmação que Freire (1987) compreende como humanização: não um gesto de benevolência, mas a conquista coletiva da dignidade.

3.3.1. Humanização de professores: uma professora e a revelação da vulnerabilidade

O filme *Medos na adolescência,* ao entrevistar a professora de língua portuguesa, operou uma quebra contundente na hierarquia que estrutura tradicionalmente a relação professor-estudante. Naquele dispositivo, a docente não foi interpelada como a autoridade detentora de um conhecimento absoluto, mas como um sujeito vulnerável, habitado por medos, dúvidas e fragilidades comuns à condição humana.

A estudante Ignez, na roda de conversa de outubro de 2025 que debateu o filme, relatou a transformação dessa percepção: “Nossa, ela é bem legal (...) eu às vezes entendo o momento que ela fica assim tão rude (...) isso aproximou muito a gente dela*”*. Esse depoimento evidencia múltiplas dimensões do processo de humanização:

- **Descoberta da complexidade:** a professora deixou de ser percebida de forma unidimensional para ser reconhecida em sua multidimensionalidade — movimento que Freire (1987) compreende como humanização: o processo pelo qual os sujeitos se reconhecem mutuamente para além das funções que ocupam.
- **Empatia contextualizada:** mais do que tolerância à rudeza, houve compreensão de suas causas — materializando o que hooks (2013) denomina encontro genuíno: aquele que transforma a percepção do outro ao revelar sua história e contexto.
- **Aproximação afetiva:** a humanização gerou um vínculo de proximidade real. A hierarquia institucional não foi eliminada, mas ressignificada por meio do afeto e do reconhecimento mútuo — operando o que Rancière (2002) compreende como igualdade das inteligências: o reconhecimento de que professor e estudante são igualmente capazes de ensinar e aprender.

Como observa Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue trazer o estudante até a intimidade do movimento do seu pensamento. Ao revelar seus medos, a professora trouxe as estudantes até a intimidade de sua própria subjetividade, permitindo que a conhecessem para além da função docente — alcançando a dimensão da pessoa.

Essa revelação configura-se como uma humildade epistemológica: a coragem de reconhecer publicamente os próprios limites e vulnerabilidades como condição para o diálogo autêntico (Freire, 1996). A professora exerceu essa humildade ao abrir mão da armadura da autoridade para falar de seus receios; as estudantes, por sua vez, reconheceram essa coragem e a validaram como um ato de confiança profunda, estabelecendo uma nova ética de reciprocidade em sala de aula.

3.3.2. Humanização de trabalhadores: garis e a retirada da invisibilidade

A produção de Agnès sobre os garis operou uma humanização que transcendeu a mera visibilização, alcançando o reconhecimento político de que esses trabalhadores são sujeitos dotados de nome, história e dignidade. Como já discutido na seção 3.2.2, Agnès relatou não saber o nome dos funcionários antes do filme.

Nomear não é um gesto trivial, mas um ato político fundamental. O filme *Diversos Caminhos, um Só Uniforme* retirou os funcionários da massa anônima da categoria "garis" para inscrevê-los como indivíduos singulares: um dos agentes, que sonhava em passar no concurso do Tribunal de Justiça, e outro, que enfrentava três horas de ônibus para chegar à escola. Esse dado geográfico — o trajeto — não é detalhe: ele desterritorializa (Deleuze; Guattari, 1995) a figura do gari do pátio escolar e o insere em um fluxo de vida mais amplo, com suas distâncias, seus cansaços e seus desejos. O

uniforme, que o título do filme já anuncia como território de homogeneização, foi atravessado pelo olhar cinematográfico — revelando que por trás de "um só uniforme" há "diversos caminhos", cada um carregando uma história que a escola, até então, não havia sabido ver.

A estudante Karina, na roda de conversa de setembro de 2025 que debateu o filme *Diversos caminhos, um só uniforme*, elaborou uma crítica social espontânea e contundente: "Qualquer vagabundo que olha para isso daí fala: aí, nossa, não estudou, por isso que trabalha como gari". A estudante identificou o preconceito de classe que naturaliza e aprofunda a invisibilidade, atribuindo a posição social dos trabalhadores a supostas falhas individuais — ignorando as estruturas de desigualdade.

Adélia, na mesma roda de conversa, tensionou a lógica da meritocracia: "As pessoas valorizam mais quem passa em uma Federal (...) Mas a gente sabe que se ela passou em medicina na UFRJ é porque tiveram portas que estavam abertas para ela". A estudante reconheceu, com lucidez, que o sucesso não é um subproduto exclusivo do mérito, mas o resultado de condições materiais e oportunidades sociais desigualmente distribuídas.

Por fim, Cléo, também na mesma roda de conversa, não se limitou à crítica teórica, mas propôs ações práticas para o cotidiano escolar: a instalação de coletores para reciclagem e a conscientização dos estudantes sobre o valor do trabalho dos funcionários. Essa proposição evidencia que a humanização operada pelo cinema não foi apenas sentimental, mas essencialmente política — gerou responsabilidade ética e compromisso com a transformação das condições que produzem a invisibilidade social — materializando o que Freire (1987) compreende como práxis: a unidade entre reflexão e ação, entre o sentir e o agir.

3.3.3. Humanização entre pares: Fernanda e o diálogo pós-revelação

A trajetória de Fernanda evidencia que a humanização opera também na dimensão horizontal entre pares — colegas que, antes do projeto de cinema, mantinham relações superficiais e passaram a se conhecer em profundidade. A estudante relatou que, após revelar sua identidade religiosa no filme, o cenário mudou: "aí vieram conversar comigo sobre isso".

É fundamental notar que a revelação não gerou rejeição, mas diálogo. Os colegas não a isolaram pela diferença; ao contrário, procuraram-na para conhecê-la melhor. Esse movimento demonstra que a diferença, quando manifesta em um contexto de escuta e reconhecimento, possui o poder de aproximar em vez de afastar — o que hooks (2013) compreende como o núcleo de uma pedagogia engajada: o encontro com o diferente como condição de aprendizagem e crescimento mútuo.

Fernanda articulou com clareza a dimensão afetiva e social da escola ao afirmar: “a gente não vem só para aprender um conteúdo (...) nossos pais não têm tanto tempo para conversar com a gente sobre algumas coisas que na escola a gente conversa com os professores”. A estudante reconheceu que a escola não é apenas um espaço de instrução técnica, mas um território de reconhecimento mútuo — um lugar onde o sujeito pode ser visto, ouvido e validado em dimensões subjetivas que, por vezes, a esfera familiar não alcança.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a dimensão afetiva do ato pedagógico: a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de acolhimento onde identidades singulares — inclusive aquelas marcadas pela diferença religiosa, cultural ou subjetiva — podem ser reveladas, reconhecidas e celebradas como parte constitutiva da comunidade (hooks, 2013).

Agnès expressou uma dimensão similar ao relatar que só passou a conhecer de fato os colegas por meio das produções audiovisuais: “Passavam, não davam bom dia... ignoravam eles, já aconteceu também, eu já vi”. Essa observação destaca que a invisibilidade no ambiente escolar não afeta apenas os funcionários, mas também os próprios estudantes, que muitas vezes passam despercebidos e não são reconhecidos em sua singularidade pelos pares.

Os filmes funcionaram, portanto, como pontes de comunicação que a interação cotidiana convencional não permitia construir. Fernanda, ao revelar-se na tela, criou a condição de possibilidade para o encontro; os colegas, ao assistirem, foram convocados a reconhecê-la e a responder a essa presença — materializando o que Freire (1987) compreende como diálogo autêntico: o encontro entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, se reconhecem mutuamente e constroem juntos a capacidade de pronunciá-lo.

3.3.4. Síntese parcial: humanização como reconhecimento político

A análise dos relatos permite afirmar que a humanização operada pelo cinema não foi benevolência ou condescendência, mas reconhecimento político — afirmação de que todos são sujeitos dignos de consideração, portadores de direitos, histórias e singularidades que merecem ser vistas e valorizadas. Essa humanização caracteriza-se por quatro movimentos interdependentes:

1) **Nomeação:** retirar o outro da massa anônima, inscrevendo-o como indivíduo singular — operando o que Rancière (2009) denomina redistribuição do sensível: tornar visível e nomeável quem estava condenado ao anonimato.

2) **Contextualização:** compreender que comportamentos têm causas — histórias, medos, condições materiais — que os explicam sem necessariamente justificá-los

— materializando a escuta autêntica de que fala Freire (2000): ouvir para compreender o outro em sua totalidade.

3) **Responsabilização:** reconhecer que a invisibilidade não é natural, mas produzida por estruturas sociais que podem ser transformadas — o que hooks (2019) compreende como o gesto político de tornar visível o que foi historicamente ocultado.

4) **Vinculação afetiva:** estabelecer laços genuínos que transcendem a funcionalidade — o que Freire (1987) compreende como humanização: o processo pelo qual os sujeitos se reconhecem mutuamente em sua dignidade.

Ao validarem a humanidade alheia, validaram a própria; ao nomearem o outro, permitiram-se também ser nomeados. É nesse movimento dialógico e recíproco — ao validarem a humanidade alheia, validaram a própria — que o cinema se revelou não apenas uma prática estética, mas uma prática ética e política de transformação das relações no espaço escolar. Como afirma Freire (1987), a humanização não é um estado alcançado de uma vez por todas: é uma conquista permanente, que se realiza no encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como dignos de existir plenamente no mundo.

3.4. Rodas de conversa: institucionalização da horizontalidade

A análise dos diários de campo e dos relatos sobre as rodas de conversa revelou que esse dispositivo pedagógico não se limitou a um mero momento de discussão, mas constituiu-se como a própria institucionalização da horizontalidade. Tratou-se da criação de um espaço público genuíno, no qual todas as vozes gozavam de legitimidade e o conhecimento foi construído coletivamente, rompendo com a lógica da transmissão vertical.

É necessário registrar uma precisão de ordem logística: por terem sido realizadas nas aulas regulares, as rodas de conversa deste projeto não contaram com a reconfiguração física do mobiliário escolar. As mesas e cadeiras permaneceram dispostas em fileiras — a geometria hierárquica tradicional que transforma o espaço escolar em uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar (Foucault, 1987). Reorganizar essa configuração a cada encontro implicaria um dispêndio de tempo incompatível com a dinâmica dos encontros, de modo que a opção pragmática foi preservar o arranjo convencional.

Essa constatação, longe de representar uma limitação conceitual, convida a uma reflexão mais precisa sobre a natureza da roda de conversa como dispositivo pedagógico. A disposição física da sala de aula jamais é neutra — ela expressa e reforça determinadas relações de poder (Freire; Shor, 1986).

No entanto, a experiência deste projeto demonstrou que a horizontalidade não é, em sua essência, uma questão de geometria mobiliária, mas de postura epistemológica e ética.

Cabe, portanto, uma precisão terminológica: ao longo desta dissertação, o termo *roda de conversa* é utilizado em seu sentido conceitual e relacional — não como descrição de uma configuração física específica, mas como denominação de um dispositivo pedagógico cujo princípio organizador é a horizontalidade da palavra. Essa escolha terminológica é consciente e intencional: preservar o nome é preservar a intenção — mesmo quando as condições concretas não permitiram sua realização formal plena.

A roda de conversa, compreendida em sua dimensão mais profunda, é antes de tudo um conceito — uma disposição coletiva que precede e transcende qualquer arranjo físico. Ela se efetiva quando todos os participantes são reconhecidos como sujeitos legítimos do processo, quando a palavra circula mediada mas sem depender de uma autorização centralizada, e quando ouvir é tão valorizado quanto falar. Nesse sentido, mesmo mantida a disposição em fileiras, as rodas realizadas neste projeto instituíram uma ruptura simbólica e relacional com a lógica tradicional da sala de aula: o professor deixou de ser o único polo emissor do saber, os estudantes foram ativamente convocados a falar, argumentar e escutar, e o conhecimento emergiu do encontro entre as vozes — e não de sua transmissão unilateral.

A roda, portanto, não se definiu pelo círculo que os corpos formam no espaço, mas pelo círculo que as vozes tecem no diálogo. É nesse sentido que a vocação ontológica do ser humano é a de sujeito que age e transforma o mundo em relação com os outros — e não de objeto que recebe passivamente o que lhe é transmitido (Freire, 1987).

3.4.1. Rodas como espaço público: elaborações críticas emergentes

As rodas de conversa transcenderam a função de recepção fílmica para se consolidarem como espaços genuínos de palavra pública, onde o conhecimento deixou de ser uma descoberta privada para se tornar uma elaboração coletiva. Se nas etapas de produção a transgressão manifestou-se na intimidade do fazer, na roda ela se institucionalizou por meio do exercício da palavra e da escuta ativa.

A força desse dispositivo reside na espontaneidade da agência narrativa. A fala de Cléo, já analisada na seção 3.2.3 sob a ótica da humanização dos trabalhadores, adquire aqui uma dimensão complementar: ao questionar publicamente a desvalorização dos garis — “a gente só passa, às vezes a gente nem olha na cara deles*”* —, a estudante não apenas expressou uma afecção ética privada, mas a converteu em crítica social compartilhada no espaço coletivo da roda. O que antes foi lido como um ato de reconhecimento humanizador revela-se agora também como um ato político de deliberação

pública, culminando na proposta de ações concretas para o território escolar. O espaço político genuíno não é aquele onde o poder se exerce, mas aquele onde sujeitos antes invisíveis tomam a palavra e, ao fazê-lo, reconfiguram o que é possível ver, dizer e fazer no mundo comum (Rancière, 2009).

De forma análoga, a crítica à meritocracia articulada por Adélia — anteriormente examinada como expressão de consciência de classe (seção 3.3.2) — ganha aqui um novo relevo: ao tensionar publicamente o sucesso acadêmico versus as oportunidades sociais desigualmente distribuídas, a estudante demonstrou que a roda operou uma inteligência coletiva superior ao somatório das partes. Essas análises não foram induzidas por uma aula expositiva, mas emergiram organicamente do dispositivo dialógico, onde a validade do argumento suplantou a hierarquia institucional.

A reincidência dessas falas em diferentes momentos da análise não é acidental: ela evidencia que os enunciados produzidos nas rodas são multidimensionais — simultaneamente estéticos, éticos e políticos — e que sua riqueza analítica não se esgota em uma única perspectiva de leitura. Cada contexto de análise ilumina uma faceta distinta do mesmo acontecimento discursivo.

Por fim, as rodas serviram como campo de rigor analítico e de pensar sobre o próprio pensamento. Ao avaliarem, por exemplo, que certos depoimentos colhidos *ficaram na superfície*, os estudantes exerceram um discernimento crítico sobre a obra alheia e sobre seus próprios processos, validando as produções como objeto de estudo sério — e não apenas como tarefa escolar. Assim, o conhecimento na roda não foi transmitido, mas tecido no encontro entre as vozes — materializando o que Freire (1987) compreende como educação problematizadora: aquela em que o conhecimento emerge do confronto de perspectivas e da negociação constante de sentidos, e não da transmissão unilateral do saber.

3.4.2. Rodas superaram exibições: prioridade pedagógica

No diário de campo de 29 de agosto de 2025, o professor-pesquisador registrou o abandono do plano original de realizar duas exibições por aula ao perceber a densidade pedagógica que as rodas de conversa alcançavam: “essa roda de conversa durou algo em torno de 45 minutos e foi muito produtiva (...) vou tentar fazer rodas de conversas com filmes, né, um filme por vez*”*.

Essa decisão evidencia que as rodas não foram tratadas como um apêndice ou complemento às exibições, mas tornaram-se o eixo central do processo pedagógico. A produtividade da experiência não residia apenas no ato de assistir aos filmes, mas no exercício de debatê-los coletivamente — um processo no qual significados eram negociados, perspectivas confrontadas e análises construídas de forma estritamente colaborativa.

No mesmo diário, registrou-se ainda uma reflexão sobre o sentido da pesquisa: “Como pesquisador, entendo que a pesquisa não está apenas no produto final (o filme), mas na intensidade dessa troca. A roda de conversa tornou-se um dispositivo de análise da própria produção e um espaço de produção de dados riquíssimo”. Nesse sentido, as rodas não foram apenas espaços de recepção estética, mas de reflexão sobre o próprio processo: os estudantes refletiam sobre seus percursos criativos, identificavam acertos, reconheciam impasses e aprendiam com as escolhas técnicas e narrativas de seus pares.

O diário registrou ainda um momento de intervenção significativa:

> O silêncio que precisei impor à turma durante a fala de Cléo foi um corte necessário. Havia um ruído que tentava sufocar a emergência de uma nova subjetividade. Ao pedir silêncio, o dispositivo da pesquisa-intervenção operou para garantir que a potência daquele relato não fosse capturada pela dispersão.

É fundamental notar que esse silêncio não teve caráter autoritário, mas ético — tratou-se de garantir que a voz de Cléo fosse acolhida sem interrupções, validando a importância de seu depoimento perante o coletivo. Naquele instante, o professor-pesquisador não transmitiu um conteúdo formal, mas mediou o campo do diálogo, assegurando as condições para que a comunicação horizontal efetivamente ocorresse.

Não se ignora, contudo, a tensão inerente a essa decisão. Ao vetar a fala da turma, o professor-pesquisador correu o risco real de provocar uma reação adversa — o que o colocaria em contradição direta com os princípios que orientavam o próprio projeto: a autonomia, a horizontalidade e o direito à voz. Essa tensão não é uma falha a ser ocultada, mas um dado legítimo da pesquisa-intervenção: o pesquisador que intervém no campo nunca o faz sem risco, e reconhecer esse risco é parte constitutiva do rigor cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). A intervenção foi uma aposta — e, naquele momento, funcionou. Mas poderia não ter funcionado. Reconhece-se que a linha entre mediar e controlar é tênue, e que atravessá-la — mesmo com intenção ética — é sempre um risco que o professor-cartógrafo precisa estar disposto a documentar e a questionar.

3.4.3. Síntese parcial: rodas como espaço político de reconhecimento

A análise dos relatos permite afirmar que as rodas de conversa não se configuraram como mera técnica ou estratégia didática subsidiária; elas constituíram um dispositivo político que institucionalizou a horizontalidade no cotidiano escolar. Criou-se, por meio delas, um espaço público genuíno no qual todas as vozes gozavam de legitimidade e o conhecimento era fruto de uma

construção estritamente coletiva. Essa institucionalização caracteriza-se por quatro dimensões fundamentais:

1) **Geometria da igualdade:** mesmo mantida a disposição convencional do mobiliário, as rodas operaram uma ruptura simbólica com a frontalidade hierárquica — materializando o que Rancière (2002) compreende como igualdade das inteligências: a recusa à hierarquia que define quem tem o direito de falar e quem deve escutar

2) **Validação das vozes estudantis:** o dispositivo validou as produções dos estudantes como objetos dignos de análise intelectual — superando a lógica do exame normalizante de que fala Foucault (2012): aquele que classifica, hierarquiza e pune, em vez de reconhecer.

3) **Emergência de elaborações críticas:** a dinâmica permitiu que estudantes formulassem análises sociológicas, proposições políticas e avaliações estéticas sofisticadas — emergiram organicamente da fricção de ideias, e não da transmissão vertical (Freire, 1987).

4) **Prioridade pedagógica:** o reconhecimento de que as rodas eram mais produtivas do que a repetição de exibições consolidou o diálogo como eixo central — materializando o que Freire (1987) denomina educação problematizadora: aquela em que o conhecimento emerge do confronto de perspectivas.

Em suma, as rodas constituíram um espaço público escolar no qual os estudantes não apenas assistiram, mas agiram (ao proporem intervenções reais na escola) e discursaram (ao analisarem a sociedade e a arte), aparecendo uns aos outros como sujeitos políticos em pleno exercício de sua autoria e cidadania — redistribuindo, a cada fala, o sensível (Rancière, 2009): redefindo quem tem o direito de ser visto, ouvido e reconhecido no espaço comum da escola.

3.5. Síntese: a transgressão relacional como reconhecimento mútuo

A análise das quatro dimensões da transgressão relacional — colaboração horizontal (3.1), escuta e alteridade (3.2), humanização (3.3) e rodas de conversa (3.4) — permite afirmar que o projeto operou uma reconfiguração profunda das relações de poder e saber que estruturam o espaço escolar. Essa reconfiguração não foi concessão benevolente do professor, mas conquista coletiva dos estudantes que, ao produzirem cinema, criaram formas horizontais de relação, reconheceram-se mutuamente como sujeitos e transformaram a sala de aula em comunidade de aprendizagem.

As quatro dimensões são interdependentes e retroalimentam a prática pedagógica: a colaboração exige escuta; a escuta gera humanização; a humanização potencializa a colaboração; e as rodas consolidam tudo — criando o espaço institucional no qual os três primeiros movimentos se efetivaram.

O reconhecimento operado pelo projeto caracteriza-se por três movimentos interdependentes: reconhecimento afetivo — nos vínculos criados pela produção —, reconhecimento político — no direito de criar e ser ouvido —, e reconhecimento solidário — na valorização da contribuição singular de cada sujeito (Freire, 1987; Rancière, 2009).

A transgressão relacional, portanto, não é fim em si mesma — é condição para as transgressões epistêmica, autoral e metodológica: só quem reconhece o outro como sujeito pode acolher seus desvios como legítimos; só quem valoriza a inteligência coletiva pode validar descobertas não previstas pelo planejamento; só quem descentra a autoridade pode processar conflitos de forma não punitiva.

3.5.1. Articulação das quatro dimensões: interdependência

As quatro dimensões da transgressão relacional — colaboração, escuta, humanização e rodas de conversa — não são categorias analíticas estanques, mas faces de um mesmo processo emancipatório. Na prática do campo, elas se sobrepuseram, retroalimentaram e tensionaram continuamente, constituindo uma teia de relações que se reforçam mutuamente. Compreendê-las em separado serve apenas à clareza expositiva — na experiência vivida, elas formaram um único movimento de reconfiguração das relações de poder e saber no espaço escolar:

- **Colaboração exige escuta:** não há aprendizagem horizontal sem disposição para ouvir o outro — o que Freire (2000) compreende como escuta autêntica: ouvir para compreender, não para responder. Jean-luc aprendeu com os colegas porque escutou — assistiu atentamente aos filmes; Fernanda aprimorou sua produção porque escutou — pediu feedback.
- **Escuta gera humanização:** ouvir autenticamente revela a humanidade do outro — materializando o que hooks (2013) denomina encontro genuíno: aquele que convoca o sujeito ao reconhecimento e à responsabilidade. As estudantes humanizaram a professora de português porque escutaram seus medos; Agnès humanizou os garis porque escutou suas histórias.
- **Humanização potencializa colaboração:** reconhecer o outro como sujeito cria condições para aprender com ele — o que Santos (2020) compreende como

ecologia de saberes: o reconhecimento de que nenhum saber é completo em si mesmo. Os estudantes colaboraram porque se reconheceram mutuamente como portadores de saberes legítimos, não como competidores por notas.

- **Rodas consolidam tudo:** as rodas criaram o espaço institucional no qual colaboração, escuta e humanização se efetivaram — materializando o que Freire (1987) denomina práxis: a unidade entre reflexão e ação. Sem as rodas, esses processos poderiam ocorrer espontaneamente, mas de forma fragmentada — as rodas os sistematizaram, validando-os como centrais no processo pedagógico.

Essa teia de interdependências demonstra que a transgressão relacional não pode ser compreendida como um conjunto de práticas isoladas — ela é um processo orgânico e indivisível. Separar colaboração de escuta, ou humanização de diálogo, seria artificializar o que, na prática do campo, se manifestou como um movimento único e contínuo. É precisamente essa unidade que confere à transgressão relacional sua potência pedagógica: ela não transforma uma dimensão da experiência escolar — transforma a experiência escolar como um todo.

3.5.2. Dimensão Política do Reconhecimento

A humanização é uma vocação ontológica que se conquista coletivamente — não é dada, mas construída por sujeitos que, ao se reconhecerem mutuamente em sua dignidade, reivindicam o direito de serem vistos, ouvidos e validados (Freire, 1987). O projeto materializou essas lutas: estudantes tímidos reivindicaram o direito de falar (Tânia, Fernanda), trabalhadores invisibilizados reivindicaram o direito de serem nomeados (os garis), professores reivindicaram o direito de serem vistos em sua humanidade (a professora de língua portuguesa).

Essas lutas não foram violentas ou explicitamente conflituosas, mas nem por isso menos políticas. A política se manifesta na redistribuição do sensível — na interrupção da ordem estabelecida por sujeitos que reivindicam reconhecimento e visibilidade no espaço comum (Rancière, 2009). Agnès, ao filmar os garis, interrompeu a ordem que os mantinha invisíveis; as estudantes, ao entrevistarem a professora, interromperam a hierarquia que a mantinha distante.

O reconhecimento operado pelo projeto caracteriza-se por três movimentos interdependentes, já identificados ao longo da seção:

- **Reconhecimento afetivo:** Fernanda sendo procurada pelos colegas após revelar sua identidade religiosa, as estudantes aproximando-se da professora, vínculos genuínos estabelecidos por meio dos filmes (hooks, 2013).

- **Reconhecimento político**: todos têm direito de criar, de ser ouvidos, de aparecer no espaço comum. Os filmes não foram privilégio de alguns, mas direito de todos (Rancière, 2009).
- **Reconhecimento solidário:** cada estudante contribuiu singularmente — uns com habilidades técnicas, outros com sensibilidade narrativa, outros com coragem para abordar temas difíceis. Essa diversidade foi valorizada, não homogeneizada (Freire, 1987).

Esses três movimentos de reconhecimento não são dimensões separadas — são expressões de um mesmo processo político: a afirmação de que todos os sujeitos presentes no espaço escolar têm o direito de existir plenamente, com tudo que são, sentem e sabem. Quando o cinema criou as condições para que esse reconhecimento emergisse — nas entrevistas, nas exibições, nas rodas de conversa —, ele não estava apenas ensinando técnica audiovisual: estava praticando o que Freire (1987) compreende como humanização e o que Rancière (2009) denomina redistribuição do sensível. Dois conceitos distintos — uma única convicção: a de que a escola pode ser um espaço de dignidade para todos.

3.5.3. Descentração da autoridade docente: reposicionamento, não eliminação

A transgressão relacional não eliminou a figura do professor, mas reposicionou sua função. O docente deixou de ser o transmissor monopolista do conhecimento para se tornar mediador que cria condições para que os estudantes aprendam uns com os outros, reconheçam-se mutuamente e construam conhecimentos coletivamente.

Esse reposicionamento não representa abdicação da responsabilidade docente, mas sua ressignificação. O professor permanece fundamental, mas de forma distinta:

- **Antes:** fonte única de conhecimento, autoridade que valida ou invalida saberes, centro para o qual todas as comunicações convergem.
- **Depois:** criador de condições para que o conhecimento emerja do encontro entre os sujeitos, mediador de conflitos, garantidor de que todas as vozes sejam ouvidas, facilitador do diálogo horizontal.

O educador dialógico não ensina de maneira diretiva — cria as condições para que o educando desenvolva sua própria capacidade de pensar e agir criticamente (Freire, 2011). Ao não monopolizar o saber, valida a capacidade do aprendiz de aprender por si mesmo (Rancière, 2002). Foi essa postura que orientou a atuação do professor-pesquisador no projeto: criaram-se as rodas de conversa como espaço favorável ao diálogo, validaram-se as produções dos estudantes como referências legítimas de

saber e incentivou-se a observação mútua como prática pedagógica. A desconstrução da autoridade docente é, portanto, um processo contínuo, inacabado e constitutivamente contraditório — como demonstrou o episódio do silêncio imposto durante a fala de Cléo (seção 3.4.3): não existe professor plenamente horizontal, mas existe o professor que se esforça por sê-lo, que registra suas recaídas e retorna à prática com maior consciência de seus próprios limites.

3.5.4. Freire: ninguém educa ninguém, educamos todos entre si

A transgressão relacional materializa a tese central de Freire (1987): ninguém educa ninguém isoladamente — os sujeitos se educam entre si, mediatizados pelo mundo. O cinema foi esse mediador: não um conteúdo transmitido verticalmente, mas uma práxis compartilhada na qual todos — docente e estudantes — aprenderam uns com os outros. O projeto operou educação problematizadora em três dimensões:

- **Não houve depósito:** o professor-pesquisador não 'depositou' conhecimentos sobre cinema — os estudantes os descobriram por meio da produção e da observação mútua — rompendo com o que Freire (1987) denomina educação bancária: aquela que trata o estudante como recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor.
- **Houve diálogo:** Jean-luc aprendendo com colegas, Fernanda pedindo feedback, as rodas debatendo filmes — tudo isso configura o que Freire (1987) compreende como diálogo autêntico: o encontro entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, constroem juntos a capacidade de pronunciá-lo e transformá-lo.
- **Houve problematização:** os filmes não ilustraram conhecimentos prévios, mas problematizaram a realidade — invisibilidade dos garis, hierarquia professor-estudante, timidez, identidade e pertencimento — materializando o que Freire (1987) denomina educação problematizadora: aquela que parte da realidade concreta dos sujeitos para interrogá-la e transformá-la.

Esses três movimentos demonstram que a transgressão relacional não foi uma consequência do projeto — foi sua condição de possibilidade. Sem o diálogo, não haveria colaboração; sem a problematização, não haveria transgressão epistêmica; sem a recusa ao depósito, não haveria autoria. O cinema, nesse sentido, não foi apenas um dispositivo pedagógico — foi o mundo mediador que tornou possível que todos se educassem entre si.

3.5.5. Articulação com os objetivos da pesquisa

A transgressão relacional respondeu diretamente aos objetivos da pesquisa — e o fez de forma que nenhum planejamento prévio poderia ter antecipado: as relações que se reconfiguraram, os reconhecimentos que emergiram e as vozes que se tornaram audíveis não foram resultados programados, mas conquistas que brotaram do próprio processo. É precisamente essa imprevisibilidade que confirma a coerência entre o método cartográfico e os resultados obtidos:

- **Objetivo específico 2:** "Desenvolver processo colaborativo de experimentação audiovisual*"* — a Seção 3 demonstrou que a colaboração não foi imposta, mas emergiu organicamente — Jean-luc observando colegas, Fernanda pedindo feedback, grupos negociando consensos.
- **Objetivo específico 3:** "Promover ambiente escolar mais crítico, colaborativo, criativo e coletivo*"* — a Seção 3 evidenciou como esse ambiente foi construído relacionalmente:
  - **crítico***:* Karina criticando a invisibilidade dos garis, Adélia criticando a meritocracia;
  - **colaborativo***:* aprendizagem horizontal, não vertical;
  - **criativo***:* autonomia não eliminou colaboração, mas a potencializou;
  - **coletivo***:* rodas institucionalizaram a construção coletiva do conhecimento.
- **Objetivo específico 4:** "Refletir sobre metodologias e seus impactos*"* — a transgressão relacional evidencia impacto metodológico fundamental: ao descentrar a autoridade docente e validar a aprendizagem horizontal, o projeto criou condições para o reconhecimento mútuo — a essência de uma pedagogia verdadeiramente engajada, dificilmente emerge em contextos hierárquicos tradicionais (hooks, 2013).

Se a transgressão relacional transformou a sala de aula em comunidade de aprendizagem, a transgressão metodológica — objeto da próxima seção — transformou o próprio método pedagógico: investigará como o projeto acolheu o imprevisto, processou conflitos e validou o acaso como potência criativa, rompendo com a lógica do planejamento rígido que domina a escola tradicional. A colaboração horizontal, a escuta ativa e a humanização não operaram segundo planos rígidos, mas emergiram de um método flexível que acolheu desvios e validou descobertas não antecipadas.

A transgressão relacional, portanto, não é fim em si mesma, mas condição para a transgressão metodológica: só quem reconhece o outro como sujeito pode acolher seus desvios como legítimos.

Só quem valoriza a inteligência coletiva pode validar descobertas não previstas pelo planejamento. Só quem descentra a autoridade pode processar conflitos de forma não punitiva.

A próxima seção revela como o método se ajustou para acolher a riqueza relacional que emergiu do processo.

Seção 4: Transgressão metodológica — acaso, conflito e flexibilidade como método

Introdução: a transgressão metodológica como abertura ao não-planejado

Esta seção investiga como o projeto operou uma transgressão metodológica, compreendida como a ruptura com a lógica do planejamento rígido e da previsibilidade que hegemoniza a escola tradicional. Essa transgressão não se confunde com o improviso irresponsável ou com a ausência de diretrizes, mas configura-se como uma flexibilidade estratégica capaz de acolher o imprevisto, processar conflitos de forma não punitiva e validar o acaso como uma autêntica potência criativa.

A racionalidade técnica que domina historicamente a pedagogia estrutura-se sobre a busca pelo controle total do processo educativo: planejamentos detalhados, cronogramas inflexíveis, protocolos estritos e resultados previsíveis. Nessa lógica, qualquer desvio do planejado é interpretado como erro, falha ou indisciplina — um ruído a ser evitado ou corrigido por vias punitivas.

O educador genuíno não é aquele que aplica técnicas predefinidas com rigidez, mas aquele que, consciente de sua própria inconclusão, mantém-se permanentemente aberto ao novo — ajustando sua prática às demandas emergentes da realidade vivida com os educandos (Freire, 1996). Nesse sentido, o projeto materializou essa reflexividade: o professor-pesquisador não seguiu rigidamente um protocolo predefinido, mas calibrou continuamente sua atuação diante dos imprevistos, conflitos e descobertas que brotaram do processo.

O projeto operou segundo uma lógica rizomática — capaz de se ramificar, romper e reconectar de formas imprevisíveis —: não percorreu um caminho linear do planejamento à execução, mas desdobrou-se em múltiplas direções, acolhendo desvios como linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995) que inauguraram novas possibilidades de criação. Dessa forma, seguiu o método cartográfico ao não buscar aplicar protocolos rígidos, mas acompanhar processos em sua fluidez, ajustando-se às intensidades e desvios que emergiram do campo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).Os diários de campo registraram essa postura ao evidenciar que a pesquisa não está apenas no produto final, mas na intensidade das trocas — confirmando que o rigor cartográfico não reside no controle do processo, mas na qualidade do acompanhamento processual (Barreto; Oliveira, 2021).

Esta transgressão metodológica manifesta-se em três dimensões interdependentes, analisadas nas subseções seguintes:

1) **Acaso como potência criativa (4.1):** investiga como entrevistados não planejados, estéticas acidentais e mudanças de tema geraram descobertas superiores ao que fora inicialmente projetado.

2) **Conflito como dado pedagógico (4.2):** analisa separações de grupos, desistências e embates, processados não como fracassos, mas como dados legítimos que revelam dinâmicas subjetivas importantes.

3) **Flexibilidade estratégica (4.3):** examina a capacidade de ajustar rotas, alterar cronogramas e reconfigurar métodos diante das contingências, sem perder de vista os horizontes éticos centrais.

Essas três dimensões configuram o que se denomina *pedagogia do acaso*[3] — uma abordagem que, sem abdicar do planejamento, permanece genuinamente aberta ao imprevisto e o processa como substância vital do percurso formativo. Trata-se de uma postura epistemológica e ética que recusa a dicotomia entre rigor e abertura: o rigor não reside no controle do processo, mas na disposição de acompanhá-lo com atenção, honestidade e capacidade de revisão. Nesse sentido, recupera-se a figura de Vertov (2022) como aquele que radicalizou esse princípio ao propor o cine-olho — a câmera como um olho que captura a vida antes que ela se organize para ser filmada. Para Vertov, o imprevisível não era um obstáculo à criação: era sua condição (Vertov, 2022). Como afirma Bergala (2008), o cinema é a arte do acaso controlado — e é precisamente essa tensão entre planejamento e abertura que define não apenas a prática cinematográfica, mas a prática pedagógica que esta pesquisa propõe.

4.1. Acaso como potência criativa: o imprevisto que enriquece

A análise das trajetórias dos estudantes revelou que o projeto foi atravessado por imprevistos, acasos e *acidentes* que, longe de representarem obstáculos ao aprendizado, constituíram-se como potências criativas fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da autoria dos estudantes. Essa constatação não é trivial: ela desafia diretamente a lógica da racionalidade técnica que domina historicamente a pedagogia — aquela que interpreta qualquer desvio do planejado como falha a ser corrigida. No contexto desta pesquisa, o desvio foi dado: o imprevisto foi acolhido, analisado e, frequentemente, revelou dimensões da experiência que nenhum planejamento poderia ter antecipado. Como afirma Bergala (2008), o cinema é a arte do acaso controlado — e foi precisamente essa tensão entre planejamento e abertura que orientou a prática pedagógica documentada nesta seção.

---

[3] *Pedagogia do acaso* aqui, tal como utilizada nesta pesquisa, nomeia a postura metodológica que emerge da análise dos dados, e é aqui utilizada em sentido específico e distinto de outros usos encontrados na literatura: não designa ausência de método ou improvisação irresponsável, mas uma postura metodológica que acolhe o imprevisto como potência criativa — coerente com a lógica cartográfica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) e com o conceito bergaliano de cinema como arte do acaso controlado (Bergala, 2008).

4.1.1. Entrevistados não planejados: o acaso como descoberta

O relato registrado no diário de campo de 29 de agosto de 2025 sobre o filme *(Re)definindo família* é paradigmático: "O depoimento mais forte (de um rapaz desconhecido abordado no pátio) não estava planejado*"*. O grupo, ao deparar-se com um sujeito não previsto, incorporou-o prontamente à narrativa, e esse depoimento tornou-se o elemento central para a força estética e temática da obra.

Essa experiência irrompeu a ordem estabelecida, desestabilizando as estruturas prévias e inaugurando novas possibilidades de sentido — materializando um acontecimento (Deleuze, 1992). Bergala (2008, p. 55) observa que "o cinema é a arte do acaso controlad*o"* — uma prática na qual o cineasta planeja rigorosamente, mas permanece sensível e aberto ao que a realidade oferece de imprevisto durante o ato da filmagem.

O grupo responsável pelo filme *(Re)definindo família*, ao acolher o imprevisto em vez de rejeitá-lo, operou exatamente o que a cartografia propõe: acompanhar o processo em sua fluidez, sem reduzir a experiência a categorias prévias (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). O depoimento não planejado não foi um ruído — foi um dado: revelou uma dimensão de alteridade que nenhum planejamento poderia ter antecipado e que enriqueceu a obra para além da intenção inicial.

4.1.2. Fernanda e a mudança de tema: o obstáculo como ponto de partida

Fernanda planejava inicialmente abordar um tema específico, mas, ao deparar-se com a inviabilidade de sua execução — dada a escassez de entrevistados dispostos a depor —, optou por alterar o tema central de seu filme. O diário de campo de 29 de agosto de 2025 registrou essa transição: "Inicialmente não era essa ideia (...) a gente não conseguiu pessoas que falassem sobre isso*"*.

Essa mudança não foi vivenciada pela estudante como um fracasso, mas como um exercício de flexibilidade estratégica — a capacidade de avaliar as condições concretas do campo e ajustar o planejamento sem perder de vista o horizonte produtivo. Essa competência é parte essencial da pedagogia engajada: a disposição do sujeito para reelaborar sua estratégia diante do imprevisto, sem se paralisar diante dele, transformando o obstáculo em novo ponto de partida para a criação (hooks, 2013).

Ao desviar do plano original, Fernanda não apenas resolveu um problema prático, mas exerceu uma autoria tática sobre seu próprio processo de criação. Essa operação constituiu-se como uma prática de pensamento crítico situado: a estudante demonstrou a capacidade de avaliar as condições concretas do campo, identificar as possibilidades reais de ação e agir com inteligência e criatividade

dentro dos limites impostos pela situação (hooks, 2020). A trajetória de Fernanda demonstra, assim, que o obstáculo não encerrou o processo criativo — inaugurou-o: foi precisamente a impossibilidade do plano original que abriu espaço para um filme mais autêntico, mais próximo das urgências reais da estudante.

4.1.3. Síntese parcial: o acaso como condição da criação

Os estudantes, ao lidarem com entrevistados não planejados e mudanças súbitas de tema, descobriram empiricamente uma potência que a racionalidade técnica sistematicamente nega: o erro não se configura como um obstáculo à criação, mas, frequentemente, como sua própria condição de possibilidade. Essa descoberta não foi ensinada — emergiu do campo, como dado legítimo da pesquisa-intervenção cartográfica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

Como analisado na Seção 2.3.4, o grupo responsável pela produção do filme *(Re)definindo família* exemplificou perfeitamente essa dinâmica ao transmutar a impossibilidade de filmar no local originalmente planejado em um ganho estético deliberado — a diversidade de cenários e texturas passou a representar, simbolicamente, a própria pluralidade de perspectivas sobre o tema abordado. O que parecia um problema logístico tornou-se uma descoberta estética — e essa descoberta foi mais rica do que qualquer planejamento poderia ter gerado.

Essa dinâmica confirma o que Bergala (2008) identifica como a essência do cinema: a arte do acaso controlado. O realizador planeja — mas permanece aberto ao que a realidade oferece. No contexto pedagógico desta pesquisa, essa postura não foi apenas cinematográfica: foi formativa. Ao aprenderem a acolher o imprevisto, os estudantes desenvolveram uma competência que transcende o cinema — a capacidade de responder ao real com inteligência, sensibilidade e autoria.

4.2. Conflito como dado pedagógico: processar, não evitar

A análise dos diários de campo revelou que o projeto foi atravessado por conflitos — separações de grupos, desistências, embates de subjetividades — que, longe de serem ocultados ou resolvidos autoritariamente, foram processados como dados legítimos do processo formativo, revelando dinâmicas importantes sobre autonomia, colaboração e os limites do dispositivo pedagógico.

Essa postura contraria a lógica escolar tradicional, que tende a interpretar o conflito como disfunção a ser eliminada — um ruído que compromete a eficiência do processo. Na perspectiva

cartográfica que orienta esta pesquisa, o conflito não é patologia: é informação. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), as estruturas rizomáticas não apenas toleram rupturas — elas se reconstituem a partir delas, gerando novas conexões e possibilidades que a estrutura arbórea jamais permitiria. O conflito, nesse sentido, não interrompeu o processo pedagógico — foi parte constitutiva dele.

Processar conflitos, portanto, exigiu uma postura ética específica: a disposição de não punir o desvio, mas de acolhê-lo como dado; não de resolver autoritariamente, mas de criar as condições para que os próprios sujeitos encontrassem seus caminhos. Como afirma Freire (1987), a educação problematizadora exige o confronto de perspectivas e a negociação constante de sentidos — e foi exatamente isso que os conflitos desta pesquisa produziram.

4.2.1. Separação de grupos: Agnès e Adélia

O diário de campo de 29 de agosto de 2025 registrou o embate entre Agnès e Adélia — cujos perfis centralizadores tornaram inviável o trabalho comum. Como analisado em profundidade nas seções 3.1.5 e 3.1.6, a separação não foi tratada como fracasso pedagógico, mas como dado legítimo e produtivo do processo — como já registrado naquelas seções, de um grupo saíram duas produções, e de um conflito, duas autorias, cada uma mais autêntica do que teria sido possível na composição original.

Sob a perspectiva metodológica, esse episódio demonstra que o conflito não é uma patologia a ser eliminada, mas um movimento constitutivo dos processos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 1995). Processar conflitos não é fraqueza metodológica — é força epistemológica: a capacidade de aprender com o que não funciona, de reconhecer nos embates uma informação sobre os sujeitos e sobre o campo, e de criar as condições para que cada um encontre seu próprio caminho — mesmo que esse caminho implique a separação. A cartografia, nesse sentido, não busca a harmonia como resultado — busca a honestidade como método (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

4.2.2. Desistência como dado de pesquisa

O diário de campo de 29 de agosto de 2025 registrou: “Alguns grupos não fizeram o filme e desistiram, como o caso da aluna Petra (...) as dificuldades fizeram com que elas desistissem”. Ao longo do projeto, o não-fazer e as desistências foram encarados com a mesma seriedade investigativa que os filmes concluídos. Na condição de professor-pesquisador, o tempo e a decisão da estudante

foram respeitados, compreendendo que a recusa também é uma forma de exercício da autonomia no espaço escolar. Nesse sentido, as desistências ao longo do percurso não foram interpretadas como falhas operacionais, mas como dados constituintes da própria liberdade proposta pelo dispositivo pedagógico. Diferentemente da lógica escolar convencional — que tende a ocultar os supostos *fracassos* para preservar uma imagem de eficácia absoluta do método —, optou-se por registrar e observar as desistências como dados relevantes da experiência. Em uma pesquisa-intervenção que recusa a coerção disciplinar como forma de engajamento, o direito ao não-fazer é a garantia de que a participação foi genuína — nascida do desejo e da escolha, não da obrigação institucional.

Assim, as desistências foram tomadas como dado pedagógico tão potente quanto a realização — revelando, como afirma a perspectiva cartográfica, que o que não funciona é tão revelador quanto o que funciona (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). O foco da cartografia, nesse sentido, foi deslocado, ainda que temporariamente, dos processos efetivos para aqueles que se demonstraram menos efetivos — validando o silêncio e a pausa como experiências legítimas de subjetivação — e reconhecendo que a liberdade, como afirma Freire (1987), não é a ausência de escolha, mas a possibilidade real de escolher — inclusive a de não fazer.

4.2.3. Síntese parcial: conflito como revelação

A análise dos conflitos permite afirmar que esses não foram obstáculos ao aprendizado, mas reveladores de dinâmicas importantes: Agnès e Adélia descobriram seus limites de colaboração — e, ao descobri-los, encontraram caminhos autorais mais autênticos; Petra revelou barreiras que precisavam de atenção — e, ao revelar-se, exerceu o direito ao não-fazer como forma legítima de agência no espaço escolar.

Como registrado nos diários de campo, o cinema operou como dispositivo de descortinamento — revelando dinâmicas de poder, conflitos latentes, limites e potências que permaneceriam invisíveis em contextos pedagógicos tradicionais. Essa função reveladora é, em si mesma, um dado metodológico: confirma que a pesquisa-intervenção cartográfica não apenas observa o campo — o transforma ao habitá-lo (Falabella; Thürler, 2021).

O que essa síntese demonstra, em última análise, é que processar conflitos exige uma postura pedagógica específica: a disposição de não punir o desvio, mas de acolhê-lo como informação; não de resolver autoritariamente, mas de criar as condições para que os próprios sujeitos encontrem seus caminhos. Essa postura não é improvisação — é rigor cartográfico: a capacidade de aprender com o que não funciona tanto quanto com o que funciona (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

4.3. Flexibilidade estratégica: ajustar sem perder o rumo

A análise dos diários de campo revelou que o projeto operou uma flexibilidade estratégica — capacidade de ajustar cronogramas, métodos e expectativas diante das contingências, sem perder de vista os objetivos centrais. Essa flexibilidade não foi improviso irresponsável, mas reflexividade — avaliação constante do processo e ajuste consciente das práticas.

A distinção é fundamental: flexibilidade estratégica não é ausência de planejamento — é um planejamento que se sabe provisório e permanece aberto ao que o campo tem a oferecer. Como já estabelecido na fundamentação metodológica desta pesquisa, a cartografia não busca um caminho pré-traçado — acompanha o processo e as intensidades que surgem no andar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Nesse sentido, cada ajuste realizado ao longo do projeto não representou desvio dos objetivos — representou fidelidade ao método: a disposição de calibrar continuamente a prática à luz do que o campo revelava.

Essa postura dialoga diretamente com o que Freire (1996) compreende como a vocação do educador genuíno: não aquele que aplica técnicas predefinidas com rigidez, mas aquele que, consciente de sua própria *inconclusão*, mantém-se permanentemente aberto ao novo — ajustando sua prática às demandas emergentes da realidade vivida com os educandos.

4.3.1. Rodas superaram exibições: ajuste de cronograma

O diário de 29 de agosto de 2025 registrou a decisão de abandonar o plano de realizar duas exibições por aula — episódio já analisado na seção 3.4.3 sob a ótica da horizontalidade pedagógica. Sob a perspectiva metodológica, essa mesma decisão evidencia a postura cartográfica adotada ao longo do processo: o objetivo permaneceu, mas o método foi ajustado à luz da experiência concreta, materializando o que Freire (1996) compreende como a postura do educador que aprende enquanto ensina.

Esse ajuste não foi uma concessão — foi uma leitura precisa do campo. Ao perceber que as rodas de conversa geravam aprendizados mais ricos do que a repetição de exibições, o professor-pesquisador não abandonou o planejamento: o ressignificou. É precisamente essa capacidade de ressignificar — e não apenas executar — que distingue a prática cartográfica da prática tecnicista. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2015), o rigor cartográfico não reside na fidelidade ao plano, mas na qualidade do acompanhamento processual: a disposição de aprender com o que o campo oferece e de ajustar a rota sem perder o horizonte."

4.3.2. Autonomia vs. direcionamento: tensão produtiva

Os diários de campo de 11 de junho, 29 de agosto e 05 de setembro de 2025 registraram a tensão constante entre o *afrouxamento* das capturas pedagógicas e a necessidade de intervir estrategicamente. No registro de 11 de junho, consta que o professor-pesquisador orientou o grupo que faria um filme sobre *machismo* a focar exclusivamente em vozes femininas (observação: o filme acabou não sendo realizado). Essa ação configurou o que se denomina, nesta pesquisa, um 'corte cartográfico' — uma intervenção pontual e politicamente orientada que não contraria a lógica cartográfica, mas a expressa: o pesquisador que habita o campo não o observa passivamente, mas o afeta e é afetado por ele (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Nos diários de agosto e setembro, essa postura de intervenção manifestou-se no manejo da autonomia dos grupos e na imposição de silêncios necessários para preservar a emergência de novas subjetividades.

Essa intervenção evidencia que a flexibilidade estratégica não se confunde com a ausência de direcionamento, mas caracteriza-se como um direcionamento situado. O professor-pesquisador não impôs protocolos rígidos desde o início, mas interveio de forma pontual ao identificar que determinadas escolhas deliberadas potencializariam a força expressiva da produção.

Nesse sentido, a autonomia docente não deve ser compreendida como isolamento ou omissão, mas como a capacidade ética de posicionar-se conscientemente diante das urgências do ato educativo — reconhecendo que toda prática pedagógica é, em sua essência, uma prática política (Freire, 1996). Ao operar esse corte, o professor-pesquisador exerceu sua responsabilidade pedagógica sem sufocar a autoria dos estudantes — demonstrando que a desconstrução da autoridade docente não significa sua abolição, mas sua ressignificação: o professor que descentra o poder não desaparece do processo — reposiciona-se nele, intervindo quando necessário com consciência política e ética. A desconstrução da autoridade docente é, portanto, um processo contínuo, inacabado e constitutivamente contraditório — como o próprio registro dos diários evidencia.

4.3.3. Autocrítica do professor-pesquisador: reconhecer limites

O diário de campo de 27 de maio de 2025 registrou momentos de profunda autocrítica: “O pesquisador admite (...) ter sido rígido em momentos de filmagem, limitando a experiência ao que ele próprio queria viver”. Essa admissão de falibilidade não é um dado menor ou periférico da pesquisa — ela é, ao contrário, um dos seus achados mais significativos: a demonstração de que a transgressão pedagógica não é um estado alcançado de uma vez por todas, mas um processo permanentemente tensionado pela contradição entre o ideal proclamado e a prática concreta.

Freire (1996) compreende que o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. O registro honesto desse momento de recaída autoritária materializa exatamente esse preceito — mas vai além: revela uma tensão estrutural que qualquer professor da rede pública que se proponha a práticas horizontais inevitavelmente enfrenta. Essa tensão possui, ao menos, três dimensões interdependentes:

A primeira é a tensão entre autonomia e responsabilidade institucional. O professor da rede pública opera dentro de um sistema que lhe impõe prazos, currículos, avaliações e expectativas institucionais que não desaparecem pelo fato de ele adotar uma postura pedagógica transgressora. A rigidez registrada no diário não foi necessariamente um fracasso ético isolado — ela pode ter sido, em parte, a expressão de pressões estruturais que o professor-pesquisador absorveu e, naquele momento, transmitiu ao grupo. Como observa Freire (2011), o educador dialógico não opera no vácuo, mas dentro de condições concretas que condicionam — sem determinar — sua prática.

A segunda é a tensão entre o desejo de qualidade e o respeito ao processo. Ao limitar "a experiência ao que ele próprio queria viver", o professor-pesquisador revelou um conflito genuíno e recorrente na pedagogia criativa: o educador que domina a linguagem cinematográfica possui uma visão estética formada, e essa visão pode, involuntariamente, tornar-se um critério normativo que restringe a experimentação dos estudantes. A horizontalidade, nesse contexto, exige do professor não apenas a abertura ao processo alheio, mas a disposição de suportar resultados que divergem de sua própria sensibilidade — o que é, na prática, muito mais difícil do que a teoria sugere.

A terceira é a tensão entre pesquisador e professor. O professor-pesquisador ocupa simultaneamente duas posições que nem sempre são compatíveis: como pesquisador, precisa preservar a espontaneidade e a autonomia dos sujeitos para garantir a validade dos dados; como professor, sente a responsabilidade de intervir para garantir a qualidade das produções e o cumprimento dos objetivos pedagógicos. Essa dupla posição gera uma ambiguidade constitutiva que não se resolve, mas se administra — e o registro honesto dessa ambiguidade é, em si, um dado metodológico relevante.

A emancipação intelectual exige do mestre a recusa ao monopólio da palavra e da visão — mas não a abdicação de sua presença e de sua responsabilidade (Rancière, 2002). O que o diário registrou não foi, portanto, simplesmente um erro a ser corrigido, mas a manifestação concreta de um paradoxo inerente à pedagogia emancipatória: o professor que pretende libertar precisa, continuamente, libertar-se a si mesmo das lógicas de controle que o constituíram como sujeito pedagógico.

Ao registrar com honestidade intelectual não apenas os sucessos do dispositivo, mas também os momentos em que inadvertidamente se reproduziram as mesmas lógicas de controle que se pretendia transgredir, o professor-pesquisador demonstrou que o rigor científico e a autocrítica não

são virtudes separadas, mas dimensões de uma mesma postura ética. O pensamento crítico genuíno exige a disposição de examinar sem concessões a própria prática — inclusive e especialmente nos momentos em que ela contradiz os valores que proclama (hooks, 2010).

4.3.4. Síntese parcial: flexibilidade como método

A flexibilidade estratégica demonstrada ao longo do processo não se caracterizou como ausência de planejamento, mas como um planejamento aberto e sensível às forças do campo. A prática cartográfica não buscou um caminho pré-traçado, mas a construção de um plano de manejo que acompanhou as intensidades surgidas "*no andar"*. Esta síntese revela três dimensões fundamentais da atuação do professor-pesquisador:

- **a prioridade do acontecimento:** a decisão de recalibrar o cronograma em 29 de agosto, priorizando a profundidade das rodas de conversa em detrimento da quantidade de exibições, evidencia que o dispositivo de pesquisa valorizou a intensidade da troca subjetiva sobre o produto final — coerente com o que Passos, Kastrup e Escóssia (2015) compreendem como rigor cartográfico: não a fidelidade ao plano, mas a qualidade do acompanhamento processual.
- **o direcionamento situado:** a tensão entre o 'afrouxamento' das capturas pedagógicas e a necessidade de intervenções políticas demonstra que a autonomia dos estudantes não significa omissão docente — materializando o que Freire (1996) compreende como a postura do educador genuíno: aquele que, consciente de sua *inconclusão*, intervém quando necessário sem abdicar da responsabilidade pedagógica.
- **a reflexividade como prática de liberdade:** a honestidade intelectual ao registrar momentos de rigidez reforça que a desconstrução da lógica de controle é um processo inacabado — o que Freire (1996) denomina formação permanente: o momento fundamental é sempre o da reflexão crítica sobre a própria prática.

Em suma, a flexibilidade operou como um método de resistência contra a rigidez curricular. Ao transformar o imprevisto — como o depoimento inesperado no pátio ou o *não* inicial dos estudantes — em matéria-prima para o pensamento, a pesquisa confirmou que o cinema na escola potencializa o protagonismo crítico quando se permite ser atravessado pela vida — confirmando o que Bergala (2008) denomina a arte do acaso controlado: não a execução perfeita de um plano, mas a capacidade de responder ao real com inteligência, sensibilidade e autoria.

4.4. Síntese: a transgressão metodológica como abertura ao processo

A análise das três dimensões da transgressão metodológica — o acaso como potência (4.1), o conflito como dado (4.2) e a flexibilidade estratégica (4.3) — permite afirmar que o projeto operou uma ruptura significativa com a racionalidade técnica que domina a pedagogia tradicional. Instituiu-se, em seu lugar, uma *pedagogia do acaso* que, sem abdicar da responsabilidade do planejamento, permanece genuinamente aberta ao imprevisto.

Essa ruptura não foi apenas metodológica — foi epistemológica: ela redefiniu o que conta como dado, o que conta como rigor e o que conta como aprendizagem. O depoimento não planejado, a separação de grupos, a decisão de priorizar rodas em vez de exibições — todos esses episódios foram tratados não como desvios a corrigir, mas como linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995) que inauguraram novas possibilidades de sentido e de criação. É precisamente essa disposição — de aprender com o que o campo oferece, inclusive e especialmente com o que não foi previsto — que define o rigor cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

A transgressão metodológica demonstrou, ainda, que flexibilidade e responsabilidade não são opostos — são complementares. O professor-pesquisador que ajusta o cronograma, que intervém politicamente, que registra suas recaídas autoritárias não está sendo inconsistente: está sendo fiel ao método. A cartografia não exige perfeição — exige honestidade.

4.4.1. Articulação das três dimensões

As três dimensões analisadas — o acaso como potência, o conflito como dado e a flexibilidade estratégica — não são categorias analíticas estanques, mas faces de um mesmo processo metodológico. Na prática do campo, elas se sobrepuseram, retroalimentaram e tensionaram continuamente: o acaso gerou conflitos; os conflitos exigiram flexibilidade; a flexibilidade revelou novos acasos. Compreendê-las em separado serve apenas à clareza expositiva — na experiência vivida, elas formaram um único movimento de abertura ao processo. Cada uma pressupõe e potencializa as outras:

- **o acaso exige flexibilidade:** só é possível acolher e transmutar entrevistados não planejados, estéticas acidentais e mudanças súbitas de tema se o método for flexível o suficiente para incorporá-los como novas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995) — elementos que não rompem a trama, mas a enriquecem.
- **o conflito exige processamento:** só é possível extrair aprendizado de separações, desistências e embates subjetivos se estes forem processados como dados legítimos

da experiência — o que a cartografia compreende como rigor: não a ausência de conflito, mas a qualidade do acompanhamento processual (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

- **a flexibilidade exige reflexividade:** só é possível ajustar cronogramas e reconfigurar métodos se houver uma disposição constante de examinar a própria prática — o que Freire (1996) denomina formação permanente: o momento fundamental é sempre o da reflexão crítica sobre o que se faz e por que se faz.

Essas três dimensões demonstram que a transgressão metodológica não é uma técnica — é uma postura. Ela não pode ser ensinada por meio de um manual: precisa ser vivida, tensionada e constantemente revisitada. É precisamente por isso que esta seção não apenas descreve o método — documenta sua prática, com todas as suas contradições, recaídas e descobertas.

4.4.2. Pedagogia do acaso vs. racionalidade técnica

A distinção entre a racionalidade técnica que domina historicamente a pedagogia e a *pedagogia do acaso* proposta nesta pesquisa pode ser sistematizada no quadro a seguir. Trata-se não de uma oposição absoluta — pois não há recusa do planejamento —, mas de uma reconfiguração profunda do que se compreende por rigor, método e resultado:

Quadro 6 - Inventário do Corpus de Dados da Pesquisa-intervenção

Racionalidade Técnica	Pedagogia do Acaso
Planejamento rígido e prescritivo	Planejamento aberto e adaptativo
Desvio interpretado como erro ou falha	Desvio interpretado como oportunidade criativa
Conflito visto como sinal de fracasso	Conflito visto como dado pedagógico vital
Busca pelo controle total do processo	Exercício da flexibilidade estratégica
Foco em resultados previsíveis	Foco em descobertas emergentes

Fonte: próprio autor

Essa distinção não é apenas conceitual — é política. A racionalidade técnica não é neutra: ela reproduz, no espaço pedagógico, as mesmas lógicas de controle, classificação e punição que Foucault (2012) identifica no exame normalizante. A *pedagogia do acaso*, ao contrário, recusa essa lógica — não para instaurar o caos, mas para reconhecer que o conhecimento genuíno emerge do encontro entre o planejado e o imprevisto, entre a intenção e o acontecimento.

4.4.3. Articulação com objetivos da pesquisa

A transgressão metodológica responde diretamente ao objetivo específico 4 desta dissertação: "Refletir sobre metodologias e seus impactos". A análise demonstrou que:

- **Acolher o acaso gerou descobertas** — como depoimentos imprevistos e soluções estéticas singulares — qualitativamente superiores ao que fora inicialmente planejado. O imprevisto não comprometeu a pesquisa: a enriqueceu — confirmando o que Bergala (2008) identifica como a essência do cinema: a arte do acaso controlado.
- **Processar os conflitos revelou dinâmicas fundamentais** sobre a conquista da autonomia e os limites éticos do dispositivo pedagógico. O conflito não interrompeu o processo — foi parte constitutiva dele, gerando dados que nenhum planejamento poderia ter antecipado (Deleuze; Guattari, 1995).
- **A flexibilidade estratégica permitiu ajustar as práticas** diante das contingências do chão da escola, sem que se perdessem os horizontes e objetivos centrais da intervenção — materializando o que Passos, Kastrup e Escóssia (2015) compreendem como rigor cartográfico: não a fidelidade ao plano, mas a qualidade do acompanhamento processual.

Em conjunto, essas três dimensões demonstram que a metodologia não foi apenas um instrumento da pesquisa — foi ela mesma um objeto de investigação. Ao refletir sobre o método enquanto o praticava, o professor-pesquisador produziu conhecimento sobre a própria prática pedagógica — confirmando que, na pesquisa-intervenção cartográfica, conhecer e intervir são processos indissociáveis (Falabella; Thürler, 2021).

4.4.4. Transição para a próxima seção

Se a transgressão metodológica transformou o rigor do planejamento em uma abertura ao processo, a seção final desta análise busca revelar como essas múltiplas dimensões — epistêmica, autoral, relacional e metodológica — convergem na realidade concreta dos estudantes.

Até aqui, a análise percorreu as quatro dimensões da transgressão de forma temática e conceitual — necessariamente abstraindo, em certa medida, a singularidade de cada sujeito em favor da clareza analítica. Essa separação serviu à exposição — mas não corresponde à experiência vivida, na qual as dimensões se sobrepõem, retroalimentam e tensionam simultaneamente em cada trajetória individual.

A análise que se segue transcende o foco nas categorias gerais para investigar como a transgressão se encarna em percursos individuais. Serão investigadas trajetórias específicas nas quais as urgências existenciais dos sujeitos encontraram no cinema o dispositivo capaz de conferir-lhes forma, voz e visibilidade política. Cada trajetória é, simultaneamente, uma história singular e uma afirmação de algo universal: o direito de existir plenamente no espaço escolar, com tudo que se é, sente e acredita.

Seção 5: Trajetórias emblemáticas — subjetividade e urgências existenciais

Introdução: o cinema como tecnologia do eu

Esta seção propõe um movimento inverso ao das seções anteriores: se as dimensões da transgressão pedagógica — epistêmica, autoral, relacional e metodológica — foram analisadas em suas categorias gerais, aqui o ponto de partida é o profundamente singular para revelar o universalmente humano. As trajetórias reunidas não são exemplos que ilustram teorias prévias, mas singularidades que demonstram como a transgressão se encarna em sujeitos concretos, atravessados por urgências existenciais específicas — fé diante da doença, identidade religiosa ocultada, diagnóstico de transtorno mental, invisibilidade social, ativismo pelos animais.

A narrativa do particular — quando construída com honestidade e profundidade — revela dimensões da experiência humana que transcendem o indivíduo, tornando-se um espelho no qual outros sujeitos reconhecem suas próprias histórias. Como argumenta hooks (2013), quando a experiência vivida está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação e libertação coletiva, teoria e prática deixam de ser dimensões separadas — elas se constituem mutuamente. As trajetórias analisadas materializaram essa unidade: os estudantes viveram o cinema como forma de elaboração existencial, transformando dor em criação, silêncio em voz, invisibilidade em reconhecimento. Cada trajetória aqui analisada é, simultaneamente, uma história singular e uma afirmação dessa vocação coletiva. Nessa perspectiva, os estudantes utilizaram o cinema como uma forma de cuidado de si, elaborando e reelaborando experiências subjetivas para constituírem-se como sujeitos autônomos (Foucault, 1985).

5.1. Agnès e os garis: a dialética da visibilidade e a leitura do mundo

O percurso de Agnès revelou uma aplicação prática da pedagogia freireana ao focar sua lente sobre os garis — sujeitos historicamente objetificados e marginalizados no cotidiano urbano. Sua produção cinematográfica operou o binômio freireano de *Denúncia e Anúncio* (Freire, 1987): a denúncia da estrutura social que produz a invisibilidade do trabalhador e o anúncio de uma nova possibilidade estética e ética de olhar.

A câmera funcionou, nesse percurso, como catalisador de coragem — permitindo um posicionamento político que a interação direta, desprovida de mediação técnica, parecia interditar. Como analisado em profundidade na seção 3.2.2, ao documentar os garis, a estudante realizou uma leitura crítica do mundo escolar (Freire, 1989), desvelando estruturas de invisibilidade que o olhar cotidiano naturalizava.

O diário de campo de 05 de setembro de 2025 revelou a dimensão mais profunda dessa trajetória: ao investigar a invisibilidade dos trabalhadores, Agnès elaborava simultaneamente sua própria experiência de não ser vista — dimensão analisada na seção 3.3.2. Esse movimento dialético entre o singular e o coletivo é precisamente o que confere à sua trajetória o estatuto de universal singular: ao nomear o gari, a estudante nomeou também a si mesma.

A trajetória de Agnès materializou as quatro dimensões da transgressão: (1) epistêmica — quando desenvolveu uma leitura crítica sobre invisibilidades sociais; (2) autoral — quando escolheu de forma autônoma o tema e a abordagem; (3) relacional — quando buscou a humanização dos garis pela escuta de suas histórias, analisada em 3.2.2; e (4) metodológica — a partir da flexibilidade para ajustar a abordagem conforme conhecia os trabalhadores ao longo da produção do filme. Essa convergência das quatro dimensões em uma única trajetória demonstra que a transgressão pedagógica não é um conjunto de práticas isoladas — é uma postura integral que se manifesta simultaneamente em múltiplas esferas da experiência educativa.

5.2. Adélia e saúde mental: o cinema como prática da liberdade

A trajetória de Adélia ilustrou a potência do cinema como prática da liberdade voltada à saúde mental. Como analisado em profundidade na Seção 2.2.1, o dispositivo fílmico permitiu que a estudante comunicasse seu diagnóstico de transtorno de personalidade — uma expressão que a mediação verbal direta não comportava.

Por meio da linguagem cinematográfica, a estudante operou uma transição ontológica fundamental — o que Foucault (1985) compreende como tecnologia de si: a prática pela qual o sujeito elabora sua própria existência, transformando-se a partir de dentro — deixou de ocupar a posição passiva de paciente para assumir a posição ativa de autora de sua própria narrativa clínica e existencial. Dessa forma, autorrecuperação e libertação coletiva não se separam — ao narrar sua experiência com o transtorno, Adélia não apenas elaborou sua própria dor, mas criou condições para que outros sujeitos se reconhecessem em sua vulnerabilidade.

Sua agência subjetiva estendeu-se à crítica institucional, ao questionar o *método exaustivo* do ensino tradicional e advogar por uma ecologia escolar *saudável e coletiva*. Ao transformar a dor em discurso organizado, Adélia exemplifica o ápice da autonomia: a capacidade de ressignificar o sofrimento em potência criativa e reivindicação política. A *cura*, nesse percurso, manifesta-se no sentido estrito da práxis defendida por hooks (2013): a produção do filme não foi um acessório ao tratamento, mas o próprio exercício de teorização da vida que rompe a brecha entre o sentir e o agir

— transformando o diagnóstico individual em uma questão de saúde escolar e criando condições para que o coletivo se reconhecesse em sua vulnerabilidade.

A trajetória de Adélia materializa, portanto, a integração entre as transgressões epistêmica — ao desnaturalizar o silêncio sobre saúde mental —, autoral — ao transformar o diagnóstico em discurso organizado —, e relacional — ao criar condições para que o coletivo se reconhecesse em sua vulnerabilidade —, consolidando o cinema como dispositivo de mediação do que, até então, parecia indizível. O que não podia ser dito encontrou, no cinema, a forma que a palavra direta não comportava.

5.3. Fernanda, Alice e Adélia: urgências existenciais em múltiplas dimensões

A análise de múltiplas trajetórias revelou que o cinema acolheu uma diversidade de urgências existenciais — cada estudante encontrou no dispositivo cinematográfico um canal para elaborar questões pessoais específicas que, antes do projeto, não encontravam espaço institucional de expressão.

Essa diversidade não é acidental — é constitutiva. Se as trajetórias de Agnès e Adélia revelaram como o cinema pode operar como dispositivo de visibilização política e elaboração existencial, as trajetórias de Fernanda, Alice e Adélia — analisadas nesta subseção — demonstram que essa potência se manifesta de formas radicalmente distintas, conforme as urgências singulares de cada sujeito. O cinema não ofereceu uma solução única: ofereceu um espaço onde cada estudante pôde encontrar sua própria forma de pronunciar o mundo (Freire, 1987).

O que essas trajetórias têm em comum não é o tema — é a postura: a disposição de usar o cinema não como tarefa escolar, mas como dispositivo de elaboração de si (Foucault, 1985). Cada uma, à sua maneira, transformou uma urgência privada em discurso público — e, ao fazê-lo, contribuiu para que o coletivo se reconhecesse nas singularidades de cada história.

5.3.1. Fernanda e a fé: elaboração do sofrimento familiar

Fernanda escolheu o tema da fé para seu filme motivada pela doença grave do avô. O filme não nasceu de interesse acadêmico abstrato, mas de urgência existencial concreta: a estudante buscava compreender e expressar o papel da fé em contexto de sofrimento. O cinema ofereceu-lhe estrutura narrativa para organizar sentimentos difusos e contraditórios — medo, esperança, impotência — convertendo-os em discurso articulado.

Nesse sentido, a esperança não é ingenuidade, mas uma necessidade ontológica — a recusa à paralisia diante do sofrimento e a abertura ao movimento transformador (Freire, 1992). A estudante, ao produzir o filme, não apenas *falou sobre* fé, mas elaborou sua própria relação com o sagrado diante da finitude. A escolha de entrevistar pessoas de diferentes tradições religiosas — evangélica, candomblecista, sem religião — revelou uma sofisticação ética: a estudante não buscou confirmar sua própria crença, mas compreender a pluralidade, operando uma escuta genuinamente dialógica (Freire, 1987) — e demonstrando que o cinema, ao convocar o encontro com o diferente, pode ser um dispositivo de educação para a pluralidade: não a tolerância passiva da diferença, mas o reconhecimento ativo de que o outro possui saberes que o sujeito não tem e que, sem o encontro, jamais alcançaria.

5.3.2. Identidade e elaboração: a revelação de Fernanda e a terapia de Adélia

Até a produção do filme, Fernanda mantinha sua identidade religiosa ocultada, operando estratégias de silenciamento identitário diante do medo do julgamento alheio. O filme tornou-se o veículo por meio do qual pôde comunicar sua fé, realizando o que esta pesquisa denomina *gestão estratégica da revelação* — como já analisado na seção 2.2.1: a decisão consciente sobre o que tornar visível, como tornar visível e para quem. A reação dos colegas — diálogo, não rejeição — evidenciou que o medo do julgamento frequentemente superestima a hostilidade alheia. Como argumenta hooks (2019), tornar visível o que foi historicamente ocultado é sempre um gesto político — de resistência, mas também de esperança.

Adélia, que à época da escolha dos temas fazia acompanhamento psicológico, escolheu abordar inteligência artificial — tema surgido em suas sessões terapêuticas. Essa escolha evidencia a transversalidade característica do conhecimento genuíno: os diferentes espaços de existência — escola e terapia — alimentavam-se mutuamente (Freire, 1987). A metáfora tecnológica funcionou como mediação simbólica protetora, permitindo-lhe falar sobre dependência, controle e autonomia — questões centrais em seu processo terapêutico — sem expor diretamente sua intimidade. A metáfora tecnológica funcionou, assim, como o que Foucault (1985) compreende como tecnologia de si: a prática pela qual o sujeito elabora sua própria existência — não pela exposição direta, mas pela construção de uma forma que protege enquanto revela. Adélia não se expôs: se posicionou.

5.3.3. Alice e o ativismo animal: a primeira oportunidade

Alice carregava há tempos a indignação com a violência contra os animais, mas não dispunha de meios para tornar pública essa preocupação: “Porque nunca tinha uma oportunidade”. Essa fala merece ser lida com atenção: a consciência já existia — o que faltava era o canal. O cinema ofereceu-lhe essa oportunidade inaugural — o primeiro espaço legitimado institucionalmente no qual pôde articular seu ativismo, transformando uma indignação privada em discurso público.

A estudante não *ganhou* consciência sobre os direitos animais no projeto — encontrou os meios para tornar pública uma consciência que já possuía (Freire, 1979). Essa distinção é fundamental: a conscientização, para Freire, não é a doação de consciência crítica pelo educador, mas a emersão de uma consciência que já existe *latentemente* nos sujeitos. O cinema foi, nesse sentido, o dispositivo que criou as condições para essa emersão.

Ao tomar a palavra sobre os animais no espaço escolar, Alice redistribuiu o sensível (Rancière, 2009) — inscreveu no espaço comum uma questão que antes não tinha lugar institucional legítimo. Mais do que isso: ao estender a consideração ética para além das fronteiras do humano, a estudante operou uma expansão do círculo moral que desafia as hierarquias tradicionais de valor — demonstrando que a transgressão epistêmica não se limita a ver diferente, mas a sentir diferente, a se indignar com o que antes passava despercebido.

A trajetória de Alice materializa, assim, o que esta pesquisa compreende como ativismo inaugural: o momento em que um sujeito encontra, pela primeira vez, as condições institucionais para pronunciar publicamente o que sempre soube — e, ao pronunciar, transforma não apenas a si mesmo, mas o espaço que o acolhe.

5.4. Margaret: o silêncio como gesto político e ancestral

A trajetória de Margaret materializa o que hooks (2019) compreende como gesto político de resistência: tornar visível o que foi historicamente ocultado é uma forma de afirmação identitária. No curta *Memórias...*, esse gesto ganha corpo por meio de uma estética que recusa a explicação didática em favor da experiência sensível. Ao exibir seu filme para a turma, Margaret não apenas compartilhou uma obra — afirmou o direito de existir plenamente no espaço escolar, com sua ancestralidade, sua fé e suas urgências.

O filme tornou-se, assim, um arquivo vivo de afetos — um dispositivo pelo qual o sujeito existe e resiste, mesmo quando a interação cotidiana tenta interditar quem ele é. Como argumenta hooks (2019), tornar visível o que foi historicamente ocultado é sempre um gesto político — e

Margaret o fez sem pronunciar uma única palavra: deixou que as imagens pronunciassem o que a interação direta não comportaria. Se a autonomia em Sônia manifestou-se na produção não solicitada, em Margaret ela se expressou no direito ao segredo e na escolha meticulosa do que tornar público. Sua trajetória integra, de forma indissociável, a transgressão autoral — expressa na gestão estratégica do silêncio como forma de autoria — e a transgressão epistêmica — manifesta na reconfiguração do sagrado como saber legítimo no espaço público escolar.

Ao fazê-lo, Margaret demonstrou que o cinema pode operar como uma tecnologia de si (Foucault, 1985): um dispositivo capaz de abrigar as complexidades identitárias que a *gramática* escolar tradicional comumente silencia. A trajetória de Margaret materializa, assim, a convergência entre as transgressões epistêmica — ao reconfigurar o sagrado como saber legítimo —, autoral — ao exercer soberania sobre o que tornar visível —, relacional — ao criar as condições para que a turma a reconhecesse em sua plenitude — e metodológica — ao demonstrar que o silêncio estratégico é, em si, uma forma de rigor criativo.

5.5. Síntese: trajetórias como universal singular

A análise das trajetórias emblemáticas permite afirmar que essas não são *exemplos* que ilustram teorias prévias, mas singularidades que revelam como a transgressão se encarna em sujeitos concretos, atravessados por urgências existenciais específicas. Cada trajetória materializa simultaneamente múltiplas dimensões da transgressão — *epistêmica, autoral, relacional, metodológica* — demonstrando que essas não são categorias isoladas, mas dimensões interdependentes de um mesmo processo emancipatório.

Agnès nomeou os garis e nomeou a si mesma. Adélia transformou o diagnóstico em discurso político. Margaret pronunciou sua ancestralidade sem palavras. Fernanda converteu o sofrimento familiar em diálogo plural. Alice inaugurou seu ativismo no espaço institucional. Formas distintas de transgressão — uma única convicção: o direito de existir plenamente, com tudo que se é, sente e acredita.

Essas trajetórias demonstram que a subjetividade não foi obstáculo ao conhecimento, mas sua condição de possibilidade: os estudantes não aprenderam 'apesar' de partirem de suas experiências pessoais, mas porque partiram delas. Em todos os casos, o singular revelou o universal — ao elaborar sua própria dor, cada estudante criou condições para que outros se reconhecessem nela, e foi precisamente essa esperança compartilhada, encarnada em cada trajetória singular, que transformou a sala de aula em um espaço de emancipação coletiva (Freire, 1992).

5.5.1. O Universal no Singular

As trajetórias analisadas nesta dissertação materializam essa unidade — cada singularidade revelou dimensões da condição humana que transcendem o indivíduo:

- **Agnés:** Ao investigar a invisibilidade dos garis (singular), revela estruturas de invisibilidade que afetam múltiplos sujeitos (universal).
- **Adélia:** Ao narrar seu diagnóstico (singular), revela a necessidade humana de ser reconhecida em sua vulnerabilidade (universal). Ao articular terapia e cinema (singular), revela a potência da arte como espaço legítimo de elaboração subjetiva (universal).
- **Fernanda:** Ao elaborar a fé diante da doença do avô (singular), revela a busca humana por sentido diante do sofrimento (universal). Ao revelar sua identidade religiosa (singular), revela as estratégias de ocultamento que minorias desenvolvem para sobreviver em espaços hostis (universal).
- **Alice:** Ao defender os animais (singular), revela a extensão da consideração ética para além das fronteiras do humano (universal).
- **Margaret:** Ao utilizar o silêncio estratégico e a estética experimental (singular), revela a luta por reconhecimento de identidades ancestrais e o direito à proteção da vulnerabilidade em ambientes institucionais (universal).

Essa estrutura — do singular ao universal — materializa o que esta pesquisa compreende como potência política do cinema: ao viver plenamente sua singularidade, cada estudante encarna dimensões da condição humana que transcendem sua individualidade. Como afirma Freire (1987), a humanização é uma vocação coletiva — e é precisamente no encontro entre o singular e o coletivo que ela se realiza. O cinema foi o dispositivo que tornou esse encontro possível.

O ato de tornar visível a própria experiência — especialmente aquela marcada pela dor, pelo ocultamento ou pela invisibilidade — é sempre um gesto que transcende o individual: ao elaborar sua própria história, cada estudante criou condições para que outros se reconhecessem nela. O singular não se fecha em si mesmo — ele se abre para o comum precisamente porque parte do concreto vivido. É nesse movimento que reside a potência política do cinema como dispositivo pedagógico: ao tornar visível o singular, ele convoca o coletivo ao reconhecimento (Rancière, 2009) — redistribuindo o sensível ao afirmar que todas as experiências, inclusive as mais marginalizadas, merecem existir no espaço comum da escola.

5.5.2. Subjetividade como Via de Acesso ao Conhecimento

As trajetórias evidenciam que a subjetividade não foi obstáculo ao conhecimento, mas via de acesso privilegiada: através do singular — a dor de Fernanda, a invisibilidade para Agnés, o diagnóstico de saúde de Adélia — alcança-se o comum: a experiência humana do sofrimento, da invisibilidade, da vulnerabilidade.

Dessa forma, o conhecimento genuíno nasce do engajamento crítico com a realidade concreta — não da abstração desencarnada, mas da imersão reflexiva no vivido (Freire, 1987). Os estudantes não aprenderam *apesar* de partirem de suas experiências pessoais, mas porque partiram delas. A subjetividade, longe de comprometer o rigor, foi sua condição de possibilidade.

As subjetividades não isolaram os estudantes, mas os conectaram — ao compartilharem suas urgências existenciais através do cinema, criaram pontes de reconhecimento mútuo, descobrindo que suas dores, medos e esperanças eram, em grande medida, compartilhadas. É nesse movimento que reside a potência política do cinema como dispositivo pedagógico: ao tornar visível o singular, ele convoca o coletivo ao reconhecimento — e, ao convocar o coletivo, transforma a sala de aula em um espaço onde o conhecimento não é transmitido, mas construído no encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como portadores de saberes legítimos (Freire, 1987; Santos, 2020).

5.5.3. Cinema como elaboração de si e prática de liberdade

Os estudantes, ao utilizarem o cinema para elaborarem suas questões subjetivas, não se fecharam em si mesmos — ao contrário, criaram condições para relações mais autênticas com os outros. Nesse sentido, a autonomia genuína não é isolamento, mas a capacidade do sujeito de constituir-se criticamente a partir de sua própria experiência, abrindo-se ao mundo e aos outros a partir de uma posição mais consciente e livre (Freire, 1996).

O cinema, nessa perspectiva, não foi apenas um recurso pedagógico, mas prática de liberdade — exercício através do qual os sujeitos elaboraram suas experiências, ressignificaram sofrimentos, criaram novas formas de existência e constituíram-se como autores de suas próprias vidas (Freire, 1987).

Cada filme produzido foi, simultaneamente, uma obra estética e um ato ético — a afirmação de que aquele sujeito existe, pensa, sente e tem o direito de ser visto e ouvido no espaço comum da escola. Nesse sentido, quando teoria e prática vivida se fundem no processo de autorrecuperação e libertação coletiva — como afirma hooks (2013) —, o aprendizado deixa de ser tarefa escolar para

tornar-se ato de existência: a afirmação de que aquele sujeito existe, pensa, sente e tem o direito de ser visto e ouvido no espaço comum da escola.

5.5.4. Articulação com os Objetivos da Pesquisa

As trajetórias emblemáticas aqui observadas respondem ao objetivo geral da pesquisa: "investigar como a linguagem e a produção cinematográfica podem atuar como meio de transgressão educativa". A análise demonstrou que a transgressão não foi abstrata, mas encarnada em sujeitos concretos que transformaram suas formas de conhecer, criar, relacionar-se e intervir no mundo.

Cada uma dessas trajetórias operou uma forma singular de transgressão. Agnès tornou visível o invisível — nomeando quem o cotidiano escolar condenava ao anonimato. Adélia transformou um diagnóstico em discurso político — convertendo a vulnerabilidade em linguagem pública. Margaret transgrediu pelo silêncio estratégico — garantindo que sua identidade existisse no espaço escolar mesmo quando a interação cotidiana tentava interditá-la. Fernanda converteu o sofrimento em diálogo plural — substituindo o ocultamento pela revelação e o eco pela voz autoral. Alice inaugurou seu ativismo no espaço institucional — encontrando, no cinema, o canal que a escola nunca havia oferecido. Formas distintas de transgressão — uma única convicção: o direito de existir plenamente, com tudo que se é — o que Freire (1987) compreende como humanização: a vocação ontológica que se conquista no reconhecimento mútuo da dignidade.

Em todas essas trajetórias, o cinema operou como uma unidade indissolúvel entre reflexão e ação, entre o sujeito que pensa sua experiência e o sujeito que age sobre o mundo a partir dessa reflexão (Freire,1987). A transgressão educativa, portanto, não foi um método aplicado de fora para dentro, mas uma potência que emergiu de dentro para fora — das urgências existenciais dos próprios estudantes, encontrando no cinema o dispositivo capaz de lhes dar forma, voz e visibilidade.

É necessário, por fim, nomear com honestidade os limites desta investigação. A pesquisa-intervenção encerrou seu ciclo com a Mostra de dezembro de 2025 — e os efeitos de longo prazo do projeto no cotidiano escolar constituem um horizonte aberto que extrapola os limites desta análise. Se as propostas de Cléo foram implementadas, se os estudantes continuaram produzindo, se as transformações relacionais documentadas aqui se consolidaram ou se dissiparam — essas são perguntas que esta pesquisa não pode responder, porque não gerou dados nesse período. Reconhecer esse limite não é fraqueza metodológica: é coerência com a cartografia, que acompanha processos sem a pretensão de encerrá-los. O que esta investigação pode afirmar — com os dados que produziu — é que, naquele ano letivo, o cinema operou como dispositivo de transgressão. O que veio depois pertence a outro mapa, ainda por traçar.

Considerações Finais: o cinema como prática de transgressão — e o que veio depois

1. O que esta pesquisa investigou — e o que encontrou

Esta dissertação partiu de uma pergunta simples — e de uma aposta radical: o que acontece quando estudantes de escola pública pegam uma câmera e decidem contar suas próprias histórias? A resposta, como as páginas anteriores demonstram, não foi simples. Foi plural, tensa, surpreendente e, por vezes, perturbadora — no melhor sentido possível. Porque perturbação, aqui, é sinônimo de aprendizagem genuína.

A pesquisa investigou como a produção cinematográfica expandida pode operar como dispositivo de transgressão pedagógica no contexto de uma escola pública municipal da Ilha do Governador, Rio de Janeiro. Ao longo do ano letivo de 2025, estudantes entre 14 e 16 anos produziram 15 curtas-metragens sobre temas que lhes eram existencialmente urgentes — e essa produção foi analisada a partir de quatro dimensões interdependentes de transgressão: epistêmica, autoral, relacional e metodológica.

O que a pesquisa encontrou pode ser sintetizado em uma frase: o cinema, quando colocado nas mãos de quem tem o que dizer, torna-se uma prática de liberdade — e essa liberdade não é abstrata. Ela se encarna em sujeitos concretos, atravessados por urgências existenciais específicas, que encontraram no dispositivo cinematográfico o canal que a escola tradicional raramente oferece: o direito de narrar o próprio mundo.

2. As quatro dimensões da transgressão — o que cada uma revelou

2.1. Transgressão epistêmica: aprender a ver a janela

A primeira e mais fundamental das transgressões foi epistêmica: a transformação radical na forma como os estudantes conhecem e leem o mundo. Antes de produzir seus próprios filmes, os estudantes assistiam ao cinema como se assistem à janela — transparente, natural, inevitável. Depois de produzirem, passaram a ver a janela: o enquadramento, a escolha, a intenção.

Essa passagem — da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, no sentido freireano — não foi ensinada. Emergiu da experiência de produção: ao decidirem o que filmar, como filmar e para quem mostrar, os estudantes compreenderam que toda imagem é construção, que toda montagem é escolha política, e que o silêncio — como Cléo descobriu ao assistir ao filme sobre os garis — é também uma decisão sobre o que merece ser ouvido.

O letramento visual desenvolvido ao longo do projeto não ficou na sala de aula. Glauber passou a roteirizar suas redações antes de escrevê-las. Adélia passou a ler as relações humanas com a mesma atenção analítica que dedicava a um enquadramento. Agnès passou a reparar no

posicionamento da câmera em qualquer vídeo que assistia. O cinema ensinou uma forma de pensar — transferível, generalizável, aplicável a qualquer domínio da experiência.

2.2. Transgressão autoral: de objetos a sujeitos

A segunda dimensão da transgressão foi autoral: a transição dos estudantes da posição de executores de diretrizes pedagógicas para a de autores de suas próprias práxis. Essa transição não foi automática — exigiu tempo, confiança, conflito e negociação. Mas quando aconteceu, foi irreversível.

Sônia produziu um filme não solicitado, nascido exclusivamente de motivação interna — uma homenagem à turma que estava prestes a encerrar o ciclo escolar. Jean-luc desenvolveu um método autodidata de aprendizagem por observação, assistindo aos filmes dos colegas antes de iniciar sua própria produção. Fernanda desbloqueou sua produção ao assistir ao trabalho de uma colega e perceber que podia fazer de forma semelhante — não por imitação, mas por apropriação criativa.

A ressignificação do erro foi, talvez, a dimensão mais transformadora da transgressão autoral. Ao descobrirem que o desvio do roteiro original frequentemente revelava a potência expressiva do sujeito — que o acidente estético podia ser mais rico do que o planejamento — os estudantes internalizaram uma forma de criar que recusa a lógica punitiva da escola tradicional. O erro deixou de ser um ponto final para tornar-se uma vírgula: um dado da realidade que exige reflexão e novas tomadas de decisão.

2.3. Transgressão relacional: a sala de aula como comunidade

A terceira dimensão foi relacional: a reconfiguração profunda das assimetrias de poder e saber que estruturam o espaço escolar. O cinema operou como um dispositivo de escuta — não a escuta passiva que meramente recebe informações, mas a escuta ativa e implicada que transforma o próprio sujeito que escuta.

Agnès filmou os garis e descobriu que não sabia o nome dos funcionários que limpavam a escola todos os dias. Ao nomeá-los — Adeilson, que sonhava em passar no concurso do Tribunal de Justiça, e Marcelo, que enfrentava três horas de ônibus para chegar ao trabalho —, a estudante não apenas produziu um documentário: praticou um ato de humanização. Ignez assistiu ao filme sobre a professora de língua portuguesa e passou a compreendê-la para além da função docente — descobrindo, nos medos revelados pela entrevista, uma moldura interpretativa para comportamentos que antes pareciam arbitrários.

As rodas de conversa foram o espaço onde essa transgressão relacional se institucionalizou. Não como técnica ou estratégia didática subsidiária, mas como dispositivo político que criou um espaço público genuíno — no qual todas as vozes gozavam de legitimidade e o conhecimento era fruto de uma construção estritamente coletiva. Karina criticou a invisibilidade dos garis. Adélia tensionou a lógica da meritocracia. Cléo propôs a instalação de coletores de reciclagem. Esses enunciados não foram ensinados — emergiram organicamente do dispositivo dialógico, onde a validade do argumento suplantou a hierarquia institucional.

2.4. Transgressão metodológica: o acaso como potência

A quarta dimensão foi metodológica: a ruptura com a racionalidade técnica que domina historicamente a pedagogia. O projeto operou segundo uma lógica rizomática — não percorreu um caminho linear do planejamento à execução, mas desdobrou-se em múltiplas direções, acolhendo desvios como linhas de fuga que inauguraram novas possibilidades de criação.

O depoimento mais forte do filme *(Re)definindo família* não estava planejado — foi de um rapaz desconhecido abordado no pátio. As alunas de *Medos na Adolescência*, forçadas a filmar em locais improvisados, descobriram que a diversidade fortuita de cenários representava simbolicamente a própria pluralidade de perspectivas da narrativa. Fernanda mudou o tema do seu filme quando não encontrou entrevistados dispostos a depor — e produziu uma obra mais autêntica do que o tema original permitiria.

A autocrítica foi, nessa dimensão, um dado metodológico tão relevante quanto os sucessos. O diário de campo registrou momentos de recaída autoritária — quando o professor-pesquisador limitou a experiência ao que ele próprio queria viver. Esse registro não é uma confissão de fracasso: é a demonstração de que a transgressão pedagógica não é um estado alcançado de uma vez por todas, mas um processo permanentemente tensionado pela contradição entre o ideal proclamado e a prática concreta. A desconstrução da autoridade docente é contínua, inacabada e constitutivamente contraditória.

3. As trajetórias emblemáticas — o universal que emerge do singular

Além das quatro dimensões analíticas, a pesquisa documentou trajetórias individuais que demonstram como a transgressão se encarna em sujeitos concretos, atravessados por urgências existenciais específicas.

Agnès nomeou os garis e nomeou a si mesma. Adélia transformou um diagnóstico em discurso político — convertendo a vulnerabilidade em linguagem pública. Margaret transgrediu pelo silêncio estratégico — garantindo que sua identidade e sua ancestralidade existissem no espaço escolar mesmo quando a interação cotidiana tentava interditá-las. Fernanda converteu o sofrimento familiar em diálogo plural — substituindo o ocultamento pela revelação e o eco pela voz autoral. Alice inaugurou seu ativismo no espaço institucional — encontrando, no cinema, o canal que a escola nunca havia oferecido. Formas distintas de transgressão — uma única convicção: o direito de existir plenamente, com tudo que se é, sente e acredita.

O que essas trajetórias demonstram, em conjunto, é que a subjetividade não foi obstáculo ao conhecimento — foi sua condição de possibilidade. Os estudantes não aprenderam apesar de partirem de suas experiências pessoais, mas porque partiram delas. Em todos os casos, o singular revelou o universal: ao elaborar sua própria dor, cada estudante criou condições para que outros se reconhecessem nela.

4. O produto técnico — o e-book como tradução

O produto técnico desta pesquisa — o e-book A arte do acaso: o cinema como prática da transgressão — não é um apêndice da dissertação: é sua tradução para outro registro. Enquanto a dissertação analisa o processo com o rigor exigido pela comunidade acadêmica, o e-book converte esse mesmo processo em linguagem acessível ao professor da educação básica — seu destinatário prioritário. Essa distinção não é apenas formal: é política. Uma pesquisa que investiga práticas pedagógicas transgressoras na escola pública e permanece confinada ao circuito acadêmico contradiz, em sua própria forma de circulação, os princípios que defende. O e-book é, portanto, o gesto de coerência entre o que esta pesquisa diz e o que ela faz.

O material se destina prioritariamente a professores da educação básica — especialmente aqueles que atuam na rede pública e que reconhecem, em sua prática cotidiana, a tensão entre o que a escola poderia ser e o que ela frequentemente é. Também se dirige a gestores escolares, pesquisadores e formadores de professores interessados no audiovisual como campo de investigação e intervenção educativa. Sua abrangência potencial é nacional: por sua abordagem transversal e por sua recusa a depender de infraestrutura tecnológica sofisticada, o material pode ser utilizado por professores de qualquer disciplina, em escolas públicas ou particulares, em contextos urbanos ou rurais, independentemente do nível de ensino.

O e-book está organizado em quatro capítulos que espelham, em linguagem acessível, as quatro dimensões de transgressão documentadas na análise de dados desta dissertação. O primeiro capítulo — Cartografando o olhar: método, escola e a desnaturalização da imagem — introduz os fundamentos metodológicos e epistemológicos do projeto, convidando o leitor a questionar a naturalidade das imagens que consome e produz. O segundo — Transgressão relacional: colaboração e descentração da autoridade — aborda as transformações nas relações pedagógicas que o cinema expandido tornou possíveis. O terceiro — Transgressão metodológica: o acaso e a flexibilidade como método — trata dos imprevistos, conflitos e desvios que o campo ofereceu e que o projeto acolheu como dados legítimos. O quarto — O cinema como espelho: urgências existenciais em tela — documenta como os estudantes utilizaram a linguagem cinematográfica para elaborar e tornar públicas suas experiências mais íntimas e suas questões mais urgentes. O volume se encerra com uma Carta aos Professores — mensagem direta ao leitor docente — e um glossário que traduz os principais conceitos teóricos em linguagem acessível ao cotidiano escolar.

Ao final de cada capítulo, uma seção denominada "Na prática" traduz as reflexões teóricas em orientações concretas e aplicáveis: sugestões de atividades, perguntas disparadoras e estratégias pedagógicas testadas ao longo do projeto. Essa seção é o coração operativo do e-book — o lugar onde a teoria encontra o chão da sala de aula e onde o professor pode reconhecer, em situações descritas, ecos de sua própria experiência docente.

A linguagem adotada é uma escolha deliberada e coerente com os princípios desta pesquisa. O e-book não é uma versão simplificada da dissertação — é um produto com identidade própria. Escrito na primeira pessoa, com tom narrativo e intimista, ele se recusa a falar de cima para baixo: dialoga com o professor a partir do chão da escola, reconhecendo nele um sujeito portador de saberes legítimos e não um receptor passivo de prescrições pedagógicas. Ao mesmo tempo, mantém rigor conceitual e fundamentação teórica consistente, com referências a Freire, hooks, Rancière, Bergala e Fresquet, entre outros — demonstrando que acessibilidade e profundidade não são opostos, mas complementos.

Com aproximadamente 82 páginas, disponível em formato PDF para download gratuito, o e-book não exige conhecimento técnico prévio em cinema para ser lido e utilizado. Exige apenas — e isso não é pouco — a disposição de questionar algumas certezas sobre o que é ensinar, o que é aprender e quem tem o direito de contar histórias.

Os filmes produzidos pelos estudantes sem o e-book seriam obras sem tradução. O e-book sem os filmes seria tradução sem matéria. A dissertação sem ambos seria análise sem consequência. Juntos, os três elementos constituem um produto de pesquisa completo — que une o rigor da investigação acadêmica à sua dimensão material, pedagógica e política: a convicção de que o

conhecimento produzido na escola pública deve retornar a ela, em formas que ela possa reconhecer, habitar e transformar.

5. Os limites da pesquisa — e o que eles revelam

É necessário nomear, com honestidade, os limites desta investigação. A pesquisa-intervenção encerrou seu ciclo com a Mostra de dezembro de 2025 — e os efeitos de longo prazo do projeto no cotidiano escolar constituem um horizonte aberto que extrapola os limites desta análise. Se as propostas de Cléo foram implementadas, se os estudantes continuaram produzindo, se as transformações relacionais documentadas aqui se consolidaram ou se dissiparam — essas são perguntas que esta pesquisa não pode responder, porque não gerou dados nesse período.

Reconhecer esse limite não é fraqueza metodológica: é coerência com a cartografia, que acompanha processos sem a pretensão de encerrá-los. O que esta investigação pode afirmar — com os dados que produziu — é que, naquele ano letivo, o cinema operou como dispositivo de transgressão. O que veio depois pertence a outro mapa, ainda por traçar.

A experiência descrita é singular — desenvolvida em um contexto específico, com um professor específico, em uma escola específica. Sua transposição para outros contextos não é automática nem garantida. O e-book não oferece receitas, mas possibilidades — e é precisamente essa abertura que constitui, ao mesmo tempo, seu limite e sua potência.

6. Contribuições da pesquisa

Esta dissertação oferece contribuições em três dimensões:

- **Contribuição teórica:** a articulação original entre o conceito de cinema expandido (Youngblood, 1970), a pedagogia crítica freireana e a metodologia cartográfica, propondo o conceito operativo de *pedagogia do acaso* — uma abordagem que, sem abdicar do planejamento, permanece genuinamente aberta ao imprevisto e o processa como substância vital do percurso formativo.
- **Contribuição metodológica:** a documentação sistemática de uma pesquisa-intervenção cartográfica no contexto da educação básica pública brasileira — incluindo os momentos de recaída autoritária do professor-pesquisador, tratados não como falhas a serem ocultadas, mas como dados metodológicos relevantes. A

honestidade sobre os limites do método é, ela mesma, uma contribuição para o campo.

- **Contribuição prática:** o e-book "A arte do acaso: o cinema como prática da transgressão" — produto técnico que traduz os conhecimentos produzidos nesta investigação em linguagem acessível e aplicável à prática docente cotidiana, contribuindo para um campo ainda relativamente escasso na literatura pedagógica brasileira: experiências sistematizadas de produção audiovisual com estudantes de educação básica em escolas públicas.

7. O horizonte aberto — perguntas para pesquisas futuras

Esta dissertação não encerra uma discussão — abre um portal. Toda pesquisa genuinamente cartográfica chega ao fim sabendo que o mapa que construiu é parcial, situado e provisório: ele captura as intensidades de um campo específico, em um tempo específico, com sujeitos específicos — e é precisamente essa especificidade que lhe confere valor. Mas é também essa especificidade que impõe limites. As perguntas que esta pesquisa não pode responder não são suas lacunas — são seus desdobramentos legítimos. E são, talvez, as mais importantes que ela deixa como herança.

A primeira delas diz respeito à temporalidade dos efeitos. Esta pesquisa documentou transformações que ocorreram durante o projeto — mas o que acontece depois? Como os efeitos do processo se manifestam nos anos seguintes, na trajetória escolar e pessoal dos estudantes? Agnès, que passou a reparar no posicionamento da câmera ao assistir a vídeos no Instagram, continuará desenvolvendo esse olhar crítico? Adélia, que transformou seu diagnóstico em discurso público, encontrará outros espaços para exercer essa voz? A cartografia acompanha processos — mas o processo não termina com a pesquisa. Uma investigação longitudinal que acompanhasse esses estudantes ao longo dos anos seguintes poderia revelar dimensões da transgressão epistêmica, autoral e relacional que o recorte temporal desta dissertação não foi capaz de capturar.

A segunda pergunta diz respeito à institucionalização sem domesticação. Como o cinema expandido pode ser integrado ao currículo regular — e não apenas como disciplina eletiva ou projeto paralelo — sem perder sua potência transgressora? Essa é, talvez, a tensão mais difícil de resolver: a instituição escolar tende a domesticar o que incorpora, convertendo práticas de ruptura em recursos didáticos convencionais. O cinema que entra pela porta da transgressão corre o risco de sair pela janela da avaliação somativa. Pesquisas que investiguem modelos de integração curricular capazes de preservar a dimensão perturbadora do cinema — sem sacrificá-la às exigências da grade, da nota e do conteúdo programático — são urgentes e necessárias. Bergala (2008) já alertava para esse risco

ao afirmar que a arte, para permanecer arte, deve resistir à domesticação pela instituição. A questão que fica é: como criar as condições institucionais para que essa resistência seja possível?

A terceira pergunta diz respeito às condições estruturais do professor. Esta pesquisa foi realizada por um professor que acumulou, simultaneamente, as posições de docente, pesquisador e realizador — e que dispunha de uma formação específica em cinema e em pedagogia crítica. Mas o que acontece com o professor que quer praticar pedagogias genuinamente horizontais sem essa formação prévia? Que condições institucionais são necessárias para que professores de escola pública possam transgredir sem sucumbir às pressões estruturais que o sistema impõe — a sobrecarga de trabalho, a precariedade dos recursos, a ausência de formação continuada, a solidão pedagógica? Investigações que articulem formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas transgressoras são fundamentais para que o que esta pesquisa documenta não permaneça como experiência isolada de um professor-cartógrafo, mas se torne um horizonte possível para outros educadores.

A quarta pergunta diz respeito à expansão dos territórios de aplicação. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da Ilha do Governador, com estudantes de nono ano do Ensino Fundamental. Mas o cinema expandido como dispositivo de elaboração existencial e de transgressão pedagógica não é exclusividade desse contexto. Como ele pode operar com estudantes em situação de risco social? Com populações indígenas ou quilombolas, para quem a câmera pode ser um instrumento de afirmação de identidade e de resistência cultural? Com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, para quem o direito de narrar o próprio mundo pode ser, literalmente, um ato de sobrevivência simbólica? Com estudantes com deficiência, para quem a linguagem audiovisual pode abrir formas de expressão que a palavra escrita não comporta? Cada um desses contextos exigiria adaptações metodológicas específicas — mas todos compartilham a mesma aposta fundamental: a de que qualquer sujeito, independentemente de sua condição, tem o que dizer e merece os meios para dizê-lo.

Há, ainda, uma quinta pergunta que esta pesquisa não formula explicitamente, mas que atravessa todas as anteriores: o que acontece com o professor que se permite ser transformado pelo que ensina? Esta dissertação documenta, com honestidade, os momentos em que o professor-pesquisador recaiu em posturas autoritárias que pretendia transgredir — e os momentos em que foi genuinamente surpreendido, desafiado e transformado pelos estudantes. Essa dimensão da pesquisa — a transformação do educador pelo encontro com os educandos — merece investigação própria. Como a prática do cinema expandido afeta a subjetividade do professor? Como ela reconfigura sua relação com o saber, com a autoridade e com o espaço escolar? Essas perguntas apontam para um campo ainda pouco explorado na pesquisa em educação: a formação do professor não como acumulação de técnicas, mas como processo de transformação subjetiva.

Essas perguntas não são lacunas desta pesquisa — são seus desdobramentos legítimos. São o convite que esta dissertação faz a outros pesquisadores, professores e estudantes que acreditam que a escola pública pode ser um território de criação, resistência e emancipação. O mapa que aqui se apresenta é aberto — conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (Falabella; Thürler, 2021). Que outros cartógrafos o habitem, o ampliem e o reconfiguram — levando a câmera a territórios que esta pesquisa ainda não alcançou, e devolvendo ao mundo imagens que ainda não foram feitas.

8. A última palavra — ou a primeira de um filme ainda por realizar

Se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela o mundo tampouco muda. O cinema, em sua essência transgressora, é a aposta desta pesquisa para que essa mudança comece agora: no plano de corte de cada olhar e na montagem de cada nova realidade possível.

O que esta dissertação demonstrou — com dados, com vozes, com filmes e com honestidade — é que estudantes de escola pública têm o que dizer. Que suas urgências existenciais são matéria-prima legítima de conhecimento. Que o erro pode ser mais rico do que o acerto. Que o silêncio pode ser mais eloquente do que a palavra. Que a câmera pode ser, simultaneamente, escudo e megafone — protegendo a intimidade enquanto torna a experiência pública. E que o professor que pretende libertar precisa, continuamente, libertar-se a si mesmo das lógicas de controle que o constituíram como sujeito pedagógico.

Que esta dissertação seja, para quem a lê, não um ponto de chegada — mas o primeiro plano de um filme ainda por ser realizado.

Bibliografia

ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia, São Paulo, ano 1, n. 1, 1928.

ARAGÃO, C. R. D.; SALES, M. V. S. *A cartografia como experiência metodológica na pesquisa em educação: mapeando os processos comunicacionais e redes de difusão do conhecimento dos grupos de pesquisa da UNEB.* **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. e13582, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-223. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13582.

ASSIS, Andreia Lopes; SANTOS, Keyla Cristina Teixeira dos; TEIXEIRA, Marinalva de Oliveira; SILVA, Suely dos Santos. *Cinema e Educação: contribuições para humanizar pessoas jovens*. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 6771-6785, 2024.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.

BARRETO, Daniela Jaqueline Tôrres; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Cartografia como método de investigação: traçando linhas*. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 27, n. 81 Supl., p. 792-808, set./dez. 2021.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

BEZERRA, A. C. *Cinema, infância e educação: entre imagens e afetos*. 2024.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRESSON, Robert. *Notas sobre o cinematógrafo*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CACHATORI, J.; KASPER, C. P. *O cartógrafo e os desvios: processos de desterritorialização na pesquisa*. Revista Nupem, v. 15 n. 36 (2023): Abordagens biográficas e narrativas em formação, pesquisa e intervenção (I) / Dossiê: Abordagens biográficas e narrativas em formação, pesquisa e intervenção.

CÂMARA, Antônio da Silva; BISPO, Bruno Vilas Boas; LESSA, Rodrigo Oliveira. *IMAGENS DA CLASSE TRABALHADORA NO DOCUMENTÁRIO BRASILEIRO: apontamentos metodológicos*. CADERNO CRH, Salvador, v. 32, n. 87, p. 491-504, Set./Dez. 2019.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida — cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COSTA, Pollyana Ladeia; ROCHA, Eduardo Henrique. *CINEMA E DIVERSIDADE: a construção de um pensamento emancipatório através da educação libertadora e inclusiva.* Periferia, v. 16, p. 01-25, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.76526.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

EAGLETON, Terry apud HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FALABELLA, T.; THÜRLER, D. *A cartografia como possibilidade de pesquisa em artes.* In Art e Sensorium. UNESPAR: 2021.

FANTIN, Monica. *Cinema-educação: conceitos, experiências e diálogos.* Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FÓRUM NICARÁGUA. *A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens — título, editora e cidade não identificados.* Modos de fazer e experimentar [livro eletrônico] : cinema e educação / organização Cezar Migliorin ...[et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro:Áspide Editora, 2022.

FÓRUM NICARÁGUA. *A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens.* Cinema-Educação: políticas e poéticas / Cesar Leite, Fernanda Omelczuk e Luiz Augusto Rezende (orgs). – 1.ed. – Macaé: Editora NUPEM, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. *Da impureza do cinema, alguns problemas*. In: MIGLIORIN, Cezar (org.). Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.* São Paulo: Elefante, 2021.

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

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação.* São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.* São Paulo: Elefante, 2022.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Cinema e educação: repertório, temáticas e articulações*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2016.

KASTRUP, Virgínia. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virginia. *A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas*. Revista Polis e Psique, *[S. l.]*, v. 9, p. 99–106, 2019. DOI: 10.22456/2238-152X.97450. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/97450.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, 2008.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

MAIA JÚNIOR, Ricardo César Campos. *Uma poética audiovisual da transgressão em Jomard Muniz de Britto*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

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

MIGLIORIN, Cezar et al. *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2019.

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

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *A fábula cinematográfica*. Campinas: Papirus, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, Julya Gonçalves da; SILVA, Analigia Miranda da. *Cinema e educação: a experiência estética por meio da produção cinematográfica na escola*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024.

VERTOV, Dziga. Cine-olho: manifestos, projetos e outros escritos. Organização e tradução de Luis Felipe Labaki. São Paulo: Editora 34, 2022.

VICENTIN, Marcelo. O *cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relações entre currículo(s), cultura(s) e identidade(s))*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia da Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNGBLOOD, Gene. *Expanded Cinema*. New York: E. P. Dutton, 1970.

APÊNDICE A - Produto

Título: A arte do acaso: o cinema como prática da transgressão

Título em inglês: The art of chance: cinema as a practice of transgression

Descrição do Material Didático e de sua finalidade: E-book destinado a professores da educação básica que apresenta reflexões e propostas pedagógicas para o uso do cinema expandido como prática transgressora na escola pública, fundamentado em metodologia cartográfica e pedagogia crítica freireana.

Natureza: Digital (E-book Online)

Finalidade: Oferecer pistas pedagógicas para professores da educação básica interessados em utilizar a produção cinematográfica como dispositivo de transgressão educativa, promovendo autonomia, protagonismo crítico e elaboração existencial dos estudantes.

Demanda:Externa

Avanços tecnológicos/grau de novidade: Produção com médio teor inovativo/combinação de conhecimentos pré-estabelecidos

Descrição da Abrangência realizada: Material desenvolvido a partir de pesquisa-intervenção realizada em escola pública municipal da Ilha do Governador, Rio de Janeiro, com estudantes do nono ano do ensino fundamental, ao longo do ano letivo de 2025, abordando cinema expandido como prática pedagógica transgressora.

Descrição da Abrangência potencial: O material pode ser aplicado em escolas públicas e particulares em âmbito nacional, por professores da educação básica de qualquer disciplina. Seu impacto potencial abrange o desenvolvimento do protagonismo crítico, da autonomia criativa e do letramento audiovisual de estudantes brasileiros.

Descrição da Replicabilidade: O material é replicável em escolas públicas e particulares de qualquer região do Brasil, por professores de diferentes disciplinas. Sua abordagem transversal permite adaptação a distintos contextos escolares, níveis de ensino e realidades territoriais, independentemente de infraestrutura tecnológica sofisticada.

Descrição do Produto:

A arte do acaso: o cinema como prática da transgressão é um e-book digital, de acesso aberto, desenvolvido como produto técnico do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias na Educação da Unicarioca. O material resulta de uma pesquisa-intervenção cartográfica realizada ao longo do ano letivo de 2025, em uma escola pública municipal da Ilha do Governador, Rio de Janeiro, com estudantes do nono ano do ensino fundamental.

Formato e apresentação

O produto se apresenta no formato de e-book digital, estruturado para leitura em dispositivos eletrônicos — computadores, tablets e smartphones. Sua diagramação privilegia a legibilidade e a

navegação intuitiva, com uso de ícones temáticos, seções claramente demarcadas e boxes de atividades práticas destacados visualmente ao longo do texto.

Público-alvo

O e-book se destina prioritariamente a professores da educação básica — especialmente aqueles que atuam na rede pública e que reconhecem, em sua prática cotidiana, a tensão entre o que a escola poderia ser e o que ela frequentemente é. Também se dirige a gestores escolares, pesquisadores e formadores de professores interessados no audiovisual como campo de investigação e intervenção educativa.

Estrutura e organização: O e-book está organizado nas seguintes seções:

Seção	Conteúdo
Apresentação	Contextualização do projeto, convicções que o orientaram e convite ao leitor
Capítulo 1	Cartografando o olhar: método, escola e a desnaturalização da imagem
Capítulo 2	Transgressão relacional: colaboração e descentração da autoridade
Capítulo 3	Transgressão metodológica: o acaso e a flexibilidade como método
Capítulo 4	O cinema como espelho: urgências existenciais em tela
Carta aos Professores	Mensagem direta ao leitor docente
Considerações Finais	Síntese das aprendizagens e horizonte da emancipação
Glossário	Definições acessíveis dos principais conceitos do e-book
Referências Bibliográficas	Fontes que fundamentam o material

Ao final de cada capítulo, há uma seção denominada ' Na prática" — que traduz as reflexões teóricas em orientações concretas e aplicáveis ao cotidiano docente, com sugestões de atividades, perguntas disparadoras e estratégias pedagógicas testadas ao longo do projeto.

Linguagem

O e-book adota uma linguagem híbrida — simultaneamente reflexiva e acessível. Não é um texto acadêmico no sentido estrito: é escrito na primeira pessoa, com tom narrativo e intimista, como um relato de experiência que convida o leitor a se reconhecer nas situações descritas. Ao mesmo tempo, mantém rigor conceitual e fundamentação teórica consistente, com referências a autores como Paulo Freire, bell hooks, Jacques Rancière, Alain Bergala e Adriana Fresquet, entre outros.

Essa escolha linguística é intencional: o e-book se recusa a ser uma versão simplificada da dissertação acadêmica — é um produto com identidade própria, que dialoga com o professor da educação básica a partir do chão da escola, e não de cima para baixo.

Extensão e acesso

O e-book possui aproximadamente 82 páginas e está disponível em formato PDF para download gratuito. Não exige conhecimento técnico prévio em cinema para ser lido e utilizado — apenas a disposição de questionar algumas certezas sobre o que é ensinar, o que é aprender e quem tem o direito de contar histórias.

APÊNDICE B - Transcrição da Entrevista – Chantal

Professor-pesquisador: Bom, vamos lá. Entrevista com a Chantal, da turma 1901, dia 03/09/2025, uma e vinte e nove da tarde, tá? Então vamos lá... Deixar, olha que bonito, já começou uma barulheira, né? Vou deixar assim virado que aí fica mais fácil para pegar o que você vai falar. Então, Chantal, como eu já tinha conversado contigo, eu vou pontuar questão a questão e você vai respondendo de acordo com o que você entender ser necessário, tá? Então, antes de começar o projeto, tá? O deste ano... vamos pensar nesse ano. Quando você assistia a um filme, uma série ou até vídeos no TikTok, no YouTube, nos Reels do Instagram, no que você mais prestava atenção?

Chantal: Eu acho que no som, na música que estava tocando no fundo, no barulho, nas falas, nos diálogos... Acho que o que eu mais presto atenção é nisso, na música que está tocando. Acho que até na iluminação do que está ali gravado. Acho que só isso.

Professor-pesquisador: Se você tivesse que fazer um escalonamento, né, entre... antes do projeto... filme, série e os vídeos de internet, qual que vem primeiro? O que você via mais?

Chantal: Série.

Professor-pesquisador: Série?

Chantal: Série.

Professor-pesquisador: E depois?

Chantal: Depois da série? Ah, tá... outra opção é filme? Filme e YouTube, TikTok... Ah, YouTube, TikTok... TikTok eu não tenho, mas Instagram e YouTube, essas coisas. Aí depois filmes.

Professor-pesquisador: É... você costumava criar vídeos com o celular antes do projeto? Você costumava criar vídeo com o celular? Enfim, que tipo de coisas, se você fazia, né, você costumava gravar? E se quando você filmava você tinha um planejamento, você planejava, né, o que ia gravar ou simplesmente gravava o que aparecesse ou o que dava na ideia?

Chantal: Eu fazia isso, gravar mesmo de gravar, eu gravava o que estava ali... o céu, algum momento ali que eu estava com a minha família, um vídeo assim meu com a minha irmã, eu gravo isso. Mas de vídeo, se for fazer um vídeo de celular, eu fazia... e ainda faço, mas menos... edição de fotos. Tipo, eu pego fotos e edito em um vídeo com uma música, uma legenda, tipo um vídeo de aniversário ou um vídeo para registrar fotos. Eu fazia bastante disso, agora faço menos.

Professor-pesquisador: Entendi, entendi. É... e o que para você, o que faz um vídeo — independente, filme ou série, um vídeo de internet — o que faz ele ser bom ou interessante? É a história, o jeito como foi gravado, são os efeitos, é a música que se colocou? O que faz ele de fato, para você, ser interessante?

Chantal: Acho que um pouco a questão do roteiro assim, se tem humor, se tem diálogo, ou até mesmo mostrando o pensamento das pessoas, sabe? E... que mais? É um pouco do que está sendo mostrado

ali, sabe? Tipo se a câmera está muito perto, se está muito longe, sabe? A forma como posiciona a câmera, isso para mim também muda bastante o que está mostrado ali.

Professor-pesquisador: Isso faz você achar que a coisa é interessante, a maneira como as pessoas filmam, é isso?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Então vamos lá, continuando... continuando... É, aí agora a gente pensando a relação com a escola, tá? Pensa numa aula normal da escola, uma aula que você julga ser normal, assim, tá? Que ter esse conceito de aula normal é difícil, né? O que que é uma aula normal? Mas assim, no teu conceito de aula normal, como ela funciona? Me explica para mim, assim, no teu conceito, na tua concepção de aula normal, como ela funciona? O que se espera, né, que se faça, você faça nessa aula normal? O que você espera que o professor faça nessa aula normal?

Chantal: Uma aula normal para mim é uma aula em uma sala, né? Que as pessoas estão sentadas, não tipo uma aula na quadra, uma coisa assim, na sala. O que eu espero que eu faça é copiar alguma coisa e prestar atenção, algumas... mas na normal para mim tem que prestar atenção. E também fazer algum exercício, algum dever, copiar e prestar atenção. E o que o professor faça é que escreva alguma coisa no quadro ou passe algum dever do livro ou apostila. E também dê uma explicação. Para mim isso é uma aula normal.

Professor-pesquisador: Isso para você é uma aula normal, tudo bem. E aí quando você faz os trabalhos em grupo em outras matérias, tá, não na minha... como o trabalho geralmente acontece? Quem decide o que cada um vai fazer normalmente quando você está em grupos em outras matérias?

Chantal: Ah, quem decide o que cada um do grupo vai fazer geralmente sou eu. No grupo, tipo a gente monta um grupo de, vamos supor, quatro pessoas. Aí um grupo tem que fazer uma cartolina, aí geralmente eu falo "ah, você faz isso, você faz aquilo", entendeu? Aí as pessoas fazem e é normal. Mas geralmente quando é um grupo maior, cada um geralmente faz o que se sente melhor e, ah, tem muita coisa para fazer, por isso que é um grupo maior, aí as pessoas dividem as tarefas, sabe? Mas geralmente no grupo pequeno assim, um trabalho rápido, eu geralmente decido o que cada um vai fazer.

Professor-pesquisador: Tá. E você sente que existe espaço nessas outras matérias para usar a criatividade de vocês, a criatividade mais genuína? Nos trabalhos em grupo? Em qualquer tipo de trabalho, independente se é em grupo ou não. Você sente que você tem esse espaço para exercer a criatividade nas outras matérias? E de que maneira você tem, se obviamente você sente que "não, eu tenho", então de que maneira?

Chantal: Acho que não muita. Acho que é muito limitado, é muito tipo uma ordem, sabe, uma lista: "ah, você tem que fazer isso, isso e isso primeiro, depois isso". Acho que a gente não tem muita liberdade para expor a nossa opinião ou o nosso modo de fazer, entendeu?

Professor-pesquisador: Entendi. Então vamos lá, seguindo... agora pensando a criação dos filmes, tá? A produção dos filmes. No caso de vocês já terminaram e tal, mas como eu sempre digo, o filme nunca termina quando a gente finaliza ele, porque tem a exibição, tem a maneira como a gente vai ver, né, as pessoas reagirem ao filme. Então a gente está ali ainda pensando sobre todo o processo produtivo, né? Então vamos lá... algo mudou no jeito como você assiste vídeo e filme depois de ter produzido esse filme? Não só esse, mas esse e o outro, né? Porque na verdade a gente não está falando só desta, desse momento, estamos falando daquele primeiro momento lá atrás que vocês fizeram o filme sozinhos, né? Você acha que mudou algo na maneira de você assistir o filme, assistir um vídeo na internet, ou uma série? Você acha que muda um pouco a maneira de você se relacionar com aquilo?
Chantal: Acho que não. Para mim, pelo menos não.
Professor-pesquisador: E aí então vamos lá, você passou a reparar em coisas que você não reparava?
Chantal: Ah, acho que isso às vezes sim. Tipo algum vídeo no Instagram, eu vejo e aí eu lembro do que eu fiz, eu penso "nossa, essa pessoa editou dessa forma", entendeu? Aí eu lembro disso, mas acho que só às vezes.
Professor-pesquisador: Mas então tem, na verdade, a partir do momento que você começou a produzir os filmes aqui com a gente, você passou a ver os filmes de maneira diferente?
Chantal: Sim.
Professor-pesquisador: Beleza. E qual para você foi a maior descoberta, né? Qual a maior descoberta que você fez sobre contar uma história usando apenas uma câmera de celular?
Chantal: Maior descoberta? Eu acho que para você contar alguma coisa filmando, você precisa decidir bem o que você quer mostrar e pensar bem em como você vai mostrar isso. No que você vai filmar, qual música você vai colocar, a maneira como você vai montar... Acho que o que eu descobri foi isso: para você contar alguma coisa só filmando e tal, você precisa primeiro pensar bem a mensagem que você quer passar. Depois decidir bem, também com bastante calma, o que que você vai usar, o que que você vai filmar... se é um documentário, o que que você vai perguntar, para que isso que você filmou e também a edição mostre aquilo que você quer contar.
Professor-pesquisador: Muito beleza. Foi mais fácil ou foi mais difícil do que você imaginava?
Chantal: Acho que mais fácil.
Professor-pesquisador: Foi mais fácil? Por quê?
Chantal: Não, tipo, no dia que você falou, para mim tipo estava normal, sabe? Eu ia fazer, era em grupo, estava mais tranquila. Mas aí quando a gente foi fazer, começou mais difícil porque a gente não conseguia juntar todo mundo para filmar. Mas depois quando a gente começou a filmar aqui na escola, quando eu percebi a gente já tinha praticamente tudo para... só editar. Aí eu fui editando assim, né, porque eu gosto mais de editar...

Professor-pesquisador: Você estava falando que quando começou a filmar foi um pouco mais difícil porque vocês não estavam se encontrando e tal.

Chantal: É, os horários não batiam, sabe? Marcava um dia de gravar no shopping, aí cada dia um tinha uma coisa para fazer e a gente não conseguia se juntar. Mas depois quando a gente começou a fazer algumas aqui na escola, a gente fez todas e aí eu percebi que tipo já estava tudo pronto, já estava as filmagens, os áudios... Aí foi só editar, entendeu? E a parte de editar eu gosto mais, então eu pegava para editar e eu fazia tudo o que estava na minha cabeça, filmei naquelas fotos que eu botei no final, aí foi mais legal depois que eu vi que estava praticamente pronto, entendeu? Aí foi mais fácil.

Professor-pesquisador: E assim, vocês usaram, no caso você falou que fez, foi quem centralizou mais a edição, né, a pós-produção. Você sentiu que você usou alguma ideia ou técnica que aprendeu nas aulas... ou, desculpa, mudou... vou mudar completamente. Você usou alguma ideia ou técnica que aprendeu aqui nos vídeos, assim... desculpa, eu que me baguncei aqui. Você usou nessa pós-produção técnicas ou ideias que a gente trabalhou na sala de aula?

Chantal: Acho que não. Não que eu me lembre assim, mas acho que não.

Professor-pesquisador: Tudo que você trabalhou você já tinha conhecimento, é isso?

Chantal: É.

Professor-pesquisador: Vamos lá, a pergunta é mais ou menos a seguinte, vamos lá: quando você fez as edições, você sente que esse conhecimento que você aplicou ali você aprendeu aqui nas aulas? Ou eram coisas que você já sabia, você já tinha esse domínio?

Chantal: Eu acho que eu já sabia. Já tinha esse domínio.

Professor-pesquisador: Tá. Entendi. Mas você reconhece nas aulas que isso foi discutido?

Chantal: Esse negócio da edição? Sim.

Professor-pesquisador: Sim, você reconhece, ou seja, teve discussão na aula.

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Mas você já sabia, você já tinha um domínio e com esse conhecimento você fez.

Chantal: Fiz.

Professor-pesquisador: Tá, beleza. E assim, como foi transformar uma ideia da cabeça de vocês em um roteiro e depois em cenas gravadas? O que foi mais desafiador nesse processo?

Chantal: Desafiador? Acho que não teve nada muito difícil assim. Para mim a edição foi a mais fácil, né? Demorou mais, né, levou mais dias, até porque a gente mostrava e mudava, mostrava... essa demorou mais. Mas não foi difícil assim. Acho que foi gravar, então, né? Primeiro a gente não conseguia se juntar, isso complicou, mas depois a gente veio aqui na escola, a gente pedia para sair no meio das aulas e gravava, também foi fácil.

Professor-pesquisador: E como foi transformar a ideia em roteiro e depois em cena?

Chantal: Ah, eu gostei. Tipo assim, quando você falou que tinha que fazer um documentário ou ficção, a gente primeiro imaginou ficção, mas aí depois eu dei a ideia de a gente pegar tipo as experiências individuais de pessoas que a gente não conhecia e depois quando a gente começou a filmar eu já fui pensando na edição, entendeu? Aí exatamente como eu pensei, eu consegui fazer na edição e a gente também conseguiu fazer nas filmagens. Então assim, ver que o que realmente eu estava pensando e também as ideias que foram vindo no caminho, né, se formaram ali, né, no final viraram realidade, eu gostei.

Professor-pesquisador: Beleza. E assim, vamos lá, comparando com os trabalhos em grupo que você já tinha feito em outros momentos da sua vida, o que que está sendo diferente no jeito de trabalhar em equipe nesse projeto de cinema?

Chantal: Eu acho que porque nesse trabalho a gente, tipo, tem mais espaço, entendeu? A gente pode ter várias ideias diferentes sobre tudo: sobre edição, filmagem, música... e a gente pode fazer isso. Nos outros trabalhos de grupo era tipo, a gente podia também ter ideias, mas dentro de um contexto ali, entendeu? No trabalho de cinema eu sinto que a gente tem mais liberdade para várias ideias, sabe? Narração, legenda... tudo isso, né, que é até menor, mas a gente tem espaço para colocar nossa liberdade até ali. Nos outros trabalhos sinto que a gente pode ter uma liberdade, só que dentro de um contexto, dentro de um espaço ali.

Professor-pesquisador: E vocês sentiram que tiveram liberdade para dar essas opiniões, tomar decisões sobre o filme ou sentiram que em algum momento direcionei muito o que deve ser feito?

Chantal: Não, não, a gente teve bastante liberdade sim. Tanto dentro do grupo quanto o grupo com você, entendeu? As nossas ideias batiam muito, tanto a ideia do tema, né, que eu falei, quanto a ideia do documentário, de edição, tudo a gente concordava muito rápido. Mas acho que você não direcionou muito assim, mais no final, né? Quando a gente já entregou ali a primeira parte, né, que faltava os créditos, aí você foi dando a ideia da organização, que isso ajudou bastante na montagem, e também nos créditos, né, que você falou.

Professor-pesquisador: Mas você acha que de alguma maneira modifiquei o trabalho de vocês ao dar aquelas ideias para que vocês invertessem... vocês acham que o filme, ele ficou muito diferente daquilo que vocês queriam fazer?

Chantal: Não, muito diferente não. Nem... não ficou diferente não. Na verdade ficou até melhor, né?

Professor-pesquisador: Melhor em que sentido?

Chantal: Tipo assim, quando eu fui colocar os vídeos das entrevistas, eu fui colocando meio que na ordem que aparecia ali, entendeu? Mas aí depois eu vi, eu senti que faltava alguma coisa, senti que a ordem que estava os filmes não estava boa. Aí quando eu mostrei para você, você falou que era para inverter a ordem, aí quando eu inverti eu vi que realmente ficou melhor, era aquilo que faltava, entendeu? Aquilo que eu estava buscando mas não sabia onde.

Professor-pesquisador: Bacana. O ambiente aqui nas aulas de cinema é diferente do resto da escola? Se sim... sim ou não? Você acha que é diferente do resto da escola?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: É? E o que o torna diferente?

Chantal: A gente poder conversar assim como se fosse uma roda de conversa, sabe? Tipo você fala, você pergunta, a gente também pergunta, tira dúvida. Aí você pergunta sobre o nosso trabalho, sobre como a gente fez, a gente discute também sobre os filmes. Aí é uma coisa mais roda de conversa, sabe? Não tipo professor explicando e a gente prestando atenção e tirando dúvida, entendeu? É uma coisa mais roda de conversa.

Professor-pesquisador: E você acha que você age de forma diferente na aula de cinema em relação às outras matérias? Repetindo: você acha que você age de maneira diferente quando você está na aula de cinema em relação às outras matérias?

Chantal: Sim, na aula de cinema falo mais.

Professor-pesquisador: Você fala mais? Você se sente mais à vontade, é isso?

Chantal: É, em algumas não... no início não, né, não muito. Mas aí depois a gente foi fazendo mais isso, né, mais essas rodas de conversa, eu fui me sentindo melhor para falar.

Professor-pesquisador: Mas por que você acha que você fala mais na aula de cinema do que nas outras?

Chantal: Porque as outras o tipo vai explicando uma matéria que ou eu já sei ou não tenho dúvida, entendeu? Aí eu não falo muito.

Professor-pesquisador: Então as novidades, elas fazem isso, é isso?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Então vamos lá, continuando, está terminando. Aí já tem o quê, 16 minutos? Falei que era menos de meia hora, então está indo bem. Então vamos lá: se você tivesse que explicar para um amigo o que é linguagem cinematográfica, o que que você diria? Com a tua palavra, com as suas palavras... eu não quero conceitos técnicos, eu quero que você me traga a sua leitura sobre linguagem cinematográfica.

Chantal: Acho que é você construir uma narrativa ou contar uma história através de imagem e som. Você contar uma história, um momento, ou construir mesmo uma narrativa, você criar através da imagem e do som.

Professor-pesquisador: Beleza. E olhando para o filme que você fez, os dois filmes que você produziu, um sozinha e um com o grupo, você acha que eles refletem as ideias e o teu jeito? As tuas ideias e o teu jeito?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Você acha que sim? Mesmo o filme coletivo? Eles refletem bem as suas ideias?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Beleza. E onde você mais se vê nos filmes?

Chantal: Eu acho que nos vídeos que eu coloquei tanto no individual quanto nesse coletivo, porque os vídeos fui eu que filmei, né, do pôr do sol e tal, aí eu acho que me vejo bastante porque é uma coisa que eu gosto de fazer, né? Gosto bastante de tirar foto do céu, gravar o pôr do sol, aí eu me vejo bastante nisso.

Professor-pesquisador: Vamos falar agora do filme feito coletivamente. Pega um momento, assim... no filme, né? Naquele momento eu me vejo ali, no filme de vocês.

Chantal: Eu acho que nos créditos. É que passa as fotos assim, nas... como fala? Nos créditos mesmo, né, que mostra os entrevistados, a narração, eu me vejo ali.

Professor-pesquisador: Você se vê ali? É... você acha que fazer cinema é algo que só profissionais com equipamentos caros podem fazer ou a visão sobre isso mudou?

Chantal: Não, acho que não é só profissionais que podem fazer. Acho que qualquer pessoa pode fazer cinema mesmo que não seja profissional, é... como que fala? Que esteja passando mesmo no cinema, na TV. Acho que qualquer pessoa pode fazer cinema até mesmo só com o celular.

Professor-pesquisador: O que que você aprendeu aqui que pode ser útil em outras áreas da tua vida? Mesmo que não tenha a ver com fazer filme. O que você acha que esse trabalho ele pode de alguma maneira atuar na tua vida, independente se for fazendo filme ou não fazendo filme?

Chantal: Fala de novo.

Professor-pesquisador: O que pode ser útil... o que que o cinema para a comunicação, para a fala, né? Seria mais ou menos isso... está gravado, a gente beleza...

Chantal: Eu acho que essa parte da organização de contar uma história. Você pensar bem o que você quer contar e a maneira como você vai contar. Eu acho que isso pode ajudar bastante tipo até mesmo numa prova, fazer uma redação, entendeu? Ou em outras áreas tipo da minha vida, entendeu? Acho que essa pausa para pensar o que eu quero falar e como eu vou falar acho que pode ajudar em outras áreas da minha vida.

Professor-pesquisador: Entendi. Beleza. Essa experiência mudou o jeito como você enxerga o papel do aluno e do professor na sala de aula?

Chantal: Acho que não. Experiência de gravar, de expor conteúdo...

Professor-pesquisador: Não, a experiência total, do cinema, de gravar, da nossa relação em sala, da maneira como a gente está, como a gente está lidando com as coisas.

Chantal: Ah, então acho que sim.

Professor-pesquisador: Você acha que mudou? Você acha que mudou a maneira como você enxerga o papel do aluno e do professor?

Chantal: Sim, mais ou menos.

Professor-pesquisador: De que forma? Pensa no aluno e depois a gente pensa no professor.

Chantal: Eu acho que o aluno pode ter uma certa... tem, dependendo do professor, né... tem uma certa liberdade para falar com o professor livremente assim como se estivesse falando com um amigo, sabe? Não precisa tratar como uma algo superior assim... óbvio que tem que ter respeito, né, mas pode ter sim, dependendo do professor, uma certa intimidade, contar coisas que se sente bem, entendeu? Como hoje eu te contei do batismo, entendeu? Por que... esse trabalho de cinema nos aproximou, aí eu me senti bem para falar de você com isso, entendeu? Por isso que eu te contei. Então acho que tanto o aluno pode se sentir bem para conversar com o professor de coisas pessoais e coisas fora de matéria e tal, como o professor também pode se sentir bem para falar isso e também de ajudar o aluno em coisas pessoais, em problemas que ele estiver passando ou só se ele estiver precisando conversar.

Professor-pesquisador: E no caso do professor? Como é que você passou a enxergar o papel do professor, de que maneira?

Chantal: Essa maneira que pode acolher também, pode conversar, bater um papo sem ser coisas de matéria e também se abrir com o aluno, assim, conversar sobre coisas que acontecem na vida dele, entendeu?

Professor-pesquisador: Beleza. Você acha que uma aula como essa, mais livre e colaborativa, poderia funcionar em outras matérias?

Chantal: Acho que sim. Mas não matéria assim... não, acho que algumas.

Professor-pesquisador: Como matemática, como português, como biologia... biologia não, ciências...

Chantal: É, eu acho que não todas. Acho que tipo matemática e português não se encaixaria, mas aulas como em projeto a gente já faz isso, essas rodas de conversa, entendeu?

Professor-pesquisador: Por que você acha que não encaixaria? Qual seria as dificuldades em relação às matérias tipo português e matemática?

Chantal: Porque eu acho que é uma coisa muito pronta assim, sabe, uma coisa muito exata a aula, sabe? Você tem que copiar e prestar atenção. Então eu acho que uma roda de conversa assim, acho que não conseguiria fazer a aula ser muito diferente, né? Se a gente tivesse uma roda de conversa tipo numa aula de matemática, eu acho que a gente nem aprenderia muito. E numa aula de português a mesma coisa, sabe? É uma coisa mais tipo você tem que prestar atenção, tem que fazer, não é uma coisa mais livre assim, sabe? Eu acho que dependendo da matéria pode ser.

Professor-pesquisador: Por que você acha que essas matérias como português e matemática elas são mais diretas, como você falou, né, mais fechadas?

Chantal: Porque eu acho que elas são muito tipo assim: matemática é muita fórmula, português... tem muito detalhe, sabe? Muita coisa que você não pode perder. Não é uma coisa mais tipo "ah, cada um pensa de uma maneira, cada um vê de uma forma", não, tem uma forma exata, uma fórmula, tem uma regra, sabe? Então acho que é por isso que é mais direto assim.

Professor-pesquisador: Entendi. O projeto... e eu sempre usei essa palavra com vocês... o projeto ele fala em transgredir, transgressão em ir além, ir além, né? Que é como quebrar uma regra ou um costume para fazer algo novo, tá? Você sentiu de alguma forma, né, que você estava quebrando regras? Regras no bom sentido, né, não desrespeitando as regras, mas quebrando regras da escola ou das aulas ao participar desse projeto? Em algum momento você se viu nessa situação ou agora você se vê? "Não, realmente eu quebrei regras, eu tive que... eu precisei quebrar algumas regras para poder na verdade fazer as coisas".

Chantal: Acho que não.

Professor-pesquisador: Não?

Chantal: Não.

Professor-pesquisador: Quebrar regra no sentido de tipo uma regra mesmo ou tipo algo que eu penso?

Professor-pesquisador: Modelos. No sentido de que você na verdade estava condicionada a fazer algumas coisas e a partir desse momento você teve que romper com isso para fazer outras.

Chantal: Hum, não, isso acho que não.

Professor-pesquisador: Não?

Chantal: Não.

Professor-pesquisador: Mesmo você entendendo, por exemplo, que esse trabalho foi diferente de matérias como matemática, como português, você acha que não houve nenhum... nenhuma quebra de modelo, nenhuma quebra de regra?

Chantal: Modelo sim, né? O modelo como a gente fez esse trabalho. Mas uma regra assim, algo... não. É que você está pensando regra como uma coisa imposta.

Professor-pesquisador: Sim, não é um regulamento. Regra aqui não é regulamento. Regra aqui é aquela coisa dos modelos mesmos, né? É... a gente sempre fez de um jeito e agora tive que fazer de uma outra coisa. Estamos fazendo do mesmo jeito que fazíamos antes?

Chantal: Não.

Professor-pesquisador: É isso, quebrar regra nesse sentido.

Chantal: Ah, tá. Então... então sim. Eu não lembro do que eu falei antes.

Professor-pesquisador: Você falou que não.

Chantal: Ah, então sim. Então teve quebra de regra.

Professor-pesquisador: Sim. Como você sente isso? Em que momento você acha que você começa a entender que está quebrando modelos, está rompendo com modelos?

Chantal: Acho que a maneira como a gente fez o filme, gravando aqui na escola, colocando, né, no projetor, no quadro, tendo a roda de conversa... acho que isso me fez quebrar uma regra.

Professor-pesquisador: Beleza. Depois de tudo que você viveu nesse projeto, se você pudesse mudar alguma coisa no jeito como a escola funciona, o que que você faria? Pergunta simples e direta mesmo, assim... pensando depois de tudo que você viveu com o projeto, se você tivesse que mudar alguma coisa, o que você mudaria? O que seria a ser mudado?

Chantal: Eu acho que essa questão das aulas serem muito diretas. Eu acho que tem aula que a gente pode ser uma coisa mais leve assim, mais roda de conversa, entendeu? Eu acho que em algumas aulas isso se encaixa e eu mudaria isso. Tipo numa aula de história, sabe? Acho que mudar a forma como tipo o professor fala e os alunos escutam. Acho que podia ser uma coisa mais leve, sabe? Menos tipo explicação e prestar atenção.

Professor-pesquisador: Vou usar uma palavra, você me confirma se é ou não: você está colocando como as aulas são engessadas? Travadas?

Chantal: Ah, tá. Nem todas. Tem algumas aulas que a gente tem mais liberdade ali, né? Mas tipo "ah, pode conversar e tal", mas tem algumas já que são mais assim.

Professor-pesquisador: Mais engessadas.

Chantal: Isso.

Professor-pesquisador: Eu acho que acabamos. Acabamos. Com 27 minutos, um pouquinho mais porque a gente teve que parar. Eu vou dar uma... vou fazer uma interrupção aqui para a gente finalizar.

APÊNDICE C - Transcrição da Entrevista: Agnès

Professor-pesquisador: Então, segunda entrevista, entrevista com a Agnès da 1901, tá bom? Dia 03/09, 14h51. Vamos deixar pertinho, fica mais fácil para pegar e não ter nenhum tipo de vazamento de áudio e tal. Vamos lá, Agnès. Antes de começar o projeto, tá? Vamos começar a pensar assim, no primeiro momento a gente vai pensar antes do projeto começar. Tenta se colocar, fazer essa transferência temporal lá para trás. Antes de começar o projeto, quando você assistia um filme, uma série ou vídeos na internet (TikTok, YouTube, Instagram), no que você mais prestava atenção?

Agnès: Acho que mais na história mesmo. Dependendo do filme ou da série, eu posso prestar atenção na forma como ele é gravado, no modelo. Tipo Avatar. Avatar é um filme que me chamou muito a atenção por causa dos efeitos. Eu acho esse filme lindo.

Professor-pesquisador: Tá. Então, deixa eu te fazer a mesma pergunta que eu fiz para a Alice. Se você tivesse que fazer um escalonamento do que você via mais: você via mais filme, via mais série ou via mais internet, vídeos de internet?

Agnès: Antes do projeto?

Professor-pesquisador: É, antes do projeto.

Agnès: Eu acho que eu via mais vídeos de internet.

Professor-pesquisador: Você via mais vídeos de internet. E nesses vídeos o que você prestava mais atenção?

Agnès: O que eu prestava atenção... também no enredo, na história contada.

Professor-pesquisador: Tá. E assim, você costumava criar vídeos pelo celular? Você usava o celular para criar vídeos, tipo no...

Agnès: Hum-hum. Só que era raramente, poucas vezes.

Professor-pesquisador: Você gostava, mas não costumava fazer.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Tá. E quando você fazia, que tipo de coisa você gostava de gravar?

Agnès: Editar. Mais editar essa parte de editar. Só que eu não tenho tanta paciência assim. Então eu fazia, depois de um tempão eu voltava de novo para terminar.

Professor-pesquisador: Tá, mas assim, vamos pensar no que você gostava de filmar. O que você gostava de filmar na época?

Agnès: Eu mesma. Eu filmava eu mesma.

Professor-pesquisador: Hum-hum. Você se filmava. Em que situação você gostava de se filmar?

Agnès: Fazendo maquiagem ou cozinhando alguma coisa. Normalmente assim.

Professor-pesquisador: E aí quando... você planejava o que você ia gravar ou simplesmente gravava assim, dava vontade lá e gravava?

Agnès: Às vezes eu planejava, às vezes eu não planejava.

Professor-pesquisador: Em que circunstância você planejava?

Agnès: Quando eu queria mostrar alguma coisa. Por exemplo, quando eu era pequenininha, eu fiz um canal no YouTube. Nesse canal eu só lembro... acho que eu fiz uns dois vídeos ou um. Um era para falar sobre unha, sobre algumas coisas na unha. Então antes de fazer o vídeo, eu me preparei toda para depois começar a gravar e poder explicar o vídeo. Aí eu também editei e assim foi.

Professor-pesquisador: Tá. Mas também de vez em quando você fazia assim, dava vontade, chegava lá e fazia.

Agnès: Hum-hum.

Professor-pesquisador: Tá. E assim, para você, pensando aquele momento, o que faz um vídeo ser bom ou interessante? O que fazia ser um vídeo bom ou interessante?

Agnès: Acho que depende do gosto da pessoa.

Professor-pesquisador: Não, para você.

Agnès: Para mim? Coisas relacionadas à moda, maquiagem... esse tipo de coisa.

Professor-pesquisador: Então o tema para você é o que faz um filme... um vídeo ser interessante? Ou é a história que faz ser interessante, ou o jeito como foi gravado, ou são os efeitos que fazem o vídeo ser interessante?

Agnès: O tema e a história. Porque pode ter um tema... existem vários vídeos, vou dar o YouTube por exemplo. Existem vários vídeos no YouTube sobre um tema. Só que às vezes tem um tema, dois vídeos, um vídeo é melhor do que o outro pela forma que é abordado o tema.

Professor-pesquisador: Tá. O que faz um vídeo ser melhor que o outro?

Agnès: A forma que é abordado.

Professor-pesquisador: Abordado o tema. Tá. Ou seja, a forma como aquele tema é abordado é o que define para você se o vídeo vai ser melhor ou não.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Era como você pensava?

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: É como você continua pensando?

Agnès: É.

Professor-pesquisador: É como você continua pensando dessa forma. Tá. Você acha que... então a maneira... e vamos lá, só para a gente aprofundar um pouquinho nisso, entender um pouquinho melhor. O que para você faz um tema ser melhor abordado?

Agnès: Como a pessoa vai explicar aquele tema. Da forma que ela vai explicar. É, a forma que ela vai explicar.

Professor-pesquisador: Pensando em filmagem, em produção de vídeo propriamente dita. O que para você faz um vídeo abordar melhor um tema? O que ele tem que ter?
Agnès: Pode explicar de novo?
Professor-pesquisador: Sim. Você foi muito clara quando você disse que um vídeo vai ser bom e interessante dependendo da forma como o vídeo vai abordar aquele tema. Eu quero entender o que para você é uma melhor abordagem. Entendeu? Você é muito clara quando diz "precisa abordar bem aquele tema". Então o que o vídeo tem que trazer, o filme tem que trazer para abordar bem esse tema?
Agnès: Talvez dar mais detalhes sobre aquele tema, detalhes que não são tão vistos, talvez.
Professor-pesquisador: De que maneira a gente pode fazer isso?
Agnès: Em pesquisas. Pesquisando.
Professor-pesquisador: Isso, isso. É uma boa resposta. É uma boa resposta. Eu acho que é isso que eu estou tentando tirar de você. Entendeu? Tem diversas formas de a gente abordar o tema. Mas lógico que a pesquisa é uma dessas formas. Se você pesquisar bem, naturalmente você vai oferecer mais detalhes que vão gerar uma melhor abordagem para você, ao assistir um filme você vai dizer "pô, está abordando bem", então é isso.
Agnès: É isso exatamente.
Professor-pesquisador: Tá, beleza então. Ok. Depois eu vou ter que compor tudo isso em resposta. Eu vou pegar e vou transformar isso numa resposta. Mas vamos lá, continuando. Agora a gente vai falar um pouquinho da escola. Falar um pouquinho da nossa relação com a escola. Então assim, pensa numa aula que você julga ser normal. Normal. Aí é uma concepção de normalidade sua, tá? Pense numa aula normal na escola, uma aula corriqueira na escola. Como que você me descreveria o funcionamento dela? O que, na sua concepção de normalidade, uma aula tem que funcionar como?
Agnès: Acho que ela tem que seguir um padrão. Tem que estar dentro de um padrão para ser normal.
Professor-pesquisador: Você pode me descrever um pouquinho desse padrão?
Agnès: Como assim?
Professor-pesquisador: Bom, padrões são coisas pré-estabelecidas. Quero entender na sua visão o que são essas coisas pré-estabelecidas. No formato, né? Se eu... descrevendo para o áudio, o que você... o teu gestual foi... você falou em padrão e você quase que fez um retângulo. Né? Você... e eu estou fazendo isso como se realmente o áudio estivesse pegando o meu gestual. Mas você brincou fazendo um retângulo. Então assim, como se você estivesse falando num encaixotamento, uma coisa definida. Então só quero que você me traga descrevendo esse padrão.
Agnès: Talvez seguir uma ordem.
Professor-pesquisador: Qual o que que tem nessa ordem?
Agnès: Tem que ter o começo, o meio e o fim.
Professor-pesquisador: E descreve o começo, o meio e o fim.

Agnès: Aí depende da aula.

Professor-pesquisador: Não, mas o teu padrão de normalidade. Se você tivesse que descrever uma aula normal dentro da sua visão, descreve para mim esse começo, esse meio e esse fim. Pode ser resumido, não tem problema.

Agnès: O meio... não, o começo ia ser um pouco mais fácil. O meio...

Professor-pesquisador: Não, descreve, descreve. Olha só: a aula vai começar assim, pá pá pá, tem que ter isso, isso e isso; aí no meio ela vai seguir dessa forma e no fim vai ter que ser desse jeito.

Agnès: Ah, tá. A aula tinha que começar explicando a matéria. Explicando. No meio passaria exercícios e tiraria algumas dúvidas, quando o aluno viesse à mesa perguntar. E no fim corrigiria e também res... corrigiria e tirava algumas dúvidas que poderiam surgir ao longo da correção.

Professor-pesquisador: Então isso para você é uma aula normal.

Agnès: Normal.

Professor-pesquisador: E assim, o que você espera dessa aula normal em relação a você como aluna? O que você acha que você deveria fazer nessa aula normal?

Agnès: Atender às necessidades que são impostas.

Professor-pesquisador: Impostas por quem?

Agnès: Pelo professor.

Professor-pesquisador: Impostas pelo professor. Tá. E o que você espera que o professor faça? Você falou, explicar a matéria, dar exercício, mais ou menos isso. Tá bom. Quando você fez trabalhos de grupos em outras matérias, ou faz, até hoje, como o trabalho geralmente acontece? Como ele funciona? Quem decide o que cada um vai fazer?

Agnès: Nós mesmos. A gente decide quem vai participar do grupo, que vai ser separados em grupos a gente decide os participantes. E quem separa é a gente mesmo.

Professor-pesquisador: Sempre assim?

Agnès: É. Acho que só houve um trabalho ano... acho que nem houve. Não sei, mas se aconteceu separação de grupo provavelmente foi só um professor, se aconteceu, né? Mas eu não me lembro de ter acontecido. No máximo o que ele fez foi separar: Agnès, fulaninho e fulaninho vão estar nesse grupo e assim por diante.

Professor-pesquisador: Mas sempre acontece isso?

Agnès: Não, raramente. Raramente. Na maior parte das vezes os professores deixam vocês livres para poder se organizar.

Professor-pesquisador: Sim. E dentro da organização, é sempre democrático assim? Vocês sempre na verdade conseguem dividir essas decisões bem?

Agnès: Sim, normalmente sim. Dependendo da pessoa que você vai trabalhar. Quando você conhece a pessoa, você já sabe um pouco sobre ela. Então você já sabe o que ela é boa naquilo. Fulaninho é

bom com pesquisa, então a gente coloca ele para fazer a pesquisa. Ela é boa em decorar cartaz, então a gente coloca ela para isso. E assim vai.

Professor-pesquisador: Mas aí nesse caso aí quem na verdade levanta essas falas? São... isso é normal, é natural ali dentro do surge, ou alguém vai lá e diz assim "não, olha, o que que você é bom, o que que você é bom"?

Agnès: Às vezes surge. As pessoas falam "oh, eu sou boa nisso". Às vezes a gente já sabe mesmo que a pessoa é boa e só vai direcionando. Ou elas mesmas falam "olha, eu vou fazer isso, tá?" e assim vai.

Professor-pesquisador: Beleza, tranquilinho então. Em nenhum momento há uma centralização. Alguém centraliza e vai lá e diz assim "olha, eu vou decidir assim, decidi assim"? Não, isso não acontece.

Agnès: Como assim?

Professor-pesquisador: Em alguma situação de grupo você se viu diante de alguém centralizando as decisões ou você mesma centralizando essas decisões?

Agnès: Eu, às vezes sim. Só que de acordo com o que a pessoa que... é o mesmo exemplo que eu dei. Eu, normalmente eu falo: olha, você vai fazer isso, isso e isso. Mas... posso falar os nomes?

Professor-pesquisador: Claro. É como eu falei, lá vai ser estudante X, estudante Y. E essas respostas, embora elas vão ser transcritas, mas eu não vou transcrever isso que eu estou falando. E eu vou obviamente, muitas das falas eu vou acabar na verdade fazendo o quê? Compondo uma resposta que seja de acordo obviamente com aquilo que está sendo colocado, mas para que as pessoas que leiam entendam quem foi, né? Na verdade quem for sentar para ler as entrevistas de fato. Não se preocupe, pode falar os nomes, sem problema nenhum.

Agnès: Obrigada. Normalmente quando a gente faz trabalho em grupo, sou eu que fico no comando. Mas isso não é "Agnès vai ficar no comando", é só algo meu, sabe? Acontece, é natural. Eu me coloco e as pessoas aceitam. Aí tem o Glauber , a Karina... eu vou botar a Fernanda e o Lynch. Eu sei que a Fernanda é boa nisso, que a Karina é boa nisso e que o Isaac e o Glauber são bons naquilo. Então eu já digo para eles o que cada um vai fazer e o que eu vou fazer. Aí eu vejo se eles estão de acordo com isso. Se eles estiverem de acordo, todo mundo faz. Aí assim vai.

Professor-pesquisador: E quando não está de acordo?

Agnès: E quando não está de acordo a gente tenta buscar um acordo ali. Isaac... todo mundo aceitou, mas o Glauber não quer fazer aquilo. A gente tenta colocar de acordo. Então faz junto com a Karina que eu faço a sua parte, ou eu te ajudo a fazer ou algo assim.

Professor-pesquisador: Entendi. E como foi trabalhar com a Norma?

Agnès: Com a Norma? Foi bom. A Norma não... eu ia falar que ela não deu muito trabalho, mas ela... tranquila. É tranquila trabalhar com ela. A gente se entende bem.

Professor-pesquisador: Entendi. Mais porque você centraliza e ela aceita, ou ela também em algum momento centralizou e você aceitou?

Agnès: Isso, é. Algum momento ela centralizou e eu aceitei também.

Professor-pesquisador: Você também em algum momento você entende que você aceita que as pessoas centralizem e está tranquilo, você aceita a determinação do colega.

Agnès: Depende. Depende de como vai ser isso. A Norma, ela sabe chegar e falar, conversar mesmo. Tem algumas pessoas que não, entendeu? Já saem apontando o dedo e é isso. Que nem o grupo antigo.

Professor-pesquisador: Tá, tudo bem. Você quer falar do grupo antigo? Você quer relatar o que aconteceu?

Agnès: Tudo bem. No grupo antigo era eu, Glauber , Karina, Adélia e Norma. Esse grupo, a gente ia falar inicialmente sobre a literatura. Ia falar sobre literatura era mais alguma coisa... literatura na rotina. A ideia inicial era a gente entrevistar algumas pessoas, pessoas que leem, pessoas que não leem para ver: você consegue ler rápido? Você tem tempo para ler? Era assim. Algumas pessoas não gostaram, a Adélia por exemplo. No dia que a gente decidiu que esse seria o grupo ela não estava presente. O Glauber queria colocar ela no grupo. Eu não me dou muito bem com a Adélia , mas eu aceitei, já que ele é amigo dela eu aceitei, por mim estava tudo bem. Aí a gente fez o grupo no WhatsApp. Aí a gente estava falando. Como eu disse, eu sou... eu já me coloco nessa posição de... sabe?

Professor-pesquisador: De?

Agnès: Mandar.

Professor-pesquisador: Sim, pode falar. Aqui eu não estou te julgando, eu só quero te ouvir. Aliás nunca, né? Meu papel não é esse. Meu papel é sempre ouvir vocês. Obviamente no momento que eu tenho que dar minha opinião eu dou minha opinião e a opinião não é julgar, é achar que de repente da minha experiência eu posso ajudar vocês a pensar melhor, mas se vocês continuarem pensando da maneira que vocês pensam, tudo bem. Vocês não podem se sentir julgados, entendeu? Porque aqui não é uma inquisição, sabe? Aqui é só uma conversa para vocês, como eu falei, relatar aí a tua opinião. Mas então fala: você mandar, é isso? Tá.

Agnès: Aí eu estava exigindo se eles iam mesmo porque tinha gente não estava gostando do tema. Aí eu falei "então pensa num tema e apresenta para ver se todo mundo está de acordo". Só que isso também não aconteceu. Então eu falei "ninguém está apresentando nada, então vamos permanecer com esse". Tudo bem. Aí a gente fez o grupo no WhatsApp, colocou todo mundo. Eu e a Norma a gente ficou em cima perguntando "gente, qual vai ser a ideia? O que que a gente vai fazer? Qual vai ser a ideia? Vocês têm alguma ideia de como a gente pode começar a fazer, com quem entrevistar?". Meio que a gente já tinha estabelecido com quem entrevistar, mas a gente tinha que ter certeza que se eles iam aceitar. E ninguém dizia nada. Nem a Karina, nem a Adélia e nem o Glauber . Só eu e a

Norma a gente ficava em cima para ver se eles falavam alguma coisa. Isso não aconteceu. Aí o senhor chamou a gente para conversar, eu e a Adélia . Desse dia a gente decidiu que ia separar. Mas não só por causa de você, porque de qualquer forma mesmo se não tivesse chamado para conversar a gente já ia separar porque não ia dar certo. Porque se a gente permanecesse juntos, provavelmente esse trabalho nem ia sair. Então a gente se separou, cada um fez o trabalho. Glauber e Adélia fez, eu e Norma fizemos o nosso trabalho.

Professor-pesquisador: E como eu brinquei, quem ganhou fui eu, que acabei ganhando... o trabalho saíram dois. Né? Então beleza, é isso. Isso faz parte, a gente está numa conversa é natural que até legal saber esse seu relato. Eu vou entrevistar a Adélia e vou pedir que ela conte também o prisma dela, mas sem versões, não é versão, não é a versão dela... não estou interessado nisso. Como eu falei, já está resolvido. Já se resolveu, né? Aliás acho até que a Adélia pegou um pouquinho pesado contigo, já conversei com ela e da mesma maneira que eu aproveito o espaço até para dizer "cara, não vale a pena ficar batendo de frente", vocês são diferentes, as diferenças são normais, a gente vai aprender a equacionar isso. A ideia aqui inclusive é essa também. Aliás eu acho que a gente... tá resolvido, né?

Agnès: Tem aquele negócio lá com a Norma que a gente meio que se desentendeu. Posso falar? Ou falo em outro momento?

Professor-pesquisador: Não, pode falar, pode falar, pode falar.

Agnès: Eu e a Norma a gente se desentendeu porque foi assim: não sei se o senhor reparou...

Professor-pesquisador: Não.

Agnès: Mas a Norma... a Norma meio que se afastou do nosso grupo. Não lembro se isso foi antes ou depois.

Professor-pesquisador: Mas grupo que você diz grupo de sala, esse grupo de amigos?

Agnès: Grupo de sala, isso, grupo de amigas, exato. Beleza.

Professor-pesquisador: Foi a época do vácuo de repente?

Agnès: Não, isso ela ainda estava junta com a gente. Foi a época que a Sara mudou de sala, que ela meio que deu uma distância da gente.

Professor-pesquisador: Quem é a Sara, gente? Mas vai.

Agnès: Aí acho que foi nessa época. Eu já não estava falando tanto com a Norma, sabe? Aí eu tinha mandado uma parte do... eu já tinha modificado, eu tinha gravado para mostrar para o Rafael. Aí nesse tema... não... aí gravei para mostrar para ele e mandei para ele. Aí eu falei "tenho que mostrar para a Norma". Só que eu já tinha modificado algumas coisas e meu telefone estava com a bateria fraca e não estava gravando a tela. Eu falei "vou mandar esse, esse antigo para a Norma para ela dar uma olhada, depois eu mando o modificado para ela". Eu mandei para ela, falei: falta ajeitar, eu já ajeitei algumas coisas e falta ajeitar outras ainda. Só que ela não me respondeu nada. Até aí tudo bem. Aí eu mandei o já modificado para ela de novo. Modificado para ela mandei. Aí tá. Mandei para ela de novo,

ela não me respondeu. Aí foi isso. Aí no dia que você foi chamar a gente lá para falar acho que para mostrar o filme completo, quando já tinha terminado tudo, ela estava falando comigo "você não me mostrou filme nenhum, como eu vou fazer, que não sei o quê, que você não me mostrou filme". Aí eu falei "eu já te mandei o filme, eu te mandei duas vezes um trecho do filme, pelo acho que só foi duas ou talvez três, mas acho que só foi duas mesmo. Já mandei duas vezes o filme e você não me respondeu nada, eu não vou mandar a terceira, vou mandar a terceira para não receber nenhuma resposta?". Aí a gente foi lá para fora, ela viu o filme contigo. Aí foi isso. No WhatsApp a gente se entendeu, pedi desculpa porque eu fui grossa com ela na frente de todo mundo, que não tinha necessidade disso, eu podia chegar no particular e ter falado isso. Pedi desculpa para ela e foi isso. Ela viu o filme junto com você e o filme modificado depois de tudo, tudo, ela... não, essas alterações que eu te mostrei hoje acho que ela não viu não. Acho que ela não viu não.

Professor-pesquisador: Então está faltando mostrar para ela.

Agnès: É, tem que mostrar para ela.

Professor-pesquisador: Mas legal, porque a maneira como você resolveu o problema que é o bacana, você foi lá, reconheceu... tinha, né? Que dizer para ela que você tinha sido grossa e tal. Às vezes não é ser grossa, é só a maneira de lidar mesmo com as coisas. Mas assim, você resolver... se resolveram conversando?

Agnès: Sim, dialogando.

Professor-pesquisador: Tá bom. Então vamos guardar essa informação que eu vou te perguntar uma coisa lá na frente que talvez a gente recupere esse momento todas essas coisas que você falou para mim. Vamos lá. Bom, você sente que tem espaço para usar a sua criatividade nas aulas de uma maneira geral? Pensando em todas as matérias e todas as aulas.

Agnès: Acho que não.

Professor-pesquisador: Do conteúdo, que estão em...

Agnès: Não, criatividade. A sua criatividade, a sua capacidade de pensar e ser inventiva. Você acha que você tem esse espaço nas aulas de uma maneira geral para poder trabalhar dessa forma?

Agnès: Pode dar um exemplo?

Professor-pesquisador: Ser criativa, de produzir alguma coisa, de pensar, de criar alguma coisa ou de criar um meio de fazer alguma coisa.

Agnès: Talvez só em trabalhos que tenham cartazes. Cartaz. Só trabalho com cartaz você sente que a sua criatividade é estimulada. Em outros momentos não.

Agnès: Não.

Professor-pesquisador: Na sua aula também com o filme. Só também isso. Em outra situação nenhuma você não vê essa possibilidade de criar coisas, de ser criativa?

Agnès: Hum-hum.

Professor-pesquisador: Não, né? Não. Então vamos continuar. Vamos lá. Bom, agora a gente vai falar um pouquinho mais sobre a produção do filme. O processo de produção. Pré-produção, produção, pós-produção, né? Bom, vocês criaram, fizeram o filme, o filme está lindo. Você acha que depois... vamos lá, nesse processo de realização do filme, não necessariamente só as filmagens ou a montagem, enfim, todo o processo. No momento que vocês escolheram o tema, no momento que vocês tiveram aquele grupo que deu errado, até agora. Você acha que algo mudou no jeito que você assiste vídeo ou filme?

Agnès: Mudou.

Professor-pesquisador: Mudou? Você repara coisas que você não reparava antes?

Agnès: Reparo. Reparo o cenário. Eu tento achar por exemplo... como eu posso dizer? Sabe quando fazem o filme e colocam algum... algum detalhe que faz você lembrar de outro filme ou para homenagear outro filme? Então esse tipo de detalhe. O posicionamento da câmera. O Professor de educação física ele passou "Adolescência". Ele comentou antes... provavelmente eu não ia perceber, eu acho. Ele tinha comentado antes para reparar na câmera, que a câmera não parava, não tinha corte, ia tudo direto. Ele tinha dito que isso dava a sensação como se a gente estivesse presente. Isso também me deixou um pouco alerta para ver como os cortes dos filmes, se eles são dessa forma que foi apresentado como "Adolescência" ou se são com cortes. Normalmente é corte, né?

Professor-pesquisador: Que mais assim? O que você poderia me dizer sobre a mudança, sobre a maneira como você mudou. Para além disso que você falou, tem mais alguma coisa que mudou a maneira de você ver o filme?

Agnès: Eu tento sempre achar... eu tento sempre pensar "o que esse filme quer que..." eu tento achar uma interpretação do filme. A gente já interpreta o filme quando a gente assiste, mesmo que você não queira interpretar você já interpreta o filme. Mas durante o filme eu tento achar uma interpretação ali, entendeu?

Professor-pesquisador: Você está falando de intenção? O que que o filme quer com isso?

Agnès: Isso, exato.

Professor-pesquisador: Só o filme ou as cenas também?

Agnès: As cenas também. O filme e as cenas.

Professor-pesquisador: Isso você não fazia antes desse trabalho?

Agnès: Não. Eu só assistia filme por assistir mesmo.

Professor-pesquisador: Então assim, você hoje já consegue buscar meios para tentar entender qual é a intenção daquela cena. Som também não? Som, música... isso te chama a atenção?

Agnès: Música também. Porque tem algumas vezes que a música ela conta a situação ali.

Agnès: É. Eu ia lembrar de alguma coisa só que... Round 6. Eu não sei se isso é verdade. Mas falaram que na sala... no quarto onde eles dormem, nas paredes tinham os jogos, os desenhos dos jogos. Aí

quando você vai olhando você vai vendo isso e é interessante esse detalhe. Porque acho que mesmo você não saber disso, quando você olha você fala "nossa, é parecido com esse jogo, é parecido com aquele jogo", eu acho interessante isso.

Professor-pesquisador: Então você ficou mais atenta aos detalhes a partir do momento que a gente começou a discutir cinema aqui.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: É isso mesmo. Os jogos eles estão lá e a gente só vai percebendo isso de acordo que as pessoas vão morrendo, as camas vão ficando mais vazias e a gente vai vendo os jogos lá, uma coisa que não estava muito clara no começo. Realmente. Então assim, qual foi a maior descoberta que você fez sobre contar uma história usando apenas a câmera do celular, que é o que a gente basicamente usou para fazer esses vídeos? Qual foi a maior descoberta que você fez assim? Porque o que você fez com o primeiro filme, em que você se filmou, é muito legal você ter falado que você falava sobre você mesma no seu primeiro filme. Agora eu entendo melhor por que você fez aquela escolha. Você só filmou... são 06 minutos e 32 segundos. Teve gente que dizia "ah, mas ela só está se filmando". Não, para mim tem uma história sendo contada ali muito bem contada. Então assim, eu queria entender qual foi a maior descoberta que você fez nessa operação da câmera na produção do filme usando a câmera, nesse processo mesmo, usar a câmera de filmagem? Qual foi a maior descoberta que você fez?

Agnès: Usando a câmera? Sem contar com a edição?

Professor-pesquisador: Ao todo, tudo. Quando eu falo usar a câmera é o projeto todo. Qual foi a maior descoberta que você teve com esse projeto?

Agnès: Dá para contar uma história de várias maneiras. Dependendo de como você vai editar aquilo dá para contar várias histórias. Isso eu aprendi com você na verdade.

Professor-pesquisador: Sim, claro, a aula fui eu que dei, então é natural que eu fico feliz de ouvir que você aprendeu isso. E é legal porque sobre contar história, dá para contar várias histórias. Mas assim, foi mais difícil ou foi mais fácil do que você imaginava contar uma história a partir do uso da câmera?

Agnès: Acho que é mais difícil. Porque depende do posicionamento da câmera como eu tinha dito. Depende do posicionamento da câmera, depende de como você vai abordar aquilo. Eu posso querer essa história, uma história X, mas se eu não seguir tais coisas eu posso criar outra história, uma história Y. Então acho que é mais difícil, fica mais difícil.

Professor-pesquisador: Quem define isso?

Agnès: O posicionamento da câmera, como você vai editar.

Professor-pesquisador: Mas quem faz essas escolhas?

Agnès: Eu.

Professor-pesquisador: Entendi. Então no caso, só para eu entender, você achou que era difícil, você tem que pensar bem quais os posicionamentos você vai usar para poder contar, sob o risco de você na verdade contar uma outra história que não é aquela que você está querendo contar.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Ou seja, uma escolha ruim de posicionamento de câmera, uma escolha ruim de edição de montagem pode contar uma outra história, é isso?

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Beleza. Vem cá, você usou alguma ideia ou técnica que você aprendeu aqui nas aulas, nos vídeos ou os vídeos feitos pelos alunos, por brincadeira ou por qualquer outra situação? Vou melhorar a pergunta, a pergunta está mal escrita para caramba, tenho que melhorar isso aqui. Você usou alguma ideia ou técnica por inspiração? Você se inspirou em alguém, seja aqui com o vídeo de algum colega, seja na aula nas obras que eu te apresentei minhas ou na verdade inspiradas em coisas que você viu fora, brincando, mexendo no celular?

Agnès: Já. Ano passado, quando a gente começou a fazer sobre os filmes. Acho que começou ano passado, não foi? No sétimo também.

Professor-pesquisador: No sétimo você não estava aqui, então não tenho certeza.

Agnès: Foi ano passado?

Professor-pesquisador: Foi ano passado.

Agnès: Foi ano passado. Eu lembro de ano passado você estar falando sobre posicionamento das câmeras. Você tinha dito que a câmera de cima, gravada de cima, dá uma... acho que a intenção de você ser menor; quando é gravada de baixo parece que você é maior. Eu não fiz isso nos filmes que eu fui gravei, o meu primeiro e o segundo. Mas quando eu vou gravar, por exemplo, meus amigos, eu às vezes eu uso isso. Eu uso esses tipos de posicionamento de câmera.

Professor-pesquisador: Legal, legal. Embora obviamente o enquadramento do primeiro filme ele é bastante inventivo, você se corta, na verdade você não se coloca completa no quadro, então isso de certa forma já vai dando...

Agnès: Eu queria pegar mais quando eu coloquei deitado e coloquei só cortado assim, eu queria pegar mais os meus movimentos, as minhas as mãos, os detalhes, sabe?

Professor-pesquisador: Exatamente. Ao mesmo tempo você criou uma outra, você criou uma leitura sempre porque a gente sempre cria uma leitura adicional, né? Nunca é só o que eu quero. Sempre tem um outro lado, né? Como eu falo para vocês, quando eu boto essa obra na rua o outro ele vai operar na minha obra. Ele vai porque ele vai interpretar, ele vai ver, ele vai falar "pô, entendi dessa forma, entendi daquela". Então assim, você abriu a possibilidade de pensar aquilo de uma outra maneira também. De uma maneira adicional. Eu acho que ficou interessante, então é inventivo. Mas beleza, era isso que eu queria saber mesmo.

Agnès: Hum-hum.

Professor-pesquisador: Como foi transformar uma ideia da cabeça de vocês em roteiro e depois em cenas gravadas? O que que foi mais desafiador nesse processo?

Agnès: Fazer o roteiro. Fazer as perguntas que a gente ia fazer para eles. As perguntas que a gente ia fazer para eles e editar. É, acho que é mais isso.

Professor-pesquisador: Tem sido... os dois. Mas eu preciso que você me responda primeiro: como foi colocar, transformar essa ideia, as ideias que vocês tinham, em roteiro e depois em cenas gravadas?

Agnès: Como assim?

Professor-pesquisador: Vocês tiveram que pegar uma ideia e transformar em filme. Como foi isso? Como foi transformar?

Agnès: Ainda não entendi direito.

Professor-pesquisador: Me relata como foi transformar... assim, vamos lá. Por que que vocês escolheram fazer um filme sobre garis?

Agnès: Ano passado, a gente ia fazer um filme a turma toda — não sei se incluía a 902, mas a 901 ia — a gente ia fazer ano passado um filme a turma toda, um filme coletivo sobre um tema. Aí você pediu pra gente pensar num tema agora, ali no momento. Só que a gente não conseguiu pensar e a única coisa que a gente pensava era coisas negativas. Aí você pediu pra gente, na próxima aula, pensar em casa em outro tema, algo mais positivo — pode ser negativo também, mas que tenha algo positivo, sabe? Aí eu tinha pensado sobre esse tema e, quando a gente foi pra aula, eu apresentei. E eu, antes, quando eu já tava pensando no tema, eu já imaginava como seria. Aí foi isso. Ano passado a gente não conseguiu fazer esse filme; a gente até tinha escolhido esse tema mesmo pra gravar, mas a gente não conseguiu fazer. Esse ano, quando a gente foi fazer esse filme — não o primeiro, o primeiro tinha que ser individual, era individual, né?

Professor-pesquisador: Uhum.

Agnès: Esse tinha que ser coletivamente.

Professor-pesquisador: Isso.

Agnès: E o primeiro também tinha que ser sobre a gente, algo sobre a gente, um sentimento. O primeiro tinha que ser sobre um sentimento. Quando eu e a Norma... a gente se separou, o grupo se separou e veio a Norma, inicialmente não era essa ideia. Era outra, era sobre... hum, eu esqueci agora... violência doméstica. Era sobre violência doméstica. Só que a gente não conseguiu pessoas que falassem sobre isso. No caso, acho que a gente só conseguiu uma, mas não tinha como seguir adiante só com uma pessoa. Aí eu lembrei dessa ideia minha e apresentei pra Norma, e a Norma gostou e a gente resolveu fazer. Então... qual era a pergunta?

Professor-pesquisador: Então, é isso. Como vocês escolheram esse tema.

Agnès: Como a gente escolheu esse tema foi assim.

Professor-pesquisador: Tá. E como foi pegar esse tema e transformar em roteiro?

Agnès: A gente pensou... ano passado a gente ia, se a gente fosse fazer, a gente não ia só entrevistar os garis da nossa escola; ia ser de outras escolas também. Mas o que eu queria... aí veio pra esse ano. O que eu queria era que fosse só os garis da nossa escola pra dar visibilidade a eles. Esse foi a base do roteiro. Nisso a gente foi fazendo perguntas sobre a escola, sobre também... teve o sonho deles, pra eles contarem um pouco da história deles.

Professor-pesquisador: Uhum. E como foi fazer a filmagem? É isso, como foi as escolhas, como foi a relação com eles... é isso que eu preciso saber.

Agnès: Filmar foi... acho que foi tranquilo. Não deu muito trabalho. Eles aceitaram filmar com a gente e também a relação com eles também foi super tranquila, não teve conflitos. A filmagem... qual foi a pergunta?

Professor-pesquisador: Então, fala sobre a filmagem.

Agnès: Filmagem... a gente gravou eles trabalhando, limpando, e a entrevista, né? A gente gravou eles trabalhando pra mostrar o trabalho deles pras pessoas. Inclusive eu queria até gravar mais deles entre... quando eles no intervalo, ou quando eles estão interagindo com os alunos, quando eles estão no meio dos alunos limpando, fazendo o trabalho deles. Foi isso.

Professor-pesquisador: Beleza. É por aí mesmo. Vamos lá que faltam umas perguntinhas ainda. Então agora vamos pensar o seguinte, né? Comparando com os trabalhos em grupo que vocês já fizeram em outras disciplinas, enfim... o que que está sendo diferente do jeito de trabalhar em equipe nesse projeto de cinema? Se é que está tendo alguma coisa diferente.

Agnès: Eu acho que quando a gente faz — vou dar o exemplo do cartaz — o cartaz não é tão em equipe assim. É sempre algo mais individual. Por exemplo: o fulaninho vai pesquisar — vou usar nomes — o Glauber , ele vai pesquisar, ele vai escrever numa folha e vai trazer. A Suelen vai imprimir as imagens. A Beatriz, ela vai decorar o cartaz. O Isaac vai comprar o cartaz. Vamos colocar assim. Todo mundo trouxe as coisas, no final só alguém monta. Não tem algo "vamos pensar todos". Cada um vai decidir... aí fez, fulaninho vai fazer isso, isso, isso... fez, traz, cola e monta. Eu acho que no filme você tem que ter um coletivo porque não pode ter só a sua visão, tem que ter visão de todo mundo, sabe? Ter um pouco de cada um fazendo o filme, ter uma parte de cada um no filme. Acho que é isso.

Professor-pesquisador: Entendi. Você acha que se não tiver uma parte de todo mundo ele não funciona?

Agnès: Talvez ele funcione, mas não seria legal porque é em grupo, é coletivo, então tem que ter todo mundo ali junto. Tem que ter um pouco de cada um ali. Não pode ser só um, senão não adianta fazer em grupo.

Professor-pesquisador: Eu vou te complicar um pouquinho mais porque eu queria entender melhor isso aí. Por que que tem que ter um pouquinho de cada um? Por que que se não tiver um pouquinho de cada um não vai ficar tão bom?

Agnès: Porque se tiver só de um vai ser só um ponto de vista de uma pessoa, não vai ser de todo mundo. Se juntar o ponto de vista de cada um, vai ter todo mundo ali trabalhando junto. Se tiver só de um, sabe? Vai ser só dessa pessoa, não vai ser das outras pessoas; vão estar ali só pra dizer que é um grupo.

Professor-pesquisador: Então o filme ele permite que a gente consiga uma confluência maior de pontos de vista do que em outros trabalhos.

Agnès: Sim. E pode também... eu posso pensar de uma maneira inicialmente, mas enquanto a gente vai trocar conversa, a gente vai conversar sobre o filme, no meio eu posso pensar de outra forma. As pessoas podem acabar me dando outros pontos de vista que eu não tinha e eu pensar de outra forma, mudar o meu pensamento sobre isso. Então é importante conversar sobre isso e ter o ponto de vista de cada um.

Professor-pesquisador: Você pensava assim antes desse trabalho?

Agnès: Como assim?

Professor-pesquisador: Sobre ter o ponto de vista de cada um... sobre isso que você me falou.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Você já pensava assim.

Agnès: Uhum.

Professor-pesquisador: Mas isso também foi trabalhado... não, tá, mas assim... o que que você pensava antes do trabalho de cinema?

Agnès: Eu pensava exatamente assim também. Eu acho. É.

Professor-pesquisador: Deixa eu te fazer... deixa eu reformular a pergunta pra ver se você entende o que eu tô te perguntando. Você foi muito contundente em dizer que o trabalho de cinema ele permite um equilíbrio maior sobre os pontos de vista, algo que o trabalho dos cartazes não te permite.

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Foi isso que você disse. Quando você fazia trabalho de cartaz — esquece o cinema, não tem cinema na história — você já olhava pro cartaz e já achava isso? Tipo assim: "pô, aqui eu não consigo ter uma confluência de pontos de vista"? Você já pensava isso antes do trabalho de cinema? Antes de eu existir nessa história aqui, você conseguia ver o trabalho dessa forma ou não?

Agnès: Não tinha ponto de vista das pessoas...

Professor-pesquisador: Não, não... é isso que eu tô te perguntando. Vamos lá, deixa eu voltar pra ficar mais fácil de entender. Quando a gente... quando você fazia cartazes antes do trabalho de cinema,

você conseguia ver isso? Que os pontos de vista eles não eram... não havia equilíbrio sobre esses pontos de vista? Você já tinha essa visão ou essa visão só veio depois do trabalho de cinema?

Agnès: Não, não tinha essa visão.

Professor-pesquisador: Não tinha essa visão. Essa concepção ela só veio depois do trabalho de cinema?

Agnès: Só depois.

Professor-pesquisador: Só depois que você consegue olhar e dizer assim: "é, o cinema eu consigo isso e com outros trabalhos eu não consigo esse ponto de vista". É isso?

Agnès: Sim. Uhum.

Professor-pesquisador: Tá, então era isso que eu tava querendo entender. E por que que você acha que esse modelo não gera essa confluência de pontos de vista, o dos cartazes? Por que que um gera e o outro não gera?

Agnès: Porque quando você vai fazer um filme, você tem que... além de contar a história que você quer, você também acaba contando um pouco da sua. Num trabalho de cartaz não. Trabalho de cartaz normalmente é pra falar sobre outras pessoas, sobre outros assuntos que você não consegue dar um ponto de vista ali. É mais pesquisa mesmo, é você pegar a pesquisa e colocar ali, pegar informações e colocar ali.

Professor-pesquisador: Beleza. Beleza. E assim, você sente que tem mais liberdade para dar opiniões e tomar decisões sobre o filme pensando na produção? Você sente que tem mais liberdade para dar opiniões quando está fazendo o filme, ou sentiu que eu direcionei muito o que deveria ser feito?

Agnès: Não, não direcionou. Tipo assim... como assim?

Professor-pesquisador: Vamos lá, vou repetir. Você sentiu que teve total liberdade para dar suas opiniões e tomar decisões ou você sentiu que eu direcionei muito o seu trabalho?

Agnès: Não, eu tive total liberdade para dar minha opinião.

Professor-pesquisador: E as decisões também?

Agnès: E as decisões também.

Professor-pesquisador: Você achou que as minhas falas não te direcionaram a ponto de você se sentir que não estava tendo liberdade, fazendo uma coisa mais porque eu queria do que você?

Agnès: Não. Em nenhum momento senti isso.

Professor-pesquisador: Beleza. Aconteceu algo em algum momento em que vocês quiseram fazer algo que parecia dar errado, ou que fugia do combinado, e mesmo assim vocês tentaram?

Agnès: Esse filme. Esse filme pra mim... eu queria muito que saísse ele, e ele saiu. Só que eu achei no início que não ia dar certo porque talvez eu acho que ele... pra mim, eles não iam querer dar entrevistas, não iam querer contar a história. Tanto que quando a gente já deu a ideia, eu já tinha

passado a ideia do filme, eu já tava pensando em outra porque pra mim eles não iam querer falar sobre.

Professor-pesquisador: Você tinha plena certeza que o filme não daria certo, o filme sobre os garis não ia dar certo, eles não iam falar?

Agnès: Eles não iam falar, não iam querer falar.

Professor-pesquisador: Mas por que que você continuou?

Agnès: Por que eu continuei? Porque eu acho que esse filme é muito importante dar visibilidade pra eles. Vou dar... por exemplo: eu tô nessa escola há dois anos, né? Dois anos. Eu só fui saber o nome deles por causa do filme. Caramba... eu nem sabia o nome deles. A gari eu só sabia porque é a gari, sabe? Ela é mais... ela se comunica melhor. A gari se comunica melhor, mas os outros dois eles são mais calados, eles não falam tanto. Então nem sabia o nome deles. Só pude descobrir por causa do filme.

Professor-pesquisador: Entendi. E é uma reflexão e tanto, né? Mas você tinha essa dimensão... mas assim, vamos lá. Você gostou da ideia, você falou lá atrás e tal. Mas não foi só porque eu falei, né? Alguma coisa ali fez com que subisse uma vontade enorme de você falar sobre... não falar sobre os garis, mas dar essa exposição a eles. Então o que que mais te motivou assim a querer fazer, falar sobre... dar a eles a oportunidade deles mesmos falarem sobre eles? Eu acho que isso é que é o legal: não é você que está falando sobre os garis, você está dando a oportunidade pra que eles mesmos falem sobre eles. Isso é super nobre. Então o que que mais motivou você?

Agnès: Quando eu cheguei na escola, a gente já vai percebendo essas coisas. Algumas coisas que eu percebi quando eu cheguei na escola... e uma dessas foi essa. As pessoas passavam por eles, não davam bom dia, boa tarde. Eu já tinha percebido isso. Eu não sabia o nome deles, eu sabia só o da gari porque grande parte da minha turma já tava aqui há muito tempo. E aposto que nem eles sabem também o nome dos dois, só o da gari. E... aí eles já tinham me dito o nome da gari. Então... pode fazer a pergunta de novo que eu me perdi agora?

Professor-pesquisador: Não, pode ir falando, você tá falando dessa questão... porque eu queria só entender o que que te motivou a escolher falar sobre esse tema dos garis.

Agnès: Porque eu já via eles, já tinha essa percepção que eles eram invisíveis na escola. Que algumas pessoas não davam valor pra eles, sabe? Eu já também já ouvi muitas... não muitas, mas algumas pessoas falando: "pode deixar no chão, o gari depois vai arrumar, depois vai limpar, pode deixar no chão, eles vão vir arrumar". E também porque dava pra ver a invisibilidade deles. Passavam, não davam bom dia... ignoravam eles, já aconteceu também, eu já vi. Não a gari, a gari acho que ela é mais chegada, mas os outros dois, sabe? Acho que é isso.

Professor-pesquisador: Beleza, beleza. Vamos avançar aqui um pouquinho. O ambiente aqui nas aulas de cinema é diferente do resto da escola?

Agnès: Como assim?

Professor-pesquisador: Você sente que o ambiente, a maneira como a aula funciona, a maneira como você se relaciona com a aula, a maneira com que os seus colegas se relacionam com o trabalho em si... você vê diferença em relação ao resto da escola? Tanto positiva quanto negativamente.

Agnès: Eu acho que a gente consegue dar mais opinião. A gente consegue dar mais nossa opinião.

Professor-pesquisador: Você vê diferença?

Agnès: Uhum.

Professor-pesquisador: E por que? O que que torna diferente?

Agnès: A gente consegue dar mais opinião, a gente consegue dar o nosso ponto de vista sobre alguma coisa e também consegue falar que não quer aquilo. Como que teve algumas pessoas — acho que não foi... foi muitas ou poucas que não quiseram fazer o filme?

Professor-pesquisador: Foi um volume bastante... não foi tão significativo, mas obviamente teve uma galera que realmente se negou. Mas fala, fala o que você ia dizer.

Agnès: Mas com outros professores, provavelmente eles fariam mesmo não querendo fazer, eles teriam que fazer. E aqui a gente pode dar nossa opinião. Se eu não quisesse fazer o filme eu falava "não quero fazer o filme" e você respeitaria de qualquer forma. E eu não ia fazer o filme, mas quem quer fazer o filme fez. Então a gente consegue dar nossa opinião, a gente consegue negar. Que eu acho que a negação, essa parte de negar não querer fazer, eu acho que é o que pesa mais. Porque em outras... com outros professores ou em outras matérias a gente não consegue ter isso.

Professor-pesquisador: Mas por que que você acha que isso é tão importante? Por que você acha que é tão importante eu respeitar você quando você diz que não quer fazer?

Agnès: Porque a gente não tem muito isso aqui dentro da escola.

Professor-pesquisador: Não, mas eu digo assim, o que que faz isso ser importante? Por que que pra você isso você pega e bota no colo e diz assim: "vou segurar"? Por que que isso te faz feliz, vamos dizer assim?

Agnès: Porque eu não sou forçada a fazer algo que eu não quero. Se eu não quisesse fazer o filme, eu diria "não quero fazer o filme" e eu seria respeitada por isso. Se fosse talvez com outra pessoa, seria: "você vai fazer ou você vai ficar sem nota". Não tem essa, sabe? Acho que é isso.

Professor-pesquisador: E por que que você fez?

Agnès: Porque eu gosto.

Professor-pesquisador: Gosta do que?

Agnès: Do filme, de produzir filme.

Professor-pesquisador: Beleza. É isso aí. Vamos lá que a gente tá faltando os últimos dois blocos pra terminar. Se você tivesse que explicar pra um amigo o que é linguagem cinematográfica, o que que você diria com as suas palavras? Assim, na verdade aqui eu não quero tecnicismo, não quero

aquela coisa técnica; quero que você me diga assim, se você tivesse que explicar o que que é, o que que você falaria?

Agnès: Pra mim é tudo, tudo. Antes do filme ser feito, antes de ser lançado, sério, o filme vem muito antes. Vem de um pensamento de ter uma ideia sobre fazer. Só de você querer fazer já começa aí. E você produzir, roteirizar, pensar de como vai ser as câmeras, o posicionamento das câmeras, como você vai abordar isso, entre outras coisas. O roteiro, as pessoas que você vai chamar pra fazer o filme também. É isso.

Professor-pesquisador: Entendi. E se você tivesse que dar uma explicação resumida sobre o que que é linguagem cinematográfica? Tipo assim: olha, eu tenho agora 15 segundos pra você me explicar o que que é linguagem cinematográfica. Qual seria o seu resumo disso tudo que você falou?

Agnès: Aí eu não sei.

Professor-pesquisador: Pra quem você faz filme? Você, você Agnès. Qual seu grande objetivo quando você faz esses filmes?

Agnès: O do filme?

Professor-pesquisador: Todos. Bota tudo na mesma prateleira pra eu saber qual foi o principal objetivo dos dois filmes que você produziu.

Agnès: É que os dois têm... são diferentes.

Professor-pesquisador: Alguma coisa está em comum. O que que você quis com os filmes?

Agnès: Passar uma mensagem.

Professor-pesquisador: Ótimo. Isso tá em comum. Você quis passar uma mensagem. Então a linguagem seria passar uma mensagem?

Agnès: Passar uma mensagem.

Professor-pesquisador: Beleza. Então tá ótimo. E assim, olhando pros filmes que você produziu, você acha que eles refletem as ideias e o jeito de vocês? Tem o da Norma ou o seu... você acha que os filmes refletem a maneira como você pensa o mundo, a maneira como você vê o mundo, vê as coisas?

Agnès: Sim. No meu senti.

Professor-pesquisador: Você acha que quando eu olho pra aquele filme eu vejo você ali? Eu vejo você na essência como adolescente, como mulher, como estudante, como cidadã... visão política... eu consigo ver isso ali?

Agnès: Uhum. Acho que sim.

Professor-pesquisador: Você tá lá. Posso dizer que você tá lá naquele filme?

Agnès: A minha essência. Sim. Acho que dá pra dizer sim.

Professor-pesquisador: Então você pode então tranquilamente dizer que aquilo reflete as suas ideias e o seu jeito de pensar o mundo?

Agnès: Uhum. Sim.

Professor-pesquisador: E pensando assim, escolhe um momento dos dois filmes... não, escolhe um momento desse último filme. Um momento onde você mais se vê nesse filme.

Agnès: A parte onde o um dos garis diz que se sentia invisível. A parte onde ele fala que se sente invisível.

Professor-pesquisador: Por que isso? Por que que você acha que você se viu ali?

Agnès: Porque eu já me senti muito invisível. Hoje eu não me sinto tanto assim... eu ainda me sinto invisível, mas antigamente eu me sentia muito invisível, principalmente dentro de casa. Por isso que me deixou muito emocionada o que ele disse, porque eu também me identifiquei.

Professor-pesquisador: Entendi. E você se sente emocionada mesmo depois de ver, editando? Como é que foi essa tua relação com esse momento? Do momento que você ouviu um dos garis falar aquilo, você sabia que você ia ter que voltar ali. Tanto que você permaneceu... você podia ter cortado essa parte, mas você deixou no filme. Mas digo assim: você teve que editar, depois você teve que assistir e agora você vai ter que assistir de novo porque a gente sempre tá assistindo. Como é que foi isso em relação a esse momento? Como é que você se viu ali?

Agnès: Ainda não entendi direito.

Professor-pesquisador: Eu quero que você me relate o teu sentimento diante de ter que ver novamente aquilo, em situações distintas. Porque a primeira vez que você ouviu isso foi o gari dando a entrevista. Depois você teve que ouvir isso na montagem do filme e depois você teve que ver isso vendo o filme todo pronto. Como é que foi sentir isso novamente? Teve alguma mudança ou foi mais ou menos a mesma coisa?

Agnès: Talvez teve uma mudança porque eu vi que não era só eu. Apesar de as situações ser diferentes, não era só eu que me sentia invisível.

Professor-pesquisador: Entendi. Beleza. Você acha que fazer cinema é algo que só os profissionais com equipamentos caros podem fazer?

Agnès: Não. Qualquer pessoa pode fazer.

Professor-pesquisador: Você pensava assim antes?

Agnès: Não.

Professor-pesquisador: Cinema? Você achava que só gente com grana podia fazer.

Agnès: Uhum.

Professor-pesquisador: Então isso muda sua visão, o projeto muda. Você "eu posso fazer cinema". É isso?

Agnès: Posso.

Professor-pesquisador: Beleza. O que que você aprendeu aqui que pode ser útil em outras áreas da sua vida, mesmo que não tenha nada a ver com fazer filme?

Agnès: Sempre tentar colocar o ponto de vista... sempre escutar o ponto de vista das pessoas, tentar compreender o ponto de vista das pessoas — mesmo você não concordando, mas tentar compreender — e tentar sempre colocar o seu ponto de vista e dos seus colegas naquilo que você vai fazer. Sempre tentar. Sempre tentar passar alguma mensagem.

Professor-pesquisador: Você tinha essa visão antes do trabalho de cinema?

Agnès: Não.

Professor-pesquisador: Não tinha. Você acha que esse foi o maior aprendizado que você teve?

Agnès: Acho que sim. Respeitar também a opinião das pessoas.

Professor-pesquisador: Bom. Isso é importante, importante pra caramba. Essa experiência muda o jeito como você enxerga o papel do aluno e do professor na sala de aula?

Agnès: Como assim?

Professor-pesquisador: Nós temos um papel: você como aluna e eu como professor. Você tinha uma visão quando começou esse trabalho sobre o papel do aluno e o papel do professor, até você me relata isso no início sobre aquela coisa do padrão e tal. Você acha que essa experiência ela muda a maneira como você enxerga o papel do aluno e o papel do professor?

Agnès: Nesse trabalho sim.

Professor-pesquisador: Sim? Você acha que a partir desse trabalho você vê diferente? E você acha que o aluno tem que ser diferente da maneira como você pensava?

Agnès: Tem que ser diferente como?

Professor-pesquisador: Então, vamos lá. Você tinha um jeito de pensar o seu papel como aluna na sala de aula até o primeiro dia do trabalho. A partir do momento que a gente começa na verdade a trabalhar, você acha que essa maneira de se ver na sala de aula e ver os seus colegas ela muda?

Agnès: Muda.

Professor-pesquisador: Muda em que sentido? O que que você acha que os alunos têm que ser diferente da maneira que você pensava?

Agnès: Ter mais voz, dar mais opinião. Não só concordar... concordar e fazer, mas questionar também. Eu acho que hoje em dia falta muito questionamento. A gente não questiona mais sobre as coisas, a gente só concorda e faz. Acho que a gente tem que questionar mais as coisas, dar a nossa opinião também.

Professor-pesquisador: E você pensava assim antes do trabalho de cinema?

Agnès: Não. Pra mim era só concordar, tá bom.

Professor-pesquisador: E professor? Sobre o papel do professor. Você tinha uma visão sobre o papel do professor, a maneira como você achava o professor deveria trabalhar. Você acha que você muda a maneira também de enxergar o papel do professor?

Agnès: Acho que sim. Sim. Na minha escola antiga... o que eu senti quando eu entrei nessa escola, o que eu mais senti — tanto que o que eu mais vou sentir saudade — é o acolhimento. Essa escola, pelo menos, é muito, muito acolhedora. A minha antiga não era tanto acolhedora assim. Eu sinto que todos os professores são acolhedores. Todos. Sem exceção, todos. Tanto os professores quanto a direção. Eu acho que não tem muito o que mudar, sabe? Porque o que você fez, mesmo não sendo igual — porque a Ângela é a de matemática, você tá dando História, Geografia... vai, vai, é a convivência com a Norma! Vou até mostrar pra ela esse trecho aqui, Norma: aqui, ó, você não está sozinha!

Agnès: (Risos) Geografia, gente! Geografia e os filmes, filmagem, cinema no caso. E os dois são acolhedores da mesma forma, sabe? Acho que é isso.

Professor-pesquisador: Você acha — e aí uma pergunta sobre mim — você acha que eu consigo ser tão acolhedor em Geografia quanto em cinema? Seja sincera.

Agnès: Sim. No mesmo nível. Da mesma maneira.

Professor-pesquisador: Você acha que não muda muito quem eu sou. Você não consegue ver diferente dando Geografia e dando cinema?

Agnès: Não, a mesma pessoa. A única diferença é que em cinema a gente conversa mais do que Geografia, né?

Professor-pesquisador: Bom, isso já é um dado. Por que que você acha que a gente conversa mais?

Agnès: Porque para fazer o filme a gente precisa conversar, a gente precisa debater. Geografia nem tanto. A gente debate sim, mas é mais questão, é mais, sabe? Questão, questão.

Professor-pesquisador: Você acha que vocês estão mais... e aí a tua visão sobre você e seus colegas — porque você conversou mais com eles até do que comigo — você acha que vocês estão mais disponíveis para cinema do que para Geografia?

Agnès: Sim. Por ter mais conversa. Por ter mais conversa, por dar a nossa opinião.

Professor-pesquisador: Entendi.

Agnès: Apesar de muitos não darem opinião lá na sala, eles querem. Todo mundo quer dar opinião, só que vem desse lugar de ter não poder dar opinião e quando pode fica meio com medo, sabe? Tanto que eu fiquei muito surpreso com a Acácia. Ela ligou um automático e começou... eu olhava, tinha hora que eu só conseguia ver admiração, assim, "gente, como!" e com a articulação... tanto que eu falei pra ela: "cara, você foi muito bem". É o que a gente quer.

Agnès: Acácia? Eu ouvi Karen.

Professor-pesquisador: Não, não... a Acácia, semana passada. Mas a Acácia falou muito bem, entendeu? Então a Acácia ela traz um... pra mim ali um avanço, ela é muito tímida, sempre muito caladinha, brinca e tal, sempre muito carinhosa, mas realmente com uma visão de que ali ela se sentiu muito à vontade, né? Então foi muito bom. Então pra terminar e liberar você, vou fazer o

encerramento aqui. Você acha que uma aula como essa, mais livre e colaborativa, poderia funcionar em outras matérias?

Agnès: Não todas.

Professor-pesquisador: Por que?

Agnès: Dependendo da matéria sim. Eu acho que — vou usar exemplo de matemática — matemática eu acho que não funcionaria assim.

Professor-pesquisador: Qual seria a dificuldade?

Agnès: É número. Eu acho que número não tem tanta conversa assim. Não tem que ter tanta conversa assim, é mais pensando mesmo. Agora em outras matérias até dá.

Professor-pesquisador: Mas nunca ninguém te trouxe nenhuma possibilidade de ter essa conversa, ou você nunca... ninguém te falou: "olha, é possível, talvez não, talvez tenha"? Nunca teve essa conversa?

Agnès: Nunca. Em nenhum momento da minha vida.

Professor-pesquisador: Tá bom, beleza. Língua portuguesa a mesma coisa?

Agnès: Acho que fica no meio termo. Porque tem gramática e interpretação. A gramática eu penso da mesma forma que matemática, mas interpretação não; interpretação eu acho que tem que ter mais conversa.

Professor-pesquisador: Aí eu te pergunto: você acha que não daria tão certo por causa da matéria em si ou do método de trabalho dessa matéria?

Agnès: Da matéria.

Professor-pesquisador: A matéria. O método de trabalho você acha que não há problema nenhum, você acha que os professores eles usam metodologias que de repente até poderiam gerar um diálogo maior? O problema é da matéria?

Agnès: É a matéria mesmo.

Professor-pesquisador: Tá bom. O projeto ele fala muito em transgredir — uma conversa que a gente teve várias vezes — e transgredir na verdade é ir além. É romper com determinadas regras, costumes, padrões para fazer algo novo. Você sentiu em algum momento de alguma forma que você estava quebrando regras da escola ao fazer parte desse projeto, participar desse projeto? Regras, costumes da escola, padrões da escola. Regra aqui não é regulamento, regra é essa coisa mesmo da maneira como a gente está acostumado a fazer as coisas. Você acha que você quebrou?

Agnès: Acho.

Professor-pesquisador: E assim, quando você sente que você tá quebrando regra?

Agnès: Quando eu tô dando minha opinião. Quando eu tô dizendo "não", quando eu não quero fazer aquilo e sou respeitada.

Professor-pesquisador: Você acha que você tá na verdade rompendo com uma regra.

Agnès: Uhum.

Professor-pesquisador: Beleza. Tem alguma outra coisa mais contundente ou menos? Em algum outro momento você sente que você quebra essas regras?

Agnès: Acho que não. Em relação ao trabalho não.

Professor-pesquisador: E depois de tudo o que você viveu nesse projeto — é a última — se você pudesse mudar alguma coisa no jeito como a escola funciona, o que que você mudaria? Qual seria a proposta para você mudar ou a escola, ou as aulas, ou a maneira como os professores trabalham? Mas aí pensando assim: a partir do projeto, a partir da Agnès pós esse projeto. O que que você mudaria? Pensando obviamente num incômodo e algo que você quer mudar. Posso até te dar uma ajuda: tem uma coisa que você falou várias vezes, sobre ouvir.

Agnès: É, eu tô pensando nisso. Acho que foi ano passado ou esse ano, o diretor da escola tinha proposto uma roda de conversa entre os alunos. Só que acho que não foi pra frente, porque ele tinha me dito isso, tanto que ele falou que ia me chamar e não aconteceu provavelmente. Eu acho que ter isso, ter conversas na escola, mais conversas na escola. Fazer com que as pessoas parem de ter medo de dar a sua opinião e comecem a dar mais a opinião. E eu acho que é isso, ter mais conversa.

Professor-pesquisador: Você se sentiu mais encorajada em dar suas opiniões no momento que você tinha uma câmera na mão?

Agnès: Sim.

Professor-pesquisador: Você acha que é mais fácil você falar sobre o que você pensa através dos filmes do que você falar pessoalmente assim, pensando que você tá falando para várias pessoas ao mesmo tempo?

Agnès: Acho.

Professor-pesquisador: Você acha que tiveram pessoas lá que tinham mais dificuldade de dar opinião que passaram a dar as suas visões a partir do filme? E que não davam tanto a sua opinião e passaram a dar a partir do filme?

Agnès: Não sei, eu não vi todos os filmes. Mas dos que eu vi... talvez sim. Acho que as pessoas se motivaram a dar as suas opiniões através do filme.

Professor-pesquisador: Filmes são mais fáceis então de dar opinião do que você dar de cara limpa.

Agnès: Uhum.

Professor-pesquisador: Caramba, não vou te tomar mais tempo. Cara, foi lindo. Foi muito bom, muito bom mesmo assim. Vou encerrar, tá? Vou fazer o encerramento aqui.

APÊNDICE D - Transcrição da Entrevista com Sônia

Professor-pesquisador: É... então, entrevista com Sônia, dia 24/10/2025 às 15:07. Estamos começando, tá? Deixa eu fazer uma última recomendação: se você precisar parar, tipo assim, quer pensar um pouquinho, de repente embolou, me avisa que eu pauso e a gente continua.

Sônia: Tá bom.

Professor-pesquisador: Quer... se precisar ir ao banheiro, você fala e a gente para um pouco, tá? Vamos lá. Então, primeiro bloco de perguntas, tá, tá relacionado ao primeiro momento, quando a gente começou a trabalhar esse ano com o cinema, tá? Você não... você não era da turma ano passado, né? Você chegou esse ano, não foi?

Sônia: É, cheguei esse ano.

Professor-pesquisador: Exatamente. Então você não pegou a fase do ano passado, que não é o meu foco, mas os outros eles até lembravam de coisas lá de trás, mas não tem problema. Então é o iniciozinho. Quando a gente começou a trabalhar, que eu comecei a falar sobre o cinema esse ano, então essas primeiras perguntas são sobre isso, tá? E eu vou pedir que você faça um exercício: se coloque naquele momento, tá? É como se eu tivesse que fazer aquela entrevista naquele momento. Então vou fazer perguntas que você vai me responder pensando como se estivesse naquele momento, tá?

Sônia: Tá bom.

Professor-pesquisador: Então vamos lá. Antes de começar o projeto, quando você assistia a um filme, uma série, ou vídeos na internet, né, os Reels, né, YouTube, TikTok, ou Reels do Instagram, no que você prestava mais atenção?

Sônia: Muitas das vezes eu prestava atenção do jeito de como era feito, né? De tipo assim, de chamar atenção, ou do conteúdo do que tava aparecendo ali. Muitas, tipo assim, em questão de filme, eu não... eu só entendia o contexto quando já tava quase pro final. Mas tipo assim, vídeo curto no YouTube eu entendo mais rápido porque já tem um título embaixo falando sobre, ou em cima. Mas é isso, acho que é isso.

Professor-pesquisador: Deixa eu só entender: você prestava atenção e te chamava atenção no sentido de tentar entender como aquilo foi feito. E aí nesse caso é o quê? Algo do ponto de vista técnico, ou a ideia em si?

Sônia: A ideia.

Professor-pesquisador: A ideia. Como que ele pensou isso?

Sônia: É, exatamente.

Professor-pesquisador: Poxa, legal isso aqui, como que será que eles chegaram nessa ideia? É isso?

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Belezinha então. Vamos lá. Você costuma criar vídeos com o celular para além do que a gente faz aqui?

Sônia: Então, às vezes sim e às vezes não. Porque, vou contextualizar: eu tenho uma conta que eu deixo só para os meus amigos no Instagram. Eu tenho uma conta que eu deixo aberta pra família, pra conhecidos, e tem uma que eu deixo só pros meus amigos. E às vezes eu boto o celular e fico falando o que eu acho, o que eu penso, ou o que eu tô fazendo. Não é tão frequente, mas às vezes eu faço.

Professor-pesquisador: Você já fazia isso antes de começar o cinema aqui?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Então na verdade você faz como se fosse um vídeo diário. Você conta tua vida, você conta o que você gosta de fazer, ou você fala das tuas impressões sobre as coisas.

Sônia: Às vezes as impressões, ou às vezes quando eu tô fazendo uma coisa. Tipo assim, essa semana agora eu tava arrumando meu guarda-roupa, eu não gosto de arrumar guarda-roupa. Eu botei meu celular e comecei a falar: "ai, gente, eu não gosto de arrumar guarda-roupa, eu queria que existisse alguém que arrumasse o guarda-roupa". E eu acho isso muito... às vezes legal, porque tem pessoas que pensam do mesmo jeito que você, mas elas não falam sobre isso. Então isso pode ser meio que um modo de você se comunicar com os outros.

Professor-pesquisador: Com os outros. E deixa eu te perguntar uma coisa: você gosta de gravar outro tipo de vídeo além desse?

Sônia: Depois que a gente começou o trabalho?

Professor-pesquisador: Não, lá naquele momento ainda. Você gostava de fazer algo além daquilo?

Sônia: Eu tentava, mas não conseguia.

Professor-pesquisador: O quê?

Sônia: Tipo assim, ano passado, né? Eu mudei de escola esse ano. Ano passado a gente também tinha um projeto parecido com isso.

Professor-pesquisador: Você estudava onde?

Sônia: No Lemos Cunha.

Professor-pesquisador: Tá.

Sônia: E a gente às vezes gravava, só que às vezes eu gravava e eu desistia no meio.

Professor-pesquisador: Vamos chegar lá. Calma, depois a gente vai conversar um pouco mais sobre isso, mas vamos lá.

Sônia: Porque às vezes eu não era o que a minha expectativa via, ou às vezes não era o que eu pensava, aí eu desistia no meio.

Professor-pesquisador: Tá. E que tipo de vídeo era esse que você fazia?

Sônia: Ah, era vídeos... eu também não lembro muito, mas eram vídeos contando da nossa rotina na escola, tipo, eram meio que videozinhos engraçados, mas durante a escola.

Professor-pesquisador: Mas era com a linguagem da internet, aquela coisa do vídeo para a internet, né?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Tá. E ainda lá, tá? A gente ainda não começou as aulas de cinema. Você nem sabia ainda que eu ia fazer cinema com vocês. Você planejava o que você ia gravar ou simplesmente dava vontade, fazia e...

Sônia: Dava vontade e fazia.

Professor-pesquisador: Você não planejava.

Sônia: Não, nunca planejei.

Professor-pesquisador: "Ah, vou filmar agora", pum.

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Mas nem o conteúdo você chegava a pensar, planejar, anotar alguma coisa?

Sônia: Não, eu pensava, tipo assim, no conteúdo. Aí eu pensava como que eu vou fazer isso, aí eu botava e fazia.

Professor-pesquisador: Fazia, mas tinha ali um mínimo de pensamento...

Sônia: É, é.

Professor-pesquisador: Chegou um dia a escrever alguma coisa para te guiar por ali?

Sônia: Não, sempre o improviso e cabeça, né?

Professor-pesquisador: Sim, tá bom. E assim, naquele momento, tá? Naquele momento, pra você, o que fazia um vídeo ser bom ou interessante? A história, o jeito como foi gravado, ou os efeitos que são colocados... eram colocados?

Sônia: Pensa com a cabeça de quem ainda não tinha estudado cinema comigo.

Professor-pesquisador: O jeito que foi gravado.

Sônia: O jeito que foi gravado.

Professor-pesquisador: Porque eu sempre gostei muito disso de saber como que as coisas... como que era feito, como que era pensado.

Sônia: Você sempre gostou disso?

Professor-pesquisador: É.

Sônia: Tá, legal. Sempre gostou disso. E você... aí vou botar até um adicional, uma pergunta aqui que não tá aqui, mas que vai me ajudar. Você procurava vídeos que falavam sobre a maneira como se filma, como os diretores pensavam os seus filmes, você já buscava isso?

Sônia: Já. Porque, tipo assim, desde pequena eu tinha uma vontade de ser, tipo assim, YouTuber, que era muito famoso antigamente. E eu sempre pensava: "como que eu vou fazer isso se eu não tenho uma base, né? Se eu não tenho uma parte de pensamento?". Aí eu pesquisava sobre. E depois não me surgiu mais a vontade, aí eu parei de fazer... de pesquisar sobre.

Professor-pesquisador: Entendi. Vou tentar botar um pouquinho pra cima aqui, pra ficar mais perto do... pode botar aqui em cima, tá bom. Beleza, legal, legal. Vamos pro segundo bloco de perguntas. Agora a gente vai falar um pouquinho da escola, tá? Da nossa relação com a escola naquele momento. Pensa numa aula normal que você entenda... entendia ser uma aula normal. Por que que eu tô te pedindo isso, Sônia? A gente muda de pensamento toda hora. A cada coisa que a gente aprende, isso dá uma reconduzida na maneira como a gente pensa algumas coisas. Então a maneira que você pensa hoje me interessa e eu vou te fazer essas perguntas daqui a pouco. Mas lá naquele momento você pensava possivelmente sobre outros aspectos algumas coisas que também me interessam. Por isso que eu tô te pedindo para que você faça esse exercício de ir lá atrás, resgatar a maneira com que você pensava. Então pensa lá numa aula normal lá atrás. Como você achava que uma aula normal deveria funcionar, né? O que alunos e professores deveriam fazer naquela aula que você considerava ser normal naquele momento, lá no início do ano?

Sônia: Ah, tipo assim, primeiro copiar, explicação e depois dever. Que é o que geralmente sempre acontecia no meio da minha escola, né? Porque eu já mudei de escola duas vezes. Eu convivi 11 anos em uma e um ano em outra que foi ano passado.

Professor-pesquisador: Essa de 11 anos foi aonde?

Sônia: Foi na Freguesia.

Professor-pesquisador: Qual escola?

Sônia: SEEDUC.

Professor-pesquisador: Tá.

Sônia: Fica do lado, meio que do lado do Mendes. E lá eles sempre, tipo assim, era sempre tinha um padrão, que era cópia, a explicação da cópia e depois um dever. Ano passado isso também meio que se repetia, mas esse ano mudou muito. Esse ano os professores em vez de copiar primeiro, eles explicavam e depois iam pra cópia pra fixar. E eu meio que mudei o meu jeito de ver como o jeito, né, que é pra ser explicado as coisas.

Professor-pesquisador: Entendi. Não, beleza, beleza. Quando você naquele momento fazia trabalho de outras matérias, como esse trabalho geralmente acontecia? Pode repetir, tá? Não tem problema que acho que a resposta que você vai dar vai ser semelhante a essa que você deu.

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Mas fica tranquila porque assim, se repetir não tem problema. Só que tem um... tem um adendo aqui que é importante. Pensando no trabalho em grupo, naquele momento, quem você entendia que decidia o que cada um faria naquele trabalho em grupo?

Sônia: Então, eu já não sou muito boa em trabalhar em grupo.

Professor-pesquisador: Entendi.

Sônia: E no início do ano, né? Me juntei muito com a Agnès, com o Glauber e com a Karina. E desde o início eu percebi que a Agnès não era uma pessoa fácil pra se fazer trabalho em grupo. Ainda mais porque... ainda mais agora que teve um trabalho desses e só ela comandava. Isso às vezes me deixa um pouco irritada, mas eu relevo porque também tem pessoas que têm opiniões diferentes da minha. Mas em trabalho em grupo eu... tipo assim, eu tentava dividir e antigamente eu não tentava dividir, eu queria fazer do meu jeito e as pessoas que quisessem fazer do meu jeito ou não, elas saiam. Mas ultimamente agora eu tenho percebido que a gente... eu posso dar opiniões, as pessoas também podem dar opiniões e eu posso ver se elas apoiam a minha opinião de dividir cada um tem sua tarefa ou de todo mundo fazer realmente coletivo, tudo coletivo.

Professor-pesquisador: Mas lá no início do ano, quem você achava que deveria decidir?

Sônia: Eu não achava que alguém tinha que decidir. Eu achei que as coisas tinham que andar e durante ia andando a gente ia vendo o que ia acontecendo.

Professor-pesquisador: Tá bom, beleza. Tranquilo. E você sentia que tinha espaço para usar criatividade nas aulas de uma maneira geral?

Sônia: Sim. Porque, vamos voltar ao negócio das cópias, né? Durante as cópias eu sempre gosto de fazer decoração no caderno e isso envolve criatividade, né? Às vezes os assuntos que eles dão, vou dar o exemplo aqui na aula da Nicole. Na aula da Nicole a gente usa muito a criatividade, né? Ainda mais o Projeto Integrador...

Professor-pesquisador: Deixa eu só fazer um adendo. A gente tá pensando lá no início do ano, não hoje. Eu entendo que a gente puxa pra cá. Tenta fazer essa observação lá. Lá no início do ano você tinha essa leitura? Se você pensasse "eu em fevereiro, eu achava que nas aulas eu tinha esse espaço para trabalhar a criatividade?", você achava?

Sônia: Achava muito.

Professor-pesquisador: E aí de que maneira você achava que a criatividade ela era trabalhada ou você tinha espaço para trabalhar a criatividade naquele momento?

Sônia: Quando os professores eles estão explicando e a gente às vezes dá exemplos, né? A gente faz meio que adendos, né, na aula. E isso é questão de criatividade, né? Voltando à questão do caderno também, também acho que isso é criatividade. E no início do ano eu também acho que eu tinha criatividade em poucas coisas, mas tinha.

Professor-pesquisador: Em poucas coisas quais?

Sônia: Em poucas coisas do que eu já falei. Porque às vezes me cansa um pouco pensar em coisas e eu gosto de fazer já o que já tá ali, ser mais pragmática, né?

Professor-pesquisador: Mas aí deixa eu te perguntar uma coisa: para além de uma decoração de caderno e para além de respostas que você vai dar quando te perguntarem, criar de fato, pensar, ter

tempo para devanear e criar genuinamente, né? Ser incentivada a criar coisas, você acha que lá naquele momento você tinha esse espaço?

Sônia: Não.

Professor-pesquisador: Não? Então beleza. Desenvolve isso pra mim.

Sônia: É meio complicado.

Professor-pesquisador: Não, fica à vontade. Lembrando que isso aqui é meu, tá? Isso aqui é só pra eu ter referências...

Sônia: Sim. Eu não achava que eu tinha uma abertura porque muitas vezes parece que a vida ultimamente tá mais monótona, né? E ainda mais no início do ano, que a gente ia começando a andar, a gente voltou das férias aí tá aquela preguiça. E eu não tinha o incentivo nem a vontade, mas eu sinto realmente que eu não tinha abertura de fazer coisas que eu queria fazer, né? Às vezes também a vergonha não deixava e eu não me sentia à vontade pra fazer.

Professor-pesquisador: E essa falta de abertura você atribui ao quê? À escola?

Sônia: É, a escola não me dava essa abertura, os professores não me davam essa abertura. Eu sentia isso. Eu me sentia muito fechada, ainda mais por ser uma escola nova, né? Eu não me sentia tão aberta pra fazer coisas que eu já fazia.

Professor-pesquisador: Entendi, ou seja, na verdade você fazia coisas na outra escola, chegou aqui, você sentiu que travou e que o próprio ambiente não foi generoso, vamos dizer assim, é isso?

Sônia: É. Só no início, porque depois foi mudando...

Professor-pesquisador: Tudo bem, depois a gente vai chegar no momento... é que é sobre o início mesmo. Porque no teu caso o início é um pouco diferente até porque você não era daqui. Então você na verdade tava começando também uma trajetória dentro da escola. E isso é importante porque, por exemplo, Agnès já era, Fernanda já era. Então elas naturalmente vão ter leituras diferentes da tua. Isso tem que ficar muito bem registrado: você tava chegando na escola. Então para além das leituras que você construiu, você teve um primeiro impacto ao estar chegando aqui. E então beleza, tudo bem. Então só pra gente finalizar isso, você falou que um pouco de timidez você falou também, né? A que você atribui essa timidez? A uma característica sua pessoal ou você acha que esse contexto te deixou tímida?

Sônia: Não, é uma característica minha pessoal mesmo. Porque, vamos supor, você chega num lugar novo, você não tem conhecimento do que vão pensar, mesmo que as pessoas pensem, talvez a opinião delas não importe pra você. Mas em alguns pontos as opiniões das pessoas importam pra mim, ainda mais pra evoluir como pessoa e evoluir mentalmente. E eu não... ainda mais por ser do nono ano e muitas vezes pensar que, eu não gosto muito da ideia de que tipo assim, adolescentes são chatos e sempre estão julgando os outros, eu não penso assim, mas muitas vezes eu penso assim porque realmente existe isso. E eu pensava que isso ia acontecer comigo, que iam falar de como eu era ou

dizer do que eu tava fazendo. Mas eu queria não tentar me importar. Isso foi até funcionando, que eu fui começando a fazer coisas que eu não esperava fazer bem do início e eu fui fazendo.

Professor-pesquisador: Que coisas?

Sônia: Tipo assim, eu falo muito, né? Durante as aulas ou fora delas. E eu não... no início eu não me sentia tão aberta em falar. Depois de umas duas semanas eu fui começando a me abrir com isso, eu fui começando a falar. E ultimamente eu vejo que isso agora se tornou normal, porque deixou de ser vergonha, né?

Professor-pesquisador: E me diz uma coisa: você acha que esse trabalho de cinema, participar das aulas, participar dos debates, produzir os filmes te ajudou nesse processo? Te ajudou nesse processo de você se sentir mais menos tímida, mais integrada com a escola, mais integrada com os seus colegas, mais falante? Você acha que ajudou?

Sônia: Acho.

Professor-pesquisador: Ajudou em que sentido?

Sônia: No sentido de como as pessoas me veem, né? No sentido da vergonha. Porque no primeiro filme que eu fiz eu não botei nada relacionado à escola, eu botei relacionado sobre a minha vida. E eu ainda não tinha falado pra ninguém que eu era evangélica, que eu seguia coisas que muitas vezes é julgada, né? Porque isso existe. Que eu não... todo mundo sabe que todo mundo tem sua opinião própria. E agora, né? Depois do meu primeiro filme, as pessoas começaram a ver que eu não tinha as mesmas opiniões que elas. Porque, voltando antigamente, né? Eu sempre concordava com o que falavam. E depois do filme que eu fiz e depois de ver os filmes que as outras pessoas fizeram, eu consegui ver isso, que não é só aquilo que eu penso e sim o que eles também pensam.

Professor-pesquisador: Então os filmes te ajudaram também a conhecer melhor os seus amigos.

Sônia: Sim, muito.

Professor-pesquisador: Entendi. Te ajudou... então o filme te ajuda a que você se expresse melhor, é isso? Te ajudou a se expressar melhor. Você acha que você consegue dar o teu recado ali através do teu... e me diz uma coisa: importante perguntar isso. Quando você recebe a sugestão, né, a tarefa de fazer o filme, você... lógico, a proposta era que você falasse sobre um sentimento que te desequilibra. Então era pra falar um pouco de você, naturalmente. Mas naquele momento você faz "vou fazer", você chegou a pensar nisso e falou assim "vou usar o filme para falar um pouco sobre mim e vou aproveitar e me apresentar para a turma"?

Sônia: Não.

Professor-pesquisador: Não? Em que momento você consegue perceber que isso era possível, que isso aconteceu?

Sônia: Que eu consegui me abrir?

Professor-pesquisador: É, que na verdade você estava que o filme estava te permitindo se abrir com a turma.

Sônia: Ah, eu percebi depois que vieram conversar comigo sobre isso.

Professor-pesquisador: Quem veio? Os alunos, colegas? Eles foram falar com você?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Ah, legal.

Sônia: E a gente começou a falar, tipo assim, coisas que eu não tinha noção que eles pensavam, e eles falaram que não que achavam que eu não era assim e agora me veem como eu sou.

Professor-pesquisador: Que massa, isso aconteceu, cara? Legal. Então assim, os alunos foram a você e falaram "pô, não te conhecia, tô te conhecendo, caramba, não sabia que você era assim". E aí isso te aproximou da turma. Então a gente pode dizer que o filme permitiu que você se aproximasse mais da turma.

Sônia: Sim, muito.

Professor-pesquisador: E o filme permitiu que você se aproximasse mais da escola.

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Tá. Fala um pouquinho mais sobre isso, tipo, o filme te trouxe mais para dentro da escola.

Sônia: Então, na questão do filme, né? E também das pessoas começarem a... tipo assim, de eu começar a ter proximidade com os professores. Porque muitas das vezes eu via como professor só como professor e a gente esquece que eles também têm uma vida fora da escola. E eu acho que um dos principais... um dos professores que eu mais gosto, né, de conversar e de... e de falar sobre várias coisas...

Professor-pesquisador: Trocar ideia.

Sônia: É, trocar ideia, é o Professor de história e o Professor de educação física. Que eu acho que são os que eu mais converso. Porque isso aproxima também, né? Aproxima muito, porque eles têm esse perfil de deixar esse canal aberto, né?

Professor-pesquisador: Sim.

Sônia: Porque isso me... isso me aproximou muito, né? Conversar com o Professor de educação física também, eu converso muito com ele nas aulas. E isso vai fazendo com que eu fosse andando e conversando com o pessoal da minha turma também.

Professor-pesquisador: Mas pensando no cinema em si, você acha que o cinema ele te deu essa... vamos lá. O cinema ele te trouxe, ele te colocou num lugar que permitiu que os seus colegas viessem até você. E você se sente acolhida.

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Sim. E eu queria entender um pouco mais de como o filme te traz para dentro da escola. Então assim, de que maneira o filme que você tava produzindo, não o filme em si, mas todo o processo de pensar, de olhar pro que tava acontecendo, de ter as ideias, a execução, como isso tudo te ajuda a se integrar mais com a escola? Talvez até a se aproximar mais do Professor de história e do Professor de educação física. Queria entender isso.

Sônia: Foi mais questão de conversar sobre qual tema ia ser, qual sentimento... porque antes era sentimento, né? Famoso sobre sentimento. Como... quais iam ser os sentimentos que a gente escolheu. E isso aproximou muito, me aproximou dos alunos, né? De que eu fui conversando, principalmente com o Glauber, né? O Glauber. Eu fui conversando com ele, vendo qual ia ser o tema, até que chegou um tema... eu ia... eu ia escolher amizade, que a amizade pra mim é um sentimento. Mas depois eu percebi que eu não tava querendo seguir por esse caminho e não tinha ficado assim. E o que eu botei no meu filme foi sobre o tempo, né? Tipo assim, que as coisas vão acontecendo, de que eu não sou... né, a gente não é o mesmo jeito que a gente era ano passado. E eu decidi escolher sobre a nostalgia.

Professor-pesquisador: E aí mas legal, então tem um outro tem um outro fator aí. Você conversou sobre o sentimento com eles. Então isso também aproximou você deles, né? Tá bom. Vamos falar agora um pouquinho sobre a linguagem, né, em si, né? Agora já pensando no processo de criação, que foi até legal que você já trouxe ele para cá. Algo mudou no jeito como você assistia filmes e até obviamente assiste filmes, vídeos na internet, a partir do momento que você começou a produzir esses filmes aqui na escola? Algo mudou na maneira como você enxergava ou continua da mesma maneira que você já assistia os vídeos, assistia os filmes antes de começar a produzir os seus filmes?

Sônia: Mudou por uma grande parte, mudou. Porque, tipo assim, vamos supor, uma novela ou um filme. Você não sabe da onde tá dando início para o final. Como eu falei antes, né? Eu só entendi o filme pro final. Mas geralmente, né? O que tá falando sobre o filme tá meio que no início, né? E muitas vezes tem filmes que não acontece isso, é meio chato isso porque eu não consigo entender. Aí isso foi meio que associando, foi meio que juntando e eu fui conseguindo entender que... pera, voltando à pergunta... senti que mudou o jeito como eu via, né? E também como era montado. Porque eu ia vendo como que eles iam fazendo, de como tava contando a história até chegar ao final. Vamos supor, o início tava bem claro, o meio já tava bem desenvolvido e o final já tava tudo explicado. Eu vi que isso mudou bastante.

Professor-pesquisador: Você tinha essa noção de montagem antes de começar a ter as aulas?

Sônia: Não.

Professor-pesquisador: Passou a ter a partir das aulas?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Então o direcionamento sobre a montagem vem a partir das aulas.

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Você passou a reparar que existia uma montagem ali, é isso?

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Diz sim porque senão não aparece no vídeo, no áudio. Diz sim ou não porque aí fica registrado.

Sônia: Tá bom.

Professor-pesquisador: Então a montagem para você passa a ser uma coisa nova, que você repara. Tá, beleza. E assim, qual foi a maior descoberta que você fez sobre contar uma história usando apenas a câmera do celular?

Sônia: A maior descoberta? Que o celular é mais prático, né? Pra pensar, pra levar ou pra filmar.

Professor-pesquisador: Mais prático em relação ao quê? Em relação em comparação com o quê? Uma câmera, é isso?

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Ah, uma câmera, tá, entendi. É mais prático. Mas assim, sobre contar uma história, não sobre a execução da filmagem. O que... qual foi a maior descoberta que você fez nesse processo de contar histórias através da câmera de um celular?

Sônia: Que através de uma parte que eu fizer, ela pode se conectar com várias. Se eu fizer uma filmagem, eu posso fazer várias outras seguindo essa ou trocando o que eu tava pensando. Que foi o que eu fiz agora. Eu fui vendo, né, e fui pensando: "esse aqui eu quero usar, mas ele não tá batendo com o outro. Então eu queria encontrar algo que conectasse". E isso foi abrindo várias outras e eu fui fazendo várias outras filmagens.

Professor-pesquisador: Foi mais fácil ou mais difícil do que você imaginava?

Sônia: Foi um pouco mais difícil.

Professor-pesquisador: Por quê?

Sônia: Porque às vezes, tipo assim, eu tava fazendo minhas coisas normalmente, né? E aí eu lembrava que eu tinha que filmar tal coisa, ou eu tinha que falar com tal pessoa pra entrevistar, né? E isso foi meio complicado. Até pra falar com o Professor de história foi complicado porque ele tava... ele tava dando aula pra mim, mas eu esqueci que eu tinha que fazer isso e eu não falava com ele. Aí depois eu fui e falei com ele sem estar em tempo de aula porque eu lembrei. Só isso que foi complicado mesmo.

Professor-pesquisador: Esquecer? Eu que te lembrei. Eu falei "vai lá falar com ele logo".

Sônia: É, eu tinha esquecido depois que você falou.

Professor-pesquisador: Lembro disso, lembro disso. Mas me diz uma coisa: então na verdade tua maior dificuldade foi no processo de organização.

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Tá tudo bem, beleza. Você para fazer esses filmes, tanto do outro quanto desse, você tá usando alguma técnica que você já sabia, que você já trazia de antes das aulas começarem?

Sônia: Já. Como, tipo assim, a transição de uma filmagem pra outra. Né? A gente... eu tô usando o CapCut. Lá eu já fazia...

Professor-pesquisador: Você já usava o CapCut.

Sônia: Eu já usava. E eu tinha meio que entendimento sobre isso, então foi um pouco mais prático essa parte.

Professor-pesquisador: Entendi. E tá, o que de novo desse processo que a gente teve com as aulas você tá usando sobretudo nesse último filme que você tá terminando?

Sônia: Acho que as legendas, que eu botei legenda nesse também. E os filtros no na filmagem. Porque às vezes... às vezes tá muito crua e pra dar mais... não mais um ar, bota um filtro pra ficar mais harmônico.

Professor-pesquisador: E sobre a organização das imagens, o processo de montagem, você acredita que as aulas te ajudaram... as aulas te trouxeram leituras novas sobre isso?

Sônia: Um pouco. Mas foi bem pouco mesmo porque eu ainda continuo um pouco complicada com isso.

Professor-pesquisador: Não, mas aí você tem que comparar com o que você fazia antes. Você acha que você é capaz de montar melhor um filme agora do que você montava antes? Você acha que as aulas te ajudaram nisso?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Tá, é isso. Então beleza. E como é que foi transformar essas ideias, né, em roteiro? Mesmo que não seja um roteiro formal, mas quando, por exemplo, você decide botar a ordem das fotos como você colocou, a ordem das entrevistas como você colocou, tudo isso de certa forma não deixa de ser uma roteirização. Quando você fez o filme sobre nostalgia, que você usou aquela sequência de fotos lá do teu filme primeiro, lá do início do trabalho, você também não escolheu aleatoriamente. Aquilo tende a uma ideia. Eu queria entender isso. Como é que foi transformar essa ideia em roteiro e depois em cenas gravadas? O que que foi mais desafiador nesse processo?

Sônia: Foi pensar como eu ia montar. Foi exatamente isso, pensar como que eu ia montar. Esse foi o maior desafio.

Professor-pesquisador: E como é que você supera esse desafio?

Sônia: Eu vendo o que as outras pessoas fizeram e pegando não uma grande parte, mas sim um pouquinho do que eles fizeram pra botar no meu.

Professor-pesquisador: E aí no caso outras pessoas fizeram são os seus colegas? Os filmes que você assistiu em sala?

Sônia: Agora no filme da Agnès botando no meu, né? O filme da Agnès como ela botou as entrevistas, né, em sequência. Isso foi uma parte que eu usei nesse que eu tô fazendo agora.

Professor-pesquisador: Se inspirou no filme da Agnès.

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Entendi. Legal. Então os filmes dos colegas te inspiraram a trabalhar o seu. Tá bom. Vamos falar agora um pouquinho sobre a escola nesse segundo bloco. Comparando os trabalhos em grupo que você já fez, tá? O que que tá sendo diferente do jeito de trabalhar em equipe no projeto de cinema? E aí nessa hora você vai dizer assim "eu tô fazendo esse filme sozinha".

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Mas vamos tentar esticar um pouco essa leitura, porque sozinha você não tá fazendo.

Sônia: É porque eu tenho seu apoio, né?

Professor-pesquisador: Mas você tá tendo ajuda dos seus colegas de alguma maneira. E eu queria entender isso. De que maneira eles estão te ajudando de alguma forma, mesmo que eles não saibam exatamente o que você tá fazendo? Mas como é que você trabalhou essa questão da ajuda dos colegas nesse trabalho? Porque no primeiro você me disse, quando você tava decidindo o teu... a temática, você foi conversar com o Glauber. Foi o que você falou.

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Então, embora seja um trabalho individual, ele teve um momento em grupo. Vamos pensar que nesse agora também teve. Alguma coisa foi em grupo.

Sônia: Então, a June me ajudou a gravar com a Coordenadora, né? Então foi em grupo. Eu também... depois disso eu não falei mais nada pra ninguém. Realmente tá sendo... vai ser uma surpresa pra todo mundo que vai ver, menos pra June. Mas eu acho que ela também não espera mais que vai ter um... porque eu não falei mais nada e... eu não falo abertamente que eu tô fazendo uma homenagem, eu falo que eu tô... eu nem falo sobre isso, mas às vezes envolvem na sala, né? Assuntos sobre como a gente deveria ter um vídeo falando sobre a nossa turma. E eu falo "seria realmente bacana" e eles vão dando ideias e eu vou tentando trazer um pouco isso pro meu filme.

Professor-pesquisador: Ótimo. Excelente. Excelente. Ou seja, na verdade você tá ali conversando e tentando atender as demandas deles. Bacana. Então de certa forma tem um lado de grupo aí também. E é diferente? É o jeito diferente de trabalhar, né? Ou não?

Sônia: É.

Professor-pesquisador: É.

Sônia: Porque nesse agora, né? Todo mundo fez em... em coletivo, né? E fazer um pouco isso sozinho é meio difícil, porque ninguém tá esperando e também eu não tô tendo a ajuda pra lembrar. Vamos supor, eu não convivo tanto com você, né? Mas geralmente com os meus amigos eu convivo mais,

então eu não tenho alguém pra lembrar: "ah, você tem que filmar tal pessoa, você tem que conversar com tal pessoa". Só isso que tá sendo complicado.

Professor-pesquisador: Pra além da entrevista, eu só posso te dizer que assim, a melhor forma da gente resolver isso é fazer sempre checklist diariamente mesmo. Tipo assim, anotar no tal dia eu tenho que fazer tal coisa, anotar lá e ir lá fazer. Ficou pra vida. Se você tem essa dificuldade de lembrar de determinadas tarefas, tenha uma agenda. Aí você escreve lá: "tal dia eu tenho que falar com o Professor de história pra perguntar a ele tal horário". Vou lá pergunto, perguntou, tique... bota o check lá, né? Já fiz, acabou. Que isso vai te ajudar a se organizar, né? Às vezes as pessoas são assim, precisam realmente de... mas enfim. Mas como é que você tá superando isso? Essa questão de você não ter uma coordenação que você sente que é necessária?

Sônia: Tô superando isso até que de boa, porque agora já tá quase indo pro final, né? Só falta três pra entrevistar e terminar de fazer a montagem só.

Professor-pesquisador: Três? Não, falta...

Sônia: A Nicole, eu pensei em entrevistar a Nicole.

Professor-pesquisador: Beleza. Você acha que tem liberdade para dar opinião e tomar decisões sobre o filme? E essa pergunta eu preciso que você seja muito sincera, tá? Você sente que você tem liberdade para dar opiniões e tomar decisões sobre o seu filme ou você sente que o professor direciona muito o que você tá fazendo?

Sônia: Eu sinto que eu tenho liberdade. Porque, como você falou com outras pessoas, você deu a sua opinião, elas podem ou não fazer. Eu já... né, te mostrei e você disse que ficou muito bacana. Então eu acho que a minha ideia bateu muito com o que você pensou, né? Você disse que achou que já tá bom daquele jeito e eu também não acho que tenha que mudar algo. Eu acho que já é bem claro que você deixa liberdade pra gente pensar e pra gente ter criatividade em fazer.

Professor-pesquisador: Tá bom, beleza. Mas em algum momento você sentiu que houve esse direcionamento maior, que houve uma limitação maior, ou você sentiu isso na minha fala sobre algum outro filme, algum outro colega?

Sônia: Não senti isso em nenhum momento.

Professor-pesquisador: Tá, beleza. Aconteceu algum... algum momento em que você quis fazer algo que parecia estar errado ou que fugia ao combinado, mas mesmo assim você tentou e foi lá e fez?

Sônia: Então, desse negócio de fazer sozinha, né? Eu achei que não poderia, mas eu comecei a pensar e fazer.

Professor-pesquisador: Entendi.

Sônia: E depois eu falei pra você que eu tinha... tava começando a fazer e você disse pra te mostrar. Eu te mostrei.

Professor-pesquisador: É, até porque a proposta era que vocês fizessem de fato em grupo, né? Essa era claramente uma proposta. Uma proposta não, era uma determinação, vamos dizer assim, né? A gente precisa criar umas regrinhas, mas quando você trouxe a demanda eu falei tudo bem, não vou também impedir de fazer, não faz sentido. Mas então isso, né? Você... e como é que foi a experiência de fazer sozinha? Ou melhor, como é que foi a experiência de ter de tomar a decisão que você ia romper com essa determinação e ainda assim a fazer?

Sônia: A força de vontade, porque eu tava achando muito legal e a maioria dos meus amigos já tinham feito, né, com alguém, e tinha uma parte que não tinha feito, mas também não ia querer fazer. Então decidi fazer sozinha.

Professor-pesquisador: Você temeu em algum momento que isso pudesse te gerar algum problema ou que eu poderia dizer para você "não vai fazer desse jeito"? Você chegou a pensar nessa possibilidade?

Sônia: Não.

Professor-pesquisador: Não? Em nenhum momento. Tá. Você acha que o ambiente das aulas de cinema é diferente do resto da escola?

Sônia: Acho, porque não é uma coisa muito comum no nosso meio.

Professor-pesquisador: O que que o torna diferente?

Sônia: Da gente poder usar a criatividade, né? Da gente poder pensar e se não ficou bom, reajustar.

Professor-pesquisador: Para além da questão da criatividade, o que que você acha que torna diferente esses encontros em relação ao resto da escola?

Sônia: Que a gente foge muito da rotina, né? Que tem aqui, que é só dar aula, explicar, fazer dever. A gente foge muito disso nas aulas de cinema. Eu vejo assim.

Professor-pesquisador: Tá. E você acha que você age de forma diferente nessas aulas de cinema em relação às outras matérias?

Sônia: Eu me interesso um pouco mais, eu presto mais atenção.

Professor-pesquisador: Mas assim, uma ação mais ativa? Você acha que você fala mais, você se sente mais à vontade?

Sônia: É.

Professor-pesquisador: Por que que você se sente mais à vontade?

Sônia: Porque... voltando de novo, né? Cada um tem sua opinião e cada um pensa do jeito que quer, mas eu vejo que você, no caso, pega todo mundo a opinião de todo mundo e usa a opinião de todo mundo. Não pega só de um e deixa os de outros de lado. Realmente usa no coletivo.

Professor-pesquisador: Dou um trato coletivo, é isso? Você se sente parte de um coletivo nas aulas?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: E como é isso pra você?

Sônia: É legal, porque muitas das vezes não acontece isso nas outras aulas.

Professor-pesquisador: Entendi. Mas pra você o que que é melhor fazer... se sentir parte de um coletivo nas aulas?

Sônia: De se sentir... a melhor parte é que se eu der uma ideia, você pode pensar do mesmo jeito que eu ou não.

Professor-pesquisador: Beleza. E tá tudo bem?

Sônia: É, e tá tudo bem.

Professor-pesquisador: Beleza. Vamos lá. Agora a gente tá indo pro último bloco, faltam pouquíssimas perguntas, a gente já vai acabar. Se você tivesse que explicar para um amigo o que é linguagem cinematográfica, com as suas palavras, como seria essa explicação?

Sônia: O seu jeito de se expressar ou de querer mostrar algo pra alguém que não entende.

Professor-pesquisador: Linguagem. É. Mas a linguagem cinematográfica... o que seria linguagem cinematográfica no caso? Se você tivesse que explicar para um amigo o que é linguagem cinematográfica, como é que você explicaria para ele? Por exemplo, amanhã você fala "pô, tô tendo aula de cinema, tô tendo aula de cinema lá na escola, pô, o professor fala sobre linguagem cinematográfica". Ele fala "pô, o que que é linguagem cinematográfica?". Como é que você explicaria pra ele?

Sônia: Ah, eu explicaria que a gente, né, produz filmes, depois tem um tempo de exibição e que é bom pra gente poder entender o lado do outro ou ver como o outro se expressa.

Professor-pesquisador: Pra que que servem esses filmes na tua... na tua visão? Pra quê... por que que você acha que eu tô propondo esses filmes?

Sônia: Por que tá propondo eu não sei, mas eu, né, penso que, né? Dos outros filmes que a gente vê, tem muita parte de como uma sociedade pensa. Vamos supor no filme da... da Kiara, né? Ela fala sobre... a Sofia e a Vitória. Da Duda, Kiara, Sofia e Vitória. Elas falaram sobre morte dos animais, uma coisa que já é bem comentada, mas não falou do jeito que elas falaram, né? No... falando que... e muitas vezes as pessoas não sabem que é crime, só veem como um ato que não é legal. E elas mostraram que isso é um crime, mostraram a bondade dela em relação a isso. Do da Agnès também, de que ela tem senso, da Agnès e da Norma que elas têm senso que os trabalhadores da COMLURB também têm sonhos e também têm jeito. Os outros filmes eu não vi que eu só vi esses dois e o da Fernanda . Mas o da Fernanda fala sobre ela, conversa sobre ela?

Sônia: Fala um pouco porque eu vejo a Fernanda , né, como uma pessoa que vê tudo, apoia a todo mundo, mesmo ela tendo as ideias dela e ela... e ela realmente tem fé em algumas partes dela.

Professor-pesquisador: Então assim, você acha que a minha proposta de incentivar vocês a produzirem os filmes tem a ver com dar a chance para que vocês falem através de uma linguagem específica?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Tá bom. Olhando para os filmes que vocês produziram, aliás você já falou de alguns aqui, isso foi bem legal, você acha que esses filmes refletem as ideias e o jeito de vocês? Os filmes refletem o que vocês são?

Sônia: Então, os filmes que... em uma grande parte sim, né? Porque vamos voltando no filme da... da Kiara, né? Ela fala muito sobre a parte dela pensar nos animais e não... tipo assim, de isso ser um crime. Ela realmente não é uma coisa legal isso, né, de maltrato aos animais, mas ela mostra a bondade dela em relação a isso. Do da Agnès também, de que ela tem senso... da Agnès e da Norma que elas têm senso que os trabalhadores da COMLURB também têm sonhos e também têm jeito. Os outros filmes eu não vi que eu só vi esses dois e o da Fernanda. Mas o da Fernanda fala sobre ela, conversa sobre ela? Fala um pouco porque eu vejo a Fernanda, né, como uma pessoa que vê tudo, apoia a todo mundo, mesmo ela tendo as ideias dela e ela... e ela realmente tem fé em algumas partes dela.

Professor-pesquisador: Então assim, você acha que os filmes refletem o que as pessoas são, né? E assim, aonde você mais se viu? Se você olhar para os dois filmes que você fez... olhando para os dois filmes que você fez, aonde mais você se vê neles?

Sônia: Eu me vejo nos dois.

Professor-pesquisador: Aonde?

Sônia: Porque um tá retratando nostalgia, né? Que é um sentimento de memória, e o outro também é um sentimento de memória. E eu realmente sou uma pessoa que lembra muito das coisas, mesmo que sejam boas, mesmo que sejam ruins. Eu gosto de me lembrar disso porque, no caso, mesmo que seja ruim, faz parte da nossa história. E, né, o que eu retratei no meu primeiro filme faz parte da minha história, né? Que é a minha história. E agora o filme que eu tô falando sobre o nono ano, que retrata nossa história terminando esse ciclo.

Professor-pesquisador: E passando pelo teu olhar, né? É o teu olhar sobre isso. Pô, legal, legal mesmo. Você acha que fazer cinema é algo que só profissionais com equipamentos caros podem fazer?

Sônia: Não, porque a gente tá fazendo isso sem ter um equipamento profissional, né? Com a ajuda do celular.

Professor-pesquisador: Mas você pensava isso lá atrás antes de começar a produzir esses filmes?

Sônia: Pensava. Pensava muito.

Professor-pesquisador: Você achava que cinema era só poder ser feito por profissionais?

Sônia: Por profissionais e que tenha aqueles equipamentos bacanas. Eu não pensava que isso era feito por isso.

Professor-pesquisador: Isso te surpreendeu um pouco?

Sônia: Um pouco, porque isso também faz muito da nossa classe, né, aqui no Brasil, que a gente sempre tem que estar consumindo várias e várias coisas que talvez nem tenham necessidade.

Professor-pesquisador: Hum, entendi. E assim, o que você aprendeu nas aulas de cinema que pode ser útil em outras áreas da vida, mesmo que não tenha a ver com fazer filmes? O que você melhor aprendeu com as aulas de cinema?

Sônia: O jeito que as pessoas pensam e o jeito que elas enxergam o que elas estão querendo dizer.

Professor-pesquisador: Você conseguiu através das aulas de cinema entender que as pessoas pensam diferente, é isso?

Sônia: Sim. Porque antes pra mim era tudo muito igual. Aí agora parece que, tipo assim, meio que abriu um leque. E faz... e voltando no filme da Agnès, às vezes a gente não presta atenção em coisas que estão bem na nossa frente, né? Às vezes a gente tá naquele meio, tá vendo aquilo todo dia, mas não dá a mínima bola para aquilo.

Professor-pesquisador: Entendi. E essa... essa experiência toda mudou a maneira como você enxerga o papel do aluno e do professor na sala de aula?

Sônia: Um pouco.

Professor-pesquisador: De que forma?

Sônia: O que é uma coisa bem recente, né? Que aluno não tem que se sentir superior a professor. Ainda mais porque a gente tá numa escola e nas escolas tem regra como em outros lugares também tem. E eu vejo isso como uma coisa boa, né? Porque mesmo a gente tendo regras e a gente tendo níveis superiores diferentes, a gente tá junto no mesmo lugar. E às vezes a gente pode ter a mesma ideia sendo que um é mais velho e outro é mais novo.

Professor-pesquisador: Mas quando eu falo de papéis, de função, papel de inserção, você acha que o papel do aluno e do professor você enxergava de um jeito quando começou o trabalho?

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Hoje você enxerga de outro?

Sônia: Um pouco. Porque, como eu falei, a gente também tem opinião, mas a gente não... eu não enxergava a opinião dos professores.

Professor-pesquisador: Então você passou a entender que professor também tinha uma opinião... entendi. Beleza. Você acha que uma aula como essa de cinema, que é mais livre e colaborativa, ela poderia funcionar em outras matérias?

Sônia: Poderia. Mas não com base em filmar, em base em criar.

Professor-pesquisador: Sim. Mas qual seria a maior dificuldade para aplicar essa coisa mais livre?

Sônia: Os próprios professores. Os próprios professores que, né, tentam fazer comparações que não devem ser feitas em... né, em não aceitar, tipo assim, tem muitos professores que não aceitam o jeito que os alunos são. E isso pode... vai dificultar muito, porque cada um tem o seu jeito de se expressar.

Professor-pesquisador: Entendi. E aí nesse caso então você acha que os professores precisariam mudar um pouco da maneira de pensar, isso?

Sônia: É. Porque parece na minha percepção, né? Parece que cada vez que eles pegam turmas, né, de... de idades mais baixas ou idades mais altas, eles tendem a ter um nível de maturidade maior, né? E eles esquecem que um dia eles também já foram essa turma, né? E eu acho que é isso.

Professor-pesquisador: Entendi. O projeto desde o início eu sempre uso essa expressão com vocês de transgredir, né? Da transgressão no melhor sentido possível, né? De que é sempre ir além. Aliás é uma coisa que eu sempre uso para falar de tudo, né? O que aconteceu... o que eu falei agora estávamos falando sobre essa questão da comparação, eu disse "cara, não tem como comparar vocês com outra turma, eu só posso comparar com vocês mesmos, amanhã vocês têm que ser melhor que hoje". Essa é a comparação que dá para fazer, né? Então assim, quando eu melhoro amanhã em relação ao que eu fui hoje eu já fui além, então se eu vou além eu tô transgredindo o que eu tenho agora.

Sônia: Sim.

Professor-pesquisador: Tá? Então assim, como é que é quebrar uma regra? Regra no bom sentido, tá? Não é regra do tipo a lei, tá? Regra no bom sentido, tipo como você falou, pô, para que na verdade a gente tenha mais liberdade a gente tem que romper com a regra de que os alunos não possam se expressar. Há um consenso de que aluno às vezes não pode emitir a opinião dele. Então para que a gente possa ter uma aula mais livre, o aluno tem que ter... tem que expressar as ideias dele. Então a gente tá rompendo com regra. Como é que é quebrar uma regra, um costume, para fazer algo novo?

Sônia: Então, o projeto fala em transgredir, que é como quebrar uma regra, um costume, para fazer algo novo. Tá? Então a gente para na verdade fazer esse trabalho eu tive que inclusive pegar parte da geografia para poder usar para o cinema. Eu transgredi, eu saio um pouco daquela coisa regrada da geografia para poder abrir um espaço para discutir outras coisas que na minha visão foram importantes também pra gente discutir a geografia. Tá? Então assim, você sentiu que de alguma forma você tava quebrando as regras da escola ao participar do projeto?

Sônia: Só fiquei um pouco com medo do... do uso do celular, né? Porque teve gente que gravou aqui na escola, né? Mas foi com autorização. E eu também, né, gravei um pouco da parte da escola e eu, né, fiz com a diretora, com o diretor e eles não falaram nada sobre. Então não foi nem que quebrar uma regra, não foi... tipo assim, foi meio que dar um passo que eu não achava que seria possível.

Professor-pesquisador: Entendi. É, mas a regra é nisso, a regra nesse sentido é isso que você falou. Entendeu? É isso. Você na verdade precisou avançar um pouco, realmente. O celular ele tem uma proibição legal e tal, embora com autorização e pedagogicamente pensado ele pode ser usado, e elas já sabiam, os diretores já sabiam desde o início que a gente trabalhava... aliás quem propôs esse trabalho foram eles, inclusive. Eles que me chamam, falam "vamos fazer" e tal. Então tudo já tava muito definido, né? É. Então, depois de tudo que você viveu no projeto, se você pudesse mudar alguma coisa no jeito como a escola funciona, baseado no que você viveu no projeto, o que seria essa mudança? Por que que essa mudança seria importante?

Sônia: De... tipo assim, eu sei que o Eduardo escuta muita gente. Mas em questão dos professores, deles ouvirem, né, o que os alunos estão pensando. Muitas vezes, né, durante aqui da escola, ainda mais dos alunos que não são tão obedientes nem educados, a gente não escuta muito o que eles estão pensando ou do jeito que eles estão agindo. Então isso seria bom, porque em vez de brigar, os professores começassem a conversar, a tentar abrir como eles estão, a tentar abrir o jeito que eles pensam, do que os alunos estão pensando.

Professor-pesquisador: Entendi. Então na verdade mais espaços de escuta, é isso? Os alunos precisam ser mais ouvidos. Você acha que você precisa ser mais ouvida?

Sônia: Não. Mas eu acho que tem pessoas que talvez precisem disso.

Professor-pesquisador: Entendi. Então também é uma percepção sobre o teu colega. Tá bom. Nossa, bacana, legal. Vou encerrar, tá? Então tô encerrando aqui, 58 minutos depois, às 16:06, encerrando a entrevista com Sônia.

APÊNDICE E - Transcrição da Entrevista com Fernanda

Professor-pesquisador-pesquisador: Então vamos lá. Entrevista com a Fernanda, dia 05/09, 14h51. Vamos lá, vou deixar pertinho para ficar mais fácil de te ouvir. Então vamos lá... a gente vai fazer uma viagem temporal, vamos lá para o plano antes de começar o projeto. Tá? Antes de começarem as aulas, né? Tenta se colocar naquele momento. Assim, antes de começar o projeto, quando você assistia um filme, uma série, ou vídeos de YouTube, TikTok, Instagram, enfim, no que você prestava mais atenção?

Fernanda: Na imagem.

Professor-pesquisador: Em que sentido?

Fernanda: Prestava mais atenção no que estava passando. Eu não parava para pensar nos detalhes, no que estava implícito. Só o que estava ali bem explícito. Prestava para ver, não parava para pensar o que estava por trás e qual era a mensagem que queriam passar.

Professor-pesquisador: Vamos abrir um parêntese rapidinho. Escalonando: o que você assistia mais? Filme, série ou os vídeos de internet do celular?

Fernanda: Vídeos de internet do celular.

Professor-pesquisador: Em segundo lugar?

Fernanda: Segundo lugar, série curtinha. Série curtinha. Por último, filme.

Professor-pesquisador: E você acha que agora, já finalizando o seu segundo filme, a gente já se encaminhando para o final da atividade, você acha que mudou um pouco essas dinâmicas? Você acha que, na verdade, você hoje assiste... continua assistindo mais vídeos de internet ou você já passou a assistir mais série e filme?

Fernanda: Mudou.

Professor-pesquisador: Mudou em que sentido?

Fernanda: Agora eu tento ao máximo parar de ver vídeo curto. Então, vídeo curto está lá no final. Mas eu continuo vendo mais série. Série longa... série longa não, série média. Mas eu gosto de ver série e no meio está filme.

Professor-pesquisador: E você acha que essa mudança vem do... desse trabalho? Da maneira como a gente desenvolveu aqui as coisas?

Fernanda: Também. Também.

Professor-pesquisador: Mas para além desse "também", o que mais?

Fernanda: É porque agora eu quero entender as mensagens que o filme traz. Porque agora meio que me deu um desafio de eu ver o que está... do que o autor da obra está querendo passar para a pessoa que está assistindo a obra.

Professor-pesquisador: O que te despertou querer ver esses detalhes agora?

Fernanda: Porque agora que eu faço, eu quero que as pessoas vejam. Então eu tento olhar para o filme como eu olho para o filme que eu estou fazendo. Com um olhar mais de atenção, de mais carinho. Não como qualquer coisa que é só para ver e passar rápido.

Professor-pesquisador: Como você via antes?

Fernanda: Isso.

Professor-pesquisador: Entendi. E você acha que os vídeos curtos de internet têm a ver com isso, com esse seu desinteresse de ver os detalhes?

Fernanda: Sim. Por isso que eu via vídeos mais curtos.

Professor-pesquisador: Sim. Hoje vai para série... filme, você tem assistido filme, não?

Fernanda: Tenho. Tenho.

Professor-pesquisador: Que legal!

Fernanda: Filme não, tenho assistido mais documentário.

Professor-pesquisador: Ah, é? Documentário? Que bacana. Muito por conta disso, de ter feito um?

Fernanda: Também. Também.

Professor-pesquisador: O que mais?

Fernanda: Porque nos documentários eu gosto de... nossa, calma, fiquei nervosa, me perdi no meu pensamento. Os filmes são mais longos e no documentário eu gosto de ver a realidade. Gosto de ver... porque além de eu estar assistindo algo para me entreter, no documentário eu estou me informando. Estou sabendo de verdades. Então agora... porque agora eu estou ficando maior e preciso ter mais informação, tanto em questão de estudar, né, porque vou ter que fazer redação e afins. E porque agora estou com um pensamento mais maduro. Então os filmes para me agradarem não são mais os mesmos filmes de antigamente. Eu tenho que procurar mais. Documentário eu estou tendo mais esse... eu gosto mais de assistir. Gosto mais de ter as coisas concretas ali.

Professor-pesquisador: E você acha que ter feito um documentário — que foi escolha de vocês, né? — está te ajudando a entender melhor, na verdade, como os documentários são?

Fernanda: Sim! Sim.

Professor-pesquisador: E você acha que assistir os documentários te ajudou a pensar o seu?

Fernanda: Com certeza. A montagem, principalmente. A montagem. Porque antes eu achava que era só colocar... aprendi até com o senhor, porque o senhor que foi me instruindo mais ou menos, né? Porque antes eu achava que era só: vai gravando e vai colocando assim em ordem cronológica. Mas não, porque senão fica realmente entediante. Agora eu consigo ver os documentários que também não... não é assim, porque senão seria entediante. Eles vão colocando de uma ordem que vai fazendo tipo que uma ligação de uma entrevista para outra, com um corte de alguma coisa. Porque assim dá aquela coisa que o senhor falou: é a dinâmica para não ficar entediante e puxa a gente para ver. Deixa a gente entretido.

Professor-pesquisador: Entendi. Bacana, bacana. Vamos... a gente vai voltar para isso lá na frente, tá? A gente vai acabar retomando essa discussão, mas achei importante já pescar ela porque você deixou algumas pontinhas legais. Você costumava criar algum tipo de vídeo, algum tipo de filmagem antes desse projeto começar?

Fernanda: Não costumava, mas já criei. Fazia de vez em quando.

Professor-pesquisador: Não? Muito raramente? Que tipo de coisa você filmava?

Fernanda: Só quando era bem pequenininha, que eu filmava... gostava de fazer vlog.

Professor-pesquisador: Vlog? Entendi. Tipo vídeo do dia a dia.

Fernanda: É, tipo vídeo do dia a dia.

Professor-pesquisador: Entendi. E quando você fazia esses vlogs, você planejava fazer ou simplesmente fazia... dava na telha fazer um e fazia?

Fernanda: Eu planejava, mas ao longo... eu fugia do planejamento. Planejava, mas às vezes eu improvisava na hora.

Professor-pesquisador: Entendi. E agora, você tem feito filmes para além do que a gente está desenvolvendo aqui?

Fernanda: Teve uma ordem, né? A gente fez três filmes. Sim. O primeiro eu tentei planejar, mas foi muito mais assim: vai indo. O terceiro eu planejei, segui, tentei seguir a ordem — que foi aquele do tédio que eu gravei lá na cama — tentei planejar, mas tipo, não planejei certinho. Foi no improviso também. Mas agora o terceiro é tudo bem planejadinho, tudo bem montado, porque eu acho que dessa forma eu consigo passar melhor para o outro o que eu quero passar.

Professor-pesquisador: Foi melhor? Foi pior?

Fernanda: Foi melhor. Foi melhor.

Professor-pesquisador: Mas não teve nenhum momento de improviso assim? Você não improvisou em algum momento?

Fernanda: Nesse terceiro?

Professor-pesquisador É.

Fernanda: Nesse terceiro não. De improvisar... só na hora das entrevistas talvez, quando eu percebi que... sim, teve sim, teve sim, teve sim. Na hora da entrevista com o Fábio que a gente estava sentado aqui, eu percebi que eu estava perguntando algumas coisas para ele e tipo, ele não... não vinha na hora na cabeça — não sei se ele estava nervoso ou se tipo realmente não vinha nada. Aí eu modifiquei a pergunta ali na hora para ser uma pergunta que encaixava com o que ele queria falar.

Professor-pesquisador: Vou abrir um parêntese aqui que não vai entrar na transcrição. Mas eu acho que você improvisa quando, na verdade, você vai entrevistar aquele senhor lá embaixo. Não estava planejado. Ele não estava. Estava planejado buscar alguém, mas ali foi meio de improviso: vocês estavam ali, "opa, chama aqui, vamos lá". Então isso também cai um pouco na questão do improviso.

Mas legal, é isso, é por aí. Mas eu digo assim, lá atrás, quando você fazia seus vídeos lá atrás, você planejava ou não?

Fernanda: Não.

Professor-pesquisador: Não? Era tudo da cabeça?

Fernanda: É, tipo... é. Não estava escrito.

Professor-pesquisador: E você prefere trabalhar de forma planejada ou você prefere... assim, você acha que dá para fazer improvisado?

Fernanda: Depende... comigo, eu gosto de fazer improvisado porque no improvisado às vezes... não, acho que eu prefiro planejado. Porque eu misturo um pouco. No planejado a gente tem mais tempo para pensar — eu gosto de tempo para pensar — então eu consigo fazer tudo bem bonitinho e na hora de fazer eu improviso um pouco. Aí fica muito mais legal do que fazer uma coisa só.

Professor-pesquisador: Entendi. Não, beleza, beleza. Então vamos para a próxima aqui. Para você, o que naquele momento, lá atrás, o que fazia um vídeo ou um filme — você falou que via mais vídeo — o que fazia esse vídeo ser mais interessante? Ser bom assim, que você falava "ah, esse aqui é bom, esse aqui não é"?

Fernanda: Os vídeos que eu gravava lá atrás?

Professor-pesquisador: Não, o que você via.

Fernanda: O que eu via? O que fazia o vídeo ser mais interessante era... se ele era polêmico, fazia ele ser muito interessante. Se ele era polêmico, se ele tinha cortes rápidos, fazia ele ser muito interessante porque dava para mim ver outro parecido. E acho que só. E não, a imagem. Eu gosto de algo bem produzido. O que fazia ele ficar muito... eu não gosto de ver filme, por exemplo, alguém tinha me... não lembro se foi você ou se foi o Luís Filipe que me indicou um filme que era em preto e branco. Preto e branco eu não gosto de ver. Mas o que de tudo que mais me interessa assim numa escala, é se ele é polêmico. Eu gosto de ver.

Professor-pesquisador: Hoje ainda?

Fernanda: Hoje ainda. Hoje ainda. O filme tem que ser polêmico.

Professor-pesquisador: Tem que ser polêmico. Se for polêmico para você é bom e interessante.

Fernanda: É bom e interessante.

Professor-pesquisador: Entendi. Não tanto quanto como foi filmado, como foram os efeitos dele... isso para você não...

Fernanda: Mas aí eu só vou descobrir na hora que eu estou vendo.

Professor-pesquisador: Bem, mas aí depois você vai conversar sobre o filme, você vai dizer "ah, foi bom ou não foi"...

Fernanda: Depois que eu vi vários filmes, eu seleciono qual foi o mais interessante para mim.

Professor-pesquisador: Isso. O que define... você viu cinco filmes, o que define? Hoje em dia ou antigamente?

Fernanda: Antigamente e hoje. Antigamente era realmente a parte de ele ser polêmico, os cortes dele faziam para mim ser muito mais interessante. Hoje em dia é a mensagem que ele passa por trás, porque me faz pensar. Eu gosto de pensar no que a pessoa pensou... o que a pessoa planejou na hora de passar para mim. E todos os caminhos que tinha como ela, a pessoa, passar.

Professor-pesquisador: E você acha que isso foi uma construção desse período?

Fernanda: Foi desse período.

Professor-pesquisador: O trabalho te leva, te conduz para isso.

Fernanda: Uhum.

Professor-pesquisador: Tá. Deixa eu dar uma pausa que eu tenho que falar com o Marcelo. E aí, então beleza. Agora a gente vai falar um pouquinho da escola, tá? Pensa assim numa aula normal — assim "normal" com aspas, né? O que seria uma aula no... aquele conceito de mais tradicional de aula normal. Para você, vamos pensar assim para você: o que seria uma aula normal? Como ela funciona? O que você espera dessa aula normal? Na verdade, é importante lembrar: você está pensando antes do projeto. Tá? Você está pensando com a cabeça lá antes do projeto. Vou até reformular, vamos lá: o que para você era uma aula normal antes desse projeto começar? O que se... o que você esperava de um Professor ou da aula naquele momento? Não se preocupa, tá? Você pode continuar pensando da mesma forma, não tem problema nenhum. Só estou tentando lembrar porque obviamente a gente tem aquele momento como referência agora. Rapidinho. Pensando lá naquele momento antes de tudo o projeto começar, o que para você era uma aula normal?

Fernanda: Uma aula onde o Professor falava — ou a Professor falava — eu ouvia e anotava. Tipo, não tinha o rebate, o retorno do que o Professor está falando. Eu só absorvia o conteúdo e se tivesse alguma coisa para mim produzir ficava no meu caderno.

Professor-pesquisador: Isso era o que você esperava do Professor naquele momento?

Fernanda: Uhum.

Professor-pesquisador: Entendi. E hoje?

Fernanda: Hoje é basicamente quase a mesma coisa. Eu espero que ele fale, eu absorva, mas agora eu acho que é legal e muitas das vezes melhor para mim e para a aula que se eu conseguir falar alguma coisa, quiser falar alguma coisa, que eu agregue na sala de aula. Ou no local onde está sendo dada a aula.

Professor-pesquisador: Entendi. Então isso é o que você espera... e o que você espera hoje que um Professor faça na aula?

Fernanda: Bom, acho que continua a mesma coisa que o Professor faça na aula. Espero que ele dê um conteúdo e... não, não, mudou. Antigamente é que ele desse um conteúdo, ponto. Desse um

conteúdo, passasse o conteúdo, ponto. Hoje em dia é que, para além que ele dê um conteúdo, que ele possa, se ele conseguir, passar outras informações que não tenham a ver com o conteúdo da matéria, da disciplina, mas também para com a vida. Porque, tipo, na escola a gente não vem só para aprender um conteúdo. Sabe? Em casa a gente não... ainda mais escola pública, a gente não tipo tem tudo... nossos pais não têm tanto tempo para conversar com a gente sobre algumas coisas que na escola a gente conversa com os Professores Tipo, não só de matéria, mas de vida, de política, de coisas que a gente não aprenderia em outros momentos. Mas com o Professor que estudou bastante e que tipo tem essa... esse cotidiano de sempre estar aprendendo, ele consegue passar para a gente de uma forma melhor.

Professor-pesquisador: Entendi. E assim, quando vocês fazem os trabalhos em grupos em outras matérias, como que ele acontece, né? Vamos pensar lá naquele momento, que também de certa forma pode pensar hoje porque tem um paralelo, né? Para além das aulas de cinema ou geografia — até porque eu também não sou de passar trabalho em grupo em geografia — então assim, eu queria entender em relação às outras matérias. Quando vocês fazem trabalhos em grupo, como esse trabalho geralmente acontece?

Fernanda: Acontece da gente se organizar, conversar sobre o que a gente tem que fazer para chegar no ponto onde é o certo, né? Porque quando em outras matérias que não são cinema, existe um certo. E a gente tem que chegar nesse certo para a gente alcançar nossa nota. Então a gente senta, conversa, cada um põe seu ponto de vista e a gente escolhe um que, na nossa cabeça, é o que vai chegar mais próximo do dez. No cinema não tem algo certo. Hoje, no que... nos trabalhos em grupo que o senhor dá nesse projeto, não tem algo certo. Tem vários pontos de vistas certos. E na verdade também não tem o errado. Então a gente só se une e todas as ideias que foram dadas a gente consegue juntar, ou às vezes não, mas na maioria das vezes a gente consegue juntar e fazer algo que, muitas das vezes, é completamente diferente do outro grupo. Já nas outras matérias não, ficam sempre... segue um padrão para chegar no certo, no correto. Neste projeto não segue um padrão. Não é necessário. Pode ser que siga, mas a maioria das vezes não segue. Igual no filme: fica cada filme com uma montagem diferente, com tema completamente diferente... fica tudo diferente. Todos ficaram bons, não teve um ruim. Até porque não existe um ruim nesse projeto. Existe a quantidade de esforço que você teve para fazer o que você fez.

Professor-pesquisador: Entendi. E você sente que você tem espaço para usar a criatividade nas outras aulas, pensando antes e esse durante, pensando nos trabalhos que são desenvolvidos em outras disciplinas? Você acha que há espaço para a criatividade de vocês?

Fernanda: Depende.

Professor-pesquisador: Pode falar. Isso aqui é meu, ninguém vai ouvir isso.

Fernanda: Eu acho que depende do Professor e depende da matéria. As matérias que sempre foram dadas por sempre, como Português, Matemática, Ciências, Inglês... essas matérias não têm espaço para a criatividade. Tem o certo e esse certo tem que ser cumprido. Você não pode: "ai, eu acho". Você não acha nada. Você vai fazer o quê? Foi dessa forma que aconteceu, dessa forma que tem que seguir. Agora nas aulas de Projeto Integrador, Círculos de Leitura... tem. Tem muito espaço para a criatividade. Tem uma chave que eles dão para a gente e a gente consegue abrir qualquer lugar, qualquer porta, qualquer baú para encontrar qualquer coisa. E eu acho que é muito bom. Eu prefiro essas.

Professor-pesquisador: Bacana, bacana. Isso aí. Bom, então agora a gente vai falar sobre esse momento, que é o momento que a gente está produzindo, finalizando, que agora é o presente, né? A gente falou um pouquinho sobre o passado, dialogando com o presente, mas tudo bem. Acho que atingiu o que eu queria das perguntas. As respostas, como eu falei, são imprevistas, mas a gente já imagina — mas por exemplo, já falou muito mais coisa do que eu imaginava. Vamos lá... pensando agora no processo de criação, de produção dos filmes: algo mudou na maneira como você assiste o filme? Você falou que sim, você já tinha falado que sim, né? Você já tinha dito que tinha mudado e inclusive que agora você vê menos vídeo, você vê mais séries agora... não tão longas ainda, né? Porque você ainda tem uma dificuldade de ver filmes mais longos e tal, mas vê muito documentário. Então beleza, isso para mim confirma isso, foi esse meu entendimento.

Fernanda: Sim. E que, para além do que eu quero saber do que a pessoa está querendo me passar, agora eu também olho mais para as partes técnicas. Porque antigamente tipo, tá bom, esse filme, OK, vi, acabou. Mas agora depois que eu vi o filme, eu fico repensando: tipo, nossa, olha que legal, eu posso usar isso também se eu for fazer um documentário, eu posso pegar a câmera e botar nesse ponto. Ou então se eu quiser fazer um filme relacionado a romance, ou então relacionado à crítica social, se eu colocar desse ângulo aqui vai passar mais o que eu estou querendo passar. Se eu cortar antes da pessoa terminar vai dar uma ideia de que ainda tem continuidade. Se eu cortar também num momento exato que a pessoa terminou de falar, se for algo relacionado ao humor vai ter mais graça. Tem várias coisas que agora eu consigo perceber mais em relação à parte técnica.

Professor-pesquisador: Você já se pegou imaginando mudando alguma coisa no filme que você estava assistindo para fazer algo diferente, ficar do jeito que você acha que seria melhor?

Fernanda: Sim. Hoje. Do "Cinderelo". Na parte que... lembra que o Adeílson... o Adeílson ele estava varrendo, só que ele estava ali naquele larguinho ali do pátio. Aí só que tipo, me veio depois que eu já terminei o filme a frase dele falando que ele se sentia invisível. Eu acho que se pegasse esse áudio, colocasse ali com as crianças passando ao redor e tipo eu mesma na hora que eu vi, na hora eu fiquei olhando as crianças falando "nossa, o que que tem a ver? Eu acho que é para o gari, não é

necessariamente para os garis das escolas". Então eu precisava colocar os alunos ali, mas aí tipo eu estava olhando, procurando o gari, eu vi ele lá meio que apagadinho. Acho que combinava.

Professor-pesquisador: Entendi. É isso, é por aí. E em outras situações, em filme em casa, você também costuma ter tido isso ou ainda está começando?

Fernanda: Está começando ainda. Não é sempre que eu vejo um filme e eu presto atenção tipo "nossa, eu acho que poderia ter mudado dessa forma para ficar melhor". Não é sempre, mas já aconteceu. Já aconteceu. Tanto que você agora falou também que aconteceu. Entendi.

Professor-pesquisador: E assim, qual foi a maior descoberta que você fez sobre contar uma história usando a câmera? Pensando como produtora de cinema, como realizadora de cinema — melhor do que produtora — realizadora, que é o que vocês estão vivendo. O que foi a maior... ou talvez a melhor descoberta sobre contar uma história na condição de realizadora de cinema?

Fernanda: Eu acho que vai ser assim... eu acho que é porque tem como com a câmera... porque quando a gente está olhando, olhando sem a câmera, com o nosso olho... é aquilo ali. É essa imagem que a gente vai ver. E acabou o momento, já foi embora. Com a câmera tipo, a gente está na hora de gravar, a gente está gravando e tipo a gente poderia pegar outro ângulo e estar gravando outro completamente... um ponto de vista que na hora de assistir dá um contexto completamente diferente do que com aquele ângulo que a gente estava gravando anteriormente. Então você pode contar a história de várias formas diferentes.

Professor-pesquisador: Entendi. Mudando o plano a gente pode estar mudando a história.

Fernanda: Sim.

Professor-pesquisador: Beleza. E assim, foi mais fácil ou foi mais difícil do que você imaginava contar uma história usando a câmera?

Fernanda: Mais difícil.

Professor-pesquisador: Mais difícil? Por quê?

Fernanda: Porque eu achava que era só você pegar a câmera, colocar e gravar, pronto acabou. Não é assim. Tipo, você tem que... quando você coloca a câmera ali, não está passando tipo... não é aquilo que você queria. Você imaginava de um jeito completamente diferente, então você tem que ir tentando encaixar a câmera onde você queria, a pessoa que está ali aparecendo, falar... pegar a fala, a fala que você queria — no caso da entrevista — a fala que você queria para passar o que você quer no ângulo que você quer, na entonação que você quer... tudo o que você quer tipo não vai... não é do nada. Não é assim: você botou a câmera, botou a pessoa, iniciou e está pronto. Não, tipo, você tem que fazer isso várias vezes, com várias pessoas diferentes, em vários ângulos diferentes e só aí você vai conseguir passar o que você quer passar.

Professor-pesquisador: Bom, legal, legal, legal. Está bacana, está bacana. Eu vou tentar interferir o menos possível para você ficar livre para falar o que você quiser e assim, o que você quiser mesmo,

vai desenvolvendo que está bem interessante. Você usou alguma técnica... você se inspirou para fazer o teu filme em alguma técnica que você tenha visto nesses vídeos pequenos ou nos vídeos dos colegas?

Fernanda: Nos vídeos dos colegas? Que eu lembre... porque sim, tudo o que eu fiz em todos os filmes foi porque eu aprendi algum filme. Tipo, a gente não tira do nada, a gente não nasce sabendo. Então foi porque eu vi algum filme. Todos. Todos os filmes que eu produzi. Mas que eu lembre agora para exemplificar, os dos colegas foram o da Alice que eu vi antes de fazer o meu filme, de montar o meu filme. Que é do início da história — exemplificando agora — que no início da história ela para introduzir o ponto de vista dela ela já colocou uma fala. Porque no início, a partir daquele momento, todo o resto do filme, se você tirar aquilo e olhar pela primeira vez, vai ter um contexto diferente porque não vai estar direcionado. Com a fala que ela colocou já está direcionado aonde que a gente precisa olhar. Aí eu coloquei. Porque eu acho que assim eu consigo direcionar... porque a parte que eu quero que vejam do meu filme é a parte que eu pensei fazendo no filme. Porque tem como você olhar e ter pontos de vistas que nem eu imaginei que tinha como ter. Mas a parte que eu quero que você veja é a parte que eu fiz pensando para você ver.

Professor-pesquisador: A gente está fazendo a entrevista sem que você ainda tenha assistido. Na verdade, eu estou fazendo as entrevistas com todo mundo antes da gente assistir os filmes lá no cinema. Possivelmente eu entrevistei a Júlia, não tem jeito, a Júlia já assistiu, mas a maior parte eu estou tentando fazer antes. E deixa eu te perguntar o seguinte: você já pensou na possibilidade das pessoas assistirem o filme e não direcionarem para o que você queria?

Fernanda: Já.

Professor-pesquisador: E aí, como é que você se sentiu? O que você imaginou?

Fernanda: Eu me senti bem, porque eu acho que eu produzi um filme legal.

Professor-pesquisador: É? Então se as pessoas entenderem de maneira diferente do que você direcionou está tudo bem?

Fernanda: Está maravilhoso!

Professor-pesquisador: Está maravilhoso? Beleza. Mas por que que está maravilhoso?

Fernanda: Por que é que está maravilhoso? Porque eu produzi um filme muito bom. Deu para todo mundo de várias... cada um tem a sua vida com seus problemas. Cada uma pessoa diferente conseguiu pegar a sua vida, olhar para aquele filme e se identificar de alguma forma. Tipo, ninguém vai pensar do mesmo jeito que eu, ninguém é obrigado a pensar do mesmo jeito que eu. Só que para além de ver e colocar o que é explícito — porque se eu fiz aquele filme está explícito o que eu quero que as pessoas vejam — eles conseguiram ir por outros lados. Então quer dizer que eu fiz um filme muito legal, deu para todo mundo entender de vários jeitos diferentes. Um filme subjetivo — é, um filme subjetivo. Um filme subjetivo que dá para você entender muitas coisas.

Professor-pesquisador: Então deixa eu te perguntar uma coisa: isso responderia aquela primeira pergunta, o que faz um vídeo ser bom e interessante? Um filme ser bom e interessante?
Fernanda: Responderia.
Professor-pesquisador: Responderia também? Um filme bom é um filme que é capaz de fazer com que as pessoas entendam de maneira diversa, como você falou?
Fernanda: Uhum.
Professor-pesquisador: Tá bom. Beleza. Então chegamos numa resposta um pouquinho mais contundente. Agora vamos lá: como foi transformar a ideia que vocês tiveram para o filme — não só para esse, mas para os outros? Talvez mais para esse porque esse vocês planejaram mais. Como foi transformar a ideia da cabeça — essa ideia que a gente chama de premissa, né? — como foi transformar essa premissa em roteiro e depois em cenas gravadas? Vou te explicar de novo, tá? Como foi transformar a ideia... por exemplo, você pensou em fazer o filme, você tem uma ideia, né? Como foi transformar essa premissa em roteiro e depois em cenas? Mesmo que você diga "ah, eu não escrevi um roteiro", mas você pensou "vou fazer isso, depois vou fazer aquilo". Ou seja, o planejamento ele pode ser visto... até porque roteiro de documentário não é exatamente o roteiro de uma ficção — o cara não vai ler e vai repetir. Mas as perguntas... tudo aquilo que na verdade pertence a essa organização. Como foi fazer isso? Foi fácil? Foi difícil? Me descreve um pouco de como foi.
Fernanda: Posso falar ao invés desse documentário, fazer o filme anterior?
Professor-pesquisador: Claro, você fala dos dois. Pode falar dos dois.
Fernanda: É porque o anterior foi muito, muito, muito difícil colocar no papel. Porque foi o que eu te falei, eu achava que era só colocar a câmera e está pronto. Não estava. Tipo, você tem que fazer um roteiro. Aí na hora que você senta, você fala: "tá bom, eu quero falar sobre tédio" — que foi o que eu queria falar — sobre tédio e sobre a dificuldade que era, se não me engano, estudar... era isso, né? Ansiedade. Era ansiedade. Cara, você pensa nisso, você pensa num tema, você olha para o seu papel e o papel está em branco. Como é que eu vou descrever em uma imagem, em um vídeo, o que eu quero dizer? Foi muito difícil. Aí tá, eu sentei uma vez — vou te descrever — tentei uma vez, ficou horrível. Não dava para entender, estava muito confuso. Aí tá, tentei a segunda vez, horrível também. Fui tentando. Aí teve uma que eu falei "tá, essa aqui está menos horrível do que as anteriores, vou deixar essa". Aí tá bom. O que fazia você achar que estava horrível? Porque não estava querendo... era... estava confuso. Não estava tipo na cara... não que eu quisesse que ficasse na cara, mas eu quisesse que desse para pelo menos perceber o que eu estava querendo dizer. Estava muito subjetivo. Tinha como você pegar aquela imagem e falar que estava falando sobre qualquer coisa. Não dava para entender que era sobre o que eu estava falando. E aí na parte de gravar, foi muito difícil. Aí tá. Na parte do roteiro, pior ainda. E isso no documentário foi completamente diferente. Aí tá. Na parte de editar foi menos pior. Mas mesmo assim eu ainda editei errado. Na parte de montar para mim foi

mais difícil do que na parte de editar, porque eu montava de um jeito, mas tipo de outro ia ficar melhor, de outro ia ficar estranho... então eu ia ter que tentar várias vezes. Mas de tudo, para mim, o que foi mais difícil no que não era documentário foi gravar. Porque tinha o ângulo certo... foi tudo o que eu já falei anteriormente. Isso ainda no filme sobre tédio. Isso.

Professor-pesquisador: Mas nesse, agora para o documentário...

Fernanda: No documentário para mim também foi difícil, mas foi mais familiar. Eu já conhecia como que eu poderia fazer. E também o senhor sempre falando, dando: "ah, se você fizer desse jeito talvez fique melhor", "se vocês cortarem aí vai dar um negócio mais dinâmico". Então o senhor falando essas coisas meio que já ficava mais familiar para mim fazer.

Professor-pesquisador: No... naquele momento que eu já estava orientando vocês?

Fernanda: Não, não. O que você estava antes. Nas aulas. Antes. Nas aulas. Tá. Porque no começo do filme meio que eu fiz tipo sem perguntar, eu só fui fazendo. Então na hora de gravar para mim, como era entrevista...

Fernanda: ...estava muito confuso. Aí, tá. Aí eu tentei a segunda vez, horrível também. Fui tentando. Aí teve uma que eu falei: "Tá, essa aqui está menos horrível do que as anteriores, vou deixar essa". Aí, tá bom.

Professor-pesquisador: Rapidinho, o que fazia você achar que estava horrível?

Fernanda: Porque não estava querendo... era... estava confuso. Não estava, tipo, na cara. Não que eu quisesse que ficasse na cara, mas eu quisesse que desse para, pelo menos, perceber o que eu estava querendo dizer. Estava... não estava subjetivo, estava *muito* subjetivo. Tinha como você pegar aquela imagem e falar que estava falando sobre qualquer coisa. Não dava para entender que era sobre o que eu estava falando. E aí, na parte de gravar, foi muito difícil. Aí, tá. Na parte do roteiro, pior ainda. E isso nesse do documentário também... não, no documentário foi completamente diferente. Aí, tá, e na parte de editar, foi menos pior. Mas mesmo assim, tipo, eu ainda editei errado. Da parte de montar, para mim, foi mais difícil do que na parte de editar, porque eu montava de um jeito, mas tipo, de outro ia ficar melhor, de outro ia ficar estranho. Então, tipo, eu ia ter que tentar várias vezes. Mas de tudo, para mim, o que foi mais difícil na que era para... que não era documentário, foi mais difícil gravar. Porque tinha o ângulo certo... foi tudo o que eu falei anteriormente.

Professor-pesquisador: Isso ainda no filme sobre tédio?

Fernanda: Isso, sobre tédio. Tá. Mas nesse...

Professor-pesquisador: Agora vamos para o do documentário.

Fernanda: No documentário, para mim, também foi difícil, mas foi mais... mas foi mais familiar. Eu já conhecia como que eu poderia fazer. E também o senhor sempre falando, né, dando: "Olha, se você fizer desse jeito, talvez fique melhor; se vocês cortarem, vai dar um negócio mais dinâmico". Então você falando essas coisas meio que já ficava mais familiar para mim fazer.

Professor-pesquisador: Não naquele momento que eu já estava orientando vocês...

Fernanda: Não, não! O que você disse antes. Antes, nas aulas, nas aulas. Tá? Porque no começo do filme, meio que eu fiz tipo sem dar uma perguntada, eu só fui fazendo. Então na hora de gravar para mim, como era entrevista, eu dependia um pouco do outro. Então gravar já não era mais a parte mais difícil. Gravar era fácil, teoricamente, porque na entrevista não tem muito o que você fazer, você tem que gravar. Tá. A parte da gravação, para mim, numa escala, foi a mais fácil. Aí teve a parte da edição, a segunda parte mais difícil. E a parte da montagem, para mim, estava impossível. Como que eu vou conseguir passar a finalidade que eu quero... como que eu vou conseguir dar a finalidade que eu quero dar sobre esse tema nesse documentário? Porque, tipo, em um documentário sobre fé, tem como eu falar que fé é a pior coisa do mundo, mas vão falar que fé é a melhor coisa do mundo. E eu queria falar uma coisa sobre fé. Só que, tipo, isso dependia muito da montagem. Eu acho que no documentário é isso, tipo, depende muito da montagem. Porque num documentário você pode pegar um ângulo onde a pessoa está sentada e colocar como se ela estivesse super cansada. Mas nesse... nesse momento que a pessoa está sentada, também tem como você falar que a pessoa está muito triste. Tipo, depende do ângulo, depende do contexto em que você inseriu a pessoa sentada. É tudo uma montagem, é o filme inteiro. E no documentário, eu acho que a parte mais importante é a montagem e, consequentemente, é a parte mais difícil. Foi a parte mais difícil para mim. E a parte mais legal, claro, é quando você vê por último.

Professor-pesquisador: O filme pronto?

Fernanda: Filme pronto.

Professor-pesquisador: Com certeza. É a criação ali, né? E aí, não sei, para mim é o alívio. "Pronto, terminou", né? Aí eu quero te perguntar duas coisas, né? Como é que você resolveu essa questão da montagem? Porque assim, difícil, difícil, difícil, mas o filme saiu. Como é que você encontrou o caminho para você resolver as tuas questões? Tá? E a segunda é: depois do alívio de ver pronto, você disse assim: "Ah, eu quero mudar isso, queria mudar esse, queria mudar aquele"? Primeiro responde a que eu te perguntei antes: como é que você resolve a questão da dificuldade?

Fernanda: A da montagem foi que eu parei de ficar nervosa, respirei, fui na sua mesa e te perguntei. Aí você me ajudou. Mas antes disso, né, que eu tinha que montar, antes de te mostrar, eu tinha que montar o vídeo, o filme. E aí na hora que eu estava montando, tipo, também parar um pouco o nervosismo, respirar e olhar o filme como... tipo, olhar com detalhes, olhar e tentar encaixando. A parte... porque estava difícil, montei de um jeito e ia tentando. A parte... eu acho que resolver é ir tentando, e tentando, e tentando, e assistindo. Tentando, tentando e assistindo. É um quebra-cabeça. Quando ficar legal, você vai olhar... a montagem é um quebra-cabeça. E aí quando você olhar para o quebra-cabeça e falar: "Nossa, é essa a imagem do meu quebra-cabeça, é assim que eu quero mostrar para as outras pessoas", então é assim. Aí respondendo à segunda... qual era a segunda pergunta?

Professor-pesquisador: A segunda pergunta é se depois que terminou, que baixou aquele alívio, se você olhou para o filme e disse assim: "Agora eu preciso mudar isso, mudar isso, mudar aquilo"? Se você começou a achar defeito mesmo depois do alívio de "agora acabou"? Não, não acabou, porque agora tem isso, aconteceu isso...

Fernanda: Aconteceu! Eu... acabou, aí eu falei: "Nossa, não, calma. Acabou a montagem, mas eu ainda tenho que cortar essa parte porque está muito, tipo, está muito discrepante". Estou falando aqui de... de aniversário e do nada eu vou para a obra. Tipo, nada a ver. Eu tenho que pegar essa aqui, botar do outro lado... Eu estou aqui falando com você e aí do nada aparece alguém e entra na porta, tenho que cortar essa parte. Tem essas coisinhas pequenininhas que a gente tem que ir moldando devagarzinho. Tipo, depois que o filme está meio que pronto, que não tem outras coisas, não tem como você montar de outro jeito.

Professor-pesquisador: Ou seja, a questão da posição, né, da sequência estão definidas, mas agora você precisava fazer um refinamento. Uma enxugada, uma refinada. Entendi, legal. Beleza então. E aí, vamos lá, comparando com outros trabalhos em grupo...

Fernanda: Do projeto?

Professor-pesquisador: Não, outros trabalhos em grupo que você já fez. O que é que está sendo diferente de trabalhar em equipe nesse projeto?

Fernanda: É exatamente aquilo que eu te falei sobre algo "certo". Aqui eu posso relaxar. Tipo, vou ser cobrada? Óbvio, em qualquer trabalho você vai ser cobrada. Mas nesse projeto, diferente do outro, tipo, eu posso ficar tranquila, porque o meu... o meu certo, tipo, pode ser que fique bom, mas o do outro também pode ser que fique bom porque não é, tipo... se é matemática, tem uma fórmula e você tem que fazer aquela fórmula, tem que fazer para chegar no resultado. No cinema, nesse projeto, tem várias fórmulas. Você pode pegar uma e misturar com a outra. Você pode fazer uma e vai ficar muito legal. Você pode pegar duas, vai ficar legal, mas não do jeito que você queria.

Professor-pesquisador: Você pode criar a fórmula.

Fernanda: Você pode criar a fórmula, pode criar a fórmula. Eu acho que no... no projeto de filme, o que mudou foi que nesse eu me sinto muito mais confortável, consequentemente, eu acho que eu consigo produzir muito mais. Porque se você me desse um bolo de papel desse e mandasse eu resolver todas as questões, eu ficaria muito emburrada, eu ficaria com muita raiva. "Você está mandando eu resolver..." É chato, é monótono, você tem que fazer sempre a mesma coisa. Agora se você me manda fazer dois filmes, três filmes, quatro filmes, tendo tempo, né, claro... os dois tendo tempo... eu vou ficar toda feliz. Não feliz, né, porque um filme é difícil, é complexo, mas tipo, vou fazer cada um de um jeito completamente diferente. E ao longo do filme eu vou me estressar, mas tipo, vai ser algo legal porque eu vou estar descobrindo outras coisas que eu posso fazer nesse filme e no de hoje em

diante, fazer outro que vai ficar muito melhor e sequencialmente vai ficando absurdamente melhor. Igual nos filmes que aconteceram nesse projeto, sequencialmente foi ficando muito melhor.

Professor-pesquisador: Entendi. E aí, no caso então, você acha que o fator pressão, engessamento, isso define, na verdade, digamos, essa não felicidade?

Fernanda: Sim, sim.

Professor-pesquisador: Entendi. Não, beleza então. Então vamos lá que a gente vai acabar voltando para esses assuntos que eu estou perguntando. Você sente que tem mais liberdade para dar opinião e tomar decisões sobre o filme? Agora pensando no projeto em si, né? Você sente que você teve mais liberdade para dar opinião, tomar decisões sobre o trabalho, sobre o filme, ou em algum momento você se sentiu pressionada, direcionada a partir de uma fala minha, de algum posicionamento meu? Você acha que você consegue olhar para o filme e falar assim: "Não, isso aqui é produto das minhas decisões", ou você acha que não, tipo assim, o filme foi feito muito mais com o direcionamento do Professor-pesquisador do que das minhas opiniões e do meu jeito de pensar?

Fernanda: Em geral foi meu, mas tipo algumas coisas, se não tivesse sua interferência... porque algumas coisas tiveram sua interferência, não teria saído. Como por exemplo na parte da montagem, eu precisava da sua interferência. Então tipo teve uma parte, um dedo seu na minha obra que se não tivesse também não ia sair. Então não foi completamente meu, mas em geral, na grande maioria, foi algo que eu consegui fazer. Tipo eu consegui ir lá e fazer, porque como não tinha um jeito certo, eu fiz do meu jeito. O jeito que dava para mim fazer naquele momento. Mas tinha algumas coisas que com a sua interferência ficaram melhores.

Professor-pesquisador: Ou seja, a interferência ela não... ela não te atrapalhou, ela não... você não sente que tira a tua assinatura.

Fernanda: Não, não. A assinatura é minha.

Professor-pesquisador: Entendi. E assim, aconteceu em algum momento que você quis... foi fazer alguma coisa que tinha assim... te deu a impressão que ia dar errado, que parecia ser errado ou que fugia ao combinado ou ao planejamento, mas ainda assim vocês tentaram fazer, foram lá e fizeram?

Fernanda: Tem que ter dado certo?

Professor-pesquisador: Não necessariamente ter dado certo, mas que vocês tenham tentado. Falar assim: "Caramba, olha, isso aqui vai dar errado, mas vamos embora, vamos fazer".

Fernanda: Sim! Eu acho que em tudo.

Professor-pesquisador: Em tudo?

Fernanda: Em tudo não, porque nesse de cá foi muito mais planejado, mas no anterior, que foi no filme relacionado ao tédio e ansiedade... eu fui, tipo, "olha, isso aqui não...", mas foi. Foi! E ficou...

Professor-pesquisador: Ficou ótimo. Eu achei que ficou bom, deu para ver exatamente...

Fernanda: Eu não sabia fazer, não sabia fazer, tipo não sabia mesmo. Eu sabia o que você me falava, mas tipo fazer, fazer pôr em prática, eu não sabia. Eu falei: "Ah, vamos desse jeito aqui", não estava como planejado. Não... eu não planejava gravar dessa forma, não planejava, por exemplo, a parte do de pegar a mochila e colocar as coisas dentro da mochila. Eu não planejava aquilo, mas aí na hora eu falei: "Ah, vai ficar tudo do mesmo jeito, vamos fazer alguma coisa aqui, se ficar ruim eu apago". Coloquei ali e ficou bom.

Professor-pesquisador: E aí deixa eu te fazer uma pergunta: você acha que essas tentativas elas foram evoluindo conhecimento até você chegar no ponto que você... ou seja, você tentou a primeira vez não deu certo, a segunda não deu certo, a terceira não deu certo, mas aí você foi aprendendo?

Fernanda: Aham, isso é perceptível. A gente pode olhar isso de até nos três filmes, nos quatro... nós fizemos quatro, mas eu vou tirar o primeiro porque não era necessariamente gravar alguém, era gravar algo. Mas nos três que foram, tipo, produções que eu fiz, né? Dá para perceber claramente. Tipo, você olha o primeiro e você fala: "Ah, está bom, mas a edição está horrível, a montagem poderia ser muito melhor e eu poderia ter planejado mais". O terceiro também está bom, mas tem muita coisa para melhorar. O segundo está bom, mas tem muita coisa para melhorar. O terceiro está muito melhor que os dois primeiros. É perceptível. Eu acho que no filme de todo mundo isso é perceptível.

Professor-pesquisador: Entendi. Muito legal. Bacana, bacana mesmo. E assim, você acha que o ambiente das aulas de cinema é diferente do resto da escola?

Fernanda: Sim.

Professor-pesquisador: Por quê? O que é que o torna mais diferente?

Fernanda: É mais confortável, é mais livre para você porque você pode fazer o que... não é o que dá na telha, né? Tem toda aquela parte do respeito, nã nã nã, mas isso é óbvio, isso é em qualquer lugar do mundo. Mas tipo eu digo, é mais livre de você fazer o que dá para fazer. Às vezes fica muito ruim o que você está fazendo, mas vai ficar muito bom, pode ser que fique muito bom. Eu acho que é mais legal.

Professor-pesquisador: E você acha que você age de forma diferente nas aulas de cinema em relação às outras matérias?

Fernanda: Ajo! Completamente. Na sala de português não vai sair...

Professor-pesquisador: Não vai...

Fernanda: Não vai. Não vai o pessoal chegar: "Abre aí, professora!". Na sala da professora de língua portuguêsa, por exemplo, eu fico quietinha. Eu não vou: "Olha, professora, eu acho que se você pegasse o que você... esse prefixo aí e tirasse, ficaria muito melhor. Eu acho que essa palavra faz mais sentido sem o prefixo". Não!

Professor-pesquisador: Você não fala.

Fernanda: Claro que não! Tipo, eu vou fazer isso por quê? Não vai mudar nada, não sou eu que decido isso. Agora na parte de cinema, desse projeto, tipo eu posso levantar a mão e falar: "Olha, Professor-pesquisador, eu acho que da forma que você fez ficou muito legal, mas se a gente talvez pegar e fazer dessa forma, vamos assistir para ver se fica legal assim? Ou então olha, eu acho que a ideia que você deu sobre fazer algo da Comlurb é legal, mas em... considerando como a turma é, talvez se a gente fizesse algo sobre o pessoal da cozinha ficaria mais legal". Tipo, eu posso opinar mais.

Professor-pesquisador: Por quê? Por que você acha que você pode opinar mais na aula... nesta aula do que numa aula de português, por exemplo, como foi o exemplo que você deu?

Fernanda: Em primeiro lugar por causa do Professor-pesquisador. Eu acho que você é um Professor-pesquisador mais... mais liberal em relação a isso. Você recebe mais as... as críticas de forma "tá bom, eu posso estar errado e é isso, vamos seguir o baile para dar uma aula super mais legal do que poderia ser como planejado". Em segundo ponto porque, tipo, é uma... é um projeto, é uma aula mais subjetiva. Não tem aquilo, tipo: "É esse padrão aqui que a gente tem que seguir". A gente tem um tema, mas tipo a gente pode fazer, a gente pode fazer milhares, infinitas coisas diferentes dentro desse tema. Na matemática não tem como. No português não tem como. Na geografia também não tem como. Tipo, tem o certo, tem o padrão. E se a gente quer fazer o certo, se a gente quer tirar uma nota boa... Ah, e outra coisa, no projeto... isso é um ponto que eu esqueci de... de pontuar, tipo nas outras matérias a gente tem que fazer o certo porque a gente tem que ganhar nota. Se a gente não ganha nota, a gente não passa. No projeto não. No projeto não tem essa cobrança de nota. Tem a cobrança de se esforçar, mas isso em qualquer coisa. Mas no projeto não tem esse, tipo: "Vocês têm que ganhar nota, vocês têm que produzir". Não teve um tempo enorme, inclusive você deu um tempo muito grande para a gente fazer algo que a gente poderia ter feito em, tipo, dois dias.

Professor-pesquisador: Não, não concordo muito não. Eu acho que não. Eu acho que assim, quanto mais tempo vocês tiveram, mais possibilidade de pensar. E aí obviamente tendo essa possibilidade, permitiu que vocês avançassem coisas. Lógico, em dois dias vocês iam apresentar alguma coisa, mas aí eu também não sei até que ponto a experiência ela não estaria prejudicada, provavelmente estaria. Né? Então assim... agora, você acha que a experiência que a gente teve nesse trabalho de cinema, ela muda a maneira como você enxerga o papel do aluno e do Professor-pesquisador na sala de aula?

Fernanda: Muda. Muda tipo em grande parte do que eu penso hoje é por conta desse projeto de que, tipo, não é a atenção toda não é sobre o Professor-pesquisador. Porque tipo não é o Professor-pesquisador é o... o superior. Ele é o dono de todo o conhecimento e você só vai aprender se você calar a boca e ouvir ele. Não é assim. Tipo a relação entre Professor-pesquisador e aluno pode ser... como que fala?

Professor-pesquisador: Dialogada? Dialogada, é isso?

Fernanda: Recíproca. Exatamente. Recíproca. Porque ele pode dar o que vai agregar muito na minha vida e vai agregar muito na aula e na vida de todo mundo, mas tipo um aluno que está sentado lá atrás que ou então lá na frente, normalmente fica quieto, só ouve... com o projeto eu consigo perceber que tipo ele pode falar algo que vai mudar a rota da aula e vai tornar a aula muito mais legal. Que se antes eu estava só sentada e cagando para a aula porque eu estava com muito sono, agora depois que ele aprendeu que ele pode levantar a mão e agregar na aula, tipo vai tornar a aula mais... mais chamativa, vai tornar a aula mais interessante. Porque antes eu pensava que a única pessoa ali que tipo tem algo para... que *tem* que falar, que *tem* que falar, é o Professor-pesquisador. E vamos ficar quieto todo mundo. Meu grupinho eu falava: "Gente, pelo amor de Deus, vamos se separar, está falando muito". Agora não, agora percebo que tipo não, para ficar todo mundo mais confortável de falar alguma coisa, vamos sentar juntinho que assim a gente pode levantar a mão e vai se sentir mais confortável de falar, de agregar na aula.

Professor-pesquisador: Entendi. Isso em relação ao aluno, né? E em relação ao... ao Professor-pesquisador, você falou, né, você acha que... você não vê mais o Professor-pesquisador como o detentor, único detentor do conhecimento, né? É isso? Sim, sim. O aluno ele também pode ajudar. Exatamente. Você acha que uma aula como essa que a gente está tendo, mais livre e colaborativa, ela poderia funcionar em outras matérias? Você meio que já disse que não... não em relação à questão do padrão. Mas assim, em questão... você acha que é possível matemática, português ser mais livre e colaborativa?

Fernanda: Tem como ser mais colaborativa. Mais livre acho que não, porque tem a questão do padrão. Mas por exemplo, tem como... inglês. Não, em português, em português. Tem como um aluno colaborar de alguma forma, tem como um aluno falar alguma coisa, tem como um aluno apresentar um trabalho sobre alguma coisa. E algum momento em que tipo o Professor-pesquisador não está conseguindo explicar algo... está explicando, mas tipo não está conseguindo fazer com que todos os alunos entendam o que ele está querendo falar. E o aluno já entendeu, ele pode: "Gente, eu entendi isso e eu acho que talvez se vocês olharem por esse ponto de vista em que eu estou que eu consigo entender, vocês vão captar e absorver esse conhecimento de forma mais rápida e mais eficaz".

Professor-pesquisador: Entendi. Entendi. E assim, o projeto... a gente falou muito sobre transgressão, né? Usei essa palavra muitas vezes, né? Transgressão no melhor sentido, né? Sempre de ir além. Era uma coisa que eu sempre quis, né? Que a gente conseguisse ir além. Tá? E aí assim, e muitas vezes transgredir é quebrar uma regra, quebrar um costume, né? Você sentiu de alguma forma que você estava quebrando regras? Não as regras da escola, não as regras de convivência, como você mesmo falou isso várias vezes agora há pouco na... na gravação, né, na entrevista. Então assim, não são essas regras. Mas quebrando padrões, quebrando tabus. Você se sentiu, na verdade, com esse trabalho, em

algum momento ou em vários momentos se for o caso, quebrando essas regras, quebrando esses tabus, quebrando na verdade esses padrões?

Fernanda: Em relação ao projeto eu posso falar sobre tudo o que tem relação ao projeto. Sim. A gente quebrou o ciclo de, perdão, de pensar que os garis eles são... hoje por exemplo no filme, a gente quebrou aquele ciclo de pensar que os garis eles têm a obrigação de estar ali para servir a gente. Não, ele tem a obrigação de fazer o trabalho dele e a gente tem a nossa obrigação, assim como eles. Eles estão ali para manter o lugar limpo, a gente também tem obrigação de manter o lugar limpo. É fato. A gente não pode pegar o exemplo da casca de alguma coisa no chão e achar que "é por isso mesmo, eles vão limpar". Não, porque o momento que eles estão ali gastando limpando o negócio que a gente tacou no chão, eles poderiam por exemplo estar, sei lá, limpando outro lugar que ninguém nunca reparou mas tipo, sei lá, desentupindo uma pia que às vezes está quebrada e no dia seguinte a gente tem que interditar aquele vaso, aquela pia, perdão. Enfim. E também em relação a quebrar padrões, a gente quebrou padrão de ser aquela aula monótona, de ser só o Professor-pesquisador falando. Tipo quebramos completamente. Hoje em dia na sua... nas suas aulas, por exemplo, que é de geografia, em outras aulas está começando a... a mudar isso, nas outras aulas também. Tipo os alunos estão tendo mais liberdade, levantar a mão, levantar o braço e falar: "Olha, eu acho que poderia ser melhor dessa forma". Eu por exemplo na aula de ciências toda hora: "Olha, Professor-pesquisador, deixa eu só perguntar uma coisa para ver se todo mundo está entendendo, é assim?". Ele: "É assim".

Professor-pesquisador: Mas você... você sente que você hoje age perguntando nas outras aulas por conta deste trabalho, por conta do que aconteceu, por conta de enxergar essa liberdade? Ou isso eu não entendi bem. Assim, você falou assim: "Agora eu faço isso em outras matérias".

Fernanda: Também, mas por maior parte por conta disso, porque na sua aula eu ponho em prática isso. Então tipo é o meu exercício de... de, por mais que não pareça, fora da escola, sem as minhas pessoas de confiança, eu sou uma pessoa tímida. Mas tipo com o filme eu consigo, acho que a partir do filme eu consigo ser uma pessoa menos tímida, né? Mas fora do filme, na minha vida, o que mudou com o projeto foram nas aulas. Nas aulas mudou por causa do projeto, porque agora foi o que eu falei: agora eu consigo, tipo, tenho menos vergonha de levantar... porque eu sei que o Professor-pesquisador não é um bicho de sete cabeças que vai me devorar se eu falar alguma coisa. Às vezes agrega muito mais para a aula dele quando eu falo alguma coisa. Então mudou a partir do projeto que agora eu consigo falar nas aulas dos Professores além do Professor-pesquisador.

Professor-pesquisador: Então, só para eu entender: a partir do projeto de cinema você passou a se desafiar mais? A partir do cinema você passou a se desafiar mais? E esse se desafiar mais te encorajou a pôr em prática em outras aulas essa coisa tua de ir lá e falar? Você falava menos.

Fernanda: Falava muito menos.

Professor-pesquisador: Entendi. Beleza. Beleza, tranquilo. E assim, depois de tudo que você viveu nesse projeto, se você pudesse mudar alguma coisa no jeito como a escola funciona, o que seria essa mudança? O que precisaria de fato mudar pensando assim, a partir do projeto, tudo que você aprendeu com o projeto, né?

Fernanda: Tá. Em primeiro lugar eu incentivaria mais que os alunos, tipo, colaborassem, tivesse uma aula mais interativa. Em segundo lugar... hum...

Professor-pesquisador: Mas isso partindo do projeto. Não, eu sei. Tudo bem. Mas você... o que você propõe, uma aula mais interativa para que o Professor-pesquisador, na verdade, dê uma aula mais interativa ou para que os alunos participem mais?

Fernanda: Para os dois, para os dois. Porque o Professor ele sempre pensa muito em... tipo, nesse pensamento que eu acabei de falar e o aluno também foi sempre ensinado a ser dessa forma. Para os dois. E o segundo ponto que eu acho que poderia mudar na escola a partir do projeto... eu acho que é isso mesmo. No todo, parar de ser, por exemplo, "eu fico aqui, todo mundo está aqui e a gente põe a nossa visão, a nossa atenção apenas para você". Eu acho que deveria ser, tipo, todo mundo aqui, não a atenção só para... até porque são 40 alunos. Todo mundo junto aqui, é uma roda. E a atenção é para a aula. O Professor está ali apenas para direcionar a aula, mas ele não é a pessoa que obtém todo o conhecimento.

Professor-pesquisador: Você acha que na verdade deveria estimular mais essa participação desse aluno no sentido do aluno contribuir para aquele... seria... me responde uma coisa: seria o seguinte, você está propondo que a construção do conhecimento seja em sala coletivamente, é isso? Coletivamente. Tá, tudo bem. E aí tem mais quatro perguntinhas para a gente encerrar, tá? Se você tivesse que explicar para um amigo o que é linguagem cinematográfica, o que você diria, com as suas palavras? Não quero uma leitura técnica só. Quero que você explique. Por exemplo, "cara, como é que é esse trabalho de cinema? Pô, é legal, porque a gente fala sobre linguagem cinematográfica aqui". O que é linguagem cinematográfica? Aí você tem que explicar para ele, o que você explicaria?

Fernanda: Linguagem cinematográfica é quando você tenta passar para outra pessoa, a partir de imagem e som, o que você está pensando. Porque às vezes não tem palavra que consiga fazer com que o outro sinta o que você já sentiu, ou o que você sente. Mas a partir da experiência de ver aquele... aquele filme, você consegue se transportar para o sentimento que aquela pessoa sentiu. Linguagem cinematográfica é você sentir o que o autor da obra sentiu. Linguagem cinematográfica é você entender a partir de você mesmo, é você mesmo entender o que aquela pessoa está falando. Não é algo que você lê e é aquilo, é algo que você tem que ver, pensar e você pode entender algo que outra pessoa também pode entender completamente diferente. E tipo os dois estão certos. Linguagem cinematográfica não é algo certo. É algo diferente para todo mundo e algo que você só consegue... e algo que só existe quando se tem duas pessoas: alguém que faz e alguém que recebe.

Professor-pesquisador: Legal. Bacana, bacana mesmo. Muito bacana tua... tua leitura sobre linguagem. Olhando para os filmes que você produziu e para os que os colegas produziram... mas não, essa pergunta é mais para o teu filme. Olhando para os filmes que você produziu, você acha que eles refletem, né, as ideias e o jeito de vocês? Você acha que você olhando para o filme hoje pronto, você fala assim: "Isso não só reflete o que eu penso, mas eu consigo me enxergar ali naquele filme"?

Fernanda: Alguns... o meu... então, alguns... se você parar e prestar muita atenção, reflete.

Professor-pesquisador: E se eu ver o filme eu vou ver você ali?

Fernanda: Sim, ainda mais do primeiro. O primeiro que é sobre tédio. Isso é porque na entrevista depende muito mais do outro, né? Então tipo... mas na montagem... só que eu tenho muita dificuldade na montagem, então talvez você visse mais se eu soubesse mais. Mas está, está porque era minha intenção que estivesse.

Professor-pesquisador: E você acha que fazer cinema é algo que hoje, pensando hoje... pensando lá atrás, lá no início, você imaginava que cinema era algo que podia ser feito por não profissionais? Quando começou tudo.

Fernanda: Sim. Acho que eu já imaginava que tinha como você fazer cinema... não, cinema, cinema não. Eu acho que tinha como você fazer algo que não era cinema. Tinha como você gravar. Mas para mim gravar, antigamente, não era só cinema. Para mim gravar era gravar. Hoje em dia... hoje em dia se eu vejo qualquer gravação, tipo qualquer não, mas grande maioria das gravações que são intencionadas... gravações intencionadas para mim hoje em dia são filmes. Então hoje em dia eu consigo perceber que qualquer pessoa consegue fazer um filme. Não precisa ser profissional para fazer um filme.

Professor-pesquisador: E o que você faz é cinema? O que você fez é cinema?

Fernanda: Sim. O que eu fiz é cinema porque foi uma gravação intencionada. Para ser cinema só precisa ser uma gravação intencionada.

Professor-pesquisador: Então, você fala intencionada é o quê? É planejada, é isso? Quando você fala intencionada é o planejamento?

Fernanda: É, tipo... a gravação de uma câmera não é um filme. Um filme é alguém pegar uma câmera, ligar e gravar alguma coisa com uma intenção.

Professor-pesquisador: Com intenção. Entendi. E aí o... então hoje você entende que, beleza, não é só profissional que precisa fazer, né? Não é só profissional. Mas aí o que que vai diferenciar... você acha que o aspecto técnico é importante, às vezes aprender na verdade o aspecto técnico é importante para fazer filme?

Fernanda: É importante, mas não é... tipo... é importante, mas não é tipo regra. Você pode fazer um filme sem saber nada sobre a parte técnica da filmagem. Você consegue fazer.

Professor-pesquisador: Ou seja, a técnica não é uma regra. Não é uma regra, entendi. Mas é importante. Importante, tá bom. E assim, por último, para finalizar, o que que você mais aprendeu nesse projeto fazendo os filmes que você pode usar em outras áreas da vida, mesmo que não tenha nada a ver com filme?

Fernanda: Acho que aprendi a perder um pouco a vergonha. É porque por mais que não pareça fora da escola, sem as minhas pessoas de confiança, eu sou uma pessoa tímida. Mas tipo com o filme eu consigo, acho que a partir do filme eu consigo ser uma pessoa menos tímida, né? Mas fora do filme, na minha vida, o que mudou com o projeto foram nas aulas. Nas aulas mudou por causa do projeto porque agora foi o que eu falei: agora eu consigo, tipo, tenho menos vergonha de levantar... porque eu sei que o Professor não é um bicho de sete cabeças que vai me devorar se eu falar alguma coisa. Às vezes agrega muito mais para a aula dele quando eu falo alguma coisa. Então mudou a partir do projeto que agora eu consigo falar nas aulas dos Professores além da sua aula.

Professor-pesquisador: Então é isso, obrigado. Finalizamos essa entrevista, deu uma hora mais ou menos.

APÊNDICE F - Transcrição da Entrevista com Alice , Tânia e Anna

Professor-pesquisador: Então vamos lá, dia 27 do 11 de 2025. Entrevista com a Alice e com a Tânia. Então gente, como eu falei, a gente vai começar a entrevista. Fiquem calmas, cara, sem... Respondamm... Isso não é uma, como é que chama? Não é uma prova oral. Quero que vocês só me contem as impressões que vocês tiveram sobre o trabalho que vocês desenvolveram, tá? Deixa eu só abrir aqui... Então vamos lá, gente. Antes de começar o projeto, quando você, na verdade, pensando o projeto lá no início, bem no início, quando você assistia a um filme, uma série ou vídeos na internet, no que que você prestava mais atenção? Primeiro Tânia, depois Alice .

Tânia: Ah, eu presto mais atenção na história que o filme conta. Se tipo, se se encaixa bem, se não se encaixa... E também na... de como ele é gravado.

Professor-pesquisador: Mas me diz uma coisa, você já pensava isso antes do projeto? Antes do projeto você tinha essa impressão?

Tânia: Não.

Professor-pesquisador: O que que você prestava atenção mais quando, na verdade, você ainda não tinha participado do projeto? Assim, se você não lembrar, diz assim: "Não lembro", tá? Só para gravar e ficar registrado.

Tânia: Lembro não. Não.

Professor-pesquisador: E Alice , o que que você via assim, antes de começar o projeto?

Alice : Os detalhes de como era gravado e as falas, assim.

Professor-pesquisador: Então, antes do projeto começar, você já tinha essa impressão? Você já conseguia fazer essa observação?

Alice : Eu já tinha na minha mente o que eu ia fazer.

Professor-pesquisador: Não, mas eu digo quando você assistia filmes antes do projeto começar. Antes da gente começar a desenvolver cinema com vocês. Quando você assistia um filme, o que que você prestava mais atenção?

Alice : Na história, que nem ela falou.

Professor-pesquisador: Na história, tá bom. Antes da gente começar a produzir aqui na escola, vocês já faziam vídeos na internet? Vídeo com o celular?

Tânia: Aham, já.

Alice : Sim, eu fazia para o YouTube.

Professor-pesquisador: Alice fazia para o YouTube? Como é que era esses vídeos, Alice ?

Alice : Eu via... era de um joguinho específico, aí eu via as pessoas fazendo, tinha tutorial, aí eu via os tutoriais e postava no YouTube.

Professor-pesquisador: Entendi. Então, Tânia não fazia nada, não produzia?

Tânia: Só caminhada para o YouTube, só que eu gravava eu mesma, às vezes tipo abrindo minhas coisinhas, essas coisas, mas meu dia a dia.

Professor-pesquisador: Tânia contava o dia a dia e Alice falava sobre um jogo, isso? Tá bom. E assim, para vocês, o que que era mais importante? Era a história que você estava contando no vídeo, mesmo sendo falando sobre você ou do jogo? Era o jeito que foi gravado ou os efeitos que você tinha que botar ali? O que que para você era mais importante, Tânia?

Tânia: O mais importante era o que eu falava. As coisas que eu falava, as coisas que eu mostrava, isso eu achei mais importante. Mas agora o assunto mais ou menos, porque tipo não era uma coisa muito importante assim.

Professor-pesquisador: E Alice ?

Alice : História e como era gravado.

Professor-pesquisador: Beleza, tranquilo. E aí, vamos agora falando um pouco da nossa relação com a escola naquele momento quando o projeto começou, tá? Sem imaginar como vocês se modificaram, né? Sem considerar o quanto vocês mudaram nesse tempo. Se teletransporta lá para o início. Como que você entendia que era uma aula normal, né? Naquele momento, para você o que que era uma aula normal? Tânia?

Tânia: Cara... como assim tipo, como era uma aula normal?

Professor-pesquisador: Como você entendia que uma aula deveria funcionar?

Tânia: Ah... com mais explicações, até porque a gente estava começando agora na parte do cinema, então a gente não sabia muito como funcionava. Aí com mais explicações, mais desenvolvimento, mais falando assim.

Professor-pesquisador: Mas considerando aula de uma maneira geral, de todas as disciplinas. O que que era para você uma aula normal?

Tânia: Não vou saber responder.

Professor-pesquisador: Alice , tenta responder. Assim, narrar o que seria uma aula normal, o que que seria uma aula boa para você, uma aula legal assim naquele momento.

Alice : Quando acho que dependendo da matéria, explicava sobre a matéria, para mim é uma aula normal. Agora uma aula divertida seria quando está explicando, dando vídeo, filmes sobre a matéria, aí dá para entender melhor.

Professor-pesquisador: Quer complementar? Não? Tá bom, não tem problema. Agora vamos avançar um pouquinho, né? Agora a gente já vai com o projeto começado, tá? No processo de criar os filmes, quando vocês estavam criando os filmes, tanto os individuais — que você fez, acho que você não chegou a fazer, né Alice ? Você fez um filme individual, não? Fez! Você fez um filme individual, é verdade, agora eu estou lembrando. Fez, fez sim.

Alice : Isso que eu acho que você pegou flashback quando eu era criança.

Professor-pesquisador: Isso! Você fez Tânia? Você fez, não? Individual?

Tânia: Fiz, mas fiz com o Gege.

Professor-pesquisador: Tá, mas fez. Então, lembrando desse momento e depois quando vocês trabalharam em grupo assim... a partir do momento que vocês começaram a fazer os filmes aqui, algo mudou na maneira como vocês assistiram os filmes? Tânia?

Tânia: Mudou. Eu comecei a prestar mais atenção tipo como que era mais desenvolvido nas coisas, como as gravações eram, tipo como era gravado, pesquisar mais sobre... foi isso mais o que mudou quando eu comecei a ver.

Professor-pesquisador: E você, Alice ? Algo mudou assim na maneira de você assistir os filmes após o momento que a gente começou a produzir cinema aqui na escola?

Alice : Mudou. Eu vi uns filmes antes, né? Dar um exemplo de Alice. Aí quando eu via, eu já pegava meio que uma referência de como que eu queria fazer ou de outras pessoas.

Professor-pesquisador: Então até dos filmes que você assistiu aqui, você na verdade começou a buscar referências para fazer o seu. Beleza. O de vocês, no caso, né? Vocês trabalharam juntas. Qual foi a maior descoberta que vocês fizeram sobre contar histórias a partir do momento que a gente começou a desenvolver os filmes aqui, que a gente começou a produzir os filmes? Tânia?

Tânia: Essa eu não vou saber responder.

Professor-pesquisador: Por quê?

Tânia: É porque eu só escolhi praticamente o tema. A Alice , ela já fez a maior parte. Eu e a Alice fizemos a maior parte do filme, então ela ficou com a parte realmente da história. Eu só desenvolvi o tema.

Professor-pesquisador: Beleza, então você consegue me dizer Alice ? Então, qual foi a maior descoberta que você fez sobre contar uma história a partir do momento que você começou a produzir cinema aqui na escola?

Alice : Como que eu respondo isso?

Professor-pesquisador: Não sei. O que que foi mais assim, mais revelador para você? Até porque o filme de vocês ficou ótimo, pô. Vocês contaram uma história muito bem contada, mesmo sendo um documentário, mesmo sendo um documentário quase que jornalístico, né? Mas assim, vocês contaram uma história ali. Então assim, como é que vocês chegaram ali? Ou melhor, como na verdade o trabalho ele ofereceu a vocês essa possibilidade de contar essa história? O que que mudou ali, entendeu?

Alice : É porque eu tenho animais em casa, né? Eu tenho dois gatos e eu quando vejo um cachorro na rua, eu fico mal, né? Porque eu não posso ajudar, eu não posso adotar porque senão minha casa vira um zoológico.

Professor-pesquisador: Mas tudo bem, isso era uma coisa que você já tinha em você. Como que o cinema ele dá vazão, ele vira uma esteira para você contar esse teu sentimento? Que é um sentimento

teu, né? Você na verdade materializou no cinema um sentimento teu cotidiano. Então, o que que foi revelador no cinema para que você pudesse dizer assim: "Cara, vou fazer"?

Alice : É quando eu vejo um animal na rua. Aí tipo assim, dá vontade de mostrar para as outras pessoas.

Professor-pesquisador: Você já tinha essa vontade antes de começar a fazer filme, de mostrar?

Alice : Já tinha.

Professor-pesquisador: E por que que você já não tinha feito isso?

Alice : Porque nunca tinha uma oportunidade.

Professor-pesquisador: Ah, então o cinema foi o primeiro Professor que deu essa oportunidade?

Alice : Sim.

Professor-pesquisador: Ah, legal! Então isso foi revelador para você, você precisava dessa oportunidade, entendeu? O cinema ele permitiu que você entendesse que você tinha uma oportunidade para contar essa história. Entendeu? Quer falar alguma coisa? Não? Tá bom. Como é que foi transformar uma ideia em roteiro e depois em filme? Como é que foi esse processo? Você começou a contar um pouco aqui. Como é que foi a dinâmica de vocês? Por que que vocês escolheram esse tema? Depois como é que vocês traduziram ele no filme? Como é que vocês pensaram isso?

Tânia: A gente pensou nesse tema porque em jornais, internet, aparecem muitos animais tipo abandonados, maltratados, tanto que também nas ruas também aparecem muitos. Então isso é um assunto que tipo que é bem mais importante de se falar. Então aí a gente pensou, também a gente pensou em teste em animais também, é obviamente também uns maus-tratos. Só que a gente pensou nisso porque é um assunto bem importante, sabe, de se falar. Até porque muita gente pega animal, não cuida, maltrata e depois abandona.

Professor-pesquisador: E como é que foi pegar esse tema e transformar em filme? Por que que vocês fizeram aquelas escolhas? Como é que foi o processo?

Alice : Eu já tinha na minha mente como que eu ia fazer, porque em jornal fala muito sobre isso. Aí eu pensei: "Para eu não ter que narrar, porque eu tinha muita vergonha de narrar, eu vou pegar algo do jornal", já que é algo que muitos adultos e poucas crianças veem.

Professor-pesquisador: Entendi. Mas aí depois as entrevistas, como é que vocês escolheram as pessoas? As perguntas que vocês fizeram? Como é que foi esse processo?

Alice : As perguntas eu peguei do Google, algumas. As pessoas... do Google, do Google. E só o professor de língua portuguêsa que a gente escolheu porque a gente achou que ele ia dar mais uma pimentada. Agora os professores de ciências você deu indicação.

Professor-pesquisador: Foi indicação que eu dei, tá beleza. Então beleza. E a montagem? Como é que foi montar isso? Por que que vocês botaram naquelas ordens?

Alice : Eu fui o que que se encaixava mais. Tipo assim, o jornal, você vai... você vê no começo, né? Explicando tudo. Aí eu queria botar o jornal no começo porque ia explicar o que acontece. O resto eu botei imagens do que realmente acontece, as histórias...

Professor-pesquisador: Foi intuitivo? Assim, um pouco intuitivo ou você acha que tudo o que você assistiu ajudou a montar a coisa do que... como você montou?

Alice : Esse último.

Professor-pesquisador: Esse último, então o fato de você ter já muito contato com o tema te ajudou a ser mais rápida na hora de desenvolver. É isso? É isso mesmo? Tá bom. Então vamos lá, continuando. Continuando... Então agora assim, a gente vai para um lado que é na verdade assim... pensar como a gente entende o trabalho. Todas as oficinas de cinema, tudo o que a gente desenvolveu conversando na sala, fazendo fora, tal. Comparando com outros trabalhos em grupo, tá? Pensando o filme que vocês fizeram e comparando com outros trabalhos em grupo que vocês já fizeram ao longo do ano ou até na própria história na escola. O que que está sendo diferente no jeito de trabalhar em equipe? Na maneira como vocês trabalharam em equipe pensando outros trabalhos em grupo que vocês fizeram? Quer que eu repita a pergunta? Pensando em trabalhos em grupo em outras disciplinas, o que foi diferente nesse trabalho que vocês fizeram em grupo em relação aos trabalhos em grupo que vocês fizeram em outras disciplinas? Mas pensando na relação de vocês com a equipe.

Tânia: Ah, é porque a diferença é que em outras disciplinas normais a gente já faz em trabalho, faz em cartazes, faz escrevendo. Agora já no... na do filme, a gente fez junto, mas tipo pensando mais, até porque era um filme, a gente se desenvolveu, fez... pensando em filmagem, essas coisas.

Professor-pesquisador: E você, Alice , o que que você tem a dizer?

Alice : É diferente eu achei o tema. Porque são temas muito diferentes. Acho que o da Júlia e da Marina foi família, não foi? Então, foram temas muito diferentes. E eu até pensei em refazer o filme também porque eu fiquei muito insegura, porque os filmes estavam ótimos, estavam muito bons, aí eu pensava em refazer.

Professor-pesquisador: Mas o de vocês também estava ótimo, pô. O de vocês também foi ótimo. Foi tão bom quanto o delas. Aliás, vocês pegaram um tema até talvez seja um dos mais difíceis ali. Porque não é simples falar de animais naquela perspectiva que vocês falaram, né? Então beleza. Vocês sentem que têm liberdade para dar opiniões e tomar decisões sobre o filme? Vocês tiveram... vou até refazer. Vocês sentiram que tiveram liberdade para dar opinião, para tomar as decisões sobre o filme que vocês fizeram, ou vocês sentiram que em algum momento eu direcionei demais o trabalho? Tânia?

Tânia: Hum-hum. Eu acho que tipo que... Ah, esqueci da pergunta, perdão.

Professor-pesquisador: Então vou repetir. Você sentiu que você teve liberdade para dar as opiniões e tomar as decisões que você tomou no filme ou você sentiu que em algum momento eu direcionei vocês demais assim, que eu não permiti que vocês tivessem liberdade para opinar e tal?

Tânia: Eu senti que eu tive liberdade para dar as minhas próprias opiniões do que eu fiz sobre o tema do filme.

Professor-pesquisador: E você, Alice ?

Alice : Eu também senti liberdade, porque você sempre perguntava se alguém tinha uma dúvida, se queria dar alguma opinião, então eu senti liberdade. Inclusive para fazer o filme também, para montar como vocês... tá tudo bem. Você sempre ficava observando, vendo como estava sendo feito e ajudava também.

Professor-pesquisador: E sobre a execução do filme? Na hora que a gente estava falando sobre o filme, você sentiu que eu direcionei muito ou não? Foi livre?

Alice : Não, foi livre.

Professor-pesquisador: Aconteceu algum momento em que vocês quiseram fazer algo que parecia que estava errado, que não era legal ou que fugia do combinado mas mesmo assim vocês fizeram?

Tânia: Fizemos? Foi o tema, né? Foi, foi o tema que a gente acabou trocando. Só que tipo assim, a gente queria fazer um, só que aí a gente continuou no mesmo, só que mudando só uma parte só, que no caso era do teste em animais. Só que aí era quase a mesma coisa, então a gente colocou o dos maus-tratos mesmo.

Professor-pesquisador: Mas vocês sentiram que o tema estava errado, é isso? No primeiro momento deu uma insegurança. Mas por que que vocês acharam que estava errado?

Tânia: Porque a gente viu ideias de outros filmes e a gente pensou: "Pô, isso aqui está errado, porque são temas totalmente diferentes", como o que eu falei. Aí a gente ficou insegura com isso.

Professor-pesquisador: Entendi. Mas errado em que sentido? O que que fazia você achar que estava errado sobre o tema?

Alice : Os temas. Porque tipo assim, o da Alice, o da Júlia e os outros eram muito parecidos e o nosso era um dos únicos diferentes.

Professor-pesquisador: Então o fato de o tema ser muito diferente deu essa insegurança de vocês acharem que estava errado. Mas aí vocês mudaram um pouco e essa mudança... por que que essa mudança já deu mais segurança para vocês?

Alice : Pode repetir de novo?

Professor-pesquisador: Por que que você acha que a mudança, esse ajuste que vocês deram no tema, permitiu que vocês ficassem mais seguras?

Alice : Porque a gente viu os outros filmes e via que eram totalmente diferentes do nosso. Sim, sim, olha só... aí vocês foram lá e fizeram a mudança, o ajuste, não foi isso? Fizeram o ajuste. O que que permitiu vocês entenderem que esse ajuste tornasse aquele tema o certo? É isso que eu quero entender.

Alice : O tema dos testes em animais é um tema muito difícil e quase não se fala, esse já se fala.

Professor-pesquisador: Ah, então vocês acharam que pelo fato do tema ser um pouquinho mais falado não ficaria tão diferente. É isso? Tá, tudo bem, beleza. O ambiente nas aulas de cinema, vocês acham que o ambiente nas aulas de cinema ele é diferente do resto da escola?

Tânia: Sim, eu acho diferente.

Professor-pesquisador: E assim, o que que o torna diferente?

Tânia: Ah, é que tipo assim... nas aulas de cinema a gente vê os filmes, a gente desenvolve, conversa sobre isso, conversa sobre como que ele é desenvolvido, como que ele é falado. Agora nas outras aulas não, é só matéria mesmo, uma coisa mais diferente.

Professor-pesquisador: E você?

Alice : A mesma coisa que ela.

Professor-pesquisador: Fala um pouquinho.

Alice : Não, fala você primeiro.

Professor-pesquisador: Mas pode falar, Alice , pode falar, fala por você.

Alice : Eu vou falar a mesma coisa que ela praticamente. Que como ela disse, né? Nas suas aulas a gente viu mais vídeos, você explicou como fazer, observou...

Professor-pesquisador: Você acha que nas outras aulas esse trato de maior passo a passo não acontece? É isso?

Alice : Não.

Professor-pesquisador: E vocês agiram de maneira diferente nessas aulas? Vocês acham que agiram de maneira diferente?

Tânia: Ah, mais ou menos.

Professor-pesquisador: Me diz o que de diferente vocês agiram na aula.

Tânia: A gente conversou sobre o cinema, que nem todo mundo conversava, né? Do que seria o tema, como seria feito...

Professor-pesquisador: Sim, mas comparando as outras aulas. Olhando para você. Como você agiu de maneira diferente em relação às outras aulas?

Tânia: Com como que você mostrava os vídeos, como explicava, porque eu não vejo outra aula assim.

Professor-pesquisador: Sim, mas eu digo Alice , você. Pensando no seu trabalho, na maneira como você trabalha. Você acha que você foi uma aluna diferente na minha aula do que você é nas outras matérias? Como?

Alice : Eu produzi.

Professor-pesquisador: Ah, você produziu. Nas outras aulas você não produzia?

Alice : Eu estou falando de vídeo, tá?

Professor-pesquisador: Tá, claro. Mas você acha que você foi mais produtiva nessas aulas do que nas outras matérias? Tem problema nenhum, isso aqui vai ficar entre a gente. Você acha que você foi mais produtiva nessa matéria do que nas outras?

Alice : Sim, porque eu gosto de editar vídeo e eu gosto do assunto também.

Professor-pesquisador: E você, Maria, você acha que você foi mais produtiva?

Tânia: Acho, acho que fui mais produtiva nessa aula do que nas outras.

Professor-pesquisador: Por quê?

Tânia: Ah, por causa do assunto. Até porque como a gente já disse antes, eu não tinha como eu falar sobre esse assunto. Só que aí nessa... aí eu tive essa oportunidade de falar alguma coisa sobre esse assunto.

Professor-pesquisador: Vamos para as últimas perguntas. Se você tivesse que explicar para um amigo o que que é linguagem cinematográfica, como é que você explicaria? E aí não tem certo e não tem errado, eu quero saber como é que vocês entendem isso.

Tânia: Não faz a mínima que eu não sei!

Professor-pesquisador: Ah, você sabe pô, vocês fizeram um filme, como é que vocês não sabem o que que é linguagem cinematográfica?

Tânia: Ah tá. Linguagem cinematográfica... eu vou pensar o que que eu pensei, tá? Falar o que eu pensei. Divulgar ou explicar às outras pessoas sobre o tema. Eu pensei isso.

Professor-pesquisador: E você?

Alice : Mesma coisa que ela.

Professor-pesquisador: Beleza. Vocês acham que os filmes que vocês fizeram refletem as ideias de vocês?

Alice : Faz a pergunta de novo.

Professor-pesquisador: Vocês acham que os filmes que vocês fizeram refletem as ideias de vocês?

Alice : Sim. Sim, porque é um assunto importante, né? Que acontece muito no dia a dia, então é um assunto que reflete.

Professor-pesquisador: Vocês acham que fazer cinema é algo só para profissionais?

Tânia e Alice : Não.

Professor-pesquisador: Por que não?

Alice : Porque a gente fez e você ensinou.

Professor-pesquisador: Beleza. E vamos lá... vocês acham que essa experiência mudou a maneira como você enxerga o papel do Professor e do aluno? Faz a pergunta de novo. Você acha que essa experiência que a gente teve, ela mudou a forma como você entende a relação, o papel do Professor e do aluno na escola?

Tânia: Sim. Até porque tipo muitos Professores a gente só tipo... eles só explicam a matéria para a gente e tal. Aí agora com o filme parece que você consegue conversar mais com o Professor, conseguir mais ter aquela proximidade, ele te ajudou nas coisas. Só isso que eu tenho.

Professor-pesquisador: E você, Alice ?

Alice : Como que você é um profissional nisso, você já trabalhou com isso, eu acho que ficou melhor para fazer as coisas e a gente ficou até mais próximo.

Professor-pesquisador: Legal. E para finalizar, o projeto ele fala em transgredir, eu falo de transgressão toda hora. Vocês acham que vocês transgrediram? Vocês acham que vocês ultrapassaram limites que estavam ali travando vocês? Vocês tiveram essa sensação de falar assim: "Pô, estou passando por cima disso aqui, estou rompendo com essa regra"? Vocês tiveram essa ideia? Tânia?

Tânia: Sim. Até porque eu tinha muita vergonha de fazer e pedir para outros Professores tipo para fazer essa entrevista. Tanto que nos outros trabalhos que a gente fez individual, a gente também tinha que gravar a gente mesma, e eu sentia muita vergonha e eu consegui tirar essa vergonha para poder conseguir fazer os filmes.

Professor-pesquisador: E você?

Alice : Eu tinha muita vergonha de mostrar meu vídeo e porque... pô, já esqueci o que eu ia falar. Sobre a transgressão, sobre passar por cima de regras. Ah, eu pensei também quando fiz o filme, eu pensei: "Nossa, será que vai ficar muito grande? Será que eles vão gostar? Será que dá para eles entenderem o que que está mostrando?". Fiquei com esse sentimento.

Professor-pesquisador: Beleza então. E depois de tudo o que vocês viveram nesse projeto, se vocês pudessem mudar alguma coisa na escola, o que que vocês mudariam?

Tânia: Ah, eu mudaria... ah, o que eu mais mudaria era o bullying que acontece na escola e as brigas.

Professor-pesquisador: Mas eu digo assim, em cima do que vocês refletiram no projeto. O que que você mudaria na verdade na maneira como a gente trabalha?

Tânia: Isso eu não vou saber dizer.

Professor-pesquisador: E você?

Alice : Eu queria mudar o comportamento. Tipo assim, ver uma criança xingando, pô, já fica assim... eu mudaria o comportamento e eu acho que mostrando os tipos de vídeos que a gente viu para essas crianças, acho que mudaria um pouco o comportamento dela.

Professor-pesquisador: Você acha que o projeto de cinema ele ajudaria nisso que você falou, diminuir o bullying, na questão das agressividades? Você acha que o cinema teria esse poder? Tânia?

Tânia: Eu acho que sim. Tipo vendo filme, essas coisas, acho que ajudaria mais e faria a pessoa refletir bem mais do que antes.

Professor-pesquisador: E você, Alice ?

Alice : Mudaria. Porque é um assunto delicado, né? Vou botar o exemplo da Professora de inglês. Ela vive falando sobre isso e é Professora, né? Ela vive falando sobre isso e você também. Acho que mostrando vídeos de como que as pessoas fazem bullying e transformam elas, acho que mudaria. Eu pensaria...

Professor-pesquisador: Você acha que o próprio aluno fazendo seria melhor do que assistir o de outro? Sim?

Alice : Ah não!

Professor-pesquisador: É para acabar pô! Passa para ela.

Tânia: Mas eu acho melhor a pessoa ver do que tipo... por exemplo, eu fiz. Só que eu acho melhor a outra pessoa ver do que eu mesma refletir sobre isso, porque a outra pessoa vai estar refletindo, a outra pessoa vai estar pensando sobre isso e não eu.

Professor-pesquisador: Mas você acha que se ela fizer, ela também não vai refletir?

Tânia: Eu acho que também reflete. Porque eu também refleti muito sobre o assunto depois que eu fiz. É porque quando você está fazendo com a pessoa é fácil, agora se fosse com você você não ia gostar.

Professor-pesquisador: Entendi. Então é isso, finalizamos com 27 minutos, foi meio que correndo, né? Mas obrigado, obrigado vocês duas. Vou finalizar aqui rapidinho, tá? 11:50 a gente terminou.

APÊNDICE G - Transcrição da Entrevista dos os alunos Glauber e Adélia

Professor-pesquisador: Dia 19/09 de 2025, 14:45. É uma entrevista em conjunto com a Adélia e com o Glauber. Então vamos lá, vou botar aqui para vocês. Vamos lá, primeiro momento, o primeiro bloco de perguntas, a ideia é que a gente volte lá para o início, ou até para um pouquinho antes do início. Tenta se teletransportar para lá. Antes de começar o projeto — tá? — como eu falei, não vou definir o início para vocês, para cada um pode ter começado de uma maneira diferente, tá? Mas pensando as ações, as aulas em si, antes de começar o projeto, quando vocês assistiam a um filme, a uma série, vídeos na internet (TikTok, YouTube, Reels no Instagram), no que vocês prestavam mais atenção? Aliás, me desculpa, deixa eu fazer uma outra pergunta: antes de começar esse projeto, o que vocês assistiam mais? Filme, série ou os vídeos de internet? Primeiro o Glauber.

Glauber: Filme, filme. Mais por causa do tempo, porque série agora que eu estou começando a assistir mais série, por causa justamente que eu gosto de me aprofundar mais nas séries mesmo que eu assisto. Mas antes mesmo das aulas de cinema, eu assistia mais filme porque eu gostava de ver o que acontecia, mas ao mesmo tempo coisa rápida, entendeu? Que eu não preciso assistir temporadas para entender.

Professor-pesquisador: Entendi. Vídeos de internet era menos?

Glauber: Era menos.

Professor-pesquisador: Tá. E você, Adélia?

Adélia: Eu assistia mais vídeos de internet por não ter muito acesso a, por exemplo, uma TV, que infelizmente acabei perdendo, e também por eu não ter aqueles aplicativos para assistir essas coisas. Agora eu estou tendo mais porque eu compartilho com o Glauber.

Professor-pesquisador: Aplicativo que você diz é Netflix, Disney...?

Adélia: Isso, tá. E eu não tinha esse acesso. Então eu assistia mais vídeos da internet, porém não me aprofundava muito nos vídeos rápidos. Eu gostava mais de ver vídeos assim pelo YouTube, vídeos compridos que, por exemplo, me envolviam mais com coisas do meu interesse.

Professor-pesquisador: Entendi. Então você gostava de ver coisas que permitissem que você ficasse mais conectada do que os vídeos rápidos que são... tá, entendi. E só uma dúvida, só uma curiosidade melhor dizendo: por que você não tinha acesso à Netflix, à Amazon, esses aplicativos que oferecem filmes e séries?

Adélia: Sou pobre. Falta de dinheiro mesmo. Sim. E também porque uma coisa mais específica foi que lá em casa a gente tinha duas TVs, porém uma quebrou e uma fica no quarto dos meus pais, que

eu não tenho acesso. Então por isso que eu fico só no celular. Hoje eu também não tenho mais TV. Ainda não tenho. Deve fazer, sei lá, dois anos isso. Tá, tudo bem, beleza então.

Professor-pesquisador: E quando assistia filmes, também em aplicativos, né Glauber?

Glauber: Aplicativos.

Professor-pesquisador: E vocês compartilham? Você passa a senha para ela, sem... isso?

Glauber: Compartilho.

Professor-pesquisador: Pô, isso é ótimo! Acho que é o mais legal ainda. E vem cá, quando começa essa coisa de você passar a senha para ela?

Glauber: Posso falar? Foi quando a gente, acho que foi há dois anos, ela me apresentou uma série de ficção mesmo, da Disney, e falou que ela assistia no YouTube. Aí eu falei que ela falou que tinha na Disney; eu tinha a Disney assinada. Aí eu comecei a assistir e a gente começou a trocar ideias, a fazer nossos próprios personagens daquela série. Aí a gente começou a falar várias coisas. Aí, quando a gente saiu dessa série, a gente começou a pensar em uma que, tipo, como poderia ser nossa própria série. Aí nisso ela começou a apresentar vários outros universos ficcionais e eu acabei compartilhando a senha para ela assistir também, porque ela só assistia...

Adélia: Isso foi mais recentemente.

Glauber: É, mais recentemente. Por causa que meu antigo celular não tinha muito armazenamento e também porque ele não era muito bom para esse tipo de coisa. Aí eu mudei de celular recentemente, aí ele me falou que tinha como a gente compartilhar contas. Então a gente começou a compartilhar. E também porque assim, começou isso porque eu adoro fazer personagem, adoro fazer história. Aí eu contribuo com ele também, tanto em desenhos e histórias. Aí a gente vai fazendo. Aí a gente está vendo uma série agora e criando mais coisas sobre isso. Por isso que a gente compartilhou essas coisas.

Professor-pesquisador: E deixa eu te perguntar: esse momento do compartilhamento dessa história que você acabou de me contar foi antes de ter o projeto de cinema ou durante o projeto de cinema?

Glauber: Antes e durante. Por exemplo agora, agora...

Professor-pesquisador: Não, eu digo assim: começa antes?

Glauber: Começa antes.

Professor-pesquisador: Quando você diz "durante o projeto do cinema" é porque aprofunda essa relação ou porque só continuou mesmo?

Glauber: Continuou e a gente aprofundou.

Professor-pesquisador: Aprofundou em que sentido?

Glauber: De que mais histórias a gente foi criando. Por exemplo agora, ela começou a virar fanática em Harry Potter e eu passei a senha da Max para ela, porque o Harry Potter está na Max e eu queria assistir também. A gente começou a fazer personagens desse universo.

Professor-pesquisador: Vocês escrevem esses personagens?

Glauber: Sim.

Professor-pesquisador: Vocês podiam me mostrar isso?

Glauber: Ah, é muita coisa, professor.

Professor-pesquisador: Não, mas depois a gente conversa, isso pode ser depois da entrevista sem problema nenhum. Mas eu queria entender melhor isso aí, porque assim, eu não estava sabendo que vocês na verdade estavam produzindo coisas paralelamente ao que a gente estava fazendo aqui.

Glauber: É porque depois... não, deixa eu terminar aqui. Aí, nesse universo de Harry Potter que a gente está começando a criar novos personagens, ela falou que tem muitas coisas diferentes — que eu já sabia, mas não me liguei — que tem muita coisa diferente do filme para o livro. E a minha irmã, ela tem o box, então ela tem todos os livros. Aí eu emprestei para ela todos os livros também. Aí a gente está compartilhando, fazendo esse...

Professor-pesquisador: E deixa eu só fazer duas perguntas para entender melhor isso que vocês estão me contando. Primeiro: como é que vocês criam? Vocês criam escrevendo isso? Vocês criam personagens, desenham personagens?

Glauber: Nós imaginamos, pensamos em poderes, histórias, desenvolvimento, escrevendo, imaginando, trocando ideias entre si. Desenhos a Adélia sempre desenha porque ela é...

Adélia: Eu pessoalmente me considero mais organizada que ele, porque ele não gosta muito de organizar os personagens. Ele faz uma história, compartilha comigo, eu organizo e aí ele vai partindo para outras coisas. Eu pessoalmente faço tudo, de aparência até, sei lá, religião, aparência, tudo, tudo, tudo.

Professor-pesquisador: E deixa eu perguntar: em que vocês acham que esse projeto ajudou ou interferiu nisso que vocês estão fazendo?

Glauber: Eu acho que as aulas de cinema ajudaram mais no desenvolvimento. Como ela disse, no começo era muito desorganizado no fato de não gostar de escrever, então eu não escrevia nada, só imaginava e guardava na memória. Então muitas das vezes me perdia completamente. Então as aulas de cinema ajudaram bastante na organização por você sempre dizer que devíamos botar as coisas no papel. Foi isso que eu comecei a fazer, que foi: pensou, já escreve para justamente não se perder. Se a ideia futuramente eu não gostar, eu remonto, mas eu tenho aquela base, entendeu? Então acho que

as aulas de cinema ajudaram muito nesse pensar e gravar, escrever para não esquecer, porque mesmo que você não for usar depois, você tem aquele seu pensamento escrito.

Professor-pesquisador: Registrado. E organizado nesse sentido que você está escrevendo, você está organizando, enfim. E você, Adélia? O que você acha que as aulas de cinema interferiram, ajudaram, atrapalharam esse processo de vocês?

Adélia: Complementando o que ele estava falando, eu acho que isso ajudou ele a querer ser roteirista por um tempo. Acho que é.

Professor-pesquisador: Por que por um tempo? Você não quer mais?

Glauber: Não. Porque no começo eu estava fanático nesse negócio de escrever história, né? Aí eu queria ser roteirista porque eu gosto bastante de escrever universos que eu poderia ser ou meu próprio universo. Então eu pensei nessa possibilidade. Mas aí, justamente por aquele negócio lá de trás que eu não gosto muito de escrever, então pensar ainda, imaginar, mesmo sendo fácil, custa tempo e eu acho que...

Professor-pesquisador: Pô, mas se for pago para isso é o melhor dos cenários, não é? Sendo você roteirista, pago para fazer, pô! Esse é o melhor dos cenários. Eu acho que não, pô. Acho que você está imaginando um cenário em que na verdade você vai apresentar ideias e as pessoas vão consumir tuas ideias. Acho que não, acho que a gente tem que... vamos conversar isso de novo aí. Até porque assim, eu estou extremamente surpreso com o que vocês estão me falando. Surpreso demais assim e muito legal que você tenha tido esse caminho para a questão do roteiro. E aí eu vou até te perguntar isso: pensando na possibilidade de você realmente ser roteirista, desiste do audiovisual por completo ou você foi entendendo que existia um outro caminho aí para seguir?

Glauber: Sim. Eu pensei que nesse ano mudou completamente minha cabeça. Eu amava português, amava, justamente pelo não gostar de escrever eu aprendi a gostar para me aprofundar justamente em ser roteirista. Mas aí eu comecei a ter uma dificuldade na matéria e consequentemente me desanimando. Mas aí, nesse ano que foi começando a falar sobre profissões, sobre tudo o que a gente pode ser futuramente, eu me interessei sobre engenharia. Mas engenharia eu ainda tenho dificuldade no que pensar, porque para mim a matemática eu consigo gravar bastante e quando eu gravo... (ruído externo de alguém entrando na sala e pedindo desculpas). Bom, continuando: pensando bem, vendo nesses vídeos que foram passados durante o ano a engenharia. Eu ainda tenho dúvidas em qual engenharia seguir, mas para mim a matemática eu gravo bastante, depois de um tempo dá para esquecer, mas para mim é mais fácil a matemática do que português e por isso esse caminho.

Professor-pesquisador: Não, tudo bem, beleza. Mas assim, e o audiovisual então ele fica fora?

Glauber: Fica como hobby.

Professor-pesquisador: Como hobby? É. Por que que você acha que tem que ficar como hobby e não como profissão?

Glauber: Porque eu acho difícil esse lance de se aprofundar muito. Eu gosto de me aprofundar, mas entender, escrever, eu acho, montar a história escrita... imaginar eu sempre imagino, mas acho que o fato de escrever a própria história é bastante difícil no vocabulário, na estrutura, essas coisas.

Professor-pesquisador: Mas você não acha que isso é uma coisa que pode ser treinada, pode ser desenvolvida?

Glauber: Claro, claro. Mas aí eu acabei me interessando mais pela...

Professor-pesquisador: Não, tudo bem, não tem problema. Só estou usando contraponto para você me falar algumas coisas. E você, Adélia? Como que você acha que na verdade esse projeto ele interferiu nesse processo de vocês de criar histórias, de recriar histórias, de recriar personagens, de ampliar o universo de coisas que já estavam criadas? Deixa só eu encaixar aqui... como que você vê que o projeto interferindo nesse processo de vocês que vocês criaram antes, mas que permaneceu enquanto entra o cinema na vida de vocês? Então assim, eu queria entender como, como eu perguntei para o Glauber, como esse projeto todo ele interfere nessa dinâmica de vocês, no que vocês estão fazendo e obviamente em você como alguém que está ali, né, estava operando de alguma maneira isso.

Adélia: Pessoalmente acho que isso começou na pandemia, porque eu era fanática em uma série e comecei a fazer uns personagens sobre isso, mas as histórias eram muito vagas e só eram compreendidas na minha cabeça. Aí quando eu conheci o senhor e a professora Professora de língua portuguêsa, vocês me deram inspiração para começar a ler, e isso me ajudou muito na escrita, em desenvolvimento, assim, tudo o que uma história tem a te oferecer, como conflito, desenvolvimento, trama toda, eu fui aprendendo mais sobre isso e eu comecei a ler bastante coisa. E aí quando o cinema entrou na minha vida, o que eu achei muito novo porque eu nunca tinha estudado sobre cinema, só assisti coisas, eu achei que isso me ajudou a, por exemplo, me expressar de uma forma que não seja através de falas diretas e também porque isso me ajudou a entender visões, ampliou mais a minha capacidade de entender mais o mundo à volta. E assim, foi algo bem novo que expandiu minha mente.

Professor-pesquisador: E como eu falei, você acha que esse trabalho ele ajudou nesse processo de vocês?

Adélia: Sim, muito, com certeza.

Professor-pesquisador: Ajudou em quê? Deixa a Adélia falar.

Adélia: Eu achei que ajudou porque eu, se não estivesse nessa escola, acho que eu não teria conhecido isso.

Professor-pesquisador: Em quê?

Adélia: Nisso. Por conta que eu conheci novas formas de me expressar, porque eu era bem agressiva, devo dizer, que eu não conseguia me expressar muito bem.

Professor-pesquisador: Mas você era agressiva entre vocês?

Adélia: Muito, muito.

Professor-pesquisador: Diminuiu?

Adélia: Sim. Coisas ainda...

Professor-pesquisador: Não, tudo bem, mas é isso que eu quero entender mesmo.

Adélia: E aí a gente, assim, a gente saiu da nossa zona de conforto, começou a aprender coisas novas. Por exemplo, o Glauber, posso dizer, ele era bem preguiçoso em relação a essas coisas de produzir, escrever, aí ele foi se soltando mais, ele ficou mais interessado. Eu pessoalmente gostei por conta que eu pude imaginar, eu não fiquei só na minha cabeça as coisas que eu penso, eu pude soltar em um filme, por exemplo.

Professor-pesquisador: Entendi. E assim, vocês costumavam fazer vídeos — você falou que escreveu, né? — vocês costumavam filmar coisas, fazer vídeos com o celular ou com câmera digital antes do projeto?

Glauber: Eu não.

Professor-pesquisador: Você não. Glauber não. E Adélia?

Adélia: Na pandemia eu tinha um canal de 7 mil e poucos seguidores no TikTok onde eu fazia historinhas com os bonequinhos, aí eu me gravava assim, coisas...

Professor-pesquisador: Tipo aquilo que você fez com o Ruy no filme que o ano passado vocês fizeram? Você fez o filme dos bonecos, não foi você e o Ruy?

Adélia: Ah, sim! É porque a gente tentou fazer animação, é. Eu fazia animações até pouco tempo, mas eu meio que perdi essa capacidade por não botar mais em prática. Mas eu fazia animações e gravava coisas até assim do meu dia a dia.

Professor-pesquisador: Esse canal existe ainda?

Adélia: Não, foi banido.

Professor-pesquisador: Mas por quê?

Adélia: Olha, é por causa que foi um mal-entendido. Eu acabei interpretando mal um comentário, fui responder, comecei a tomar um monte de hate, aí denunciaram minha conta e foi banida. Mas que bom, porque eu não ia gostar de ter isso hoje em dia.

Professor-pesquisador: Por quê?

Adélia: Ah, é meio constrangedor. Eu fazia história sobre escola, cara. Eu era protagonista de tudo e eu tinha poderes. Meu Deus! Eu era um elfo que salvou a escola. Sim, tinha o Roger, que ele era um galã, por exemplo, o galã de novela, era um ator aí, não sei.

Professor-pesquisador: Gente, então era um negócio bastante complexo! Vocês se filmavam e tal? Ou você só contava?

Adélia: Contava. Sim, essa nossa proximidade foi justamente por causa disso, de compartilhar histórias e de você entender, né, esse mundo. Ela disse que eu era bastante preguiçoso nesse questão de pensar, e realmente, ela... eu assistia muitos filmes, mas nunca parei para pensar: "Nossa, eu posso fazer um universo onde eu posso estar incluso nele". Então, para mim era novo, então eu não tinha...

Professor-pesquisador: E você começa a ter esse reconhecimento quando você começa a trabalhar junto com a Adélia?

Glauber: Junto com a Adélia. É porque eu fiz amizade com ele e fui apresentando essas ideias. Mas antes eu fazia no aplicativo todas as historinhas, é um Gacha Life, eu acho. E eu fazia uns bonequinhos com as características das pessoas e fazia uma historinha com os movimentos e tal, animação. E eu era tipo uma imaginação muito fértil, ainda tenho. Que assim, era uma história bem complexa. Sei lá, a Professora de língua portuguêsa, por exemplo, era uma bruxa muito poderosa que a gente tinha que batalhar com ela para poder passar de fase. Eu não vou nem perguntar em que eu participava disso! Deixa para depois.

Professor-pesquisador: "Mestre dos Magos da cura". Eu era o mestre dos magos da cura! Gente, vivendo e aprendendo. Alguma relação com o Mestre dos Magos do Caverna do Dragão? Porque ele é careca também? Pô, sacanagem! Bom, não, tudo bem, beleza. Cara, legal. Depois eu vou querer conversar mais com vocês sobre isso até para entender melhor, mas já está suficiente. Então você não fazia, você filmava, enfim, né? Mas na verdade você não filmava, você produzia animações, né? Filmar mesmo pouco?

Adélia: É, muito pouco. É por causa que eu era menor de idade na época, não podia muito.

Professor-pesquisador: Tá. Como se você não fosse! É que agora eu posso. E assim, bom, beleza, tranquilo. Acho que vocês já me disseram o que é que faz um vídeo ser bom ou interessante. Vamos lá, diz aí para mim o que para você faz um vídeo ser bom ou interessante? Glauber primeiro.

Glauber: Bom, eu me interesso bastante por vários vídeos, mas a história é o que mais me prende. Por exemplo, eu assisto vídeos de comida, de notícias de internet, de subfamosos de internet, em séries, em filmes no geral eu sempre procuro coisas ficcionais. Por exemplo, vampiros, sereias... sempre tem que ter alguma coisa que me faça pensar: "Será que existe?". Não que eu obviamente

mudo acreditar... é o fantástico. Sim, é. Eu gosto muito de assistir coisas que não são reais, mas que se fosse, entendeu? Me faz pensar "E se fosse real?", entendeu?

Professor-pesquisador: E você, Adélia?

Adélia: Para mim em um vídeo o que me interessa é o tema e a movimentação. Por exemplo, eu me sinto muito incomodada vendo um vídeo, por exemplo, de uma animação que ela tem pouco movimento. Me incomoda. E o que eu gosto nos vídeos que eu assisto, por exemplo, é se ele está falando de um personagem, se está falando de uma história em específico. Eu não fico por dentro de nada de notícia nem celebridade, nada disso, não gosto nem política. Gosto mais de coisas assim que me estimulam a querer criar alguma coisa. Por exemplo, se me apresentarem uma série, se fizerem um pequeno vídeo sobre uma série e eu me interessar, logo já vou estar escrevendo alguma coisa sobre. Gosto de coisas que, nem ele disse, que seja fantástico, fuja da realidade, porque eu pessoalmente sou bem viciada em ficar imaginando as coisas.

Professor-pesquisador: Beleza. Agora o que a gente vai fazer? A gente agora vai falar um pouco sobre a relação de vocês com a escola. Tá? Pensando lá no início. Tá? Vamos nos transportar para o início. No início do projeto. Do projeto de cinema. Pensa numa aula normal, se a tua opinião for a mesma, beleza, mas lá na época, como você pensava? Pensa numa aula normal, dita normal, né? Como para você ela tem funcionado? O que se espera, né? O que vocês esperam que seja feito por alunos e professores em uma sala de aula, em qualquer disciplina?

Glauber: Para mim o professor tem que buscar interessar o aluno, porque no caso eu, como falei, eu nunca gostei de matemática, mas aí a professora, tipo, falando que às vezes são formas de fazer algo que eu fazendo e para mim era difícil me interessa bastante. Porque você quando não sabe, você desiste, ou desiste ou tipo "Eu não vou conseguir fazer isso de novo", e os professores tentando falar que mostrar maneiras, caminhos de você conseguir fazer aquilo que você não conseguia antes para mim é o que mais me interessa. E os alunos, para mim sempre foi normal, os alunos sempre foram assim, então eu não tenho muito o que falar. Eu sempre me aproximei de muitos, mas...

Professor-pesquisador: Mas como que você acha que tem que ser a postura do aluno numa aula normal?

Glauber: Eu não tenho um ideal porque para mim eu sempre me acostumei com todos os tipos, porque eu estou aqui nessa escola desde o meio do primeiro ano. Então para mim todas essas pessoas sempre estiveram na minha vivência aqui na escola, então para mim é normal todo mundo. A maneira que eles se impõem na escola.

Professor-pesquisador: Entendi. E essa era a tua visão lá atrás e continuou ou você acha que essa visão ela foi sendo construída ao longo do tempo? Você acha que no início lá do projeto de cinema você já pensava assim?

Glauber: Não. Eu era mais ficcional. Por exemplo, eu assistia muito... não, não, não, mas eu entendi, deixa eu falar. Eu assistia muito filme de fantasia e eu achava que tudo era maravilhoso e tinha que ser maravilhoso, minha vida tinha que ser perfeita. Mas aí com o filme, eu percebendo que até no começo dos filmes eu escrevia muito que você pedia para escrever meio que sinopse do que poderia ser o seu filme, eu escrevia muito ficcional. Mas aí com o tempo eu fui percebendo que nem tudo é sobre ficção e eu fui percebendo mais o real da trama. Isso ajudou muito nas histórias que eu construo porque eu não me concentro muito em, vamos dizer, magia, eu me aprofundo mais na história, na convivência da pessoa. E a aula de cinema ajudou a perceber o real das coisas, o que as coisas são reais, nada é um filme, vamos dizer assim.

Professor-pesquisador: Entendi. E você, Adélia? Vamos lá, vou recapitular a pergunta, você lembra?

Adélia: Lembro.

Professor-pesquisador: Primeiro é o que te faz e te fazia entender como funciona uma aula normal, o ideal de aula normal, o que se espera do professor e do aluno.

Adélia: Bom, eu pessoalmente gosto de ser escutada, gostaria mais que os professores tivessem esse espaço para compreender alguns alunos que são poucos, mas tem gente que gostaria de se expressar, e também sentir que eles não estão ali só para dar aula, que eles não estão ali só por dinheiro. Porque teve uma vez que a professora falou: "Ai, os professores estavam falando que eu me importo demais com os alunos". Isso me magoou bastante pensar que algum professor por aí não se importa tanto com a gente assim. Então assim, eu prefiro sentir que eu estou sendo acolhida porque a escola é uma segunda casa e eu pessoalmente não tenho uma relação muito boa em casa não. Mas aí eu prefiro sentir assim: "Ai, eles estão me acolhendo", eu passo boa parte da vida com eles, então eles são meio que família. Então eu espero me sentir acolhida com os professores, que eles são mais velhos e ensinam a gente. E sobre os alunos, é meio complicado porque eu vim de Cabo Frio, lá normalmente as pessoas são bem educadas. Quando eu vim para cá eu já fiquei um pouco estranhando porque as pessoas não têm o hábito de, por exemplo, pedir "por favor", "dá licença", e isso me incomodou bastante. São raros os lugares que você vê pessoas educadas. Então eu preferia que as pessoas fossem mais educadas, que não fossem tão hostis e, por exemplo, respeitassem as opiniões alheias, não julgassem tanto, né? Isso.

Professor-pesquisador: E deixa eu te perguntar: você acha que o projeto em algum momento — seja sincera, tá? — ele supre isso que você está colocando como de necessidade? Suprir isso que você

falou que você precisava ser ouvida, que você precisava na verdade ter espaço para falar, para praticar o respeito. Você acha que o projeto ele consegue preencher esse espaço?

Adélia: Sim, eu acho que sim. Justamente quando eu fiz aquele filme para falar para a turma que eu fui diagnosticada com transtorno de personalidade. E eu acho que eu nunca ia conseguir chegar assim na frente de alguém e falar: "Pô, eu tenho um problema psicológico". Provavelmente não iam entender, iam fazer um monte de perguntas que provavelmente não iam ser muito agradáveis, é, isso, não iam ser agradáveis. E teve até gente que não levou a sério, e quando eu fiz o filme também teve gente que ficou brincando com isso, não levou a sério. Mas assim, eu acho que me ajudou a falar.

Professor-pesquisador: Recapitulando esse momento, o que te levou a fazer o filme, a ter a segurança de fazer o filme para falar para a turma que você tinha sido diagnosticada com Burnout? Primeiro, como vem a ideia?

Adélia: A ideia veio que as pessoas comentavam muito que eu era muito agressiva, da minha forma de falar. Eu sofria bastante bullying por causa disso também. Aí eu pensei: "Poxa, se eu não consigo conversar com elas, se elas já interpretam meu tom de voz como algo hostil, bom, vou tentar falar isso no filme". Elas devem ter a interpretação delas e falar. E na época eu estava tendo mais apoio, por exemplo, do Glauber, que ele tinha amadurecido bastante sobre as ideias de perceber o mundo. Então ele pessoalmente estava me acolhendo nisso. E também com alguns amigos dele e outras pessoas da sala que pessoalmente elas são muito legais. Então eu pensei mais na parte de compreender do que do julgamento. Sério que eu sei que tem pessoa que não ia estar nem aí, que dormiu inclusive.

Professor-pesquisador: Mas por que o filme?

Adélia: Porque o filme porque eu poderia falar de uma forma humorística, que eu sempre gostei de falar com um pouco de humor, ironia, e o filme porque eu não precisava falar diretamente. Eu não estava segura para explicar, eu queria deixar em aberto, tipo, dar informação e as pessoas interpretassem isso.

Professor-pesquisador: E você acha que então ter o espaço para produzir um filme e exibir esse filme te permitiu expor uma coisa particular extremamente íntima tua? E o que te deu mais segurança, assim, pensando o filme em si?

Adélia: O senhor. O senhor fala bastante, mas eu presto atenção em tudo o que o senhor fala. E o senhor tinha falado alguma coisa sobre não ter vergonha, que a gente assistia, respeitava e tal, que o filme era uma forma de se comunicar. Eu pensei: "Poxa, o professor é muito mente aberta". Então se alguma coisa acontecesse, se me julgassem, ele vai estar aqui para, né...

Professor-pesquisador: E você no geral — não estou perguntando individualmente — no geral você se sentiu julgada ao apresentar o filme? Por mim, pelo meu trabalho? Não? Não mesmo?

Adélia: Não. Pessoalmente não. Eu me senti até segura.

Professor-pesquisador: E em função dos colegas que assistiram, você se sentiu julgada? No geral, você falou: sempre tem um mané que fala uma bobagem, mas assim, vamos tirar da conta. Falando no geral, assim, pensando nos colegas que estão trabalhando junto com você.

Adélia: Pessoalmente eu não senti que fui julgada. Eu senti que eles não entenderam muito bem, mas isso fazer aquele filme mudou bastante minha vida, porque agora a gente consegue conviver normalmente, eles entendem melhor minha situação. Alguns devem ter até esquecido. Mas assim, eles não me enxergam mais como uma pessoa, né, muito pavio curto, é, isso. E às vezes não é nem que esqueceu, já está tão internalizado e naturalizado o que se fala mais até porque o ideal não falar mesmo, é uma questão sua, a gente só tem que entender quem você é. E quanto melhor a gente conhece as pessoas, você acha que você se permitiu ser melhor conhecida pelos seus colegas com o filme? Sim. Porque eu nunca consegui conversar com eles por uma coisa minha, por eu não me sentir confortável em falar pela minha educação e pelas coisas que as pessoas falavam, e também porque eles não me ouviam mesmo. Minha única forma de me expressar era assim, na raiva, tipo ter uma explosão e mesmo assim eu não era levada a sério, as pessoas riam e tal.

Professor-pesquisador: Beleza. Agora vamos lá para uma outra pergunta. Quando vocês fazem trabalhos em grupos em outras matérias, como esse trabalho geralmente acontece? Quem toma decisão, quem decide o que cada um vai fazer, quem decide temática? Adélia pode começar.

Adélia: Quando a gente... eu pessoalmente não gosto muito de fazer um trabalho, mas quando eu faço eu escolho logo o Glauber para fazer comigo porque a gente é amigo há muito tempo, então a gente já se entende. Mas assim, eu pessoalmente penso mais por justamente organizar as ideias, mas eu não tomo nenhuma decisão sozinha. Eu dou uma ideia, a gente compartilha com ele, a gente discute entre si e a gente chega num consenso. Ele pode dar uma ideia também, a gente discute, a gente pode até juntar as ideias e aí a gente vai compartilhando. Normalmente eu faço sozinha ou com grupo, mas é sempre essa dinâmica: a gente discute. Eu prefiro escutar mais as pessoas e é isso.

Professor-pesquisador: Mas às vezes me dá a impressão de ser um pouquinho mais centralizadora, você centralizadora no sentido de você abraça, comanda, escuta, mas tem esse lado de comando ou não?

Adélia: Não, pessoalmente eu gosto de estar no controle, admito isso, mas eu nunca sou do tipo "Ai, vai fazer essa parte", não. Se a pessoa ela puder me ajudar em algo, se ela quiser ajudar... eu pessoalmente não gosto de trabalhar sob pressão, me irrita, eu fico estressada. Então eu pessoalmente não gosto de comandar. Mas quando é algo que eu sei fazer, quando é algo que eu tenho experiência — por exemplo, um desenho — eu gosto de fazer sozinha. Eu peço ajuda, eu explico a situação,

porque eu sei que tem gente mais sensível com isso de relação de poder, então eu prefiro trabalhar sozinha quando é algo que eu tenho experiência. Mas quando é algo que realmente necessita trabalhar em equipe, eu escuto todos e a gente vai discutindo. Mas eu não me preocupo muito com isso de poder não, só quando não é algo que eu sei muito bem fazer.

Professor-pesquisador: E você, Glauber?

Glauber: Eu sou meio igual à Adélia, por exemplo, eu gosto de compartilhar minhas ideias, nem sempre são abraçadas, mas eu gosto de sempre deixar o meu olhar naquilo. Eu reclamo bastante porque às vezes em trabalhos em duplas sempre tem uma pessoa que quer ajudar mas acaba mais atrapalhando do que ajudando, então eu reclamo. Mas realmente sempre trabalho em dupla, é sempre eu e Adélia geralmente, algumas vezes mais alguém, mas quando é eu e Adélia dá certo, a gente pensa, compartilha e produz o que os dois concordaram. Mas quando tem mais alguém, é sempre essa outra pessoa que vamos dizer dá a palavra final, por exemplo, Agnès. Agnès ela sempre vamos dizer comanda, sempre tem que ser do jeito dela, mas a gente não deixa de dar a nossa visão sobre aquilo. Da última vez deu errado porque ela estava tentando explicar o pensamento dela mas não queria escutar as outras pessoas porque ela dizia que não faria sentido, não era daquele jeito que ela queria... bom. Então trabalho em grupo eu gosto bastante de fazer, mas às vezes eu fico meio tipo "Será que eu devo mesmo fazer?" por justamente gostar do meu ponto de vista naquele trabalho, gostar do meu pensamento naquele trabalho. Justamente por isso que muitas das vezes eu faço com a Adélia por justamente a gente conseguir entrar em consenso de pensamento.

Professor-pesquisador: E na produção do filme que vocês fizeram juntos? Porque o primeiro vocês fizeram sozinhos, né? Embora vocês tenham se ajudado. E isso foi legal porque até isso meio que me motiva a fazer a entrevista com os dois juntos, porque os filmes individuais de vocês vocês se ajudaram. Mesmo sendo individuais, vocês opinaram um sobre o filme do outro.

Glauber: Sim, a gente deu ideias. No meu filme, que foi eu andando como se fosse indo para a escola, ela deu a ideia... eu estava reclamando porque tipo, "Só eu andando está muito chato", eu sempre vejo esse lado que eu não gosto de assistir algo repetitivo. Aí ela deu a ideia, nesse tom mais humorístico, de eu cair daquele barranco ali. Não, você que quis se jogar! Sim, ela deu a ideia de ter um plot twist no final. A gente estava bastante tempo para gravar esse filme e no dia que nós fomos gravar, a gente não sabia como a gente ia fazer porque eu estava com uma ideia mas aí eu não gostei por justamente não saber como executar. Aí a gente pensou nisso, foi sempre a gente sempre compartilhou ideias sobre tudo. No da Adélia a gente também estava pensando... ela já tinha pensado no que ela gravaria, mas a gente pensou quais perguntas a gente poderia falar para ela para ela responder da maneira dela. Aí algumas ideias de perguntas... eu dei uma pergunta para ela, mas nisso de ela bater na câmera,

chutar a câmera, eu que dei a ideia porque ela queria justamente demonstrar isso: o que ela faria e o que ela realmente fez.

Professor-pesquisador: Isso foi legal, isso foi bem legal. E eu estava com essa curiosidade mesmo de saber se vocês ali nos filmes individuais vocês ajudaram, porque tecnicamente vocês fizeram juntos, inclusive eu passei o dia pegando o Glauber que estava ali filmando. Então assim, bom, beleza. Agora vamos lá para uma outra pergunta. Vocês sentem que vocês têm espaço para usar a criatividade de vocês nas aulas de uma maneira geral, não na aula de cinema? Nas outras disciplinas?

Glauber: Em trabalhos assim que geralmente os professores passam a criatividade não é muito o foco. Geralmente eles pedem para fazer capa, então a gente pode depositar nossa criatividade ali. Mas no trabalho em geral se não tivesse capa não, porque é sempre uma matéria que eles estão passando e a gente tem que fazer meio que um resumo ou um exercício que eles passam. O que eu mais tive criatividade foi um da Professora de língua portuguêsa de HQs, que eram para você recortar histórias em quadrinhos de figuras de linguagem que apareciam nas HQs e eu fiz até com o Rian, que a Adélia preferiu fazer sozinha. Na verdade não era nem em grupo esse trabalho, mas aí eu e Rian... o Rian foi lá na minha casa e a gente fez junto. Eu consegui tipo ter bastante personalidade na hora de fazer a capa, desenhar bastante.

Professor-pesquisador: Quis deixar a assinatura. Entendi. E você, Adélia? Você acha que você tem espaço nas outras disciplinas, nos outros trabalhos para expressar, para usar, desenvolver a tua criatividade?

Adélia: Pô, isso é muito raro agora no nono ano. Por exemplo, eu estou achando as matérias muito mais fechadas, os professores parece que estão já de saco cheio da gente, então não sinto mais que eu tenho espaço para botar minha imaginação. Como o Glauber disse, é só em capas de trabalhos que raramente a gente faz agora, mas eu não me sinto mais que eu tenho espaço para botar minha imaginação. Como o Glauber disse, é só em capas de trabalhos que raramente a gente faz agora, mas eu não me sinto mais à vontade usando a imaginação. As matérias são muito fechadas, a gente não tem muita liberdade nas coisas para fazer. Então não, não tenho mais esse conforto. Só quando... e também porque eu me sinto muito forçada a fazer trabalhos quando, por exemplo: "Ai, faz um desenho". Tipo o mural que eu fiz aqui. Estava tudo muito em cima da hora, o professor que estava organizando não estava se decidindo no que queria, então deixou tudo na minha mão. Aí eu tive que fazer tudo em cima da hora, estava muita pressão e, assim, não foi uma escolha minha as coisas que tinha que fazer e estava muito assim "Ai, não vai dar tempo, ai, tem que terminar isso hoje". Então pessoalmente eu não acho que eu tenha liberdade para fazer isso em outras disciplinas, a não ser em cinema.

Professor-pesquisador: Entendi. Agora vamos lá para uma outra pergunta. Vamos pensar agora nos filmes. Vocês criaram um filme, produziram filmes. Vocês acham que a partir do momento que vocês começaram a criar filmes, algo mudou no jeito como vocês assistem outros filmes, outros vídeos?
Glauber: Sim. Justamente nesse amadurecimento que eu tive. De só assistir filmes ficcionais eu comecei a assistir outras coisas como casos de polêmicos da internet, mas o que mais me afetou foi justamente nisso, nesse meu amadurecimento de perceber que nem tudo é magia. Mas enquadramento também, que o senhor sempre ressaltou bastante. Então geralmente eu começo a perceber algumas coisas tortas e quando você vê, você começa a só olhar para aquilo que te incomoda. Então foi meio que nessas mínimas coisas.
Professor-pesquisador: Nem sempre é erro, às vezes é provocado, é para incomodar mesmo. A gente teve até aquela discussão com o filme da Agnès, lembra? Que parecia uma caixinha em que ela estava presa. Sim, encaixotou. E aí você se incomodou com aquilo. Aquilo te incomodou, pô, não está certo. Não, era proposital mesmo, né? É para incomodar mesmo. E você, Adélia?
Adélia: Eu realmente reparei bastante o meu amadurecimento. Antigamente eu assistia às coisas e eu era uma... sei lá, uma boba. Tinha informação assim que era tão importante que o negócio passava por um ouvido e saía no outro. Aí eu fui prestando mais atenção, eu consegui mais concentração para assistir às coisas, eu ficava mais fascinada assim... tem informações que eu até pauso o filme às vezes para pensar melhor, fazer teorias. Então sim, me ajudou muito na forma de ver as coisas e, inclusive, na forma de eu mesma me expressar no dia a dia. Por exemplo, agora eu estou criando um estilo próprio.
Professor: Hum... como assim um estilo próprio?
Adélia: Na maquiagem, por exemplo, ou na forma de me vestir para vir para a escola. Antigamente eu não usava essas coisas, como bandana, por exemplo.
Professor: Mas por que você acha que o cinema te ajudou nisso? Os filmes que eu digo assim, a produção dos filmes.
Adélia: Porque assim, deixa mais uma marca da gente, mostra um pensamento que normalmente a gente não demonstra no dia a dia para as pessoas ou na forma de viver. Então o filme está ajudando a gente a se soltar mais, a gente se descobrir também, as formas que a gente... as coisas que a gente quer, muitas coisas assim.
Professor: Beleza. E assim... qual foi a maior descoberta de vocês a partir do momento que vocês começaram a produzir os filmes? Ou até melhor, no momento que a gente começou a ter as aulas, né?
Glauber: Para mim foi... a descoberta maior foi esse choque de realidade de que, até nos filmes mesmo — que justamente por causa dos filmes que no começo as sinopses eram todas ficcionais e eu

metia um zumbi, uma magia que curava alguma doença — mas aí com a produção mesmo dos filmes eu comecei a perceber que, além de ser complicado desenvolver filmes assim, nem tudo precisa ser assim. O primeiro filme mesmo... primeiro filme de vídeo mesmo, porque o primeiro mesmo foi uma foto, foi algo ficcional que eu fiz com a Pirassoli, que ela tomava meio que uma poção que ela fazia e virava um bebê, que é o irmão dela que parecia muito com ela. Mas aí com o passar do tempo eu fui percebendo que nem tudo precisa ser assim. Que eu posso explorar outros caminhos que nem sempre vai ser o mais confortável, mas é legal desenvolver coisas para você pensar mais, entendeu?

Professor: Vocês fizeram esse filme ano passado? O da poção mágica?

Glauber: Foi.

Professor: Eu lembro disso, eu lembro disso. E você, Adélia?

Adélia: Olha, eu acho que o mais surpreendente foi descobrir a habilidade que eu teria escrevendo coisas. De lá para cá a minha imaginação expandiu muito. Eu devo ter feito, sei lá, uns sete mini livros de histórias aí. Que assim, antigamente eu lia as coisas, eu tentava replicar algumas coisas, mas ainda estava faltando uma pecinha que era deixar as minhas histórias mais... mais completas, sem tantos furos, que furos acontecem, né? E eu acho que foi minha capacidade também de escrever. Eu não sabia que eu podia fazer tantas histórias e também a minha capacidade de interpretação melhorou muito. Eu faço altas teorias sobre as coisas, algumas teorias com o meu jeitinho mesmo, tipo nas aulas de Professor de língua portuguêsa, mas assim, eu acho que eu melhorei bastante nas outras matérias com isso também por causa do cinema.

Professor: Entendi. E assim, foi mais fácil ou mais difícil do que vocês imaginavam?

Glauber: Foi bem mais difícil. Para mim no começo quando o senhor disse que começaria a passar aulas de roteiro, cinema, eu pensei que seria bem muito, muito mais fácil, né? Justamente por a gente já ter, tipo, criado as histórias, a gente se interessou muito porque, tipo, aula de cinema, entendeu? Mas aí com o passar do tempo a gente foi percebendo que nem tudo é tão fácil assim. Que tem que pensar para não ficar repetitivo ou meio vago, né? Tudo tem que ter... tem que pensar. Quando o senhor pedia para escrever as sinopses novamente, né, o senhor perguntava muita coisa sobre e isso causava uma, vamos dizer...

Adélia: Reflexão.

Glauber: É, uma reflexão sobre, tipo, "eu não pensei nisso quando eu estava escrevendo", "o que é que eu vou responder?", entendeu? Então as aulas começaram a fazer eu pensar mais sobre furos que poderiam ter nas minhas histórias, que ajudou também nas histórias que eu crio com a Adélia, porque eu começo a pensar várias coisas que para justamente se perguntarem eu tenho a resposta.

Professor: Ótimo, ótimo. E você, Adélia? Foi mais fácil, foi mais difícil?

Adélia: É, sempre estive no meu próprio mundinho, né? Até porque quando, por exemplo, eu estou tendo um sonho parece que eu fumei alguma coisa antes de dormir. Mas assim, me ajudou também. No início eu não gostava muito porque você fazia muitas perguntas, eu ficava: "esse careca aí me tirando da minha zona de conforto, não gosto dele". Mas aí me ajudou muito a pensar nos desenvolvimentos e tals. Então foi mais fácil, eu sempre tive essa imaginação e aí complementou muita coisa.

Professor: Vocês criam histórias, vocês escrevem, mas vocês estão filmando essas histórias ou não?

Glauber: Não, a gente escreve mais... escreve mais histórias como livros.

Professor: Não, eu dizia assim: tem filmado ou não? Fazem filmes fora da escola?

Glauber: Não.

Adélia: Eu faço.

Professor: Adélia faz. Então me conta.

Adélia: Eu faço algumas historinhas, é meme mesmo, aí eu posto no meu novo TikTok. Eu estou pensando em pegar essa história de Harry Potter que a gente está fazendo e transformar numa animaçãozinha. Mas como eu não tenho mais capacidade de fazer animação no celular, eu vou tentar fazer animação no papel mesmo e postar mesmo as histórias.

Professor: E você está usando alguma coisa que você aprendeu aqui nesse processo?

Adélia: Tô. Suas piadas sem graça e a forma de produzir. Eu faço um roteiro antes, está tudo na minha mente mas eu passo o roteiro antes, revejo uns erros, peço a opinião de alguém... ai, desculpa... aí eu vou organizando tudo e vou editando, porque eu aprendi bastante sobre editar com filmes. Eu já editava antes, quando eu fazia aquelas historinhas na pandemia, mas eu descobri muitas coisas novas no cinema que me ajudaram.

Professor: Tipo?

Adélia: Tipo a forma de produção, que seria organizar as etapas do filme para deixar ele mais interessante.

Professor: Entendi.

Adélia: E suas piadas também.

Professor: Isso aí nem era das aulas de cinema, isso era só para irritar mesmo, mas se está dentro do pacote eu fico mais feliz ainda. Mas vamos lá. E como foi transformar uma ideia da cabeça de vocês em roteiro? E aí eu vou pedir que vocês se concentrem nos filmes que a gente produziu, não tanto no que vocês já faziam antes, tá? Como foi transformar uma ideia de vocês em roteiro, depois em cenas gravadas? E o que foi mais desafiador nesse processo?

Glauber: Foi bem difícil. No começo eu achava mais fácil, por exemplo, o que o senhor pediu que era os primeiros filmes de antigamente que na verdade eram várias fotos. Aí o senhor pediu para tirar uma foto de alguma coisa que o senhor gostou muito e que era... eu tirei que eu subi naquela parte divisória entre a praia e a rua.

Professor: Uhum.

Glauber: Que eu tirei aquela foto. Para mim já estava claro, eu já estava imaginando aquela parte quando a gente estava caminhando. Então... e o senhor sempre consegue, não sei como, sempre consegue pensar justamente no que a gente pensa, que por exemplo o senhor disse que era a contradição entre a água que estava suja e a rua.

Professor: Isso é coincidência.

Glauber: Sim.

Professor: Mas eu acho que também há uma afinidade, né? Se você trabalha com pessoas críticas e conversa com pessoas críticas, a produção delas sendo mais crítica, você se identifica, então a tendência é que haja uma afinidade nisso. Mas é coincidência.

Adélia: Eles também eram mais fáceis por serem mais curtos de fazer.

Professor: Mais curtos. Não tem magia. É isso que eu quero dizer. Mas então, é isso que eu ia perguntar: como foi transformar a ideia, né? Você falou que foi difícil, né? De roteiro, depois em cenas gravadas, né? Como vocês operaram ali esse processo e o que foi mais desafiador? Eu quero que isso para mim é até mais importante: o que foi mais desafidior no processo? Termina você e depois eu passo para a Adélia.

Glauber: Foi agora, né, com esse... com filmes mais longos, com áudio, com gravação, com perguntas, não só perguntas, mas montar, imaginar como poderia encaixar as nossas gravações para não ficar só, tipo, está uma gravação ali. Para mim é impossível, é muito, muito, muito complicado deixar algo, vamos dizer, livre, tipo que não deixe tanta informação, informação, tipo, faça você gostar de assistir, entendeu? Para mim é muito difícil isso.

Professor: Seria — só para eu entender — é muito difícil para você na verdade é imaginar uma montagem para não ficar repetitivo, não ficar tipo muita informação e você não conseguir, tipo, gostar de assistir mesmo. Por que você acha que é difícil isso?

Glauber: Acho que por não saber, quando eu estou editando, quando eu editei esse vídeo de agora, né, esse filme de agora, eu não consegui pensar em uma maneira de deixar, tipo, "o que é que eu posso colocar para não ficar chato de assistir?". Eu pensei em mudar as ordens das coisas, mas até mudar as ordens para mim não ficava legal. E mas aí quando o senhor exibiu o filme hoje eu realmente percebi uma possibilidade que eu não tinha pensado antes, que é de uma conversa mesmo, deles meio

que estarem reforçando o que o outro diz, que poderia até tirar menos tempo do filme. Mas que eu começo a pensar várias possibilidades e nunca acerta. Eu acho que para mim é o que mais me complica.

Professor: E como é que você acha que você poderia resolver essa questão?

Glauber: Tentar pensar com calma, dividir minhas opiniões até com o senhor mesmo, que obviamente mais experiente. Mas vergonha... não saber, tipo, o que falar na hora, não saber ao certo qual pensamento passar. Para mim...

Professor: Mas isso comigo, falando comigo?

Glauber: Com geral. Até com a Adélia eu não consigo, tipo, palavras certas ou o que realmente falar. Porque eu penso em muita coisa mas não acerta, para mim não acerta para deixar o filme menos cansativo.

Professor: Mas espera aí, tem uma hora que você está falando aqui.

Glauber: Pois é.

Professor: Já desenvolveu bastante. Bastante coisa. Entendeu? De onde vem essa vergonha que você não está tendo agora aqui? A que você atribui isso? Eu na verdade também não estou dizendo que você não esteja envergonhado, talvez você até esteja.

Glauber: Bastante.

Professor: Mas você está vencendo, você está superando, você está avançando, né? Eu queria entender o seguinte, já que você puxou para esse lado, me chamou muita atenção. Eu falei: "Pô, tem uma hora que ele está aqui falando, desenvolvendo com desenvoltura", e o que é que muda em relação a esse momento aqui agora e outros momentos que talvez você não tenha conseguido se expressar tão bem?

Glauber: As palavras certas. Por exemplo, até quando eu vou falar com a minha mãe. Quando eu vou falar com a minha mãe é um sacrifício porque eu nunca sei o que falar, entendeu? Porque tipo... eu pedi para ir para a academia, mas foi uma semana até eu pensar no que falar para entrar na academia, porque eu estava com medo do que ela poderia falar no por causa de coisas que eu tenha feito, ela não querer me colocar. Então muito esse pensar no que o outro poderia falar me deixa apreensivo.

Professor: Isso mexe com você também em relação ao cinema aqui? Mexeu aqui, definiu coisas em relação às práticas de cinema?

Glauber: Com certeza, tipo ideias que eu poderia ter escrito e passado, eu posso não ter passado justamente por vergonha.

Professor: E você acha que depois agora desse trabalho, da maneira como a gente trabalhou aqui, você acha que você se sente mais preparado para tentar avançar em relação a isso?

Glauber: Eu me sinto, me sinto preparado, eu até comentei no último filme que foi passado, que coisa que eu nunca tinha feito antes porque vergonha justamente. Mas eu acho que o cinema nessa parte ajudou na parte de comentar, dar sua opinião. Eu acho que essa abertura de você poder compartilhar sua opinião deixou, tipo: "eu poderia ter feito... ter dito isso, poderia tipo ter dado minha opinião e eu não fiz". Então pensar no que eu poderia ter feito e não fiz, o cinema me deu esse pensamento que eu acabei, tipo, se é para rir ou não eu vou falar, entendeu?

Professor: E você acha que você, Glauber, você se empodera porque você também foi participante nesse processo? Ou seja, você está... é como se você estivesse na mesma prateleira, já que eu fiz um filme também eu posso falar do outro e estou me sentindo à vontade por causa disso?

Glauber: Na verdade eu não penso nisso, na verdade eu só comento porque o senhor pede mesmo. Porque na verdade eu só penso no que eu poderia comentar no filme porque o senhor pergunta. Porque nos primeiros filmes mesmo que você passou, tipo, nada, é um filme, está passando ali, gostei, mas tipo "por que eu gostei?", entendeu?

Professor: Mas em outras aulas se te perguntarem você vai responder? De outros professores?

Glauber: Não, fico com muita vergonha.

Professor: Então, por que que você não está sentindo vergonha nas aulas aqui com a gente e em outras você sente?

Glauber: Para mim é porque todo mundo fala. Todo mundo... a Acássia, meu Deus, ela fala mil coisas que fala o que a gente está pensando. Nem mesmo o que a gente está pensando, a gente nem... por exemplo em coisas que ela falou ali que eu nunca pensei, que me faz, tipo, falar: "ela falou, eu posso falar". Mas nem por causa do filme, tipo dela falar...

Professor: Mas foi o que eu te perguntei, não é exatamente pela produção em si, mas pela participação.

Glauber: É, é.

Professor: Está todo mundo participando.

Glauber: Está todo mundo participando, porque não eu não posso participar? É isso, a pergunta é essa. Sim.

Professor: Porque a produção do filme meio que aponta para o processo, né? Embora eu acredite que o cara ouvindo, a menina ouvindo, ela está participando da mesma forma. Mas a participação dos outros te encorajou, foi isso?

Glauber: Com certeza.

Professor: Beleza. E você, Adélia?

Adélia: Já esqueci a pergunta.

Professor: Tá, vamos lá, eu te lembro. A pergunta é: como foi transformar uma ideia da cabeça de vocês em roteiro, depois em cenas? O que foi mais desafiador nesse processo?

Adélia: Ó, eu achei desconfortável colocar o que eu pensava num roteiro. Primeiro porque eu ficava com essa ideia: "ai meu Deus, vou ser julgada, o careca vai aparecer aqui e falar: 'não está certo isso aí não'". Mas também porque eu pensava: "pô, será que as pessoas vão gostar disso?". E também fazer o cinema me ajudou muito a ficar mais confiante sobre como eu me sinto. E também eu acho que o que me desafiou bastante também foi construir um filme que eu nunca tinha feito isso antes, de certa forma, e eu não fiz isso de uma forma tão ampla, não fui eu diretamente, não foi pensado somente na minha cabeça, não fui eu que fiz. Então assim, eu acho que fazer um filme, transformar minhas ideias num filme foi desafiador porque eu tive que sair da minha zona de conforto, porque tinha coisas que eu não poderia fazer e tinha também a parte do... caraca, me escapou o negócio agora... que seria eu colocar isso em prática e também eu pensava muito no que as pessoas iam falar. Porque eu pessoalmente pensava: "pô, minha primeira vez fazendo isso, vai sair muito ruim, as pessoas vão rir de mim, vão me tacar bolinha de papel, vão sofrer bullying por causa disso". Até mesmo por causa que eu não conseguia muito falar as coisas por conta da minha criação mesmo, que meus pais não permitiam muito eu falar as coisas, então meio que eu ficava fechada. Então acho que eu saí muito da minha zona de conforto, primeiro por não fazer tudo o que eu gostaria de botar num filme porque eu era muito disso de "ai, fantasia e tals" e também por causa de que eu tenho que me abrir para fazer um filme, que isso me deixa lá muito fora da caixinha. Porque eu estava muito acostumada a ficar ali quieta e fazer um filme para me expressar era bem desconfortável no início.

Professor: Hoje não mais?

Adélia: Não.

Professor: E o que foi — bom, você então diz que o mais desafiador foi lidar com essa questão, né, da timidez, seria isso?

Adélia: É.

Professor: Tá, beleza então. E aí eu queria perguntar uma coisa para vocês, até já adiantar uma pergunta: por que vocês escolhem o documentário?

Adélia: Por causa do senhor.

Professor: Por minha causa? Justifique. Explique melhor isso.

Adélia: É, foi o filme que o senhor passou, que o senhor fez, que o senhor mostrou para a gente sobre aquele famoso... o Roberto, né?

Professor: O Roberto. Roberto.

Adélia: Que a gente pensou: "pô, uma conversa pode se encaixar melhor". Também porque os outros temas foram mais sentimentais, eles usaram coisas que remetessem mais o sentimento, que envolvesse mais... o nosso tema não. Apesar de se tratar algo que muitas vezes a pessoa pode se envolver de forma emocional, a gente estava falando de uma coisa que não tinha sentimentos, que exigia mais uma fala técnica, científica algumas vezes tão... então assim, era mais como se a gente estivesse discutindo com a pessoa que está assistindo, inclusive foi essa ideia que o Glauber teve, de botar as perguntas para a pessoa ler, refletir, para ela pensar o que ela pensa sobre.

Professor: Fala, Glauber.

Glauber: Bom, no começo eu pensei... era um grupo, né, que era Agnès, Suelen, Júlia, que a gente já estava com esse pensamento de fazer noticiário. Aí na outra semana a Adélia veio, porque ela tinha faltado nesse dia que era até para chegar mais cedo. Aí a gente incluiu ela no nosso grupo. Mas aí aconteceu o que aconteceu e nessa separação eu e Adélia ficamos sem uma ideia. Ficamos sem, tipo, o que a gente pode gravar. Adélia pensou na possibilidade de fazer um filme não noticiário...

Professor: Documentário.

Glauber: Documentário, é. Documentário. Mas aí eu persisti, vamos dizer assim, eu persisti nessa ideia porque eu nunca tinha feito um noticiário, né?

Professor: Documentário.

Glauber: Documentário. Noticiário é jornalismo.

Professor: Isso, tem uma pegada diferente.

Glauber: Documentário. Nunca tinha feito um documentário. Aí, mas não tinha uma ideia. Porque um documentário não pode ser qualquer coisa igual a um filme, vamos dizer, normal, né? Porque eu pensei, né, que seria algo mais informativo, que passaria alguma informação mas que a gente não ia conseguir, tipo, se aprofundar muito. Então...

Professor: Seria um noticiário. Noticiário é o informativo, né?

Glauber: Foi o que eu pensei.

Professor: É, isso. Noticiário é dessa pegada, ele é informativo. Mas como vocês percebem isso?

Glauber: Quando a gente vai gravar em si. Porque já foi uma vergonha para pedir para os professores, que a gente pediu para a Professora de língua portuguêsa e ela não quis. Pedimos... aí depois a gente foi pedir para o Professor de língua portuguêsa... não, foi para Professor de ciências. Aí eu pedi para Professor de ciências, os outros professores e a Adélia que pediu porque eu estava com vergonha.

Professor: Então me digam uma coisa: vamos lá, duas coisas primeiro. Vocês pediram alguns professores e os professores negaram, foi isso?

Glauber: É.

Professor: Quem que negou?

Glauber: Professora de língua portuguêsa e Professor de língua portuguêsa.

Professor: Sim, eles deram alguma razão?

Glauber: Professora de língua portuguêsa falou que já tinha outras pessoas querendo, então ela não teria tempo, e Professor de língua portuguêsa disse também a mesma coisa, que também não estava sem tempo.

Professor: Com sem tempo. E essa coisa da vergonha? Por que vocês estavam sentindo vergonha de alguns professores?

Glauber: Eu não estava não.

Professor: Não, mas o Glauber falou que estava.

Glauber: Sempre, sempre a mesma coisa. Por não saber... insegurança.

Professor: Ah, por não saber o que falar. Beleza. Mas teve alguma insegurança, medo de receber não?

Glauber: Óbvio. Para mim foi, tipo, o não seria inevitável, mas eu não esperaria, não estava esperando o não. Mas quando a Professora de língua portuguêsa deu o não eu, tipo... foi bem difícil falar com ela para pedir isso, mas eu falei, mas aí no final tinha o não, então tipo foi meio que "hã?". Tipo, um trabalho para falar e não, entendeu?

Professor: Entendi.

Glauber: Mas aí a gente pediu para outras pessoas, a gente até pensou em outros professores, por exemplo a Professora de espanhol, mas ela estava com problema na garganta e não poderia fazer. Aí a gente pediu para o Fábio, que foi uma ideia do senhor?

Glauber e Adélia: Não, foi minha ideia. Foi, eu lembro de Fábio.

Professor: E aí, então beleza, já deu conta. Vamos avançar porque senão o que acontece, a gente tem algumas perguntas ainda importantes para serem feitas e fica cansativo para vocês também. Mas fala, o que ia falar?

Adélia: Eu ia falar que diferente dele eu já estava esperando um não. Eu já ia entender, tipo, nem precisavam justificar, ia entender porque são professores, né? São ocupados. Mas eu fiquei um pouco chateada em receber o não porque tinha pessoas ali que, por exemplo, a Professora de língua portuguêsa, que ela mal consegue mexer no celular, que eu ia achar muito interessante o depoimento dela sobre a tecnologia. Mas aí a gente...

Professor: Entendi. Entendi. E isso realmente é interessante porque, por exemplo, tem o Eduardo Coutinho, um dos maiores documentaristas que a gente já teve no Brasil, ele tinha um modelo de trabalho que era o seguinte: ele tinha uma lista de coisas que precisavam ser contempladas. Se alguma não fosse ele botava... engavetava o projeto. Porque ele entendia que ele precisava cercar bem,

organizar muito bem, tudo tem que estar muito certinho para fazer. Então possivelmente ele falou: "Pô, eu preciso de pessoas que não se dão bem com a tecnologia para ter a visão delas". E não há problema nenhum, documentário é isso mesmo. Documentário você não está mostrando a realidade, o documentário você está na verdade criando a partir da realidade uma história, uma narrativa naquele modelo de documentário. Eu só preciso só entender mais uma coisinha em cima disso que vocês falaram: foi por causa do filme, do Roberto, que vocês assistiram que vocês se sentiram estimulados a fazer o documentário. Mas por que essa inspiração?

Glauber: Por ser algo novo que eu nunca tinha visto um documentário. Obviamente já ouvi falar, mas não despertou uma curiosidade, tipo, deixa eu ver. E quando o senhor passou aqui eu achei legal, seria um novo tipo de filmagem desafiador porque nunca tinha feito e achei legal explorar isso.

Adélia: Eu gostei porque parecia simples, como eu tinha dito, e também porque o documentário em si ele guardou uma memória. Então isso podia guardar para a gente também. E também, primeiro, porque a gente podia ficar fora de sala, que isso estava muito legal, e também porque foi um assunto que eu queria ouvir as pessoas falarem. Eu pessoalmente era atingida de uma forma e queria ver se alguém tinha algo em comum comigo, se afetava as pessoas assim como eu. Eu queria escutar as pessoas mesmo e também porque quando eu assistia documentário quando era criança eu não reparava em nada. Então foi uma boa experiência.

Professor: Beleza. E assim, comparando com os trabalhos em grupo que vocês já fizeram e fazem em outras disciplinas, o que é que está sendo diferente no jeito de trabalhar em equipe nesse projeto de cinema?

Adélia: A gente está se entendendo melhor.

Glauber: Sim, se entendendo melhor e para mim, tipo, pensar antes de fazer. Por exemplo teve trabalho agora de Professor de ciências que a capa... a capa foi muito simples, mas eu consegui, tipo, imaginar como eu queria antes e eu não fazia isso, eu fazia na hora, entendeu? Aprendi que demandava um planejamento para ser executado melhor.

Professor: E essa coisa de se dar melhor entre vocês? A que vocês atribuem isso?

Adélia: Bom, acho que foi por conta do trabalho ele exigir mais paciência da gente para compreender o que a gente precisava fazer, como organizar e também porque a gente não pode sair fazendo algo sem planejamento. A gente tinha que se ouvir, concordar com algumas coisas, porque realmente o Glauber está certo nisso: ele era muito impulsivo para fazer as coisas. Tipo quando ele falou: "e se eu me jogar daqui?". Nem pensou que podia se machucar e ficou todo verde no final. Mas assim, foi algo que ajudou a gente a amadurecer, que a gente pensa... isso vai ajudar muito a gente mais no

futuro, como está ajudando agora mas acho que bem mais. Então assim, acho que isso formou os nossos caracteres, da nossa forma de ver o mundo.

Glauber: Para mim o trabalho... essa nossa afinidade em fazer trabalho em dupla, o cinema ajudou no fato da gente se... toda filmagem nós tivemos que fazer junto, né? Então esse compartilhar ideias, mesmo sendo difícil, tipo, deu esse pensamento de que eu tenho que ouvir para ser executado melhor.

Professor: Isso é muito legal o que você falou, o que vocês falaram na verdade, sobre a questão da audiência, de ouvir. Mas vamos lá, para também a gente ser um pouquinho mais objetivo. Vocês sentem que têm liberdade para dar opinião e tomar decisões sobre o filme ou em algum momento vocês sentiram que eu direcionei demais, direcionei muito o que deveria ser feito? Sinceridade.

Glauber: Na verdade eu nunca pensei nessa parte que o senhor trabalhava não. Para mim o senhor foi mais um... por ser algo novo, o senhor foi bem instrutivo, então não para mim nunca atrapalhou na forma do que a gente pensava em executar. Para mim sempre foi algo muito do que a gente imaginava de como seria e nós executamos. O senhor nunca percebi o senhor atrapalhando, porque o senhor instruía e eu nunca fui de perguntar tipo como eu poderia fazer, então sempre foi muito meu, entendeu?

Professor: Entendi. E você, Adélia?

Adélia: Olha, no início eu era retardadinha, eu queria tudo do meu jeito. Então o senhor moderando algumas coisas foi fazendo eu entender melhor. Então isso me ajudou muito na hora de construir as coisas. Então não, eu achei que foi só falta de interpretação minha, eu não tinha maturidade para entender que o senhor estava tentando ajudar. Então eu não achei que foi algo que me prendeu, inclusive eu posso dar minha opinião com o senhor muito livremente.

Professor: Entendi. Mas em algum momento lá quando você não pensava assim você chegou a se incomodar com o fato de eu estar moderando um pouco mais?

Adélia: Sim.

Professor: Houve esse momento?

Adélia: Sim.

Professor: Em que momento isso? No início?

Adélia: É, quando eu tentava dar minhas ideias mas o senhor falava: "não, tem que ser desse jeito" e ficava bons minutos falando sobre.

Professor: Entendi.

Glauber: Para mim nunca afetou assim não. Para mim sempre foi muito instrucional, porque sempre foi aprender, para mim sempre foi essa aula para eu aprender e melhorar. Porque com as aulas de

cinema eu estava tipo aprendendo algo que na minha cabeça não faria sentido. Então sempre foi esse lado de escutar e tentar executar.

Professor: Isso que você falou foi quando a gente estava fazendo os roteiros, sinopses, né? Eu lembro disso, eu lembro que você...

Glauber: Sim. Na época eu não era tão ouvido, acho que foi ali que eu aprendi a ouvir mais e interpretar mais as coisas. O senhor até meus pais falaram que o senhor é bem tagarela, mas eu, diferente deles, eu prefiro escutar mais, refletir mais um pouco sobre.

Professor: Ali naquele momento, a ideia na verdade, até para vocês entenderem melhor, a minha intenção era na verdade justamente desequilibrar, né? Ou seja, eu lembro perfeitamente que eu falava assim: "mas e aí? E a partir daí a gente tem o quê? E a partir do que a gente tem para onde vai?". Porque isso numa construção de história é fundamental, porque a gente não pode partir do pressuposto que todo mundo vai entender bem o que eu estou pensando. Então seccionar o pensamento, deixar ele bem amarradinho e detalhista, analítico, ajuda as pessoas a entenderem o que eu estou dando de recado. Então era mais por isso. E a ideia era realmente desequilibrar e incomodar mesmo. Tinha esse momento. Inclusive muitos não quiseram mais fazer cinema por acharem isso complicado, desistiram, mas isso, diferente, me ajudou, isso me deixou mais...

Adélia: A sua forma ajudou a gente.

Professor: É, a história de cada um tem seu tempo. Eu também não me incomodo. A única coisa que me incomoda é: "vou fazer para a semana que vem" e não traz pronto. Isso me incomoda. Mas vamos lá. Se vocês tivessem que explicar para um amigo o que é linguagem cinematográfica, o que é que vocês diriam? Com as palavras de vocês, não com as minhas. Glauber.

Glauber: Que é pensar sobre linguagem cinematográfica é pensar no que você vai fazer, por exemplo a execução. A linguagem cinematográfica é como você vai passar para outra pessoa o que você pensa ao fazer um filme.

Professor: E você, Adélia?

Adélia: Eu diria que é canalizar um sentimento em algo visual para muitas pessoas verem, se identificarem ou sentirem algo baseado nisso. Eu diria que é uma forma de você se comunicar sem o diálogo.

Professor: Entendi. E assim, olhando para os filmes que vocês produziram — tudo o que vocês produziram — vocês acham que eles refletem as ideias e o jeito de vocês?

Adélia: Eu acho que sim. Tanto a produção foi muito divertida por eu fazer algo que eu estava gostando, que não foi mais... eu não vi algo como obrigação, mas também pela ajuda que eu recebi, por exemplo, do Glauber. Nossa, o tanto que a gente riu fazendo aquele filme, o tanto de besteira que

a gente deve ter feito no meio... foi divertido, foi algo que não foi aquele manual de você sentar, escrever e logo no dia seguinte ter que entregar um trabalho, por exemplo.

Glauber: Sim. Para mim tudo o que eu fazia desde o começo, tipo, se não fazia sentido e não me agradava eu tentava, tipo, pensar justamente numa maneira de "como posso deixar isso mais legal e entretido?", porque não estava me interessando. E o senhor sempre perguntou isso: "você gostaria de assistir isso?". Então eu sempre pensei nisso.

Professor: E onde você mais se vê nesse último filme que a gente fez? No documentário.

Adélia: Eu acho que é mais na forma da emoção mesmo, porque eu fui tentar fazer esse negócio da inteligência artificial por conta de que eu estava tendo acompanhamento psicológico e aí eu pensei: "caramba, tem muita gente que usa inteligência artificial assim como eu", porque eu fui em terapia de grupo e algumas delas diziam que estava substituindo pessoas por uma IA, se sentiam mais confortáveis com uma IA do que com as próprias pessoas. Eu pensei: "caramba, será que as outras pessoas também se sentem assim?". Então acho que foi mais a parte de empatia.

Professor: Então na verdade o tema surge a partir de uma experiência que você tem no seu tratamento?

Adélia: Sim, e também por ela influenciar bastante na minha vida.

Professor: Entendi. E você, Glauber? Onde você mais se vê no filme?

Glauber: Inteligência artificial a Adélia que me apresentou, justamente nisso dela usar bastante o chat. Então logo que ela deu a ideia desse tema eu abracei porque é algo que não só faz parte só da nossa vida, mas de todo mundo, porque já vi diversas pessoas pegando respostas em inteligência artificial, Adélia conversando com inteligência artificial, depois eu fazendo meio que RPGs com a inteligência artificial. Então faz parte do nosso cotidiano e eu gostei de executar isso.

Adélia: E esse assunto surgiu sem querer. Eu estava procurando referências para um desenho e comecei a reclamar com o Glauber assim: "ai, só tem inteligência artificial aqui e tals". Aí foi assim.

Professor: Vamos lá. Vocês acham que fazer cinema é algo só para profissionais com equipamentos caros ou vocês acham que é possível fazer cinema como vocês fazem?

Glauber: No começo eu achava que era só para profissionais, mas depois eu vi que...

Adélia: Eu também achava.

Glauber: Porque filmes mesmo que a gente assiste... para mim "eu posso fazer" nunca foi algo que eu pensei.

Professor: Vocês imaginavam que tinham filmes que as pessoas faziam como vocês fazem?

Glauber: Não, nunca parei para pensar e imaginar realmente.

Professor: E o que é que vocês aprenderam aqui que pode ser útil em outras áreas da vida? Mesmo que não tenha nada a ver com filme.

Glauber: A forma de trabalhar em equipe. Para mim foi uma coisa que eu consegui me lidar bem, me desenvolver bem nessas aulas de cinema.

Professor: Você também, Adélia?

Adélia: Sim, porém também a parte de conseguir ler melhor as coisas nas entrelinhas. Por exemplo, não é diretamente, não esperar diretamente que a pessoa fale o que ela está sentindo, por exemplo. É ler o jeito que ela está agindo, a linguagem corporal, que é como interpretar um texto, né? A pessoa. Então acho que isso vai me ajudar bastante na vida, para eu não parecer tão insensível.

Professor: E essa experiência mudou o jeito como vocês enxergam o papel do aluno e do professor na sala de aula?

Adélia: Sim. Eu comecei a ver melhor a forma que a relação entre professor e aluno... eu comecei a entender melhor as pessoas, do jeito que elas trabalham, comecei a respeitar melhor isso e eu comecei a, por algum motivo depois do cinema, comecei a entender melhor que não era só sobre eu no mundo, tinha outras pessoas também que sentiam a mesma coisa que eu, que também tinham as coisas que incomodam, as coisas que fazem feliz... é, eu acho que o cinema abriu bastante minha mente, como eu tinha falado anteriormente.

Glauber: Para mim me ajudou em pensar que nem tudo é brincadeira, porque antes do cinema para mim tudo era diversão, tinha que ser legal para mim. Sempre tentava, até tento ainda... e consigo, né? Pensar no lado positivo das coisas. E antes era, tipo, para mim tudo tinha que ser legal. Então o cinema me ajudou a amadurecer em questão de saber que o mundo não é só aquilo.

Adélia: Ajudou a respeitar.

Professor: E vocês acham que uma aula como as aulas que a gente tem aqui, mais livres, colaborativas, elas podem funcionar em outras matérias?

Adélia: Podem, muito, bastante. Tem até professor que está tentando nas aulas de projeto que é a Nicole que faz.

Glauber: Além de você entreter mais o aluno a dar sua opinião sobre aquilo, deixa a pessoa mais interessada por perceber que ela pode fazer parte daquilo, não é só aprender. Mas você, por exemplo, a Nicole está dando aula de projeto, está passando várias coisas que eu faço e ela mostrou que é errado. Então você perceber aquilo com coisas que você faz é muito legal.

Adélia: Inclusive uma coisa que eu percebi é que nessas aulas, por exemplo da Nicole e do senhor, que deixam mais a gente à vontade para dar opinião, é a aula que mais interessa, a que mais rende. Claro que vai ter a pessoa lá que vai estar dormindo, mas é a parte, a maioria está gostando muito dessas aulas.

Professor: Vamos lá. O projeto hoje fala muito em transgressão, né? A gente fala muito aqui em transgredir e avançar e ir além. Assim, como é para vocês, né? Como é quebrar uma regra ou um costume para fazer algo novo? Vocês sentiram que de alguma forma vocês estavam quebrando regras — regras da escola, regras da sala — ao participar do projeto? Assim, eu estou explicando isso para todo mundo, porque a impressão que dá é que quando a gente fala de regra a gente está desrespeitando algo que está estabelecido e não é isso. A gente está falando de regra de costume, de tradições. A gente está falando daquilo que na verdade está posto e a gente passa na verdade a fazer diferente. É isso. Quando eu falo em regra eu estou falando dessa forma. Vocês acham que a gente quebrou regra, quebrou costume, quebrou tradição ao fazer o trabalho da maneira como a gente fez?

Glauber: Quebrou bastante pelo fato dessa nova visão de ensinar. Porque com as aulas de cinema eu percebi que as outras aulas estavam, tipo, não entretiam tanto, tipo não dava vontade de aprender por justamente essa, tipo, "você tem que aprender e tem que aprender, você não tem que dar sua opinião, tem que aprender". Então as aulas de cinema me ajudou a perceber isso, que tem uma forma mais legal de aprender, entendeu? Que é você dar sua opinião sobre o que você está aprendendo ou o que você acha sobre aquilo. Para mim isso está muito legal.

Professor: E você, Adélia?

Adélia: Eu pessoalmente, assim... eu uma vez escutei um discurso de uma professora assim falando: "ai, tem gente que não vai ser nada no futuro porque vocês têm que seguir cegamente o professor, as coisas que ele fala". Eu fiquei: "Gente, o que é isso?". Aí quando eu vim para essas aulas eu me senti mais à vontade. Eu não senti que eu tenha quebrado alguma regra. E mesmo se eu tivesse quebrado eu não ia estar me importando. Eu pessoalmente... é porque eu me senti bem fazendo isso, então eu acho que não foi... é porque se não é normalmente a estrutura do ensino, acho que evitam bastante isso por achar que deixa a gente não cego por uma forma específica de estudar. Acho que sim, a gente rompeu porque se não é normalmente a estrutura do ensino.

Professor: E por último, depois de tudo o que vocês viveram no projeto, se vocês pudessem mudar uma coisa no jeito como a escola funciona, o que seria? E o porquê dessa mudança?

Adélia: O método de estudo. Por causa que esse projeto ele teve uma forma nova, saudável de ensinar e não deixar a gente exausto. Eu, por exemplo, não aguento mais vir para a escola, eu falto, sei lá, uma, duas semanas porque eu não aguento mais vir. Mas se fosse esse tipo de estrutura em comum nas aulas, se fosse essa forma em todas as aulas, pô, eu ia adorar vir para a escola. Que é a forma de ser coletivo, o jeito de aprender... eu não só estou aprendendo com o professor como também com a forma de pensar dos meus colegas. Eu ia adorar ter uma aula assim que as pessoas elas veem o ponto

de vista do professor, dão o ponto de vista delas e a gente vai aprendendo mutuamente com todo mundo.

Professor: E você, Glauber?

Glauber: Para mim a forma de ensino também, tipo deixar as aulas mais não práticas, mas dando a possibilidade do aluno se incluir mais naquela matéria. Porque, mesmo achando muito complicado como executar isso em algumas matérias, mas a forma de você deixar o aluno mais entretido e mostrar como o aluno pode usar aquilo no dia a dia, por exemplo, com o que os alunos podem achar que aquilo pode ser usado e ele mostrando que pode ser usado realmente. Para mim se fosse assim seria bastante legal.

Professor: Beleza, cara. Obrigado. Vou encerrar aqui, deu uma hora e meia. Tem bastante material para a gente estudar aqui. Deixa eu encerrar.

APÊNDICE H – RODA DE CONVERSA 1

Professor-pesquisador: A primeira coisa muito importante que a gente precisa fazer é entender o seguinte: "Ah, Professor-pesquisador, não fiz o filme", "Ah, Professor, não fiz nenhum até agora". Tá? Não tem problema, porque na minha cabeça, mesmo quem não está fazendo, está participando. Entendeu? Lógico que a minha intenção é sempre tentar sensibilizar para que vocês tentem tomar coragem de botar a mão na massa e viver a experiência de produzir um papel audiovisual. Mas mesmo que você não produza, mesmo que você não esteja efetivamente fazendo, tá? Enfim... Presta aqui, presta aqui... depois você abre.

Mesmo que você não esteja fazendo, tá? Na minha cabeça você está fazendo. Você está produzindo. Talvez você não esteja executando as tarefas como elas são colocadas, mas todo o processo de aprendizado, de discussão, você está participando. Porque, assim, só não estaria se, obviamente, você estivesse olhando para mim e não estivesse ouvindo nada do que eu estou falando, ou não estivesse pensando uma vírgula sobre aquilo que está sendo dito. Se você se enquadra nessa figura, provavelmente você realmente não está participando, mas acho muito improvável e praticamente impossível que alguém escute alguma coisa e não pense sobre aquilo que está sendo ouvido, né?

E eu acho que a beleza da educação está aí, né? A beleza do que a gente faz no dia a dia está aqui, exatamente na capacidade que a gente tem de falar e fazer você pensar, mesmo que você não devolva verbalmente, você em algum momento construiu ideias e dali você usou aquela reflexão para pensar outras coisas, né? E aí, por isso que eu sempre digo que avaliar pontualmente as coisas não me parece ser a melhor estratégia sempre. Ela serve para alguma coisa, mas ela não serve para tudo. Ela precisa, na verdade, garantir que todos vocês sejam reconhecidos como participantes do processo. E para mim é o que sempre, pelo menos nos últimos anos, fez muito sentido. Tudo isso vai se transformando. Eu não sou o mesmo Professor que comecei lá no primeiro dia de aula, aliás eu não sou nem o mesmo Professor de ontem, né? Eu sou sempre um Professor completamente diferente a partir do momento que eu vivenciei um dia. O dia seguinte vai ser diferente do dia anterior.

Então é o seguinte: eu poderia fazer essa roda de conversa com todo mundo e vou fazer, tá? Logicamente vou aproveitar o espaço de um dia meio morto para que a gente possa conversar e até acatar a sua sugestão, né, de que a gente, né, deveria conversar. "Você quer conversar?", parece uma pessoa que está vendo a outra deprimida, tipo assim: "estou aqui para conversar com você". Aliás, eu não te respondi, né? Qual foi a pergunta que você tinha me feito?

Cléo: Se você ama...

Professor-pesquisador: Se eu amo a senhora? Fala aí, qual foi a pergunta?

Chantal: Se o senhor gosta da simpatia dela.

Professor-pesquisador: Ah, se eu gosto da simpatia dela, né? Tá bom. Aí eu respondi que...

Cléo: Que o senhor não me entende.

Professor-pesquisador: Que o senhor não me entende. Eu não funciono da maneira que a gente espera, né? Mas assim, eu disse para você que esse é o tipo de pergunta que a gente tem que fazer muito seguro da resposta que vai receber. Aí você disse o que para mim?

Cléo: "Então deixa para lá".

Professor-pesquisador: "Então deixa para lá". Não deveria. Você deveria dizer assim: "Quero saber a sua opinião". Porque você ficou com medo da minha resposta.

Cléo: É que se o senhor me desse a resposta "não", eu ia me sentir menos maravilhosa.

Professor-pesquisador: Calma! Mas olha só, tudo bem. Essa é uma coisa da qual eu não posso discordar. Aliás, eu não posso discordar se você é maravilhosa ou não. Eu não posso discordar da sua leitura. A sua leitura é uma leitura particular, feita baseada naquilo que você vivenciou, né? Então assim, ninguém aqui tem o direito de dizer para você que você não pode se achar maravilhosa. As pessoas podem até não te achar maravilhosa. O que é diferente. Concorda comigo? Eu posso achar uma outra coisa, mas eu não posso dizer que você não pode pensar isso. São duas coisas muito diferentes e que dialogam muito com o que a gente está conversando aqui.

Professor-pesquisador: E quando eu disse para você, né, "esse é o tipo de pergunta que a gente precisa, antes de tudo, estar preparado para a resposta", não foi para dizer para você que eu não ia responder e muito menos para que você me pedisse para não te responder. Mas você ficou insegura e não quis ouvir, porque talvez se eu dissesse para você que eu não gosto da sua simpatia, isso ia te machucar, porque você esperava de mim que eu diga que sim, que eu gosto, né? Não foi isso que você esperou?

Cléo: Foi.

Professor-pesquisador: Tá errado, porque eu não gosto. Mentira! Tô brincando. Lógico que eu gosto da sua simpatia. Aliás, eu gosto sempre que vocês estejam aqui disponíveis para que a gente possa, na verdade, trabalhar junto. Eu vejo a sua simpatia dessa forma. Eu acho que quando você está sorridente, está conectando, na verdade... o quê?

Cléo: Que eu sorrio muito?

Professor-pesquisador: Eu preciso concordar às vezes. Mas eu vejo, de verdade assim, que a maneira como vocês tratam as coisas é sempre buscando as conexões. Isso é legal, isso é bacana pra gente. Pra mim sempre foi uma certeza de que as coisas funcionariam, nem sempre funcionam da maneira como a gente gostaria, o que é normal, né? Mas isso não quer dizer que numa média a gente não

esteja aqui tentando evoluir algo que está em processo de evolução. Quando a gente vai puxando, eu tenho certeza de que vai vir para o nosso lado.

Professor-pesquisador: Mas por que que eu estou falando disso? Porque eu queria, na verdade, fazer perguntas sobre a relação de vocês, né? Como vocês estão se relacionando com esse trabalho? E obviamente eu acho que não precisamos desconectar o cinema das minhas aulas como um todo, porque eu também não consigo pensar de maneira destacada. Embora, na verdade, o cinema seja uma temática que aparentemente esteja completamente do outro lado, na outra calçada em relação à geografia, mas eu não consigo pensar de forma temática somente. Eu estou pensando no quanto a gente está discutindo aqui e crescendo como ser humano. Então acho que tanto um quanto o outro, com metodologologias diferentes, temáticas diferentes, mas que vão dialogar de alguma maneira. E acho até legal que em algum momento a gente vai tentar ver se a gente consegue — não articular, não quero propor uma articulação propositada — se ela acontecer naturalmente, melhor. Mas eu quero que a gente tente de alguma maneira entender que essas duas coisas estão juntas. Então quando eu te pergunto, vou te perguntar coisas sobre...

(Interrupção e risadas dos alunos)

Cléo: Eu concordo também.

Professor-pesquisador: Eu também não posso. Porque aí já é uma agressão... o problema é que quando eu virei para o escudo do Botafogo, apareceu o escudo do Botafogo de novo, entendeu? Então assim, eu não quero induzir nada, mas eu queria que a gente tivesse sinceridade na fala e que vocês — independente da simpatia, independente da amizade — que vocês estejam livres para falar o que vocês quiserem, tá? Eu não faria essa pergunta se eu não estivesse preparado para ouvir o que vocês têm a dizer. Usei essa brincadeira do início para dizer exatamente isso. Eu não estou aqui para contestar vocês. Eu quero que a gente fale e que a gente desenvolva, né? O que que está acontecendo... Da mesma maneira como eu falei, se você não produziu o filme, não quer dizer que você não esteja participando. Então também não quero que você se justifique sobre nada, tá? Eu quero que a gente fale, né? De uma maneira ampla e... vou usar a palavra "honesta", mas não é a melhor palavra não, tá? Porque parece que a gente está partindo de algo desonesto. Não é isso. Mas honesto no sentido de verdadeiro, de que a gente pode de fato falar e temos maturidade para falar e ouvir.

Eu fiz um roteirinho aqui, porque logicamente todo trabalho precisa ter um mínimo de... aparentemente o meu trabalho não tem sentido, né? Porque como eu não boto no quadro, não escrevo roteiros... Mas pode perceber que tem um método, né? Que é o quê? Fazer o exercício, o estímulo da leitura, do debate. São metodologias comuns? Até é, não é tão incomum, mas baseado no que a gente tem aqui na escola, me parece que seja um trabalho até um pouco diferente do que os outros Professor-

pesquisadores fazem. Mas foi o que eu encontrei dentro da minha maneira de trabalhar e da maneira que a minha disciplina precisa ser discutida. Então assim, não existe nesse ponto o que é melhor ou o que é pior, né? Para mim pior seria ter que fazer uma coisa igual aos outros. No momento que eu tive liberdade para encontrar o meu meio de trabalho, meu trabalho melhorou muito. Então, mas lógico, um roteiro sempre é uma coisa interessante, né?

Então assim, cara... pensa em um minuto, me traz uma palavra ou uma imagem, tá? Que represente a sua participação nesse trabalho. Vamos pensar esse trabalho não a partir de agora, pode pensar a partir de antes. Se você achar que não vale a pena pensar o que fizemos no ano passado, que para você é mais forte pensar só esse recorte que veio do início do ano para agora, tá ok também. Mas eu gostaria que vocês me trouxessem ou uma palavra ou uma imagem, tá? E aí a gente vai tentar identificar e tentar discutir o que que pode sair daí dessa resposta de vocês. Olha só, eu sei que uma palavra é um resumo extremamente apertado, mas assim, vamos pensar no simbólico e não no resumo, né?

Cléo: Pode ser duas?

Professor-pesquisador: Pode. Mas eu acho que é a mesma, tá? Vamos pensar no simbólico. Uma palavra ou uma imagem que simbolize a sua participação. Que aí daí a gente consegue ir destrinchando algumas coisas.

Professor-pesquisador: E aí, gente? O que que vocês têm aí? Uma palavra ou uma imagem. Ou os dois também de repente. Diga aí, Laura. Você está pensando ainda? Pensa no simbolismo, em vez de pensar num resumo pensa no simbolismo. E assim, da mesma maneira que eu pedi verdade no sentido da fala sobre o que eu estou fazendo, também vamos tentar ser com a gente mesmo. Não se preocupa, o que está sendo colocado aqui está entre a gente, né? Está sendo para que a gente possa... e aí, Chantal?

Chantal: Minha participação é tipo como eu me vejo?

Professor-pesquisador: Sim, como você se vê, na verdade. Uma palavra que na verdade simbolize ou resuma a sua participação nesse trabalho. Como eu disse, você pode resgatar desde o ano passado para agora ou você pode trabalhar com o recorte desse ano, entendeu? Fala, Cléo. Cléo já começou a querer desabrochar a fala. Fala.

Cléo: Eu tenho duas. Mas na minha participação acho que tem mais timidez.

Professor-pesquisador: Timidez. Então a sua timidez simboliza a sua participação, né?

Cléo: Porque acho que não participo muito por conta mais da vergonha. Eu sou expansiva, gosto muito de falar, gosto muito de... mas aí... tem momentos que tipo não dá, não gosto, não quero. Apontou uma câmera para mim já estou me escondendo.

Professor-pesquisador: Mas é isso que eu ia te perguntar. Apontou uma câmera para você, você tenta se esconder. Mas em muitos momentos essa câmera não estaria sendo apontada para você, e sim você

apontando a câmera. Vamos tentar conectar essas duas coisas? Você falou uma coisa interessante: "eu sou falante", de fato é, né? No bom sentido. Você conversa bastante, você é muito eloquente na verdade, que que é eloquente? A capacidade de falar, de se articular, argumentar, né? Diferente por exemplo de alguns alunos, outras alunas que são, que falam mas são mais, digamos assim, são mais contidos na fala, né? A Chantal, ela fala bastante, mas ela é menos eloquente, ela é mais na dela. Ela é mais... ela digamos assim, ela isola mais as coisas que ela fala, ela escolhe a frase que ela vai falar. Eu e você a gente joga e começa a conversar instantaneamente, né? A gente tem essa... eu também sou o cara eloquente. Às vezes um pouco verborrágico, falo demais, né? Repito as coisas que eu estou falando, enfim.

Cléo: Eu pergunto as coisas para o Rafael: "Aí, aí, aí..."

Professor-pesquisador: É isso. É a eloquência. Você vai conectando daqui a pouco ela já está em 35 assuntos completamente e você fala assim: "Mas espera aí, você não terminou o primeiro", né? Você não terminou o primeiro. Aí você vai tentar lembrar o primeiro, ela conta de maneira diferente o primeiro, aí você diz "Pô, mas não era isso". Esquece. Normal. Isso vem da eloquência, vem da nossa capacidade de conversar. Aliás, na verdade, todo esse trabalho, tudo isso com cinema, com fotografia, com música que eu faço desde a adolescência, desde pequeno, cara, eu ia para o mercado ficar conversando com pessoas que trabalhavam no mercado.

Cléo: A Brenda não gosta de sair comigo e minha amiga porque ela fala que eu falo com todo mundo.

Professor-pesquisador: Eu também. Eu também sempre falei com todo mundo, sempre falei com todo mundo com um papo de esquina com um "Oi, tudo bem? Como vai o senhor?". É, é. E assim: "Quem é?", "Não sei". Não faço ideia. Conheci agora, né? Lógico que depois mais velho eu fui me contendo um pouco mais, aí eu fiquei mais eloquente com os meus amigos, com pessoas com quem eu convivo.

Cléo: Mas isso eu peguei da minha avó.

Professor-pesquisador: É, eu também. Minha avó gostava muito de conversar também, era uma pessoa muito conversadeira. E às vezes herda, o que a gente sempre aprende, né? A gente sempre tem esse... a gente é forjado, a gente é construído baseado naquilo que a gente vivencia, né? Por exemplo, eu venho de uma infância sem celular, que o máximo que tinha de audiovisual era uma TV. Quando tinha muito era uma dentro de casa, não se tinha várias TVs dentro de casa. Eu fui ter TV no meu quarto, dividindo com a minha irmã, com 15 anos de idade. É, o que soa muito maluco para o mundo como o de vocês, que vocês vivem hoje, em que o celular é uma coisa super precoce, introduzida muito cedo, né? E aí, a gente logicamente em algum momento vai ter que pensar sobre isso: será que a gente está acertando, está errado fazendo esse tipo de coisa? Mas era isso. Eu via filme e era no

cinema. Quando tinha filme na TV, que aí era uma coisa meio louca porque os filmes da TV normalmente eram filmes que eram mais velhos e aí criava-se uma cultura de rejeição aos filmes porque "ah, é filme velho, filme bom é o filme novo que está passando as vezes no cinema era um horror". Mas tinha sempre toda uma caracterização de você ir lá, comprava um ingresso, ia comprar uma bala, ia comprar uma pipoca, assistia, saia do filme e ia tomar um lanche. Era um evento, né? Que não se resumia só ao filme, né? Mas tudo isso serve para a convivência, né? E essa convivência que torna a gente eloquente.

Professor-pesquisador: Mas eu gostei de você ter falado a timidez. Porque na verdade isso não quer dizer que você não seja tímida, às vezes de repente até a própria eloquência é uma forma de você tentar romper com isso. Não sei. Isso é uma questão só para os psicólogos falarem. Mas o que eu queria te perguntar é o seguinte: para você tentar entender essa relação. Eu entendo quando você diz assim: "colocou uma câmera na minha frente eu fico tímida". Mas as atividades, a maioria delas eram para você estar com a câmera na mão. Você chegou a pensar essa questão? De que você estaria do outro lado? Você chegou a pensar?

Cléo: Não.

Professor-pesquisador: Não pensou? Em nenhum momento você pensou?

Cléo: Não.

Professor-pesquisador: Você pensou mais na coisa de estar sendo filmada e não que você filmaria. Faz diferença?

Cléo: Faz. De verdade.

Professor-pesquisador: Você não está falando só para me agradar não?

Cléo: Não. Faz muita diferença. Eu prefiro mais tirar foto das outras pessoas, gravar vídeo...

Professor-pesquisador: Pode falar. Pode falar.

Cléo: Gravar vídeo... mas eu não gosto muito de ser gravada. Não é porque "ah, tenho vergonha, vai sair feio". Não, é porque eu não gosto mesmo. Tudo bem, você tem suas razões. Mas tem momentos que quando é foto zoada, algo do tipo, de boa. Mas aí que nem o povo da igreja, a mídia, eles ficam passando eu já fico assim... já jogo meu cabelo assim na minha face... já fizeram figurinha minha, né Laura? Já tirei print. Aí você vê o pessoal rindo "Ó, Deus está vendo", tirando foto minha sem minha permissão.

Professor-pesquisador: Mas vamos... tudo o que você falou, ok, né? Você tem uma questão aí que é de conforto. E lógico, nada pode ser feito de... as únicas coisas desconfortáveis que a gente vai fazer na vida, cara, é exercício físico. Porque é desconfortável mesmo. Vai doer, você vai ficar chateado de

ter que levantar, por mais que você goste tem o dia que você vai falar "hoje não queria ir, tenho que ir". É, cara. O resto não pode ter desconforto, tem que ter algum conforto.

Professor-pesquisador: Só que eu gostei dessa questão e mais ainda no que você falou agora. Você diz assim: "faz diferença". Mas você não tinha pensado nisso. Porque será que você não tinha pensado nisso? Nessa questão de que eram posicionamentos diferentes?

Cléo: Não sei. Porque por mais que eu tenha vergonha de aparecer em câmera e tals, eu também gosto de falar, de atuar e tals...

Professor-pesquisador: Pode falar.

Cléo: Eu gosto de atuar, gosto de falar bastante como já disse. Mas também tem esse problema, essa vergonha que eu evito bastante, que eu tento, né, que não aconteça mais, mas não dá. Sei lá.

Professor-pesquisador: Você acha que para algumas próximas atividades essa conversa que a gente está tendo agora ela te coloca num bom caminho?

Cléo: Especificamente sim.

Professor-pesquisador: Provavelmente? Porque é isso. Cara, não dá para fazer uma coisa mas dá para fazer a outra. Vamos tentar por outro caminho, né? Legal, bacana. Gostei da questão da timidez e mais ainda de como na verdade esse caminho da timidez ele se bifurca no teu caso, né? Ele se bifurca. Ele não está numa única trilha, né? Até um determinado ponto você consegue ir. No outro, pelo menos a impressão que me deu é que você não quer ir e também não está fazendo muito esforço para isso. E não estar fazendo muito esforço para ir, pelo menos para mim, é algo extremamente interessante porque assim... você não sofre com o fato... ou você sofre com o fato de não fazer? Você fica chateada de não conseguir?

Cléo: Não, fico tranquila. Porque querendo ou não uma hora ou outra eu vou conseguir fazer. Então eu não fico me cobrando muito por essas coisas, porque se eu me cobrar realmente eu vou ficar muito mal. Mas tem certas coisas que eu só prefiro deixar de lado que uma hora eu vou querer fazer.

Professor-pesquisador: Mas como é que você se sentiu diante dessa reflexão agora? Eu ter colocado essa questão de como é que chegou para você isso de ouvir "caraca, é a câmera na minha mão é outra coisa"?

Cléo: Acho que um alívio. Porque por mais que eu tenha vergonha de aparecer eu gosto. Mas a câmera na minha mão e eu gravar as outras pessoas é legal, eu gosto, é maneiro. Eu gosto de produzir, só que gravando. Agora eu atuando, não. Eu atuando até vai, mas agora eu distraída algo do tipo... ai gente, pelo amor de Deus. Alguém filmar você sem você saber. É, legal. Excelente reflexão, muito bacana.

Professor-pesquisador: E você, Rafael? Diga para mim. Não conversei com você, comecei com o senhor Alvas. Tudo bem, vou para a Chantal mas depois eu volto para você.

Chantal: Não consegui pensar em um negócio simbólico, mas uma imagem também. Pode ser uma imagem também, uma imagem que simbolize. Oscilante.
Professor-pesquisador: Oscilante. Tá. Oscilante. Me explica isso, Chantal.
Chantal: É que tipo faz parte do trabalho desde o início, desde o 2023.
Professor-pesquisador: Foi em 2023 que a gente começou?
Chantal: Foi no final de 2023.
Professor-pesquisador: Ah, foi no final de 2023. Ah, mas vocês ficaram com a parte de gêneros cinematográficos. A gente não produziu nada. A gente só ficou assistindo conversas e tal. É, isso.
Chantal: Em 2023 era mais difícil porque separou a turma em grupos, né? Só que eu era com as pessoas do meu grupo, aí era mais difícil trabalhar com elas. Sempre tinha algum problema e era mais difícil. Mas no passado foi mais legal, né? Porque a maioria dos trabalhos eram em grupo e a gente filmava junto e era super divertido. Esse ano a gente quase não fez nada ainda.
Professor-pesquisador: Não, a gente já fez bastante coisa. Esse vídeo... não, a gente já foi... pô, mas já foi... depois eu te explico por que eu penso dessa forma.
Chantal: Aí esse ano eu gravei, eu escrevi aquela folha que o senhor pediu lá no início, mas foi mais difícil. Eu achei aquele momento difícil de gravar, né, de fazer tipo aquele de terror que a gente gritou no corredor. Eu achei mais difícil de tipo expressar o que eu queria, sabe? Mas depois que eu fiz foi tranquilo, né? Percebi que tinha essa forma de fazer sem me gravar, sem me mostrar muito naquele vídeo. Aí por isso que eu consegui "oscilante", porque nem sempre eu pensei da mesma forma, dependendo do tema do trabalho eu penso coisas diferentes.
Professor-pesquisador: Entendi. Bom, deixa eu só fazer um parêntese pra gente poder entender. Quando você falou no primeiro momento você trabalhou com pessoas que você não se dava bem, era isso? Você acabou ficando em grupos com pessoas que você não se dava bem ou naquele momento você não se dava bem com as pessoas com quem você trabalhou, depois você voltou a se dar bem?
Chantal: Não é que não me dava bem, não era próxima delas, não conversava muito, não tinha contato.
Professor-pesquisador: Mas eram as mesmas pessoas que um ano depois você passou a ter contato?
Chantal: Não, uma saiu, outra não lembro quem era, a outra era do ano retrasado, mas por exemplo o ano passado não tinha contato depois.
Professor-pesquisador: Não, é só para entender isso, entender qual o contexto em que você estava inserida. Porque realmente eu lembro que eu fiz a coisa meio no sorteio, né? Era para a coisa do um, dois, três, quatro. E para justamente naquele momento tentar fazer com que vocês vivenciassem para além dessa zona de conforto dos colegas. Não que isso seja certo ou seja errado, foi uma escolha de

momento, mas foi muito legal você retomar isso e entender que — você me corrige — mas a impressão que eu tive é que te colocar com pessoas com quem você não tinha naquele momento tanto contato te travou. Foi isso?

Chantal: Sim. Não é que travou, não consegui... foi difícil a relação entre o grupo, sabe? O grupo não funcionou. Cada um tentava de uma forma, cada um queria uma coisa, queria fazer de um jeito e a gente não conseguia entrar em um acordo. Entendi. Ou seja, a sua operação ok, você participou, você tentou fazer, mas o grupo não conseguia chegar num consenso, então isso acabou fazendo com que as coisas não funcionassem sim da maneira como você gostaria. Isso?

Chantal: Sim.

Professor-pesquisador: Tá. E aí depois a gente, ano passado, eu lembro que a gente fez dois blocos de filmagem. Aliás, a gente fez três atividades. A primeira atividade que a gente fez foi uma fotografia, né? Vocês fizeram uma foto de um plano geral e aí vocês iam escolher o que melhor significasse aquilo. Eu lembro que teve gente que fotografou do alto lá do morro, teve gente que fez foto aqui da praia da Bandeira, né? E aí depois a gente fez uma filmagem também, uma filmagem parada, não foi isso?

Alunos: Foi.

Professor-pesquisador: E depois vocês fizeram um pequeno curta com um tema livre, né? Deixei o tema livre para vocês filmarem, porque a ideia ali era experimentar tecnicamente. A ideia era a gente fazer experimentações técnicas e tal. Desse ano já é diferente. Desse ano na verdade eu cheguei e entendi que era necessária uma maior integração com o que a gente produz aqui na escola, com o objetivo disso aqui. Por isso que eu digo para você que eu não vejo distanciamento tão grande entre uma aula de geografia como a que eu dou e o que eu faço de cinema. Porque na verdade eu estou fazendo com que vocês reflitam a todo momento sobre aquilo que a gente precisa refletir aqui no nosso dia a dia, que é essa construção mesmo de leitura de mundo, né? Leitura de mundo no sentido de leitura sobre o nosso entorno, de reflexão, de ser crítico naquilo que a gente está buscando entender. Que por mais que eu discorde de você, mas a gente tem que ter a maturidade e a capacidade de trocar ideias e tentar encontrar talvez um ponto em comum sobre as suas reflexões e tentar entender por que que a gente está tão distante. Que é uma das coisas, sinceramente, que me desagradam muito nesse mundo de hoje. Se eu discordo de você cada um vira para um lado e acabou. Eu não tento entender por que que você discorda de mim e você não tenta entender por que que eu estou discordando de você. E cara, isso é fundamental para ter relação social. Porque é aquilo que eu falo da gente não nasceu sabendo. A gente não nasceu com conhecimento que a gente tem. A gente aprende ao longo do tempo. E esse aprendizado ele vem dos lugares onde frequentei. Então naturalmente eu vou ser

um pouco de um produto de tudo aquilo que eu vivenciei e dos lugares que eu vivenciei. Que é o que explica por exemplo o meu ateísmo. Diferente de vocês eu não fui à igreja, eu não tive pessoas dentro de casa para mostrar para mim esse caminho. E está tudo bem para mim, eu sou super feliz com isso, super tranquilo em relação a isso. No caso de vocês, não. Por mais que eu não me sinta afeito às crenças que vocês trazem no dia a dia de vocês, tentar entender por que que vocês acreditam me faz ser o primeiro a respeitar que vocês acreditem no que vocês acreditam.

Entendeu? Então assim, é esse diálogo que eu quero. É isso que eu quero disso aqui. Então eu quero conseguir isso com a geografia ou com o cinema. Não importa. Podia ser com a fotografia, podia ser com a música, podia ser botando o elton flame todo dia para a Chantal cantar. Mas assim, então quando eu digo que tem muita coisa, embora pontualmente pensando nas atividades parece não ter sido tanto, mas cara, a gente pensou num tema, vocês tiveram que ir para casa, foi o que você falou: foi difícil de traduzir em imagem aquilo que era seu. Não era nem meu. Porque a única coisa que eu disse foi: escolhe um sentimento que ele tenha relação com algo que você viveu. Então cara, era uma parada tua. Eu não podia falar faz assim faz assado.

Lógico que agora com os filmes que vocês trouxeram a gente já viu. A ideia até é fazer uma nova rodada de a gente olhar outros elementos para a gente repetir... não repetir os elementos, mas ter aqueles elementos como meios técnicos, né? Os recursos que vocês usaram como meios de fazer outros filmes, né? A gente vai fazer uma nova rodada de filmagem depois vai fazer mais uma provavelmente pra gente poder praticar e tentar entender essa comunicação, né? O que a gente está fazendo é comunicar ideias. Então assim, eu gostei do teu oscilante. De verdade. Gostei porque eu acho que, cara, no fim das contas acho que todo mundo, né? Todos nós somos. Vocês concordam ou discordam?

Alunos: Sim.

Professor-pesquisador: Mas oscilante no melhor dos sentidos, né? Vou botar um maiszinho aqui. Porque nem sempre a gente está bem, nem sempre a gente está... mas oscilante no sentido de que estou ali sempre aprendendo. Foi isso que você quis dizer também? Que é um processo de aprendizado? Fala, fala, fala.

Chantal: É que eu tive esse pensamento aí por cima de não fazer, mas aí depois que eu vi os outros eu tive novos pensamentos, uma nova forma que eu podia fazer sem precisar ser tão íntimo. Teve mais alguma coisa nesse caminho que fez com que você pensasse melhor? Você fez a segunda leva, não foi? Teve mais alguma coisa que você tenha pensado ou que tenha te motivado a fazer para além de ter visto os outros filmes? Você lembra do filme que você viu que foi decisivo? Você viu aquele filme, você falou assim "agora eu vou fazer".

Chantal: O da Sônia

Professor-pesquisador: O dela foi o que você quando bateu o olho você falou "quero fazer"? Por quê?

Fernanda: Porque eu gostei da forma como ela fez, montando o vídeo com fotos, botando tudo no mesmo contexto. Eu pensei que eu podia fazer assim também.

Professor-pesquisador: Legal. E qual foi o filme que você mais gostou?

Fernanda: O dela.

Professor-pesquisador: O dela. Por isso?

Fernanda: Não, achei melhor porque eu chorei.

Professor-pesquisador: Você chorou? Entendi. Ah, que legal, cara! Legal, bacana. Porque eu acho que...

Chantal: Você não viu?

Fernanda: Você não viu? Eu só não vi você chorando, só escutei.

Professor-pesquisador: Ah, mas aí... Quem chorou? Você chorou chorar mesmo, ou chorou depois? Você chorou aqui, chorou sem lágrima?

Fernanda: Eu me segurei.

Professor-pesquisador: Você segurou, ficou com o olho chegado? Entendi. E qual foi o que você mais gostou, cara, assim, dos que foram feitos?

Fernanda: O do Glauber, quando ele cai.

Professor-pesquisador: Legal, bacana. Teve algum que tenha te chamado a atenção, assim, que tenha te feito pensar na atividade, no que estava acontecendo?

Fernanda: O da Fernanda também.

Professor-pesquisador: É? Por quê?

Fernanda: Porque ela ficou... Como eu posso dizer? Eu não sei, mas ela conseguiu deixar um pouco dela em cada imagem que ela colocou. Ela conseguiu se expressar ali, na forma que ela pensa e na forma que ela é.

Professor-pesquisador: Entendi. Você consegue reconhecer a Fernanda no vídeo? Sim, vocês conhecem ela melhor do que eu, provavelmente. Legal. Laura, fala pra mim... Agora, diga-me uma imagem ou uma palavra...

Laura: Uma palavra... Eu pensei em uma aqui, mas o que eu vou falar acho que não tem muito a ver com a palavra, mas eu vou botar "indecisa".

Professor-pesquisador: Indecisa. Beleza. Por que indecisa?

Laura: Então, quando o senhor começa a explicar as coisas, eu começo a ser entusiasmada. Aí quando eu vou começar a gravar, eu tipo assim... Às vezes algumas coisas me atrapalham em casa, e aí eu fico assim pensando: "Cara, será que isso ficou bom?". O senhor falou sobre isso...

Professor-pesquisador: O que é que eu falei?

Laura: Que não precisa estar bom, porque o senhor pode achar ruim, mas para mim pode estar muito bom. Só que aí às vezes eu fico indecisa assim: "Será que eu faço mesmo?". Ou eu fico indecisa, tipo assim, perdendo a vontade de gravar. Por exemplo, eu estou entusiasmada na escola: "Ah, vou gravar, gostei da ideia, comento com a Cléo, com outras pessoas". Aí quando eu chego em casa, eu vou fazendo outras coisas e acabo esquecendo e acabo perdendo essa vontade de fazer.

Professor-pesquisador: Mas me diz uma coisa importante: você falou que algumas coisas em casa atrapalham. Que coisas são essas?

Laura: Eu prefiro não falar.

Professor-pesquisador: Você prefere não falar? São questões muito íntimas? Tá, tudo bem. Não, é porque de repente podia ser: "Ah, meu irmão não deixa" ou "Meu cachorro que não para de latir". Às vezes acontece, né? "Quero fazer e o cachorro fica latindo". É uma coisa de casa. Por isso que eu perguntei. Então você prefere não falar, tudo bem, não tem problema nenhum. Sinta-se à vontade sempre que você quiser conversar sobre qualquer assunto, até porque uma das coisas que eu sempre digo é: a escola não atua isolada. A escola não atua isolada. Então tudo que acontece entre a escola e a casa, e a casa e a escola, né? É como se a gente estivesse indo do branco para o preto, do preto para o branco e aquele monte de tons de cinza entre os dois. Então assim, eu sempre me coloco à disposição para conversar individualmente se for necessário, para que vocês obviamente também tentem de alguma maneira... Não é para resolver, porque às vezes a gente não consegue resolver, mas às vezes está doendo, está machucando, está aquela coisa, sabe? E aí, sinta-se à vontade. Já aconteceu diversas vezes: falar isso, vir conversar, a gente bater um papo e melhorar o que tinha para ser melhorado naquele momento. Mas não tem problema não. Mas assim, por que você acha que isso acontece?

Laura: Não sei. Não vem mente uma solução que tenha acontecido.

Professor-pesquisador: Não, mas eu não estou perguntando a solução. Eu estou perguntando por que você se desmotiva. Por que você acha que você se desmotiva tanto? Porque você falou uma coisa legal: quando eu falo, você se sente empolgada. Então você começa a ter uma curva descendente que acaba culminando em não fazer. Da mesma maneira que aquela minha fala inicial, ela contempla a ideia de que, como eu estou dizendo, eu não posso só achar que só pelo fato de você não ter filmado, você não esteja participando. Olha o nível de participação que está acontecendo, né? Mas tenta achar rapidamente, não precisa se aprofundar, o que pode na verdade gerar essa desmotivação para além,

obviamente, das questões de casa. Porque essas eu já imagino que te desmotivem. Mas não estou pensando nelas, estou pensando mais em você mesmo. Não?

Laura: Não sei.

Professor-pesquisador: Você não consegue? Ou você não quer me falar?

Laura: Não, não vem mesmo.

Professor-pesquisador: Tá, tudo bem. Também se não quiser falar, não tem problema nenhum. Pensa aí, a gente vai continuar conversando, daqui a pouco de repente se você imaginar, você me fala. Porque assim, eu não consigo ver como algo ao acaso. Não é ao acaso. Assim, você não pode se motivar e depois se desmotivar tão rapidamente. Tá? Mas assim, também não precisa me dizer, só se você falar assim: "Consegui identificar, mas eu não quero falar", eu vou já tomar isso como um dado importante. Tá? Qual foi o filme que você mais gostou de assistir?

Laura: Que eu gostei... Eu acho que gostei do da Fernanda, mas o que me fez ficar bem reflexiva foi o da Chantal.

Professor-pesquisador: O da Chantal. Tá. Beleza. Por que você ficou tão reflexiva com o da Chantal?

Laura: Porque eu me identifiquei às vezes.

Professor-pesquisador: É? Acontece o quê?

Laura: De às vezes ficar dispersa. Tipo, eu estou focada, aí às vezes eu fico dispersa assim do nada, sem ver quando eu estava focada.

Professor-pesquisador: Essa foi a leitura que você fez do filme dela? Olha que interessante, eu não vi desse jeito. Às vezes ela fica dispersa... Olha que coisa maluca! Eu vi uma outra coisa: eu vi ela focada durante 6 minutos e 32 segundos, e tanto foco que gerou um cansaço extremo e um desespero. Você já viu uma outra coisa, né? Já viu uma leitura, fez uma leitura de dispersão, né? É isso, não tem uma leitura sobre uma única coisa, né? Enfim. E você, Jean-luc? Fala para mim. Daqui a pouco eu volto aqui, tá? Vamos lá.

Jean-luc: Não, não, não. Primeira palavra. Aqui, ó: timidez, oscilante, indecisa...

Professor-pesquisador: Confuso. Por que se sentiu confuso?

Jean-luc: Porque no ano passado a gente estava fazendo o filme, o senhor deu o filme... Só que o meu foi tão ruim que não queria saber de nada. Aí eu fiquei confuso assim: "Será que a gente vai fazer ou não?". No final das contas, aí deu 2024 agora, a gente começou a fazer. Aí o senhor deu os negócios, a gente começou a fazer o filme, só que eu não sabia o que fazer. Eu estava tímido de fazer e estava confuso se fazia ou não. Estava indeciso. Eu não sabia se fazia, se não fazia. Porque eu sou assim: eu não faço, mas se eu vejo que alguém fez e me motivou a fazer, ah, aí já está melhor para eu fazer, porque eu já entendi como faz e já estou me sentindo melhor fazendo, estou me sentindo mais

confiante. E quando o senhor manda fazer alguma coisa, eu penso: "Ah, vou fazer". Só que eu chego em casa assim, aí eu não sei o que fazer, fica vindo um monte de ideias, só que eu não consigo escolher uma. Aí eu fico naquela dúvida, se eu não faço nada. Aí fica daquele jeito lá. Aí só quando o senhor fala assim: "A gente viu todos os filmes, quem quiser fazer faz", aí eu vou lá e faço o meu. Só que depois de ter pegado um pouquinho da parte de cada um e refletido um pouco. Aí...

Professor-pesquisador: Só para eu entender: parte de cada um vendo os outros filmes, é isso?

Jean-luc: Aham. Pegando como eles fizeram e utilizando as técnicas.

Professor-pesquisador: Ah, tá, entendi. Pegando ideias de como vocês fizeram.

Jean-luc: Tipo assim, se um fez em primeira pessoa, o outro fez em terceira, eu pego como eu entendi e me conectei mais. Qual eu me senti mais apropriado a fazer. E o tema eu escolho tipo assim: eu vejo de cada um. Se eu vejo tipo assim: "Ah, esse achei legal, vou me inspirar", só que não vou pegar igual, vou fazer do meu jeito, vou botar minha marca ali. Aí eu faço. Só que, né? Eu fico naquela confusão lá: ou faço ou deixo para depois. Só que se eu deixar para depois, eu não vou fazer.

Professor-pesquisador: Pô, mas você falou uma coisa legal, cara. Porque essa coisa de você se inspirar no outro filme, né? Você fez o seu filme desse jeito? Você entende que essa produção que você fez para este ano, você se inspirou nos outros?

Jean-luc: Um pouco, tipo assim, porque quando eu fui fazer o meu, eu saí da aula do senhor, já pensei: "Vou fazer assim". Aí cheguei em casa e já escolhi, já pensei: "Vou fazer de outro jeito". Aí eu comecei a ver vários jeitos, só que não sabia escolher qual era o melhor. Aí eu fui ver os filmes e falei: "Nossa, eu gostei desse filme, vou tentar fazer não igual, mas tentar pegar a ideia dele".

Professor-pesquisador: Você acha que isso é ruim?

Jean-luc: O quê? Isso de ter várias ideias e não saber escolher qual? É, sim. Porque meio que...

Professor-pesquisador: Mas me diz uma coisa, Jean-luc: você tem várias ideias, tudo bem, você não está conseguindo escolher, isso te gera confusão. É isso. Mas vamos tentar pensar um passo anterior. Cara, essas várias ideias elas não têm valor?

Jean-luc: Ah, eu vejo as ideias tipo assim: porque na minha mente, se o senhor falasse tipo assim: "Vamos fazer uma redação sobre tal assunto", eu já começo a improvisar uma redação na minha mente. Aí eu falo: "Nossa, essa ficou boa". Só que quando eu vou escrever, já vem outra. Aí eu falo: "Nossa, essa ficou melhor". Só que eu fico confuso em qual escolher.

Professor-pesquisador: Tudo bem, mas aí esse é um exercício. A gente tem que tentar de alguma maneira ou compilar esses vários assuntos e tentar produzir uma coisa a partir de produzir eles, ou às vezes obviamente tentar de alguma maneira forçar uma escolha e não deixar que outros assuntos que de repente são muito diferentes entre si me atrapalhem de pensar aquilo que eu tenho capacidade de

redigir. Isso serve para redação, serve para filme, serve para qualquer coisa. Serve até para perder de 25 a zero no videogame, né? Que foi também legal isso. Vou ser bem sincero com você, é o que eu digo: elementos que os filmes vão trazer e que às vezes estão ali... Cara, sabe o que você fez com os 25 a zero? Você justificou toda a raiva que a personagem tinha a ponto de quebrar o controle. Você não precisou dizer, você não precisou nem mostrar a cara da pessoa. Você não mostrou. Você simplesmente falou de um sentimento de raiva a partir de uma concepção humorística, porque óbvio, era muito engraçado assim, dois minutos depois o cara perdeu de 25 a zero. Mas assim, não precisa falar. Estava clara ali a motivação da raiva. E lógico, se era engraçado ver os 25 a zero, ia ser engraçado ver toda a raiva, o cara não conseguir quebrar aquele controle, né? Tipo assim, é um minuto o cara tentando quebrar o controle e o controle não quebra. Cara, foi um dos que eu mais gostei, a ponto de eu estar te narrando o filme. Por quê? Porque a sensibilidade estava... O quê? O campo de futebol? Só percebeu agora? Você vê, né? Então assim, a sensibilidade de você construir essa narrativa foi muito legal. Então assim, às vezes a gente precisa ir para aquele que a gente... Não é que a gente está mais confortável, mas que deixa a gente mais confortável para falar. Eu, vocês já devem... Vocês vão perceber, se já não perceberam. E aí, é dica para a vida: eu, quando vou falar de assuntos que eu não tenho tanto conhecimento, eu fico extremamente desconfortável. Extremamente desconfortável. Eu não consigo esconder que eu não sei tanto sobre aquele assunto. Mas está tudo bem, porque não é porque eu sou Professor que eu tenho que saber tudo. Você imagina, olha para aquela pilha de livros ali... Imagina se eu tivesse que saber todos aqueles temas que são trabalhados do sexto ao nono ano extremamente bem. Não tem como. Não dá para ser bom toda hora, entendeu? Então a questão aí é: trabalhe com aquilo que você tem mais segurança, com a temática que você consegue se identificar mais a partir disso, daquilo que você vivenciou, daquilo que você conhece. Mas sinceramente, aí é uma outra pergunta que eu tenho para te fazer... Não a última, mas a última desse bloco. Cara, ver o filme dos outros te deu segurança?

Jean-luc: Deu, porque antes de eu ver o filme, eu estava meio assim: "Ah, estou com vergonha de fazer porque eu não sei como eles vão reagir ao meu filme, não sei se eles vão achar bom, achar ruim". Aí quando passou os filmes, eu vi que tipo assim, ninguém estava se sentindo envergonhado. Eu pensei: "Cada filme tem os filmes mais simples e mais complexos". Se eles fizeram esses filmes e não estão se sentindo envergonhados, o que vão pensar de mim? Não vão pensar nada do que de errado, né? Aí eu fiz o meu filme e deu segurança de não ser julgado nem nada.

Professor-pesquisador: Entendi. O julgamento te preocupou um pouco antes, né? Tem mais alguma coisa para você falar? Você quer relatar?

Jean-luc: Ah, acho que não.

Professor-pesquisador: Sobre os filmes, sobre a produção... Você escreveu aquele texto?

Jean-luc: Qual?

Professor-pesquisador: O que eu pedi para todo mundo escrever.

Jean-luc: Sim, entreguei, tá...

Professor-pesquisador: Porque eu não li ainda, eu quis fazer isso aqui antes. Fala. Quer falar mais alguma coisa? Você quer relatar mais alguma coisa que você acha interessante?

Jean-luc: Ah, eu não.

Professor-pesquisador: Qual filme você mais gostou?

Jean-luc: O meu.

Professor-pesquisador: Além do seu?

Jean-luc: Além do meu, ah... Tem vários, mas o que eu mais gostei assim foi... Eu fiquei assim pau a pau entre os dois, o do Glauber e o da Chantal.

Professor-pesquisador: Por quê?

Jean-luc: Porque os dois assim são mais engraçados, direto assim, porque eu gosto de negócio mais do humor. Aí se eu ver um negócio assim... O da Chantal, eu gostei, entendi um pouco, mas não foi aquele impacto, né? Mas o do Glauber, né? No início, ele desce a escada assim tristinho, eu falei: "Nossa, coitadão". Aí do nada ele vai lá e se joga assim do negócio, aí morreu. Eu pensei: "Ó, isso daí...".

Professor-pesquisador: Que obviamente eu tentando imaginar alguém que não conhece o Glauber e que não está convivendo com a gente assistindo aquele filme, eu já acho que não vai ter olhos tão de humor para aquele filme, né? Aquela queda ali para mim foi simbólica, né? Não foi uma queda qualquer. Tinha um quê simbólico ali de, né, não de queda, mas de declínio, né? Cara, você vê... Talvez ele... Eu não conversei com o Glauber ainda sobre isso, até porque ele não estava no dia que a gente fez a leitura. Mas quer ver uma coisa interessante? Como os elementos eles dialogam, né, no filme, né? Cara, a primeira coisa que aparece, o primeiro bloco de sequências que a gente tem no filme é o quê? É o Glauber fazendo o quê? Descendo uma escada. E ele termina esse filme como? Descendo ainda mais. Cara, tem uma coisa em roteiro, tem uma coisa em roteiro que é sempre muito usada e, embora obviamente isso tenha muito a ver com o cinema comercial para que na verdade você amarre bem a história, mas é sempre recomendável para esses filmes de entretenimento que você termine o filme fazendo uma conexão com o que começou. E ele faz isso magistralmente. Ele não precisou descer uma escada novamente para fazer esse diálogo, ele cai. Entendeu? Então assim, cinematograficamente falando, ele foi muito bem também. Ele foi muito bem. Legal, bacana. Mas legal você falar essa questão do humor. É o teu jeito, né? A tua maneira de enxergar. Vamos lá. Fala

para mim, estou ansioso para te ouvir. Deixei todo mundo falar antes de você, tá vendo? Viu? Vai, Anna, fala para mim. Me diz uma palavra...

Anna: Eu tenho duas.

Professor-pesquisador: Então me dê duas. Vou botar mais uma agora.

Anna: É nervosismo e ansiosa.

Professor-pesquisador: Nervosismo e ansiedade. Ok. E aí? Diga-me por quê?

Anna: É nervosismo por causa que quando o senhor disse para a gente fazer a nossa exposição do nosso filme, eu tive uma ideia, sim. Mas aí na hora que eu cheguei em casa, não sabia fazer. Porque eu estava com medo e também insegurança do filme e também nervosismo e também ansiedade de como as pessoas iriam ver.

Professor-pesquisador: Iriam ver o filme ou iriam reagir?

Anna: Reagir. Aí nisto como a gente saiu da sala, só ficou algumas pessoas aqui na sala, só ficou algumas pessoas aqui na sala, o senhor falou: "Ah, por que vocês não fizeram o filme?". E isso deixou todo mundo aqui, todo mundo aqui, só as pessoas que ficaram.

Professor-pesquisador: Essa foi aquela conversa que a gente teve aqui na sala? Aham. Depois a gente conversa sobre aquilo, mas assim, foi aquele dia que eu pedi para vocês ficarem para a gente bater um papo. Tá.

Anna: Aí foi lá que naquele momento que o senhor falou, eu criei a coragem de fazer. E fui lá e fiz. Só que aí na hora que eu mandei para o senhor, eu fiquei muito nervosa e ansiosa mesmo. "Ah, como assim, Anna?". Porque quando alguma coisa assim, "Ah, meu filme" ou qualquer coisa minha assim, eu fico nervosa e meu coração começa a acelerar muito, muito mesmo, e eu começo a passar mal naquele momento ali mesmo. Igual quando o dia que o senhor falou: "Vou mostrar a Anna", aí eu fiquei assim, já fiquei em pânico exato.

Professor-pesquisador: Mas você passou mal ou não?

Anna: Não, passar mal não.

Professor-pesquisador: Sério mesmo? Caramba!

Anna: Estava passando mal naquele dia de...

Professor-pesquisador: Aí foi lá que isso aconteceu? Mas mesmo assim você quis fazer o filme?

Anna: Não ia fazer o filme.

Professor-pesquisador: Não ia fazer? Mas por que você fez?

Anna: Por causa de quando o senhor falou, eu tive mais as pernas de fazer o filme.

Professor-pesquisador: Não, mas só porque eu dei a chance não. Foi só porque eu dei a chance? Foi? Você criou coragem? O que fez você criar coragem efetivamente?

Anna: Não sei, mas eu só fiz só. Eu tentei fazer, e tentei mais de duas vezes. No dia que o senhor falou com a gente para cá, eu tentei fazer. Aí eu não gostei do vídeo. Aí eu fui lá e apaguei esse vídeo e depois fui lá de manhã cedo, fui lá cedo e fiz de novo.

Professor-pesquisador: Então você já tinha feito nessa segunda etapa, você fez, apagou e fez de novo? Por que você apagou?

Anna: Porque não gostei.

Professor-pesquisador: Você não gostou? E me relata mais ou menos a diferença entre os dois? O que você fez e o que você apagou? O que tem de tão diferente entre os dois?

Anna: Nenhum, mas eu só não gostei do... da... como se fala? Da estrutura, não?

Professor-pesquisador: Fala do teu jeito.

Anna: Não sei, eu não sei como falar isso. Eu não sei.

Professor-pesquisador: Você não gostou do quê? Da maneira como você enquadrou? Não? Do texto em si? Que embora você não tenha falado nada, mas você está ali reagindo, né? O filme é basicamente você reagindo àquela situação. Tem um texto ali, embora não verbalizado, mas tem um texto não verbal claramente no teu filme ali. O enquadramento era o mesmo, com a sua mão do lado? Mesma coisa. Tá. Você acha que você se inspirou em algum filme? Algum filme te inspirou a fazer aquilo? A fazer aquele filme do jeito que você fez?

Anna: Nenhum.

Professor-pesquisador: Nenhum? Qual filme você mais gostou?

Anna: Foi o da Chantal, que mais me tocou. É, o da Chantal tocou muito por causa que no da Chantal foi quase a mesma coisa que o meu, só que o meu foi mais sobre...

Professor-pesquisador: Eu acho completamente diferente. Só a única coisa que o seu e o dela têm de parecidos é o enquadramento, nem o enquadramento é igual. Até o enquadramento é bem diferente. O teu enquadramento é lateral, o dela é central. O dela na verdade ela corta o rosto em boa parte do filme, o seu você deixa o teu rosto aparente. Tem uma questão de sombra que no filme dela não é tão... como se chama? Visível. E na verdade não é tão verbal... que eu queria dizer o seguinte: a sombra não comunica. No teu comunica. Claro que acaba sendo chamativo, você tem razão. Mas assim, e as reações são diferentes, os momentos são diferentes, a forma como vocês reagem é diferente. Então assim, eu acho até que te inspirou, você acabou de confirmar para mim. Teve uma inspiração, você se inspirou no da Chantal. Mas aí o mais legal: você se inspira no da Chantal e faz um filme completamente diferente. Com uma outra pegada. Só quem não tem sensibilidade de assistir filme vai dizer que os filmes são iguais. Se alguém te disser isso, está completamente... aí eu vou dizer: está errado. "Ah, foi a maneira que eu vi". Está errado, não é a mesma coisa. Não é a mesma

coisa. Da mesma maneira que você poderia até falar o seguinte: "Ah, eu quis refazer o filme da Chantal". Seria um remake diferente.

Anna: E eu também achei que as pessoas iam falar que eu estava imitando a Chantal.

Professor-pesquisador: E interessante que ninguém falou. Pelo menos eu não vi ninguém falar isso. Nem o Glauber, que normalmente faz os comentários antes do filme, ele, né... "Ih, está fazendo o filme errado, não sei o quê", que é ótimo, já falei para ele: "Fala tudo o que você tem para me falar, porque eu vou pegar isso e vou devolver como esclarecimento, né? Não como correção, mas como esclarecimento". Então assim, eu não acho que foi igual e acho que, sinceramente... vocês acharam que o filme foi igual? Sendo sinceros? Ninguém achou isso, pelo menos não as pessoas que estão aqui. Então legal, bacana, bacana mesmo. Bem, faltam vocês dois. O que você quer me perguntar?

Professor-pesquisador: Por favor. Fala para mim, uma palavra que simbolize ou resuma essa participação, essa vivência no trabalho, nesse caso no teu caso esse ano, né, porque você entrou este ano.

Lynch: Timidez.

Professor-pesquisador: Timidez. Então a gente bota aqui timidez. Por que timidez?

Lynch: Sou muito tímido em fazer as coisas.

Professor-pesquisador: É? Você acha que na verdade você não está conseguindo fazer por timidez ou porque você não quer fazer?

Lynch: Eu quero fazer, mas a timidez...

Professor-pesquisador: Não, cara, olha só. Lembrando que a gente não está aqui para julgar, né? A gente está aqui para tentar entender isso, né? Quem sou eu para dizer que você não é tímido? Você com toda sinceridade já me deu muita dor de cabeça aqui no meu trabalho de uma maneira geral. Mas como eu sempre digo: eu não castigo ninguém, eu não posso excluir ninguém, nem vou fazer isso, não é do meu feitio, da minha natureza, mesmo que vá ser um bota-fogo. Não sei. Então assim, você percebeu que eu não falei nada no passado, né? No passado eu fiquei quieto, eu não tinha muito o que falar. Esse ano já dá, esse ano já dá para voltar a falar, né? Mas enfim, cara, eu não estou... e eu sempre tento dizer isso. Eu dou esporro, eu brigo, eu cobro, eu sou extremamente exigente, vocês sabem disso, vocês que trabalham comigo há mais tempo, elas trabalham mais tempo comigo, né? Sabem que eu sou um cara extremamente exigente, mas isso não quer dizer necessariamente que eu não vá cobrar de vocês aquilo que vocês não possam entregar. Isso para mim sempre ficou muito claro. Então quando eu começo a perceber que eu estou indo um pouco além, eu seguro a onda. Lógico que tem alguns momentos que eu também dou uma provocada. No ano passado eu fiz isso com vocês, quando eu falei que vocês não eram tão bons quanto vocês achavam que eram. Às vezes a gente tem que

ouvir isso. Eu acho que vocês são muito bons, eu acho que vocês são capazes de fazer coisas muito bacanas como vocês já estão fazendo e vão continuar fazendo e com certeza terão vidas muito melhores do que a minha. Mas isso não quer dizer que a gente vai dentro de sala ter uma relação boa sempre. Então assim, eu acho que você sempre, sempre não, mas por diversas vezes você me trouxe algumas questões que tornaram o trabalho mais difícil, mas assim, para mim você está dentro desde sempre. Para mim você está dentro desde sempre. Continuou dentro, tanto que a gente está aqui conversando. Não fui até você porque não foi por uma... como se chama? Porque eu deixei a galera que não fez. Foi uma coincidência mesmo, tá? Porque na verdade eu quis ir para a Anna para ela também não ficar achando que ela não ia ser chamada, ela já estava ali meio que... ela não quer ser chamada, mas quer. Entendeu? Anna tem isso. Ela fica extremamente com medo, mas ao mesmo tempo também se você não chama, vai dar zebra. Então cara, assim, a única coisa que eu posso dizer para você é o seguinte: se apega a quem pode te ajudar. Entendeu? E assim, por exemplo, a Cassia... Cléo não, desculpa, a Kiara foi um caso desse. Que não está aqui hoje. Mas a Kiara, ela demonstrou dificuldade pela timidez dela. E ela se junta com a... qual o nome da... isso, a Maria Eduarda. E elas vão lá e fazem, e fazem do jeito delas e, cara, uma ajudou a outra. Cara, eu acho que é a melhor coisa que a gente pode fazer para tentar sair dessas questões. E aí, cara, eu acho que você pode fazer isso para permanecer na escola. Está faltando um pouco disso, está faltando você se integrar mais com a escola. E quando eu digo com a escola, é com os seus colegas, é com esse dia a dia aqui, entendeu? Cara, a ruptura com a timidez ela não vem da noite para o dia. Você vai construindo isso. Mas talvez essas atividades, a convivência com alguns colegas que vão te dar um pouco de suporte para você superar isso, vai fazer com que você supere. E aí de repente muda-se um pouco da relação que desgastou também, né? Que também gerou um desgaste, né? Tipo com o responsável aqui, toda hora com coordenação. Cara, acho isso tão cansativo, desagradável de ter que ficar indo lá: "Ah, porque fez isso, porque fez aquilo", entendeu? A gente tem que fazer, até porque como eu falei, é entre o branco e o preto com um monte de cinza. Tem um monte de coisa acontecendo, então não dá para ficar desconectado para casa. Uma das coisas que mais me agradam no que eu faço é falar tanta coisa como eu falo dentro de sala que é vista como polêmica, entre aspas, e isso não me gerar reclamações. Porque existe uma coisa que eu sempre tento deixar muito claro para todo mundo: isso aqui é uma relação de confiança. E essa relação de confiança ela não vai ser quebrada. Então cara, tenta estar mais presente, tenta estar mais com a gente, tenta ir aos pouquinhos tentando romper a timidez com quem é possível, conversando com o Professor ou com o colega ou com qualquer outro que esteja próximo de você. Aliás, hoje em dia quase ninguém veio, você está aqui com a gente. Então assim, bem ou mal, se você não gostasse da escola você tinha saído há muito tempo, porque para você ou

para qualquer um aqui matar aula... é a coisa mais simples do planeta. Você veio, você está aqui. Num dia como hoje que quase todo mundo faltou, você estar aqui dentro para mim é muito significativo. Eu não acho que isso seja à toa, entendeu? Beleza então. Dos filmes que você assistiu, qual te chamou mais atenção, que você mais gostou?

Lynch: O da Chantal.

Professor-pesquisador: O da Chantal. Tá bom. Por quê? Por que o da Chantal? O que te tocou no filme da Chantal para que você na verdade tenha gostado do filme dela?

Lynch: A raiva dela.

Professor-pesquisador: A raiva dela? Você se identificou com a raiva dela, é isso? Mas em que sentido? Você achou engraçado, te tocou? Você também se sente assim? Sempre foi assim? Assim como? Ela, né, com raiva. Você se expressa muita raiva, você sente raiva das coisas, é isso? Entendi. Já conversou com seus pais sobre isso? Nunca. Já conversou com alguém sobre isso? Nem com meus... Mas com alguém assim, já falou com alguém sobre essa questão da raiva? Não? É a primeira vez que você está falando isso com alguém? É? Sério mesmo? Primeira vez que você está verbalizando essa questão, você sente raiva, sente raiva do nada, assim? Caramba! Olha só, isso aqui é um pouco também disso. Logicamente eu não vou chamar de terapia porque se eu chamar de terapia eu tenho dois problemas: primeiro eu estou sendo irresponsável porque na verdade eu não sou da área da psicologia, né? E segundo que na verdade eu estaria exercendo ilegalmente a profissão, o que também é uma outra coisa extremamente perigosa. Não posso, não é exatamente uma terapia. Mas não deixa de ter um quê psicológico porque a própria educação ela dialoga com a psicologia. Uma das cadeiras que eu fiz na faculdade foi Psicologia da Educação. A gente vai estudar psicologia para entender também não para te ajudar a melhorar porque na verdade não é o meu papel apresentar qualquer coisa de cura, mas acho que assim para aprender a ter mecanismo para conversar. Para entender, por exemplo, que eu não tenho que te explicar o que você está sentindo. Só você está sentindo. Mas te perguntar na verdade o que você está sentindo pode de alguma maneira te trazer algum conforto para você falar, e aí você falando você vai se ouvir, e você se ouvindo de repente você vai achar caminho para poder refletir sobre essas questões. Então acho que assim, depois eu queria conversar contigo um pouco mais, sem eles aqui, só pra gente tentar entender melhor um pouco do que a gente pode te fazer enquanto escola para te ajudar nessa questão. Mas assim, interessante você dizer isso, você se viu ali no filme. Você se viu? Beleza então. Show. Bora, Frota. Por último, quero saber... Tá acabando já. Fala para mim, palavra que você resume ou que na verdade simboliza tua participação nesse trabalho.

Frota: Inconveniente.

Professor-pesquisador: Inconveniente? Tá, você vai falar o que você acha que tem que falar. Quer falar não? Não quer falar? Tem certeza? Você está desconfortável de falar? Não quer nem pensar numa imagem, nada? Tá bom. Tudo bem. Será respeitado. Pra gente finalizar, queria perguntar para vocês: quem estava naquela conversa que a gente fez aqui? Todo mundo, só os meninos que não. O Jean-luc e o Giuseppe . O Giuseppe ele serve de suporte para mim, né? Ele não percebeu isso ainda, mas ele é um ponto de confiança. Se eu começar a falar uma coisa com você, você estiver tímida para falar comigo, vou botar o Giuseppe do lado e você vai falar. Ele atua na turma desse jeito. Primeiro que todo mundo gosta dele, é difícil de não gostar dele. E ele é um menino extremamente eloquente também, fala para caramba, conversa, mas eu acho que ele tem um timing que me agrada nessa questão de: "Pô, tem alguém triste", ele sabe ir ali e falar. Acho ele muito maduro, entendeu? Me diz uma coisa: como foi para vocês esse ano? Sejam sinceros. Positivo e negativo, tá?

Agnès: Foi bom, serviu para bastante coisa. Foi bom em uma parte, outra parte ficou meio...

Professor-pesquisador: Serviu para quê? Fala primeiro para o que serviu.

Agnès: Acho que serviu para desbloquear esse tipo de timidez que a gente tem, essa vergonha, ou desbloquear novas ideias. Tanto quanto os vídeos que a gente viu, que ajudou bastante. Quanto... a gente ter feito, né?

Professor-pesquisador: O trabalho não é só a produção. A questão era: se a gente talvez não tivesse a conversa que a gente teve hoje, você ia continuar não produzindo. Eu hoje já consigo enxergar você produzindo na próxima. Porque na verdade precisou cortar algumas coisas que, como eu falei, existia uma bifurcação que não estava clara ali, tá? Mas fala.

Agnès: Para pegar ideias dos vídeos que a gente viu, quanto para a gente poder ter nova inspiração, não só se inspirar naqueles vídeos. Foi bom porque fez a gente refletir sobre algumas coisas. Sobre a preparação, o que a gente estava sentindo, entendeu?

Professor-pesquisador: Perdeu o quê? Mas você falou: "Pelo um lado foi isso, pelo outro...".

Agnès: Pelo lado que não funcionou foi que... por mais que a gente estava tentando fazer o vídeo, pelo outro lado não. Porque existia uma preguiça. Preguiça, é. Tem que sentar, aí pensar, aí tem que gravar, aí minha cara ali estampada... Aí muita coisa.

Professor-pesquisador: Como é que a gente quebra a preguiça? Fazendo. E se motivando, né? Bem ou mal, a minha intenção era desmotivar você, desmotivar você, você, você... Porque assim, não convém na minha visão, não convém com vocês, não convém vocês não fazerem simplesmente pela preguiça ou pelo medo. Então assim, eu acho que é importante motivar. Vocês acham que em algum momento foi inconveniente a conversa? Machucou em algum momento vocês? Mas desequilibrou. Sim. Ah, um pouco, vocês acabaram de... "Pô, estávamos com preguiça", aí o cara me coloca a gente

de volta, né, para esse lado. Dá para dizer que desequilibra? Dá. E aí, vamos para finalizar, a de hoje. E aí todos vocês falam. Vamos para ser mais forte, mais profundo, mais direcionado. Me diz o que mais positivo cada um se... cada um de vocês, o que mais positivo teve sobre essa... essa reunião de agora. Essa conversa que a gente teve.

Agnès: A gente poder falar o que a gente pensa e acha sem ninguém julgar. Sem ter ninguém julgar ou atrapalhar, e você entender e...

Cléo: Você me conseguir colocar na minha cabeça que eu não vou precisar só aparecer nas imagens e sim poder gravá-las também.

Cléo: Trazer uma reflexão e também me ajudou na parte de ter mais vontade.

Professor-pesquisador: Reflexão sobre o quê e em qual parte?

Cléo: De ter mais vontade. Essa foi a reflexão. E ajuda em quê? Na parte de ter vontade.

Professor-pesquisador: O que foi mais positivo para você nessa conversa?

Ruy: Tentar romper com a timidez.

Jean-luc: Eu entendi que nessa conversa que o senhor fez, isso me ajudou para tirar um pouco do receio do julgamento que eu tinha antes. Antes de eu fazer o filme eu estava com medo de ser julgado, mas aí depois de ver, eu percebi que ninguém falou nada. Aí com essa conversa de hoje, eu vi que eu não preciso ter esse medo de ser julgado e sim me expressar do meu jeito como eu fiz.

Anna: É... a gente não pode deixar que o medo nos atrapalhe de fazer o filme ou outras coisas também. Medo de julgamento, medo de alguém falar alguma coisa, de alguém falar que não está bom... essas coisas.

Professor-pesquisador: Beleza. Sinal bateu. Então é isso, galera. Foi ótimo! Fiquem bem.

APENDICE I – Transcrição da roda de conversa sobre a produção do filme *Fé*

Professor-pesquisador: Primeira coisa, Fernanda, foi muito bom, muito bom mesmo, gostei muito. Eu tinha mais ou menos uma ideia, mas ainda não tinha assistido ele fechado, né, todo. E aí uma coisa é você ver alguns trechos, ter mais ou menos a dimensão de para onde você estava atacando, mas agora tudo junto fez muito mais sentido do que o que eu já tinha visto.

Acho que algumas coisas, como eu falei, são todos o primeiro corte, então não estão prontos. Precisam ser lapidados, sobretudo na edição. No teu caso, eu nem acho que a montagem precise ser mexida, não; acho que está muito interessante. Talvez, em alguns momentos, tirar algumas perguntas. Eu acho que tem algumas perguntas que não cabem, elas ficam ali meio que soltas na proposta total, né? Mas algumas perguntas são fundamentais para conexões em relação ao que está sendo dito pelo outro personagem.

Crédito tem que entrar sempre: o nome de quem participou, inclusive de quem foi entrevistado, tá? Porque são personagens. Você os transformou em personagens no momento em que chamou para o teu filme e direcionou as perguntas para aquilo que você queria.

E aí eu gostei muito do que você fez, porque a gente pode falar de fé de diversas maneiras. E, para mim, o mais interessante foi que você fez um filme para falar de fé interessante para quem não acredita nisso — que é o meu caso. Não na fé religiosa, né, não na fé transcendental. Eu acredito no poder do pensamento, da gente na verdade pensar e acreditar em alguma coisa e fazer isso melhor, acredito. Mas eu não acredito em nada muito assim: "Ah, eu pensei e aí veio alguém e fez". Enfim, vocês sabem, me conhecem bem, não preciso ficar repetindo isso.

Mas eu acho que você foi muito assertiva quando consegue fazer um filme para falar de fé interessante para alguém que não acredita, sem ser... rejeitar o que está sendo dito. Porque também é um risco que se corre, né, quando se fala de um tema que é visto de maneira preconceituosa. E é legal que você escolhe alguém — talvez não escolheu por isso — mas aí vem a sorte, mas a decisão de manter no filme é interessante. Porque você ganha quem não acredita quando mantém o que ela falou: "Poxa, não pode misturar com política, né, porque aí você acaba manipulando". E aí ela começou a falar a minha língua ali. Aí eu: "Opa, isso me interessa".

Entendeu? Então, essas coisas ajudam a gente a captar pessoas que, em tese, não são o nosso ponto de interesse. Mas, volto a dizer: eu não acho que você fez um filme para falar de fé para quem acredita. Eu acho que você fez um filme para todo mundo. E eu acho isso muito sofisticado, muito sofisticado. É um filme com uma pegada de reflexão que capta todo mundo, independente de fé, de credo, do que for, tá?

Querem falar alguma coisa? Fala para mim, Fernanda, alguma coisa. Como é que foi? Foi difícil? Foi fácil? Você já me falou, mas eu queria que você falasse para a turma também. Foi difícil?

Fernanda: Foi muito difícil.

Professor-pesquisador: Por quê?

Fernanda: Porque eu não sei montar, nem editar. Eu tenho vergonha de entrevistar as pessoas na rua. Eu não queria falar só com pessoas da escola, porque eu imaginei que outros vídeos e outros filmes iam ter pessoas da escola. Aí eu tentei fazer com um estranho na rua. Consegui, mas fiquei com muita vergonha de fazer com outros, aí fiz só com ele. Também procurei uma prima minha, que eu sabia que ela tem uma opinião legal e parecida com a que eu queria colocar no filme, aí pus no final para ficar...

Professor-pesquisador: Você disse que não sabe editar, não sabe montar e tem vergonha de entrevistar as pessoas. Ou seja, você teve que romper com três dificuldades que você entende para poder produzir isso aí, né? Você sente que rompeu isso? Consegue romper? E o que foi mais fundamental para que você rompesse?

Fernanda: Não sei. Acho que eu queria que o filme ficasse bom, então só me dediquei muito para poder ficar bom.

Professor-pesquisador: Ou seja, você queria que o filme saísse.

Fernanda: Sim.

Professor-pesquisador: E por que você queria que o filme saísse?

Fernanda: Porque eu gosto de fazer. Da primeira vez que a gente fez o filme, eu gostei de fazer. Da segunda também. E dessa eu queria fazer um melhor.

Professor-pesquisador: Você acha que conseguiu dar o recado que queria? Quando começou a fazer o filme, a mensagem que queria passar, você acha que conseguiu?

Fernanda: Eu iniciei pensando em fazer o filme para repassar aquela fé que o senhor falou, da fé do pensamento. Só que eu fui fazendo, fui pegando os personagens e fui vendo que não ia ter como ir para esse caminho. Aí, meio que não foi o que eu queria passar, mas depois que eu fiz tudo, eu consegui passar o que eu queria dentro do que eu podia fazer.

Professor-pesquisador: Super normal. A gente faz uma escolha num documentário que depende de depoimentos — sobretudo considerando que você não tinha muito tempo. E aí é o lance da produção profissional: eu só tenho grana para pagar equipe por 48 horas, eu não posso querer fazer um filme que vai me tomar 15 dias. Eu tenho que fazer o que é possível naquelas 48 horas. Os contextos sempre precisam ser colocados. É a história que a gente estava conversando no início da aula sobre prova: tudo tem que ter contexto, se não, não adianta.

Então, é normal a gente se deparar com uma dificuldade, só que a gente tem que achar outro caminho. E o que você falou: conseguiu achar outro caminho e aí, nesse outro caminho, diante do que você já tinha de material, você conseguiu dar o recado. Isso é muito bom também.

Tem uma coisa também que eu acho que é importante: não precisa repetir com créditos o que estava escrito. Está bem... você vê que aqui na tela grande dá para ler bem o que está ali, quando bota aquela fala que ele escreveu atrás da camisa. Mas depois a gente tira aquilo, faz uma nova montagem, uma nova edição, melhor dizendo, para tirar aquele crédito. Acho importante ter crédito com todas as falas, mesmo que se use inteligência artificial e não fique exatamente bom, mas acho importante ter porque o filme tem que ser para todo mundo, inclusive para quem é surdo.

Fernanda: Legenda.

Professor-pesquisador: A legenda é importante, muito importante. Acho que a gente também tem que criar esse hábito de que os filmes brasileiros precisam ser legendados para que as pessoas que são surdas assistam. Não há problema nenhum, né? Mas, cara, gostei. Alguém quer falar alguma coisa? Alguém quer comentar o filme? Seria interessante os colegas que assistiram comentarem também. Façam comentários, vamos lá. Gente, vai! Deixe de ficar um olhando para o outro tipo: "vai você", "não, vai você". Vai você, Chantal.

Chantal: Quando você foi fazer, você não pensou que poderia ter preconceitos por causa do tema?

Fernanda: Pensei, aí eu tentei não colocar tanto a religião. Como eu queria a fé, tentei não colocar tanto a religião, ainda mais que eu peguei religiões completamente diferentes: uma evangélica e nosso agente educador era de matriz africana.

Professor-pesquisador: Isso é interessante porque você realmente, está muito claro que trabalha a fé no plano filosófico mesmo. Lógico que tem uma carga religiosa latente, não dá para dizer que não tem — até porque é a maneira como cada um se relaciona com a fé. Mas a tua proposição foi de não partir e tentar também não explicar como cada religião trata a sua fé. Até porque — e aí eu concordo, não sei se foi essa a tua ideia — mas fé para mim é uma coisa muito individual, cada um com seu cada um. Então você foi exatamente onde? Em cada um. Buscando, aprofundando nas perguntas aquilo que era necessário para que eles falassem e de alguma maneira você conseguisse construir a tua narrativa.

Isso foi muito bom também. Esse texto do início, onde você escreve, ficou excelente também. Eu acho que você e o filme da Chantal fizeram isso. Achei muito interessante porque contextualizar é legal, e você na verdade não direcionou: você faz uma pergunta. E uma pergunta que não era para ser respondida por eles, e sim uma pergunta para ser respondida por quem está assistindo. E aí tem um quê de metalinguagem aí que também sofistica muito o que você está fazendo.

Não é fácil falar de forma metalinguística. Não é fácil você, na verdade, apresentar uma coisa e falar outra. É difícil. Mas eu acho que foi bom, cumpriu o papel. Gostei muito e outra coisa: não ficou cansativo. Tem quantos minutos? Dez?

Fernanda: Dez.

Professor-pesquisador: Dez minutos. Achei que ficou redondo. E é isso, acho que agora, na verdade, a gente pode olhar para trás e ver como foi essa experiência. A gente vai ter mais uma última conversa, uma última roda, onde eu vou perguntar umas coisas mais pontuais para a gente pensar o trabalho de forma um pouco mais global. Vou conversar individualmente ainda com alguns colegas e aí a gente vai encerrar esse trabalho que, para mim, foi muito legal, está sendo muito legal. Alguém quer perguntar mais alguma coisa a eles? Quer fazer algum comentário?

Fernanda: É um tema que na época estava mexendo muito comigo porque eu estava tendo muita fé por causa do meu avô.

Professor-pesquisador: O que foi? Fala comigo.

Fernanda: Eu tinha muita fé... por isso eu quis fazer justamente esse tema.

Professor-pesquisador: Ah, tá. Então por que você escolheu esse tema?

Fernanda: Porque no momento que eu fiz o filme, a fé era algo que estava muito presente na minha vida. Estava tendo fé que uma situação ia melhorar e... ah, sei lá, a fé sempre esteve muito na minha vida, não como religião, mas tipo: eu tenho fé de que vai mudar algo.

Chantal: Acreditar no impossível.

Fernanda: É, também. Tenho esse negócio de pensar que vai acontecer.

Professor-pesquisador: Aí deixa eu te fazer uma pergunta então, em cima disso que você comentou. Houve alguma modificação — e aí não é se é bom ou ruim, é só numa questão mesmo de... — houve alguma mudança na forma que você enxerga a fé depois de ter feito o filme?

Fernanda: Acho que não.

Professor-pesquisador: Continua a mesma leitura? O filme confirma, aprofunda ou ele em algum momento te fala coisas que você não tinha noção sobre fé?

Fernanda: Não, acho que ele afirma o que eu penso.

Professor-pesquisador: Confirmou?

Fernanda: Aham.

Professor-pesquisador: Não aprofunda?

Fernanda: Acho que não.

Professor-pesquisador: Alguém em algum momento fez alguma reflexão de: "Puxa, caramba, eu não tinha pensado nisso em relação à fé assistindo ao filme"?

Chantal: Eu pensei por causa da religião, porque em cada religião a fé deles parece ser diferente. Por exemplo: o da evangélica e o do agente educador, que é do candomblé.

Professor-pesquisador: Eu já não concordo contigo. Para mim, ela não muda a maneira como enxergo a fé perante os outros, mas foi interessante perceber como existe um fio condutor que faz com que o que mais coloca em comum cada uma das religiões é exatamente a relação com essa crença, com a fé. Isso para mim foi muito legal. Porque quando você traz a diferença, você poderia aprofundar — e aí, Chantal, é a maneira como você vê, diferente da minha, não quer dizer que eu esteja certo ou você errada, tá? Você continua com a maneira que você está pensando, não tem problema nenhum. Eu só acho que eu vi diferente.

Eu acho que assim... eu estava pensando ali: caramba, a maneira como cada um se relaciona com a fé é muito semelhante. Com a religião, não. Com a religião é bem diferente, né? O Fábio está aqui trabalhando, a menina estava de folga em casa e o outro estava operando na rua pregando o que acredita ali. Aí a diferença está ali. Agora, o que conduz os três? A maneira como eles acreditam na coisa. Aí eu acho que eles são muito semelhantes.

Isso para mim foi um pouco diferente. Eu achava que talvez as coisas pudessem operar de maneira diferente, e me trouxe essa reflexão. Mas o que você pensou faz todo sentido também, é a maneira como você enxergou, e aí os pontos de vista de vocês são diferentes. Mais alguém quer falar alguma coisa? Quer comentar alguma coisa? Chantal quer falar alguma coisa? Espera aí, espera aí. Vocês falam tão alto que eu depois eu não consigo ouvir o que vocês falam. Fala.

Chantal: Eu achei interessante que mesmo as religiões sendo diferentes, eles tinham a mesma perspectiva sobre o que é fé, entendeu? Mesmo sendo evangélica, a outra não tendo religião e o outro sendo de matriz africana, eles tinham a mesma visão sobre o que é fé: que é a certeza daquilo que você não pode ver, entendeu?

Professor-pesquisador: É. E aí é legal também porque ela não se propôs a explicar isso, né? Porque aí isso demandaria o quê? Uma pesquisa mais aprofundada, a gente jogaria o foco da história para outro lado, que não era o que ela queria. Que também é o que eu falo: você não vai falar sobre tudo. Por isso que o documentário não é a "verdade". Não pode ser visto dessa forma, né? Mas sim a seleção de algumas ideias que vão ser conduzidas a partir do teu ponto de vista.

Então, no teu caso, a tua reflexão acho perfeita, porque joga luz sobre algo importantíssimo que é: cara, eu não preciso falar sobre tudo. Mas esse assunto vai surgir. Para a gente explicar o porquê, aí a gente pode ter várias hipóteses. Por exemplo: a gente pode... aquela menina evangélica também... ela não tem religião definida. Olha só: você tem uma pessoa que não tem religião definida, uma

evangélica e uma pessoa que é de matriz africana — que também não define, né? Ele fala que é do candomblé, tá, desculpa, passou batido para mim.

Mas aí vamos lá: eu posso imaginar que tanto o candomblé quanto o evangélico quanto a pessoa que vive, nasceu no Brasil, viveu com outras pessoas mas não tem uma religião definida, são de alguma maneira influenciadas pelo cristianismo em algum nível. Até eu sou influenciado pelo cristianismo, mesmo não professando religião, qualquer religião cristã. Por quê? Porque, cara, está na história, está no DNA desse país.

Mas eu posso sacramentar isso? Posso? Não, não posso, não pesquisei. Eu posso sacramentar que é? Não. Eu não fiz nenhuma pesquisa que me garantisse que, de fato, as pessoas têm uma semelhança muito grande ao professar as suas religiões e a sua fé, que isso venha diretamente da origem cristã. Não posso. Seria uma irresponsabilidade eu querer fazer um filme sem pesquisar isso.

Então, já que eu não vou conseguir, eu não tenho tempo e nem fiz pesquisa, eu me isento de responsabilidade simplificando, como você fez. O assunto veio, mas não se propôs a fechar. Deixa para que a discussão saia, deixa que a discussão se encarregue de empurrar para frente essa questão. Entendeu? Esse é um aprendizado que a gente também tem que colocar dentro do que a gente está produzindo: obras, histórias, documentários, filmes de qualquer forma, entendeu? Porque aí é o domínio da linguagem. É o domínio amplo da linguagem. Eu não posso só ter o domínio da linguagem técnica, eu também tenho que entender as responsabilidades do uso da linguagem audiovisual.

Então, quando eu tenho ciência da responsabilidade que eu tenho ao usar e ao produzir o audiovisual, eu estou cada vez mais próximo do domínio mais amplo dessa linguagem, tá? Que horas são? Dezoito. Tudo bem. Gente, é isso.

APÊNDICE J – Transcrição da roda de conversa sobre a produção do filme *Medos na Adolescência*

Professor-pesquisador: Vou deixar gravando porque para depois eu lembrar o que que foi falado e o que vocês também têm para falar. Primeira coisa: dos filmes que foram feitos, de todos os que eu vi até agora, o de vocês é o que melhor conseguiu entender a dinâmica da montagem. É um filme curto, um filme de 1 minuto e 20 segundos, mas que consegue de uma maneira muito bem amarradinha e muito habilidosa fazer aquilo que a montagem melhor permite, que é a dinâmica, né? É inclusive vocês conseguirem tratar a questão da pergunta e da resposta de uma maneira muito interessante.

Eu achei que vocês conseguiram... vocês foram muito hábeis, assim. É muito gostoso ver essa questão das perguntas e respostas. Cara, uma coisa muito legal que vocês fizeram... Gente, por favor! Tchau, tchau, querido. Eu quero conversar com elas e não quero ser interrompido.

Então olha só, quando vocês, por exemplo, colocam a pergunta de uma... pergunta não, uma fala de uma para a outra responder, eu achei isso muito legal. Então o filme tá muito conciso, tá? Como obviamente era um exercício, era um filme para ser realmente curto, não tem problema, mas eu acho que assim, daria gancho para fazer mais, né? Vocês poderiam ter apostado em algo mais longo, porque como está muito bom, eu achei que poderia, na verdade, ter ido mais além. Eu não sei se teve mais, como é que chama, mais informações e tal, mas não tem problema para agora. Mas assim, acreditem que se vocês amanhã vierem a fazer filmes em outras situações, apostem em um pouco mais de conteúdo. Não fiquem restritos ao pouco por insegurança, é isso que eu quero dizer, entendeu? Então de repente daria para vocês terem ido um pouquinho mais além porque estava muito bem feito. Outra coisa que eu gostei: vocês colocaram o nome das personagens, né? Isso é bom. A única coisa só que seria interessante a gente fazer é, mesmo com os nomes aparecendo, no final a gente colocar nos créditos o nome de cada uma das pessoas que foram entrevistadas. Entendeu? Outra coisa, eu não me recordo se está com título. *Medos na Adolescência*, né? Esse é o título? Tá. Outra coisa: não precisa, se você vai colocar a pergunta, não precisa essa pergunta ser falada novamente. Então não agora, mas num outro momento a gente pode... eu vou tentar fazer uma exibição maior desses filmes, aí para convidar os pais, né, as pessoas que são próximas de vocês para assistirem os trabalhos que vocês fizeram. Aí a gente faz uma edição**z**inha, corta o momento das perguntas. Porque no momento é assim, vamos lá: "Quanto é 2 mais 2?". Aí imediatamente já aparece a imagem dizendo "Quanto é 2 mais 2?". Não precisa repetir. Entendeu? Pode ser só a...

Ignez: Resposta.

Professor-pesquisador: Não, só a pergunta em crédito, em caracteres, né? Em caracteres. Beleza? Não precisa ser uma coisa repetitiva, porque o filme já não está repetitivo. Vocês conseguiram fazer de uma maneira em que não ficou repetitivo as mensagens. E tem uma clara historinha contada ali, né? Ou seja, a história são todas elas contando como se estivessem contando medos em comum, embora os medos sejam diferentes. Mas vocês criaram equivalência entre cada um dos medos. Então, por exemplo, quando uma fala uma coisa, a outra fala outra, parece... eu estou vendo como se a mesma pessoa estivesse falando. Isso é muito legal. Isso foi também habilidade de vocês, tá? Então assim, gostei pra caramba, achei a música também muito sofisticada, né? Deu um ar de leveza para o filme. Então assim, vocês estão de parabéns demais, assim. Foi o melhor filme que eu vi até agora, foi o mais bem montado, vamos dizer assim, né? Foi o que melhor montou a história, tá? Agora queria perguntar para vocês algumas coisas. Primeiro queria que vocês falassem alguma coisa. Como é que foi? Vocês gostaram de fazer? Foi chato? Foi legal?

Diane: Foi legal. A gente às vezes se atrapalhava muito, porque a gente ficava assim: "Ah, quem vai gravar?". Toda hora a gente ficava assim. Só que a gente conseguiu se organizar e foi bom.

Professor-pesquisador: Tá, então vou fazer umas perguntas para a gente trinchar isso que você falou. O que que vocês mais gostaram em relação a fazer esse filme?

Ignez: Acho que foi produzir, né? Produzir foi muito bom.

Professor-pesquisador: Produzir em que sentido?

Ignez: É, saber quais eram os medos das pessoas, conhecer as pessoas melhor, entendeu?

Professor-pesquisador: Sim. Então, na verdade, entrevistar as pessoas. Foi o que vocês mais gostaram? Fazer a entrevista? Foi?

Ignez: Foi, acho que foi o melhor.

Professor-pesquisador: E o que que foi mais difícil?

Dora: Acho que foi na parte de montar, né?

Ignez: Eu acho que foi na parte de montar. Porque você tinha que pegar o que cada pessoa falou e tentar, tipo, montar que nem um quebra-cabeça, como se se encaixasse, entendeu?

Professor-pesquisador: Mas como é que, na verdade, vocês chegaram nessa montagem? Quem tomou as decisões? Como é que vocês chegaram nessa montagem? Então, quem deu a primeira... quem deu a ideia de fazer daquele jeito?

Dora: Ah, acho que foi a Ignez.

Ignez: Eu acho que fui eu. Não me lembro exatamente. Mas eu fui assistindo os vídeos e vi que alguns medos se encaixavam. Por exemplo, medo de decepcionar a mãe, medo de não ter a própria

família, medo de morrer sozinho e tal. E eu vi que tinham pessoas que falavam medos parecidos e cada medo se encaixava. Então eu pensei: por que não juntar e fazer uma coisa, entendeu?

Professor-pesquisador: Você criou equivalência no que vocês assistiram, todos os depoimentos. Vocês assistiram ou foi uma lembrança de quando você fez a entrevista?

Ignez: Assistimos.

Professor-pesquisador: Assistiram juntas ou separadas?

Carla: Separadas.

Professor-pesquisador: E vocês participaram dessa decisão dela, da ideia na montagem? Como foi?

Carla: A gente sabia porque ela ficava falando: "Ah, acho que é melhor a gente fazer assim, não sei o quê". A gente ia concordando algumas coisas, outras a gente não concordava.

Professor-pesquisador: Você lembra de uma discordância assim?

Diane: Eu acho que foi nome. A gente teve mais coisa de nome assim para escolher o título.

Professor-pesquisador: O nome do título do filme. Foi mais difícil? O resto teve mais consenso?

Todas: Aham.

Professor-pesquisador: E como é que foi para filmar, assim? Como é que vocês se organizaram para fazer as filmagens? Vocês iam todas juntas? Um gravava...

Ignez: A gente, tipo, a gente escolheu um professor que a gente sabia que ia deixar a gente gravar, que não ia se importar da gente estar fazendo o trabalho.

Professor-pesquisador: Então, rapidinho, abre um parêntese: você, no plano, você escolheu, na verdade, professores que sabiam que não iam te dizer não. Já foram nesses.

Ignez: Sim.

Professor-pesquisador: Tá. No caso de professor mesmo, só teve a Professora de língua portuguêsa e a Professora de língua inglesa, não foi isso?

Ignez: Sim.

Professor-pesquisador: E elas foram super receptivas. Tiveram que falar o título... o título não, o tema antes ou não? Vocês pediram...

Ignez: A gente teve que falar o tema antes.

Professor-pesquisador: A partir do tema é que elas toparam, tá. Beleza.

Professor-pesquisador: Você falou que vocês escolheram professores que aceitariam fazer. Então, isso me chamou também a atenção sobre um ponto: vocês escolheram dois professores, mas vocês fizeram com uma aluna, e com a secretária escolar. Houve algum momento, algum professor que deu negativa?

Ignez: Acho que a professora de matemática.

Diane: É, a professora de matemática. Ela não quis fazer.

Professor-pesquisador: Ela deu alguma razão?

Dora: Ela falou que não tinha medo de nada.

Ignez: Ela falou que não tinha medo... não tinha medo de perder nada, alguma coisa assim.

Professor-pesquisador: Ah, ela quis responder que não tinha medo de nada. Vocês sabem que isso não seria... isso seria uma coisa legal para o filme, tá? Se ela falasse assim, dissesse não ter medo, seria um bom contraponto a todos os outros, embora a ideia fosse *Medos na Adolescência*. Mas no momento que a gente, na verdade, abre um precedente para que as pessoas também digam que não têm, a gente está discutindo o medo. A gente pode fazer uma reflexão: por que que umas pessoas sentem medo e outras não? Então assim, tem vários caminhos que poderiam ser. Mas vocês resolveram bem, foram atrás de pessoas que... vocês sentiram algum receio de algum professor? Tiveram medo de, de repente, "pô, não vou falar com tal professor" porque por algum receio? Não precisa citar quem, eu só quero saber se vocês tiveram esse receio.

Ignez: Teve. Teve. Para chegar só, mas a gente não tinha nada contra, só ganho. É, mas a gente conseguiu fazer. A gente tinha medo de chegar e a pessoa falar não. E também vergonha de falar.

Professor-pesquisador: Entendi. Mas no final ela aceitou e a gente fez. Eu imagino que tenha sido a Professora de língua portuguêsa.

Todas: Aham.

Professor-pesquisador: Sim. E o que é bom, né? Porque na verdade também leva a gente a entender que assim, ela só tem o jeito dela, né? Exatamente. Então assim, ela pode construir relações para além do fato de ela ter um perfil um pouco mais exigente, um pouco mais rígido. Ela é uma colega como qualquer outra que precisa ser respeitada como tal, né? Então assim, eu fico feliz que o trabalho ele possa também ter levado vocês a esse momento. Eu queria só entender essa questão do receio, que foi uma fala que outros trouxeram, né? De que uma das dificuldades foi realmente o medo de chegar a um professor e perguntar. Então assim, em algum momento tiveram, mas no caso de vocês, vocês romperam a barreira e acabaram sendo bonificadas com algum outro momento. Vocês tiveram esse receio e desistiram? "Não, não vou fazer".

Dora: Acho que não, só foi esse mesmo.

Professor-pesquisador: Só esse? E por que que vocês escolheram uma aluna para falar sobre...

Ignez: Porque, como o tema era *Medos na Adolescência*, ela saberia explicar com mais clareza o que ela sente, entendeu? Porque quando a pessoa é adulta, ela meio que não esquece, mas aquilo para de fazer tanto sentido para ela. Na cabeça de quem, tipo, de quem se fala, faz mais sentido, entendeu? Aí conforme o tempo vai passando, para de fazer sentido.

Professor-pesquisador: Entendi. Então, na verdade, vocês queriam uma coisa mais presente, né? Então, eu queria perguntar para vocês o seguinte: vocês se sentiram desafiadas a fazer?

Ignez: Eu acho que o maior desafio foi as entrevistas. Foi, ao mesmo tempo que foi muito divertido, foi muito, tipo, cansativo.

Professor-pesquisador: Mas por que que foi cansativo?

Carla: Porque às vezes a gente errava algumas coisas, a gente tinha que estar voltando toda hora.

Professor-pesquisador: O que que vocês erravam?

Ignez A filmagem…

Dora: a pergunta.

Professor-pesquisador: Mas o que que para vocês conferia erro?

Ignez: Porque às vezes a gente errava as palavras, a gente trocava as coisas.

Professor-pesquisador: Trocava o quê?

Ignez: As palavras.

Professor-pesquisador: Da entrevista?

Todas: É.

Professor-pesquisador: Vocês perguntavam errado?

Todas: Aham!

Professor-pesquisador: Mas aí vocês tinham que voltar a filmar, é isso?

Ignez: A gente refazia.

Professor-pesquisador: Vocês tiveram que refilmar alguma entrevista?

Ignez: Acho que umas duas.

Dora: Com a secretária escolar, foi.

Professor-pesquisador: Com a secretária escolar vocês refilmaram.

Todas: Aham.

Ignez: O som também da escola também não é muito legal, né? E a gente não teve a ideia de pegar um celular, botar o áudio para gravar o áudio da pessoa.

Professor-pesquisador: Eu achei que ficou bom. Eu até ia perguntar isso para vocês, vocês já me deram essa resposta, se vocês fizeram captação de áudio externo. Porque assim, tudo bem que o da secretária escolar foi lá fora, né? Vocês filmaram lá fora, então ficou com menos ruído, menos eco. O dela parecia de fato captação. Mas, gente, não tem certo nem errado agora, né? Eu estou perguntando o que que para vocês conferia erro para entender por que que vocês se sentiram assim, entendeu? E quem teve a ideia de fazer em lugares diferentes? Foi uma coisa aleatória?

Dora: Foi aleatório

Professor-pesquisador: Vocês pensaram nisso? Vocês chegaram a perceber isso, vendo o filme depois, essa diferença de lugares? Isso chamou a atenção de vocês?

Ignez: Porque a gente pretendia fazer no mesmo lugar todo mundo. Só que, como alguns professores e a aluna estavam ocupados na hora, a gente falou... porque o da secretária escolar a gente fez primeiro, foi o primeiro. Aí a gente queria fazer todos lá fora, né, onde a gente fez o da secretária escolar. Só que, como eles estavam ocupados, aí a gente falou: "Não, vamos fazer aqui mesmo".

Professor-pesquisador: Então vocês tiveram planejamento, esse planejamento acabou não dando certo, vocês buscaram outras soluções. E vocês, sendo sinceras, vocês acham que foi melhor assim ou teria sido melhor como vocês tinham planejado?

Diane: Teria sido melhor como a gente planejou.

Ignez: Eu acho que teria porque teria menos barulho, menos ruído.

Carla: Porque quando a gente foi gravar o da professora Professora de língua portuguêsa, teve um monte de criança passando, gritando. Aí teve que gravar de novo.

Professor-pesquisador: Mas, olhando para o filme pronto agora

Dora: eu acho que ficou bem legal essa estética de lugares diferentes.

Professor-pesquisador: É isso que eu ia perguntar. A minha pergunta é: olhando o filme como ele está hoje, vocês acham que fazendo como estava planejado, faria com que vocês tivessem um filme melhor do que o que vocês têm hoje?

Ignez: Eu acho que sim.

Professor-pesquisador: Você acha que sim?

Ignez: Porque ficaria mais harmônico.

Professor-pesquisador: Em que sentido?

Ignez: No sentido do ambiente.

Professor-pesquisador: Do ambiente. Você concorda?

Dora: Não, eu já acho que ficou muito bom essa... porque deu pra meio que cada um com seu próprio pensamento em um lugar diferente. Pessoas diferentes, sabe? Em lugares diferentes com pensamentos diferentes. Meio que, para mim, esse sentido dos lugares.

Diane: Eu acho que como está ficou bom também, porque ali acho que não teria um ar meio colorido, ali seria mais natural, mais neutro. Então acho que do jeito que está ficou bom.

Professor-pesquisador: Boa questão você colocou. E você?

Carla: Eu acho que ficou bom,

Professor-pesquisador: Foi uma surpresa para vocês, assim? Aliás, vou até melhorar a pergunta, esquece a surpresa. Tiveram alguns outros momentos na montagem... antes de vocês me responderem isso, estou lembrando e vou refazendo as perguntas. Como é que vocês decidiram esse tema?
Ignez: Eu não lembro, acho que a gente fez uma votação, né?
Diane: A gente fez uma votação.
Professor-pesquisador: Quem deu a ideia?
Ignez: Tipo, cada um deu a ideia de um tema. Eu não lembro, acho que foi a Marília que deu a ideia. Foi a Marília do grupo? Aham. Por que que ela não está aqui?
Professor-pesquisador: Tudo bem. Tá.
Ignez: Aí ela deu a ideia de fazer *Medos na Adolescência*. Aí a gente topou.
Professor-pesquisador: Teve votação? Teve. Teve porque deve ter tido algum outro tema. Qual outro tema vocês chegaram a pensar?
Dora: Eu acho que era machismo.
Ignez: Foi depressão, machismo e medos na adolescência. Acho que foram esses três.
Professor-pesquisador: E aí, mas não foi unânime? Teve gente que votou em outro?
Ignez: É... não sei, acho que foi unânime. Acho que todo mundo votou em medos na adolescência.
Professor-pesquisador: Mas houve uma votação, foi dada uma ideia, uma votação. Tá. Aí vocês planejaram como fazer, quem vocês... como é que vocês chegaram no nome dos professores? Foram conversando?
Ignez: Sim
Professor-pesquisador: Sempre conversando. E teve algum outro momento em que vocês se depararam com problemas em relação ao que vocês planejaram? Por exemplo, isso que vocês falaram para mim é um exemplo disso: "pô, a gente planejou fazer sempre no mesmo lugar por causa disso e disso e disso". Justifica. Vocês queriam um ambiente tranquilo, sem barulho para poder entrevistar. Só que vocês não conseguiram fazer isso, então vocês tiveram que escolher um outro caminho, que era entrevistar aonde fosse possível. Isso gerou um ganho não esperado estético ao filme. Vou usar a palavra que a Dora usou. Gerou um ganho estético que, na verdade, dialoga com algo que, cara, é interessantíssimo: cada um com seu pensamento no seu lugar. Os pensamentos diferentes estão em lugares diferentes. É a história da imagem e do som contando a história para além daquilo que a gente queria. Isso nem estava muito decidido por vocês, mas foi uma conquista do filme a partir da maneira como vocês montaram. Então assim, vocês planejaram uma coisa, não deu certo, buscaram outro caminho que deu certo. Aconteceu isso outras vezes? "Planejamos uma coisa, deu errado, a gente teve que buscar outro caminho".

Ignez: Acho que não,

Diane: Só foi isso mesmo.

Professor-pesquisador: Só isso? E vocês acham que, no geral, vocês conseguiram conversar bem, trabalhar bem juntas?

Dora: Foi tranquilo.

Professor-pesquisador: E por fim, para a gente finalizar essa conversa, eu vou deixar vocês falarem também se quiserem falar. Pensando o lado coletivo: o que representou fazer esse filme para vocês?

Dora: Eu não entendi.

Professor-pesquisador: Pensando na perspectiva da tua vivência, da coletividade, o que que representou para você produzir esse filme?

Ignez: Eu acho que nos fez refletir. Porque, tipo, uma pessoa na adolescência, ela tem medo de coisas que para adultos pode parecer bobeira, só que para a gente não é bobeira, entendeu? Só que conforme a pessoa vai crescendo, ela vai entendendo: pô, igual medo de escuro. Quando eu era pequena eu tinha muito, muito medo de escuro. Só que eu fui crescendo, aí hoje em dia eu acho aquilo uma bobeira.

Professor-pesquisador: Então vou te fazer uma pergunta em cima do que você falou: qual foi o principal objetivo de vocês ao fazer o filme com esse tema de Medos na Adolescência? O que que vocês queriam com esse filme?

Ignez: Acho que fazer as pessoas refletirem, pensarem: "Poxa, será que isso realmente... será que vale a pena ter medo disso?".

Professor-pesquisador: Então assim, então foi fazer refletir, as pessoas refletirem sobre a importância dos receios que as pessoas têm. E vocês? Para vocês assim, vocês têm alguma coisa a complementar? O grande objetivo foi esse mesmo que a Ignez colocou ou tem alguma coisa além para falar?

Diane: Acho que é refletir mesmo. E também eu gostei muito de fazer porque a gente conheceu o que foi que teve no pensamento uma da outra na adolescência e eu acho que me tocou muito o que cada uma delas falou. E tanto que eu até queria chorar na da professora Professora de língua portuguêsa, porque foi uma... eu acho que, não julgando as outras,

Ignez: Foi muito profundo.

Diane: Foi um depoimento profundo que literalmente eu consegui sentir a dor dela mesma através do medo.

Ignez: Porque quem vê assim fala: "Nossa, só... por que que ela é assim?". Tipo, a pessoa não acha o motivo. Mas quando você vai mais a fundo e conhece a história daquela pessoa, você vê que a pessoa

tem o motivo para se fechar tanto, para ser de certa forma, entendeu? Porque é uma coisa que mexe com a pessoa.

Professor-pesquisador: Entendi. Você falou da questão da emoção, né? Você acha que você teria sentido a mesma emoção que você sentiu entrevistando ela se você só estivesse vendo o relato dela no filme?

Carla: Eu acho que sim. Eu sou assim meio, eu sou bem sentimental com muitas coisas, ouvindo a história dos outros.

Professor-pesquisador: Entendi. Mas você acha que o filme ele... então o que que diferenciaria no contexto dessa tua relação sentimental, o que que você conseguiria me posicionar de diferente em relação a ter produzido e se colocar numa condição de só quem está assistindo o filme?

Carla: Eu acho que não teria diferença. Eu ia querer chorar do mesmo jeito. Só que ouvindo ela falar assim, é como se eu estivesse sentindo o que ela sentiu. Mas vendo assim, eu só ia ficar meio que emocionada assim, em questão um pouquinho. Mas eu acho que eu entrevistando é como se eu tivesse sentido a dor dela naquele momento que ela estava falando.

Professor-pesquisador: Te aproximou mais dela? É isso? A diferença seria essa? Talvez você assistindo você não estaria tão perto dela como você se sentiu vendo ela falar na tua frente? É isso? Aham. E para vocês? Vocês se sentiram dessa forma também? Emocionadas? Ou foi tipo técnico? Ouviu, beleza, segurou, terminou.

Ignez: Eu achei que o relato dela foi bem emocionante sim, porque ela passou por muita coisa e às vezes as pessoas não entendem e meio que julgam ela por isso. Só que foi muita coisa que fez ela ser da forma que ela é. Por isso que eu acho que foi muito emocionante. Mas eu acho que, se eu tivesse só assistindo, eu não ia me importar tanto. Não me importar, mas não teria a mesma empatia que teve na hora da gravação. Porque na hora da gravação você está tendo o contato. E na hora que você está assistindo o vídeo, é só o vídeo, entendeu?

Professor-pesquisador: Então seria exagerado da minha parte dizer que fazer o filme deu oportunidade para que vocês conhecessem uma Professora de língua portuguêsa que vocês ainda não conheciam?

Ignez: Não

Professor-pesquisador: Não é exagero? Não. Então assim, a gente pode dizer com tranquilidade. Vocês chegaram a pensar nisso antes da gente conversar aqui? Em algum momento você: "Caramba, isso aqui está me dando a oportunidade de conhecer a professora que eu não conhecia"?

Diane: Sim, pensei nisso. Aham. Em que momento você pensou? Antes ela já tinha contado um pouquinho para a gente na sala. Só que aí nessa gravação eu fui e falei assim: "Nossa, ela é bem legal".

E eu às vezes entendo o momento que ela fica assim tão rude, puxando o pé... puxando o nosso pé porque ela quer que a gente aprenda e não passe o que ela passou. Então eu às vezes eu acho que isso aproximou muito a gente dela.

Professor-pesquisador: Aproximou dela.

Professor-pesquisador: Você pensa da mesma forma em relação à a Professora de língua inglesa? Não?

Ignez: Com a a Professora de língua inglesa não foi tão profundo, porque os relatos dela, tipo, da adolescência dela, eram relatos tipo: "Ah, medo de alienígenas invadirem o mundo". Então isso eu acho que não mexeu tanto com a gente quanto o relato da outra professora, porque o dela foi mais profundo. O da a Professora de língua inglesa foi mais ali, entendeu?

Professor-pesquisador: Dentro do... ficou na superfície. Entendi. Não, legal. Eu fiquei muito interessado nisso que vocês falaram em relação ao quanto o filme... fazer o filme permitiu vocês se aproximarem da professora. Permitiu que vocês tivessem um contato mais genuíno, mais orgânico com a professora. Isso é legal. Isso é algo que é resultado do trabalho. Então legal, gente. Pô, gostei, gostei pra caramba do que vocês falaram. Acho que a gente vai continuar conversando. Foi o que eu falei: eu vou tentar entrevistar o máximo que eu puder, mas nem sempre eu vou conseguir. Então assim, eu vou ter que individualmente chamar para... até para pensar coisas mais pontuais, né, da entrevista. Pessoalmente a gente fala sobre coisas muito mais do teu relacionamento pessoal com o trabalho. Aqui a gente foi pensando de forma coletiva, embora, obviamente, você tenha trazido, você foi extremamente valiosa quando você traz esse teu relato em relação à Professora de língua portuguêsa. Então, para finalizar, eu queria só te perguntar uma coisa: você não queria fazer. Você não queria fazer. E aí eu conversei, incentivei com carinho, mas você, "Não, vou fazer, não vou fazer, não vou fazer". Aí eu falei: "Pensa". E desde então a gente não conversou mais. Eu deixei a coisa correr. Queria te fazer duas perguntas. Primeiro: o que que te motivou a fazer, já que você estava firme que não ia fazer? O que que muda essa chave?

Diane: É porque a gente ia fazer entre nós quatro. Só que aí eu queria fazer com a Marília no grupo. E aí você falou que só eram quatro pessoas. Aí eu falei assim: "Ah, se a Marília não for participar do nosso grupo, eu também não vou participar". Aí eu peguei e falei com você, você falou que só ia deixar ela participar no grupo se eu participasse. Aí eu peguei e fiquei no grupo.

Professor-pesquisador: Então, verdade. Tudo bem, então quando eu disse que podia participar, né? Foi qual o problema?

Diane: A Marília não queria... era só porque eram quatro mesmo. Aham. E ela tinha faltado, aí não tinha como ela estar com o grupo. Então, para ela não ficar sem grupo, eu também não queria.

Professor-pesquisador: Tá, resolvemos. E você entende que foi importante a insistência?

Diane: Eu acho que foi.

Professor-pesquisador: Gente, é isso. Obrigada. Parabéns, parabéns pra caramba. Eu adorei o filme de vocês. Estou gostando de tudo. Eu estou falando para praticamente todo mundo que estou gostando mesmo. Estou ficando muito feliz de ver que vocês são extremamente habilidosas ao fazer. Mas, em especial, o filme de vocês foi uma grata surpresa, assim. Foi muito gostoso de ver a maneira como vocês... o ping-pong está muito bonito. Pá, pá, pá, pum. Acabou o filme. E tem um monte de mensagem ali para pensar. Então, que vocês sigam se um dia resolverem seguir pela área do cinema. Saibam que vocês não sairão do zero. E parabéns. E aí, quando... vou encerrar aqui essa rodinha de conversa que a gente fez.

APÊNDICE K – Transcrição da roda de conversa sobre a produção do filme Família

Professor-pesquisador: E aí, eu queria perguntar para vocês, inicialmente, primeiro, né, para os colegas que assistiram... O que que vocês acharam? Qual foi o... como é que isso chega até vocês? Inclusive para os que estão fazendo filmes também. Como é que bate para vocês olhar e ver o filme delas já pronto, completinho? E aí?

Adélia: Honestamente, eu não me senti muito tocada por isso. Eu acho que precisava assistir mais vezes, mas não sei...

Professor-pesquisador: Mas por que você não se sente tocada?

Adélia: Assim, eu senti falta de alguns assuntos que compõem a família. Não achei muito focado sobre esse assunto. Mas eu entendi o ponto que elas quiseram trazer, eu concordo que família é algo que nos traz conforto, mas eu pessoalmente acho que não me senti tão tocada por causa da minha relação com a minha família.

Professor-pesquisador: Você consegue ver ali, assim... antes de fazer uma pergunta um pouco mais contundente... Olhando para os oito minutos, quantos pontos de vista você acha que consegue enxergar de família?

Adélia: Hum... eu acho que sete ou oito.

Professor-pesquisador: Sete ou oito pontos de vista. Tá. E você acha que com sete ou oito pontos de vista diferentes sobre família o documentário não dá conta de uma discussão sobre família?

Adélia: Senti falta de outros...

Professor-pesquisador: Então, assim, eu estou colocando o contraponto necessário porque eu não concordo, de verdade, não concordo com a lógica de que o filme não dá conta de falar sobre o assunto família. Eu acho que ele dá justamente por isso, porque ele traz diversos pontos de vista. Possivelmente — não sei se é o caso, e te digo que talvez seja porque para mim é — me fez refletir que as experiências de família ali são muito diferentes das que eu vivi, né? Então eu não me sinto identificado com aquela, por exemplo, a maneira como um dos personagens coloca. Eu discordo frontalmente... não discordo, mas não vejo, por exemplo: "Família para mim é a que eu criei agora". A minha família é tão pequena que se eu, na verdade, me dissociar, é como se eu não tivesse nenhuma. Então, são pontos de vista diferentes. E eu acho que isso o filme de vocês fez muito bem: trazer pontos de vista. Mas tem uma outra coisa que para mim é ainda mais contundente: a montagem traz um ponto de vista. A montagem traz um ponto de vista, né? Ou seja, para além do fato de todos os personagens falarem sobre as suas questões, eu acho de verdade, vejo com toda a clareza, que existia ali uma definição por parte de quem, na verdade, produziu. Tá? E uma das coisas — não sei, pode ser que eu

esteja enganado, me digam se eu estiver enganado, por favor — é que família é um troço bem diverso. Não existe uma perspectiva de família. E o mais legal, que é mais legal ainda: vocês em nenhum momento foram senso comum, né? Porque uma das discussões mais importantes sobre a diversidade de família hoje é, por exemplo, falar de dois pais ou de duas mães, e isso é colocado como uma definição de diversidade — que de fato é. Vocês não precisaram ir lá numa temática mais aguda para falar sobre essa diversidade. Então, assim, é sobre isso que a gente está dialogando aqui. É o quão poderosa é essa linguagem que permite que eu, de maneira não tão clara, fale de coisas tão claras. Vocês não precisaram colocar lá um texto assim: "Família é diversa. Existem várias formas de pensar família". Tudo isso está no filme, mas eu não precisei falar. Os depoimentos, a maneira como vocês montaram os depoimentos, eu acho que trouxeram esse processo. Alguém quer falar mais alguma coisa? Mas assim, é minha visão também, tá Adélia? É só um contraponto. Eu acho que, na verdade, você tem a sua visão e ela merece ser respeitada. Quero mais gente falando, vamos lá, quem mais? Tem mais alguém que não se sentiu tocado pelo filme? Não? Tem alguém que se sentiu desconfortável vendo o filme? Tem? Então levanta a mão, Fernanda. Ah, você balançou a cabeça do tipo "mais ou menos". "Mais ou menos" é "mais"! E se é "mais", você fala! Por que eu acho que você tem que expor suas opiniões. Por favor. Não brigue comigo!

Fernanda: Não, é que o senhor é o diretor...

Professor-pesquisador: Não, senão a Ignez vai me defender. Você vai me defender, né? Vamos lá, fala aí.

Fernanda: Não foi um sentimento ruim, não. Foi só um sentimento de estranhamento quando foi a parte do... Aquele... não sei o nome dele. A pessoa não pareceu ser do colégio. Foi um sentimento de: é algo muito diferente, que não faz parte da minha realidade. Mas o estranhamento tocou, foi bom.

Professor-pesquisador: Mas estranhamento em qual parte especificamente que ele falou?

Fernanda: Da agressão do pai dele. Do momento marcante. Exatamente. Ele falou que o pai dele agrediu ele. Não faz parte da minha realidade, essa parte especificamente. Não foi que eu me senti desconfortável, consegui ver a cena tranquilamente, mas é algo que a gente olha e prende a nossa atenção. Incomodou. Incomodou não de uma forma ruim, mas de uma forma que faz a gente refletir um pouco. Tipo: "Nossa, tem várias coisas diferentes, não é só a minha família, o modelo certo". Nem toda família é igual à minha, igual à sua. Tem várias famílias diferentes. Tem gente que considera a família horrível, algo que para mim a minha família é algo muito gostoso, mas para ele é diferente. A gente não vê esse lado. Então eu achei legal vocês terem dado esse lado.

Professor-pesquisador: Talvez para ele nem seja ruim, né? Ele falou com tanta naturalidade sobre aquilo que me pareceu ser uma coisa superada por ele a ponto de ele conseguir falar e ainda assim

dizer que existe família. Ele fala do pai, fala da mãe... ou seja, para ele a lógica de família ainda existe, né? O que aprofunda ainda mais essa questão. O Lynch falou aqui que ele ficou arrepiado na hora que aquilo foi dito. Choca mesmo, tá? Porque é isso, cara, violência é um negócio muito esquisito mesmo, né? Não dá para entender muito bem por que as pessoas acabam se colocando nesse quadro. E a gente que, na verdade — não sei se é o seu caso, acredito que não seja, como a Fernanda falou que também não é o meu — não viveu uma violência tão flagrante, tão... não é a realidade que eu vivi, tá? É lógico, você escuta e você fala: "Putz, isso existe". Isso existe. E foi essa a expressão que você usou, né? "Isso existe". Então assim, não é só o meu padrão, não é a minha zona de conforto que define as coisas, né? Beleza! Ótimo, muito bom! E vocês? Mais quem quer falar alguma coisa? Pode falar.

Adélia: Eu ia concordar com a Fernanda nesse sentido, que foi essa parte que também me causou algo. Eu não sou da realidade da Fernanda, eu não tenho essa família assim muito ideal e amorosa...

Professor-pesquisador: Você "ia"? Então você não vai mais?

Adélia: Nossa! Eu não sou bom com esses negócios verbais não!

Professor-pesquisador: Tá gravado, hein! (risos).

Adélia: Então, eu na minha infância vivi com um pai que não lidava muito bem comigo e acho que descontava a raiva, não sei. Mas aí eu me senti muito... eu não me senti muito confortável quando ele falou que era meio que os anjos que estavam com ele. Porque eu pessoalmente não tive essa coisa mais religiosa por conta da minha própria religião não ter muito isso. Eles eram mais da parte de que o ambiente onde você vive é de Deus e não de falar diretamente. Eu nunca me senti protegido, então acho que essa parte me causou um pouco de desconforto.

Professor-pesquisador: Para o Professor-pesquisador espectador: "Eu não me senti desconfortável, mas é algo do qual eu também não nutro tanta empatia porque eu não tenho essa formação, né? Eu não tenho esse lado que para ele foi a maneira como ele se defende daquela dor — ele não se defendeu do pai, ele se defende da dor, né?". Então eu também tenho um pouco isso, né? Lógico que tem o outro lado de você respeitar, as pessoas vivem as coisas do jeito delas. Seria muito incoerente da minha parte dizer que aquilo ali não existe. Mas eu realmente vivo, né, nesses momentos, um pouco dessa coisa mesmo de: "Caramba, a gente está muito distante sobre a maneira como a gente vê determinadas coisas, como a gente entende determinadas coisas". Quem mais quer falar? Quer falar?

Fernanda: É mais para elogiar.

Professor-pesquisador: Por favor. Aliás, eu acho que a gente tem que fazer isso. Tem que elogiar mesmo, cara. Foi um trabalho extremamente... olha só, muito, gente, muito maduro. Tem que elogiar mesmo. Elogiem, são colegas, a gente está aqui junto no mesmo barco, entendeu? Só a Laura que não, mas tudo bem (em tom jocoso). É só para fazer média com ela aqui (risos). Fala.

Fernanda: Algo que eu gostei muito foi que eles conseguiram trazer temas pesados, como esse, por exemplo, e conseguiram transformar em um filme leve. Não foi um filme chato de assistir ou totalmente com os pontos negativos da família. Também teve pontos positivos. Como você falou, a montagem do filme muda muita coisa. Do jeito que elas montaram, conseguiram fazer com que não só os pontos negativos sobressaíssem, mas os pontos positivos também. Então não fica uma coisa tipo só negatividade. Não, tinha a família dela também. Eu gostei muito, estão de parabéns. Gostei muito.

Professor-pesquisador: Para quem começa um projeto como este, que é cansativo, que tem que, na verdade, tentar de todas as formas toda hora não deixar vocês caírem, né? Ouvir o que eu acabei de ouvir é um alento. É um alento. Mostrou o quão madura você entende esse tipo de trabalho (que estamos realizando). E eu concordo plenamente com você. Você usou as melhores expressões possíveis para fazer talvez o melhor elogio que a gente poderia fazer para elas. Eu não consigo imaginar elogio melhor. Vocês conseguiram com a montagem mostrar pontos positivos através de momentos agudos — vou só substituir o "pesado" por "agudo", né? Porque olha só, e queria até falar uma outra coisa aqui que eu não tinha falado antes. Quer dizer, falei para Giuseppe[4] em particular, mas vou falar em público: admiro a sua coragem. Admiro a sua coragem. Embora para mim seja coragem, para você seja naturalidade, porque no fim das contas você só falou mais uma coisa da sua rotina, daquilo que você de fato é. Mas eu acho que eu me sinto extremamente privilegiado como Professor-pesquisador e como alguém que faz um trabalho como esse, de num filme ter um aluno me dando a oportunidade de dizer assim: "Caramba, essa linguagem serve para isso também". Serve para você dizer para as pessoas aquilo que você é. Talvez você tivesse dado alguns recados ali, né? Mas para mim o melhor recado que você deu não foi falar sobre a sua sexualidade, até porque isso, cara, é você. Mas eu acho que foi muito legal você falar o quanto a sua mãe foi importante para isso. Então, assim, você dá um peso ainda maior para isso que ela falou: que é mostrar, a partir de temas agudos, o quanto a família é de fato importante no seu caráter de todos. Então, obrigado Fernanda, obrigado mesmo, porque assim, valeu pela fala. É uma fala que eu, se fosse produtor do filme, ia ficar envaidecido a ponto de falar que se você quiser falar comigo tem que marcar hora. (risos). Mas sou eu, né? Que não fiz esse filme e que não vou precisar marcar hora porque eu não fiz. Vocês, se quiserem, então, estão por cima da carne seca, porque o negócio foi muito legal, muito bem feito mesmo. Obrigado pela contribuição, acho que você tem total razão. Vamos lá, deixa eu fazer uma pergunta para vocês para depois ir para o outro filme. Gente, preciso que vocês digam, tá? Precisam

[4] O aluno Giuseppe assumiu ser bissexual ao dar um depoimento para o filme, e não como algo solto, mas para justificar o amor que ele tem pela mãe que sempre o aceitou como ele naturalmente é.

que vocês falem, verbalizem: como é que foi o processo? De quem foi a ideia de fazer o filme sobre família? Foi fácil? Foi difícil? Foi fácil encontrar a ideia? Foi fácil ou foi difícil produzir? De onde vêm essas inspirações? Hein?

Cléo: Lembra daquela conversa que a gente teve na sala de aula sobre decidir temas de diferentes filmes? A gente até falou sobre fazer um documentário sobre o aterro do Cocotá.

Professor-pesquisador: Foi aquela conversa que a gente teve um dia que veio pouco aluno ou foi uma outra conversa em um outro momento?

Cléo: Sim, no dia que veio pouco aluno. Que a gente fez uma roda para falar um pouco sobre a gente. Exatamente. A Fernanda estava lá do outro lado. Aí a gente conversou sobre fazer um documentário, juntamos várias ideias e acabamos chegando em quatro temas. E um desses temas era família. E a gente falou que queria fazer porque família tem... cada um tem seu lado. Tem o lado bom, o lado ruim, tem o lado triste, o lado que muitas vezes ninguém conhece, às vezes está só por dentro da pessoa, por dentro daquela discussão da família. E acabamos decidindo fazer sobre isso para mostrar que nem sempre vai ser tudo mil maravilhas como parece, aparenta ser, né? E acabou que esse processo... a gente fez um grupo e a gente foi falando tudo que a gente queria fazer, como a gente queria começar. A narração inicial, que é a tia da Alicia... a gente ia fazer com a irmã do Lynch, acabou que não deu porque aconteceram uns problemas e etc. Aí a Chantal falou que tinha uma tia que morava um pouco longe, mas que ela tinha uma voz maravilhosa e muito calma e boa para fazer essa descrição do começo do filme. Ela pediu para a tia dela gravar, mandou o que a tia dela deveria falar e ela mandou para a gente o áudio da tia dela falando. Maravilhosa, que voz calma, linda, perfeita! E a ideia das fotos foi para mostrar momentos que já foram vividos e momentos que a gente ainda pretende viver. A beleza da vida. Tanto que a gente começa mostrando a família dela reunida, depois a gente vai para uma imagem do pôr do sol, que fica tudo uma harmonização tão perfeita para mostrar que a cada dia a gente pode não estar grato, mas se a gente parar, pensar e refletir um pouco mais, a gente tem que agradecer por tudo que a gente vive agora, né? Porque antigamente era tudo tão mais complicado. Tanto que cada família passou dificuldade. Tanto o que a Laura falou: "A gente deveria ter entrevistado o meu pai porque quando ele era mais novo ele já passou fome". Então foi algo que a gente tentou focar porque agora a gente tem tudo, mas antigamente eles não tinham nada, entendeu?

Professor-pesquisador: Entendi. Pô, legal! Agora deixa eu continuar aqui rapidinho. Deixa eu fazer uma outra pergunta. Cara, você falou um monte de coisa bacana, ainda bem que eu estou gravando, senão eu vou precisar pensar muito sobre tudo que você falou. Mas tem algumas questões que, assim, eu queria que vocês me trouxessem. Por exemplo, na hora que vocês filmaram, editaram... ou melhor: o que você me narrou foi basicamente que vocês tiveram uma pré-produção, vocês produziram e

depois tiveram a pós-produção, obviamente, porque dessa eu participei. Dessa eu participei no dia a dia com vocês. Vocês iam lá fazer alguma coisa, me mostravam... então essa eu tive um pouquinho mais de presença. Mas eu queria perguntar para vocês, no caso o grupo, juntando esse primeiro momento, que foi o momento que você narrou de decisão de qual seria a temática e como vocês iriam fazer, quem escolher... pegando já a parte da filmagem e a parte da pós-produção, que era montagem e edição, qual que vocês acham que foi a mais legal? Qual que vocês olham e dizem assim: "Puxa, essa realmente a gente curtiu"? Pode ser diferente, tá? Pode cada um dizer uma coisa, não tem problema nenhum. Qual a que mais impactou? O que foi mais significativo? Foi decidir pelo tema e pensar e planejar a filmagem? Foi filmar propriamente dito? Na filmagem tem obviamente a escuta, né? Você escutando as pessoas. Foi depois pensar a pós-produção, a montagem, fazer todas as edições necessárias? Qual a que vocês curtiram mais?

Chantal: Para mim a que mais impactou foi a pós-produção.

Cléo: Para mim foi a produção.

Professor-pesquisador: a própria filmagem…

Laura: Para mim a produção também. Porque parecia que estava tudo se encaixando exatamente sem ter planejado.

Professor-pesquisador: Aí eu discordo. Porque quando a pós-produção na verdade ela vai acontecer, ela já acompanha tudo que vocês planejaram antes. Então, assim, você pode até não ter escrito isso, mas intuitivamente essas coisas já andam. Então tem um planejamento ali, tá? Mas eu entendi o que você falou: você foi vendo a coisa aparecer, né? Foi por isso que você gostou mais? E você?

Cléo: A produção. Eu acho que escutar um pouco das pessoas me fez refletir sobre coisas que eu nunca pensei antes, passei a pensar. E ver os vídeos das pessoas, como ficou a gravação, como a pessoa ficava com vergonha, mas acabava começando a falar... que nem eu, vergonha, comecei a falar e não paro mais! Acho que gostei mais pelo fato de ter aprendido a escutar a história de cada um.

Professor-pesquisador: Entendi. E você?

Chantal: Eu também gostei mais da pós-produção, vendo o filme pronto, completinho.

Professor-pesquisador: Vou contar um segredo para vocês: é a parte que eu mais gosto também. É a parte que eu, se hoje trabalhasse com cinema profissionalmente, eu ia procurar trabalhar com montagem e pós-produção. Eu gosto muito de tudo, mas realmente eu acho que é onde eu tenho mais habilidade. Acho que eu consigo pensar mais, eu consigo encontrar encaixes. E talvez isso tenha acontecido com vocês. Aconteceu? Vocês começaram a perceber que tinham essa coisa de conectar e tal? E até, por exemplo, narrando para vocês que eu participei um pouco mais a fundo na questão pós-produção com elas, teve uma coisa que eu achei que foi legal, né? Que foi quando na verdade elas

me trouxeram já uma montagem, né? Uma primeira montagem, um primeiro corte. E eu assisti, gostei, mas eu senti que estava faltando alguma coisa ali e fui olhando, fui pensando e fui entendendo que o que faltava na verdade era só um reposicionamento de falas. E aí na verdade eu não lembro exatamente qual foi o reposicionamento que eu sugeri a elas, mas foi algo mais focado na ordem das entrevistas que elas pensaram, que foi uma ordem temática. Mas assim, a mais contundente eu lembro: que foi botar a fala do menino no final. E vocês concordaram meio que rapidamente. Vocês acham mesmo que isso deu um ganho maior para o filme? Vocês conseguem entender que isso deu de fato um peso maior?

Cléo: Sim, deu um impacto maior.

Professor-pesquisador: Por que você acha que deu um impacto maior? Agora olhando com eles, acompanhando como espectadora do filme de vocês. Por quê?

Cléo: Porque se a gente colocasse no começo acho que não teria tanta graça. Perderia a graça das outras falas das pessoas, porque começa com algo mais suave. Se começasse logo com aquilo, já seria tipo algo chato, ninguém iria querer assistir realmente. Então quando a gente começa com algo mais leve e depois vai para algo mais impactante, eu acho que dá mais emoção para assistir.

Professor-pesquisador: Beleza, beleza, concordo. E aí vamos lá para a gente finalizar essa parte. Como é que foi tomar decisão em conjunto?

Chantal: A temática a gente decidiu muito rápido porque é um tema que nós quatro nos identificamos. A gente pensou em família e todo mundo já imaginou o filme na cabeça.

Professor-pesquisador: Só um momento: quem é o quarto?

Alunas: É o Lynch!

Professor-pesquisador: Lynch, desculpa! Eu achei que eram só elas, só elas falavam comigo. Falha minha, Falha minha. Lynch, entra na história, vamos embora. Depois da fala da Chantal eu passo a bola para o Lynch.

Chantal: Foi um tema que o grupo inteiro se identificou muito rápido, a gente não teve dificuldade para escolher o tema. A gente pensou em família, aí todo mundo pensou em coisas parecidas, tipo amigos, relações próximas. Foi um tema decidido muito rápido.

Professor-pesquisador: E na parte da filmagem? Como é que foi tomar as decisões?

Lynch: Não foi tão fácil, mas também não foi tão difícil.

Professor-pesquisador: Então vamos focar na parte que não foi tão fácil. Por que não foi tão fácil?

Lynch: Porque a gente teve um ponto que eu dei uma sugestão para a gente gravar no shopping com pessoas desconhecidas para dar mais impacto, pessoas que a gente basicamente não conhece a história. Aí foi lá, a gente resolveu que não ia dar para gravar no shopping, vamos gravar na escola mesmo.

Fomos lá, teve Professor-pesquisador que não deu para gravar e teve gente que não aceitou gravar por motivos pessoais. Aí foi dando uma parte mais difícil, até que outros aceitaram e cooperaram.

Professor-pesquisador: E pensando no lado mais fácil? O que também em algum momento foi fácil trabalhar e decidir?

Lynch: Porque foi uma decisão pessoal de a gente decidir muito rápido, foi o que a Chantal disse: todo mundo se identificou com a parte de documentário.

Professor-pesquisador: E na pós-produção? Como é que foi isso? Foi fácil decidir coletivamente? Não foi?

Cléo: Foi tranquilo também.

Professor-pesquisador: Em algum momento teve conflito?

Turma: Não.

Professor-pesquisador: Mas houveram discordâncias?

Turma: Sim.

Professor-pesquisador: Como é que vocês equacionaram essas discordâncias?

Laura: A gente foi dando sua opinião e depois a gente entrava em um consenso. Mas não foi nada tipo: "Ah, vou brigar".

Professor-pesquisador: Não teve "Round 6", né? Na verdade, era a Chantal que decidia e vocês falavam: "OK, está certo".

Professor-pesquisador: Entendi. E aí, gente, para finalizar: houve algum incidente, algum erro ou alguma coisa que não estava prevista mas que vocês acabaram incluindo na produção e deu certo? Algo inesperado?

Lynch: Acho que a voz da sua tia.

Professor-pesquisador: Mas a voz não era planejada?

Laura: Não, a irmã do Lynch não deu por causa de problemas, aí a Chantal deu a ideia da tia dela. Aí deu certo com a voz da tia.

Professor-pesquisador: Mesmo eu estando de fora, eu sei que teve uma, vocês me contaram e eu não estou lembrando.

Laura: Exatamente, mas eu não lembro não!

Professor-pesquisador: Então lembra.

Laura: A gente fez em maio!

Professor-pesquisador: Ela lembra!

Cléo: Eu não lembro não!

Professor-pesquisador: O rapaz! Porque foi o único desconhecido que vocês filmaram. O rapaz não estava planejado. O rapaz vocês pegaram ele na curva. Vocês me contaram dessa maneira: "Olha, a gente nem sabia quem ele era, perguntamos e ele falou que ia fazer".

Cléo: Foi no dia da reunião da escola.

Professor-pesquisador: Exatamente. Então assim, isso cai dentro desse inesperado que no fim das contas deu certo, né? Bem ou mal, em parte vocês conseguiram o que você falou, Lynch, que é falar com pessoas desconhecidas. Agora vamos lá. Gente, rapidinho. Trabalhar para o grupo — e lembrando que eu vou fazer perguntas semelhantes para todos os grupos, tá? Fazer esse trabalho, trabalhar nesse projeto foi diferente de fazer outros trabalhos de grupo na escola?

Turma toda: Foi muito diferente!

Cléo: Eu acho que foi melhor!

Professor-pesquisador: Tá, tudo bem. Mas mais importante é você me dizer o que que muda. O que que faz ele diferente?

Cléo: Geralmente tem um padrão,

Fernanda: uma forma certa de fazer.

Professor-pesquisador: Peraí, rapidinho, um de cada vez. Primeiro ele aqui, depois eu falo.

Glauber: Modo de pensar. Além de gravar, você tem que pensar como você vai colocar as coisas para não ficar chato de assistir. E os outros trabalhos geralmente a gente pesquisa sobre outras coisas. Esse aqui a gente só gravou e aconteceu. Foi muito da nossa parte, eu e Adélia, muito da nossa cabeça, foi muito pensado.

Agnès: Tem os pontos de vista de cada um que é diferente, então tem o ponto de vista meu e o da Julia juntos na edição.

Professor-pesquisador: Teve que buscar equilíbrio nisso, é isso?

Agnès: É.

Adélia: Eu achei desagradável fazer por conta que a gente teve que fazer em grupo. A gente faz isso normalmente, só que foi um trabalho muito amplo. Eu estava quase saindo da mão com meu grupo porque ninguém entrava em um acordo...

Professor-pesquisador: Não, mas eu entendo. Olha só, cara, todas as falas são importantes. Eu entendi o que você está falando. E aí eu tenho até para te perguntar o seguinte: como você equacionou isso?

Adélia: Bom, eu tentei entender o lado de todo mundo e a gente entrou num consenso. Mas eu achei que a gente estava despreparado para fazer esse tipo de trabalho. Eu acho que a gente precisava fazer mais coisas sozinhos.

Professor-pesquisador: Então beleza. Eu acho que assim, como eu sempre falo: problema existe, problema se resolve. Antes de eu passar para você a fala, deixa só ela falar, depois eu trago você e você vai se acalmando aí, tá? (Fala para Agnès)

Fernanda: Eu acho que não tem uma forma certa de fazer. Quando a gente vai fazer o trabalho de outras matérias dentro da escola, por exemplo, Português, tem uma forma certa: é para você seguir esse modelo, de redação, e é assim. Não tem opiniões, não tem criatividade... tem criatividade claro, mas acho que nesse tipo de trabalho, eu tenho um modo de pensar, o Giuseppe tem outra. A gente consegue misturar as duas opiniões, os dois pontos de vista e fazer algo bom. Não há certo ou errado. É algo bom, é algo que o público vai gostar de ver. Pode ser o seu, pode ser o da Agnès, pode ser o da maioria, mas alguém vai gostar de ver. Então acho que é mais leve para mim fazer um trabalho desse do que outro tipo de trabalho.

Professor-pesquisador: E aí deixa eu só te fazer uma pergunta. Então só para eu entender melhor o que você falou: é como se esse trabalho te permitisse na verdade variar modelos, formas de trabalhar, metodologias, buscar as melhores metodologias. Você se sente mais livre?

Fernanda: Muito mais livre, claro.

Professor-pesquisador: Alguém aqui não se sentiu como ela se sentiu? Mais livre? Que não tenha entendido o trabalho dessa maneira, como um trabalho que permite a forma como ele é colocado, como ele é oferecido, ele não permite essa flexibilidade de modelos e de metodologia? As pessoas concordam com ela?

Turma: Sim!

Professor-pesquisador: Alguém quer adicionar alguma coisa ao que ela falou? Agnès quer. Então pronto, vamos lá.

Agnès: No caso, a gente só se separou do grupo antes. O grupo antes era eu, Glauber, Karina e Adélia. A gente só se separou porque você foi intervir. Por isso houve a separação. Mas de qualquer forma, se você não tivesse intervindo, provavelmente o grupo ia se separar.

Professor-pesquisador: Mas aí também entra um outro lado, que é uma coisa que eu acho que é muito de vocês na adolescência: vocês têm uma ansiedade muito grande às vezes para resolver e não entendem que a gente precisa também contar com quem está na organização. Eu acho que só houve um erro no grupo de vocês: vocês não terem me trazido o problema quando ele começou.

Adélia: Não dava!

Professor-pesquisador: Dava, claro que dava.

Adélia: Não, não dava? Tinha uma tirana no grupo!

Agnès: Tirana?!

Professor-pesquisador: Espera aí, espera aí, porque aí também a gente desvia o foco do processo. Olha só, como eu sempre digo: cada um com a sua personalidade, cada um com a maneira de enxergar o trabalho. O grupo tinha duas pessoas com um perfil mais centralizador, e foi por essa razão que eu também entendi e concordei com vocês de que não valeria a pena insistir no grupo. Mas o importante é entender o seguinte: e aí eu gosto muito da fala da Fernanda, que a flexibilidade nos permite até esse tipo de coisa: não só desfazer, mas pensar sobre o grupo, pensar sobre esse momento, pensar sobre essa questão. Como eu falei para vocês, acho que não tem nem certo nem errado aí. Tinha só diferenças de trabalho e aí se equacionou de que maneira? Da melhor maneira possível: de um saíram dois filmes. Quem ganhou fui eu, quem ganhou foi a turma. Copo meio cheio, copo meio vazio? Vamos para o copo meio cheio, né? Acho que a gente ganha mais. Vamos lá, só para a gente avançar. Vocês sentiram que tiveram liberdade para expressar as suas ideias?

Grupo (Chantal, Cléo, Laura e Lynch): Sim!

Professor-pesquisador: O Professor-pesquisador mais ajudou ou mais atrapalhou vocês?

Grupo (Chantal, Cléo, Laura e Lynch): Ajudou!

Professor-pesquisador: De verdade, hein? Vocês aprenderam, vocês estão aprendendo com os filmes que vocês assistem dos outros colegas?

Turma toda: Sim!

Professor-pesquisador: Vocês conseguem lembrar o que vocês melhor aprenderam até agora?

Fernanda: Montagem.

Professor-pesquisador: Montagem? A montagem para você... e para aqueles filmes anteriores?

Glauber: Para mim os anteriores foram a gravação, o ângulo, a forma de gravar.

Professor-pesquisador: Legal. Então na verdade a questão do posicionamento de câmera, enquadramento... foi o que a gente mais pensou.

Adélia: Eu acho que aprendi mais sobre a forma de pensar das pessoas através do filme. Forma de pensar através das pessoas através do filme.

Professor-pesquisador: Legal! E vamos lá, para finalizar: para vocês hoje, o que que vocês sentiram quando viram o filme projetado aqui?

Lynch: Emocionado.

Professor-pesquisador: Lynch se sentiu emocionado...

Adélia: Inspirada talvez.

Professor-pesquisador: Tranquila. Normal. Nem mais nem menos. (fala para Chantal)

Cléo: Eu me importei com as opiniões deles.

Professor-pesquisador: Te incomodou?

Cléo: Não.

Professor-pesquisador: Você estava mais atenta às opiniões? Você estava ansiosa para ouvir essas opiniões? Entendi. Chantal, o que você sentiu? Você gostou?

Alice: Eu gostei.

Professor-pesquisador: E a Laura?

Laura: Normal.

Adélia: Ela estava toda vermelha de vergonha agora há pouco. (risos)

Professor-pesquisador: Normal! (em tom jocoso)

Professor-pesquisador: Vamos lá. Se fosse começar de novo hoje, você faria alguma coisa diferente?

Grupo (Chantal, Cléo, Laura e Lynch): Sim!

Professor-pesquisador: O quê?

Cléo: Um outro tema.

Glauber: Menos pessoas.

Lynch: Eu deixaria mais... eu queria mais alongar o vídeo, colocar mais tempo.

Professor-pesquisador: Você buscaria fazer um filme maior. Você acha que o filme ficou pequeno? Mas você acha que ele não deu conta?

Lynch: Acho que ficou pequeno, mas ficou bom.

Professor-pesquisador: Laura e Alice, o que que vocês acham?

Laura: Eu mudaria o tema.

Professor-pesquisador: Por que vocês mudariam o tema?

Cléo: Porque tem muita diversidade de temas. Então eu gostaria de testar um novo.

Professor-pesquisador: Você tentaria um novo tema? Se desafiaria a buscar um novo tema?

Cléo: Sim!

Professor-pesquisador: Chantal…

Chantal: Eu acho que organização...

Professor-pesquisador: Chantal, o que que faltou? O que que você faria diferente na organização?

Chantal: Acho que primeiro eu organizaria melhor o que eu queria ver no filme, anotaria, mudaria algumas perguntas…

Professor-pesquisador: E vocês acham que o que vocês estão aprendendo aqui — e aí serve para todos, tá? — serve para vocês usarem em outras matérias?

Adélia: Não! Não, claro que não! A gente não tem liberdade!

Professor-pesquisador: Mas então, vamos lá, peraí rapidinho. O que vocês estão aprendendo é desde as temáticas que vocês vão assistir até todas as concepções, conceitos, ferramentas, instrumentos ligados ao cinema.

Karina: Eu acho que sim, por conta da interpretação.

Professor-pesquisador: Como assim da interpretação?

Karina: Interpretação do filme.

Professor-pesquisador: Só para eu entender melhor essa questão da interpretação… você exercita a interpretação e isso te ajuda a interpretar outras coisas? Beleza. Quando vocês falaram "não", por que não?

Adélia: Não porque você é o único Professor-pesquisador de tipo "foda-se, faça o que quiserem e só não morram". E você é o único Professor-pesquisador que faz isso, a gente não tem essa liberdade toda em outras aulas. Então a gente não tem toda essa criatividade em outros projetos.

Professor-pesquisador: Esse é um tema que eu vou repetir na próxima aula.

Lynch: E é o único que incentiva a gente a falar.

Professor-pesquisador: No próximo dia de vídeo eu vou voltar para esse assunto, a gente vai conversar melhor. Pessoal, ó, um beijo, parabéns, tá? Beijo, valeu!

APÊNDICE L - Transcrição da Roda de Conversa sobre a produção do filme *Diversos caminhos, um só uniforme*

Professor-pesquisador: Então vamos lá. Como eu disse, eu fiquei muito encantado mesmo com a escolha do tema. Mas aí tem uma questão particular minha, eu sou muito afeito a esses temas que envolvem, na verdade, trabalho, envolvem a gente olhar para o outro, sobretudo em situações que não são tão comuns. Mas eu queria saber de vocês, primeiro: como foi para vocês desenvolverem o filme em si? Pensando mesmo numa forma de compartilhar com os colegas o que vocês trabalharam, não tanto comigo, porque esse também é um espaço para que a gente possa conversar sobre a maneira como cada um trabalhou. Então, por exemplo, quando você me fala como você trabalhou, você vai falar de um jeito que eu até posso compartilhar para os colegas, mas eu queria entender também como vocês, na verdade, vão compartilhar essas ideias para os colegas.

Professor-pesquisador: Como é que foi? Como foi escolher esse tema? E olhando o filme agora na tela, vocês acham que conseguiram executar aquilo que vocês queriam?

Alunas: Sim, conseguimos.

Professor-pesquisador: Vamos na ordem. Primeira coisa: vamos falar sobre como vocês escolheram o tema.

Agnès: O tema já estava escolhido desde o ano passado. A gente tinha conversado sobre esse tema no ano passado quando você pediu para a gente escolher um tema para fazer um filme, a turma toda fazer um filme, e eu tinha sugerido esse tema. Quando eu e a Norma nos juntamos para fazer, inicialmente não era esse tema, era violência doméstica. Só que a gente não conseguiu achar pessoas que falassem sobre isso e a gente resolveu... eu resolvi, na verdade, eu pensei sobre trazer esse tema para a gente fazer. A Norma gostou da ideia, então a gente decidiu manter esse tema e fazer isso.

Professor-pesquisador: Entendi. E como foi trabalhar o tema? Fala um pouco das facilidades, das dificuldades, pensando tecnicamente mesmo. Pensando, na verdade, nas dificuldades de vocês duas executando o trabalho em si. E aí eu queria ouvir um pouco a Norma também.

Norma: Eu acho que para mim não teve nenhuma dificuldade não, até porque a gente conseguiu separar bem cada parte do que cada uma fazia. A gente conseguiu entrar em um consenso, não teve briga assim, aí a gente dividiu: eu gravei um pouquinho, a Agnès gravou, ela editou, eu escrevi as perguntas e a gente ficou dividindo. Para mim não teve dificuldade.

Professor-pesquisador: Não teve nenhuma dificuldade. Foi OK.

Agnès: A única dificuldade para mim, na verdade, foi editar, porque tinha que pensar, elaborar onde cada parte ia entrar para contar a forma que a gente queria.

Professor-pesquisador: Como é que você achou esse desenho? O desenho que digo assim, o desenho do filme, a ordem das imagens, como você foi... Porque quando eu interferi, já tinha muita coisa indicada, então no máximo o que eu falava assim era "ah, tira isso" ou "inverte só isso de posição", mas existia claramente ali para mim um desenho. A maneira como vocês iam contar a história para mim já estava muito clara, que era exibindo as imagens deles trabalhando e em conjugação com a fala de cada um nas entrevistas que vocês fizeram. Então, eu queria entender como você chega nesse desenho. Vocês duas chegam nesse desenho.

Agnès: Eu tentava combinar o que eles diziam com o trabalho deles. Quando um dos garis fala que as pessoas jogavam coisas no chão mesmo ele estando varrendo ali, eu coloquei a parte onde ele estava varrendo o chão. Eu tentava combinar dessa forma, entende?

Professor-pesquisador: E da onde vem isso? Você atribui ao que esse conhecimento, essa ideia de que você teria de "vou combinar", da onde vem isso?

Agnès: Eu acho que fica mais dinâmico assim.

Professor-pesquisador: Não, sim, mas não é para você justificar, eu quero entender da onde veio essa ideia. Como você chega a essa ideia de falar "vou fazer uma combinação entre a fala e a imagem desse jeito, nesses moldes que você me falou"?

Agnès: Eu acho que, na verdade, já vi isso em alguns lugares, em alguns filmes, aí eu resolvi colocar.

Professor-pesquisador: Tá. Vocês conseguem perceber isso no filme?

Alunos: Sim.

Professor-pesquisador: Você percebeu?

Aluno: Eu percebi.

Professor-pesquisador: Percebeu, você também percebeu, né, Fernanda? Não? Quem mais percebeu levanta a mão aí. É, tá dividido, né. Vamos lá. Dos que perceberam, perceberam mais ou menos em que situações? Vocês conseguem lembrar isso?

Fernanda: Bom, tipo a parte dele falando e aparecia a cena do dele fazendo alguma coisa. Repetindo o que... não é repetindo, mas ilustrando, né.

Professor-pesquisador: Tá.

Fernanda: Eu reparei por causa da mudança mesmo, e também foi minha parte favorita que foi a mudança de imagens, que eu gostei de como ela encaixou as vozes deles ao trabalho deles, achei essa parte bem criativa. E também porque dava para reparar por causa da mudança do som.

Professor-pesquisador: Entendi. Beleza. E os que não perceberam, não vou perguntar por que não perceberam, não é o caso, mas assim, como vocês viram essa relação entre a fala e a imagem?

Glauber: Mostrando mais o trabalho deles com o depoimento deles sobre o assunto. Eu não pensei nesse contraponto da fala e eles atuando como a fala, eu pensei mais de mostrando o cotidiano com o depoimento deles.

Professor-pesquisador: Mas você acha que faz sentido ou você continua achando que não tem conexão?

Glauber: O que ela falou faz muito sentido.

Professor-pesquisador: Faz sentido. Ou seja, você lembrou e falou "opa, conecta". Beleza. Entendi. E vamos lá, gente. Vocês assistindo esse filme delas, vocês conseguem lembrar de filmes que vocês assistiram?

Turma: Não.

Adélia: Não filme, documentário.

Professor-pesquisador: Não por causa do tema? Não, assim, mas no geral. Te lembra alguma outra produção ou te lembra alguma coisa?

Glauber: Esse jogo de câmera que ela fez...

Professor-pesquisador: Não, é jogo de câmera mesmo, sim. Na verdade, porque o jogo de câmera já é muito claro quando, e aí desculpa até interferir, o jogo de câmera existe do momento que elas conjugam, por exemplo, câmera estática com plano-sequência, posicionamento de câmera mais detalhado, mais geral. Se você parar para pensar, diferente, por exemplo, do filme da Alícia, que é um filme que privilegia, na verdade, o plano médio, o plano médio, ou seja, focalizando a pessoa e ela falando, esse filme a gente já traz o quê? Uma variação muito maior de câmeras, de planos. Que obviamente, para o que elas queriam fazer, pedia. Então, na verdade, você tem desde um plano geral, primeiríssimo plano, a um plano mais... não vou chamar de plano detalhe, até porque, de fato, a gente não teve um plano detalhe, mas planos mais fechados. E aí obviamente tudo tem a ver também com a tentativa de se comunicar alguma coisa ali. Então eu acho que tem jogo de câmera mesmo.

Glauber: No caso, eu pensei, me lembrou de filmes que eu já vi quando ela gravou ele de longe mostrando já a escola. Para mim, eu pensei que geralmente o filme mostra isso, eles ao redor do lugar onde ele meio que convive, entendeu? E na parte justamente onde ele falava e varria essas coisas, porque em filmes geralmente faz isso como pensamento do personagem.

Professor-pesquisador: E aí, na verdade, você está me falando de filmes de ficção.

Glauber: Sou bem fã.

Professor-pesquisador: Então, basicamente você pegou as tuas ideias, a tua lembrança de filme de ficção e encontrou em um filme documentário. Legal. Bacana. Bacana essa correlação que você está estabelecendo, ou seja, você consegue enxergar no filme dela exemplos, influências dos filmes de

ficção que você assiste, né? Legal isso. Bacana mesmo. Alguém quer falar? Agora é a hora de enfiar a porrada no filme delas. Difícil vai ser conseguir achar no que enfiar a porrada, mas é a hora.

Cléo: Eu. Posso falar tanto os pontos que eu gostei em geral?

Professor-pesquisador: Sim, senhora. Aliás, eu estou esperando ansiosamente uma semana que você fale igual você falou semana passada. Primeiro deixa ela terminar e depois eu passo para você. Fala.

Cléo: Eu ia sugerir que elas usassem alguma coisa para diminuir o ruído do... não do local onde eles estavam varrendo, mas o ruído de transporte.

Professor-pesquisador: Então, sim, eu acho que é uma boa dica, mas também precisa ser contextualizado. Na verdade, a gente está fazendo filmes dentro de um cenário em que a gente não tem acesso a uns instrumentos técnicos que vão permitir que a gente consiga, na verdade, essa depuração. Digo de verdade, não estou fazendo elogio médico com ninguém não. Para o que a gente tem, está bom, está bom demais. Mas também penso o seguinte, como eu falei: a primeira coisa que eu disse foi também para posicionar o filme. É um primeiro corte. Esse corte ainda vai ser depurado e aí obviamente é onde talvez eu possa entrar com um pouquinho mais de força, de presença. Se a gente vai exibir esse filme em uma outra situação, não tem problema nenhum que eu perca algumas horas na minha casa e dê uma melhorada com aquilo que eu posso, com aquilo que eu tenho. Vou fazer isso com qualquer filme que seja, sem problema nenhum, mas a tua fala eu acho que é cabível, né? Mas é sempre lembrando também o seguinte: o filme ele só está pronto quando a gente decide que ele está pronto. O filme só vai estar pronto quando eu falar assim: "está pronto". Enquanto eu não disser que está pronto, ele pode ser modificado, não tem problema nenhum. E para isso existem os cortes. Mas, óbvio, precisa mesmo e eu já tenho anotado algumas possibilidades para a gente dar uma melhorada, de repente fazer alguma coisa para poder, na verdade, ganhar. Mas não sei se vocês concordam comigo, eu acho que o filme está com uma dinâmica muito agradável. Muito em nenhum momento eu me senti cansado assistindo, eu acho que ele tem ali um lado bacana e, assim como eu sugeri, por exemplo, que elas mudassem algumas formas para o final do filme da Alícia, talvez algumas coisas para potencializar também o lado emocional do filme. A gente também quer chamar a essa reflexão, né? Mas bom, legal, boa sugestão. Cléo, diga.

Cléo: Uma das coisas que eu mais gostei nesse filme foi o tema e a dinâmica de como ele foi apresentado, porque eu acho que uma das partes que eu mais gostei foi a parte que ele fala que ele pega o ônibus que demora 3 horas para chegar aqui na escola. E tipo, para ele ter um dia totalmente cansativo, e a gente quando olha para ele não vê isso, porque você passa por ele, fala "bom dia" e ele te responde na maior alegria. Tipo, cara, ouvir ele falando que ele demora 3 horas para chegar aqui para limpar, eu fiquei... isso me deu uma emoção, me deu uma dorzinha no coração porque a gente

não valoriza o trabalho deles. A gente, tipo, muitas vezes você vê a pessoa jogando casca de laranja no chão como se não fosse nada, e a gente olha assim para ele, ele tipo, ele não reclama, ele não fala "ai, crianças insuportáveis" ou xinga nada, ele simplesmente vai lá e faz o trabalho dele, pega, cata, joga no lixo, na maior calmaria. Se fosse eu, já teria espancado essas crianças. Eu não aguento nem na minha casa, imagina na escola que é enorme, tem salas, tem quadra, tem tanta coisa para limpar. E tipo, uma das outras coisas que eu prestei muito atenção foi a parte dos sonhos deles. O sonho dos três. Eu acho que o sonho deles é a mesma coisa: é ter uma casa própria. Isso foi algo que machucou, sabe? Porque a gente olha assim para eles e não vê isso, a gente não pensa nessas coisas, a gente só não valoriza nada. Nenhuma parte do dia a gente não agradece por nada, a gente só passa, às vezes a gente nem olha na cara deles, a gente passa assim tipo e passa direto. Isso dá dó de ver eles falando que eles também têm sonhos, que são pessoas normais, que têm sonhos, eles vivem, eles têm que enfrentar a batalha de todas essas coisas aí do governo, que eles têm que sair daqui para ir para a praia para organizar essas coisas. E machuca, porque quando a gente presta atenção, a gente vê que cada um deles tem um ponto fraco. Tipo o... ele fala que...

Professor-pesquisador: Você me dá licença um minuto? Para de falar aí atrás. Caramba. A menina está falando provavelmente tudo aquilo que vocês também vivem. Cara, não dá para ouvir? Se não dá para ouvir, pelo menos me deixa ouvir que nem isso eu estou conseguindo direito. Por favor, respeitem a fala da colega. Desculpa, Cléo, continua.

Cléo: Tipo o rapaz da cozinha, ele fala que o sonho dele é ter mais um filho e conseguir a casa própria. E tipo, ele fala isso, e a gari ela fala, ela conta do marido dela, que ele teve a mesma coisa que ela, e isso tipo, a gente vê que nem sempre tudo é fácil. A gente vê que as pessoas têm tantas complicações na vida e a gente não valoriza, a gente não tenta ajudar, a gente não senta, não conversa e fala, a gente não é, como fala, compreensível. A gente não presta atenção, a gente quer focar na gente, mas não consegue focar na outra pessoa. A gente presta atenção na gente, acha que nossa vida é sempre "ai, é a mais fraca de todas", se fazemos de vítimas o tempo inteiro e não nos colocamos no lugar do próximo. Ele estava contando algo que muitas pessoas, muitos brasileiros enfrentam, que é o problema da casa própria, minha mãe já sofreu golpe com isso, dessas coisas de casa própria, e a gente sabe o quanto é complicado, entende? E eu gostei muito porque focou em pessoas que a gente não valoriza realmente, que a gente não presta atenção, que a gente não dá o apoio moral. A gente poderia evitar tanto que eles ficassem tão cansados no dia a dia, a gente poderia simplesmente pegar uma casca de laranja do chão e botar no lixo. A gente poderia simplesmente pegar uma sacolinha, trazer, recolher, ajudar eles e simplesmente jogar fora. A gente poderia fazer o básico, mas para eles

já seria o máximo possível, já ajudaria muito. Eles não precisariam ficar aqui na escola até 5 horas da tarde limpando tudo e organizando algo que nem foi eles que sujaram.

Professor-pesquisador: Antes, eu quero falar algumas coisas, mas vou passar para ela, mas antes eu quero fazer uma pergunta. Por que você acha que elas fizeram esse filme? Seja sincera.

Cléo: Acho que é para deixar mais explícito para a gente que a gente precisa valorizar o trabalho dessas pessoas e tentar focar em pessoas que realmente precisam ser escutadas e muitas vezes não são ouvidas, são caladas e oprimidas ali mesmo por não ter um cargo maior, entre aspas.

Professor-pesquisador: Eu vou, na verdade, me antecipar e vou falar aqui. Eu entrevistei a Agnès anteontem, ontem ela faltou para não tomar o esporro que ela deveria ter tomado porque ela não contou que estava aqui fazendo a entrevista. E ela falou praticamente tudo o que você disse. Talvez a emoção dela passe por tudo o que você falou, mas passe também por ela ter a certeza, não sei, é isso? A certeza de que você conseguiu apresentar a tua ideia através das imagens. Cara, isso é a melhor coisa do mundo, né? E assim, você verbalizou, outros pensaram dessa forma e as pessoas vão pensar porque está muito bem comunicado isso, está muito bem comunicado isso. E cara, não tem preço esse negócio, não tem preço a gente poder, na verdade, oferecer sem essa visão colonizadora de "ah, eu estou dando", que não tem em nenhum momento, eu acho que o mais lindo do filme de vocês é isso: em nenhum momento vocês são colonizadoras. Em nenhum momento vocês se colocam como os salvadores, "estamos fazendo um filme para mostrar para o mundo quem são os garis", não, porque aí seria feio, aí seria realmente uma coisa sem... não orgânica, sem essência, sem substância. O filme ele está com uma pegada de reflexão. E legal porque você falou muitas das coisas que ela disse na entrevista e eu também não esperava que a gente fosse ter um paralelo tão bacana da maneira como você colocou, justamente porque eu acho que cada um tem a maneira de interpretar o filme. Você viu as suas coisas, provavelmente você viu até outras coisas que não viu, mas quando, no frigir dos ovos, quando a gente vai pensar na verdade aquilo que... o tema em si e ele aparece dessa forma, pô, é legal. Acho que vocês conseguiram com êxito bastante hábil fazer o que vocês queriam, né? Então legal, bacana mesmo. Valeu, Cléo. Obrigado, tá? Depois eu te faço o Pix aí porque a gente combinou, né, de você falar isso tudo, aí agora eu vou pagar.

Cléo: Chorei também.

Professor-pesquisador: Então, era mais caro. Para chorar eu tive que pagar mais. Fala, diga.

Laura: Eu acho que o filme é muito uma crítica, porque as pessoas sempre pensam que "ai, porque aquele que passou por Federal, passou na UERJ, conseguiu tudo", e a questão do sonho fala muito nisso. Todos eles têm o mesmo sonho, que é ter uma casa própria. Aí, tipo, mas qualquer vagabundo que olha para isso daí fala: "ai, nossa, não estudou, por isso que trabalha como gari". Não é questão

disso. Gari é uma profissão que deveria ser muito valorizada, principalmente no nosso estado, que tem muito bueiro entupido, muito lixo na rua...

Professor-pesquisador: Entra no lado da geografia, a área urbana, área industrializada, você tem toda a produção de lixo, então você precisa dessas pessoas.

Laura: Exato. E as pessoas pensam muito naqueles que estudaram, passaram em uma faculdade, passaram em tudo o que fizeram, mas nunca olham nas pessoas que sempre estão ali, trabalhando em favela, trabalhando em escola, trabalhando em tudo. E a Cléo falou: todos eles passam por coisas que a gente nem sequer dá o valor, nem sequer passa... E o filme fala muito sobre isso. Por exemplo, tem uma cena em que eu não sei se é a Márcia ou se é o Adelson, mas acho que os dois... Adelson, Adelson mesmo, estão limpando e tem um bocado de criança passando por cima do chão que eles acabaram de passar, acabaram de lavar, acabaram de varrer. E assim, o filme diz muito sobre isso. Por exemplo, quando tem um médico no posto de saúde, a gente vê ele, a gente toma cuidado para não esbarrar. Isso é um fato. Porque eu direto vou no posto de saúde com a minha mãe, ninguém esbarra na doutora.

Professor-pesquisador: E é legal quando você fala "o filme é uma crítica", não é uma crítica a quem está no filme, né? É uma crítica a quem está fora. E é isso, filmes têm essa capacidade também de você desenvolver críticas sobre quem nem está ali. O incômodo é para quem está assistindo. É uma outra coisa que vocês conseguiram com uma maestria bastante interessante, com bastante hábil, né? Fala, diga.

Glauber: Eu pensei da mesma forma que a Cléo também...

Professor-pesquisador: Ah, você quer que eu te pague o Pix? É isso mesmo? Pô, vou te falar, hein, se aproveitando da situação. Fala.

Glauber: Até pouco tempo eu nem sabia qual era o nome deles. E acabou que eu aprendi muito sobre ele, eu nunca falei com ele porque sou tímido, eu não sei falar com as pessoas direito, mas me escalou. Aí eu fiquei bem impressionado pelo tema que elas fizeram, eu não esperava algo assim e também por conta da empatia que tiveram em pensar em mostrar que eles não são apenas pessoas trabalhando ali que a gente quase não repara, mas são pessoas que são como a gente. Porque acho que quase ninguém nunca pensou que um gari seria tão cheio de sonhos igual os que elas mostraram, normalmente não dão muito valor, né? Pensando nisso, como é que seria o mundo sem eles? A gente estaria mais ou menos perdido.

Professor-pesquisador: Por que você acha isso? Por que você acha que as pessoas, de uma maneira geral, não têm essa... não sabem que garis têm sonhos, que garis são pessoas que estão trabalhando? A que você atribui esse quadro que eu concordo com você, tá? Aliás, é muito interessante porque,

nessa roda de conversa que a gente está fazendo, vocês estão colocando, estão posicionando para além de vocês, mas estão partindo de vocês.

Adélia: Falei, mas não foi sobre isso.

Professor-pesquisador: Tá, sobre posicionamento, tudo bem. Vocês estão partindo de vocês, tipo "eu não vi". E aí obviamente é nítido que então as pessoas não veem. Por que você acha que as pessoas, de uma maneira geral, não têm essa visão?

Glauber: Eu acho que a gente não pensa dessa forma, a gente não considera o que eles sentem, os sonhos deles e tal, porque a gente não interage com eles, a gente quase não repara, também porque o que não me deixa de reparar em uma profissão é quando a pessoa faz um ato muito grande ou quando a pessoa mesmo se gaba, porque eu conheço muitas pessoas que se gabam por ser pessoas. Aí eu acho que a gente não repara muito por a gente não falar mesmo, eles serem, bom, acho que a parte do trabalho deles eles não estarem sempre falando com as pessoas porque eles têm que fazer o trabalho, então...

Professor-pesquisador: De verdade, eu não sei se não faz parte do trabalho deles falar com as pessoas. Eu apostaria até que não. Eu acho que o trabalho deles é um trabalho que demandaria conversar com as pessoas. Eu acho que assim, aliás, eu vou ser até mais além, eu acho que a maior parte dos trabalhos deveriam ter por premissa conversar. Eu acho que a gente, como sociedade, foi abrindo um pouco mão disso. Ontem mesmo minha sobrinha fez aniversário, né, e o aniversário dela foi naquele clube ali do Jardim Guanabara, Iate Clube. E, enfim, eu e minha companheira a gente estacionou um pouco mais distante, que era onde tinha vaga, descemos, fomos lá curtir o aniversário e depois fomos embora, tinha que acordar cedo, não deu para ficar até tarde. Voltei quando eu estava pegando meu carro, tinha um senhor e uma senhora com um cachorro andando. E aí ele olhou para mim e eu dei boa noite, assim, eu até me antecipei porque eu acho que ele ia fazer isso. E eu pareço que não, sou bem tímido. Às vezes as pessoas acham que eu sou fechado pela timidez, sou, tá? Em ambientes onde eu estou mais à vontade, é menos difícil. Mas cara, às vezes é para mim começar a dar aula não foi fácil. Então às vezes eu me antecipo para eu não me sentir, digamos assim, a timidez não bater. E aí, cara, o cara reagiu tão bem aquilo ali e a gente começou a conversar sobre isso, falei "cara, você vê, são 11 horas da noite aqui em uma rua aleatória, eu dou boa noite para um cara, o cara se sente feliz" e a gente transformou isso em pequeno. A gente transformou isso em algo que é só um bom dia, não, é muita coisa. E esse é o que... e aí é o que eu falo, cara, a gente, na verdade, está partindo do princípio de que a gente não tem que fazer isso pela gente mesmo. Então eu vejo no filme de vocês também um pouco dessa discussão, do tipo "pô, vamos falar entre a gente, vamos ouvir as pessoas, vamos começar a se condicionar a ter essa naturalidade", que de certa forma é algo que vocês

trouxeram meio sem querer antes do filme, quando vocês estavam falando da questão de conversar, de desabafar com Professor-pesquisadores e tal. E eu fiquei muito feliz de saber que vocês têm essa visão de mim, além de careca. Porque, na verdade, cara, eu não consigo ver meu trabalho sem isso, sem essa questão, sem que a gente possa conversar. Nem sempre a gente está bem. E uma das coisas que eu sempre deixei muito claro para vocês desde que a gente começou a trabalhar juntos é que eu nem sempre estou bem. Você sabe quando eu não estou bem, sou ser humano, pô, né? Eu tenho as mesmas questões que vocês. Então acho que quando a gente se humaniza, a gente consegue caminhar nesse sentido. Aí eu vou fazer uma pergunta para vocês que aí agora eu tenho certeza que vai fazer com que a Agnès deixe de chorar de emoção e passe a chorar de raiva. Qual é o nome do filme?

Alunas: É *Diversos Caminhos e um Só Uniforme.*

Professor-pesquisador: É isso?

Agnès: É *Diversos Caminhos, um Só Uniforme*. Ou vários, diversos...

Professor-pesquisador: *Diversos Caminhos, Só um Uniforme*. Aí vamos fazer aquela brincadeira da primeira: por que um falou, o que vocês acham que o nome diz e o que elas quiseram com esse nome? O que vocês acham que elas quiseram com esse nome?

Glauber: Que as pessoas têm diversos pensamentos e o mesmo trabalho.

Cléo: Que existe uma vida atrás do uniforme.

Chantal: Que mesmo eles usando algo que os unifica, eles têm vários sonhos, eles com uniforme podem realizar vários sonhos.

Professor-pesquisador: Olha só, para finalizar, eu vou falar a minha leitura. *Diversos Caminhos, Só um Uniforme*. A minha leitura é que esse uniforme não é o uniforme da Comlurb. Esse uniforme é o uniforme humano, era de todo mundo ali humano igual a gente. Então quando eu leio *Diversos Caminhos, Só um Uniforme*, esse só uniforme não é o uniforme da Comlurb, esse uniforme é o uniforme humano, eles são humanos como a gente. Porque quando terminei de assistir o filme falei "caramba, elas humanizaram os caras". E quando a gente não vê o outro, a gente não humaniza, a gente está desumanizando, né? Mas fala aí, o que vocês acham? O que motivou vocês a falar sobre o título?

Norma: Na verdade, foi o que o Adélia falou, a gente escolheu esse título para passar uma ideia de que são literalmente diversos caminhos, cada um deles tem uma vida diferente, sonhos diferentes, trajetos diferentes e o que une eles é um único uniforme, a única coisa que eles são iguais é a profissão.

Professor-pesquisador: Legal, legal. Então você vê que é possível diversas leituras, não tem a certa e errada, as leituras são distintas. Legal, legal mesmo. E aí, agora fala.

Adélia: Partindo de mim, do que eu entendi, do que eu consigo falar sobre o filme, não é sobre a parte técnica, sobre esse filme eu consegui ir mais por outro lado que é uma parte sentimental que tocou a gente, tocou na Cléo, tocou na Karina. Esse filme, diferente do da Alícia que também tocou na gente mas de um ponto diferente, tocou em uma crítica que não era sobre quem estava ali dentro, mas quem estava ali fora. Porque, por exemplo, esse tipo de filme eu usaria para usar de citação em uma redação, por exemplo. No momento em que a Karina falou: "ah, eles são só isso, não quiseram estudar, problema deles", tem gente que... porque realmente as pessoas valorizam mais quem passa em uma Federal, quem passou em medicina na UFRJ...

Professor-pesquisador: Só para abrir um parêntese, só lembrando que a Karina não acha isso, tá, gente? Que às vezes o pessoal tá ali acordou agora... pô, a Karina pensa assim? Não. A Karina se identificou que tem pessoas que pensam assim. Vai lá.

Adélia: Não estou falando que quem passou em uma Federal, quem passou em medicina na UFRJ não se esforçou, se esforçou. Mas a gente sabe que se ela passou em medicina na UFRJ é porque tiveram portas que estavam abertas para ela, que nem todo mundo teve as mesmas 24 horas exatamente. Eles não tiveram as mesmas portas que foram abertas para as pessoas que passaram na Federal, mas mesmo assim eles se esforçam da mesma forma e eles não ganham o mesmo valor que o médico que está lá no posto de saúde ganha. Não ganham. Porque a gente acabou de ver ali naquele filme que enquanto o... sem ser o Marcelo, o outro, o homem...

Professor-pesquisador: Adeilson.

Aluna: Adeilson estava varrendo o chão, tinha um monte de criança passando, tipo, ninguém... quando tem um médico no posto de saúde, a gente vê ele, a gente toma cuidado para não esbarrar. Isso é um fato. Porque eu direto vou no posto de saúde com a minha mãe, ninguém esbarra na doutora.

Professor-pesquisador: Mas deixa eu te fazer uma pergunta e aí vamos estender essa discussão para um lado mais amplo da escola. Você não vê isso nos outros funcionários da escola não? Professor-pesquisadores, direção, o pessoal que trabalha na secretaria... não estou falando só de esbarrar, estou falando também desse lado de atropelo, você acha?

Aluna: Eu vejo com outros profissionais trabalhando na escola, mas não é na mesma intensidade. Não é na mesma intensidade. Desrespeitam mais os garis da Comlurb do que os Professor-pesquisadores, porque os Professor-pesquisadores têm uma punição. Os garis da Comlurb, eles tratam dessa forma: eles vão fazer o quê? Eles são só os garis, o que eles fizeram para estar ali? Dessa forma que olham eles. A sociedade associa o trabalho dos garis como algo de menor valor e, na verdade, não é isso.

Professor-pesquisador: Tá. Não, claro, eu não tenho nem como questionar você em relação a isso.

Aluna: Em questão de sobrevivência, o que um cara que constrói um prédio... em questão de sobrevivência, a limpeza, o ambiente limpo é muito mais importante do que um prédio construído, na minha visão é muito mais importante. Porque ninguém vai querer comer em um lugar onde está tudo sujo, ninguém consegue aprender em um lugar onde está fedendo. Mas agora a gente consegue viver sem prédio, porque lá nos primórdios a gente vivia em caverna.

Professor-pesquisador: Não sei se eu estou muito a fim de voltar para a caverna não. Mas vamos pensar, não, mas a gente pensa, não tem problema, a gente pensa em voltar para as pinturas rupestres... não estou pensando se estou a fim não, mas eu entendi o que você quis dizer. Eu acho que assim, é proposital essa diminuição, é proposital o menor, é proposital a maneira como a gente desvaloriza e obviamente existem intenções nisso e isso obviamente é até passa pelas discussões que a gente faz em sala aqui. Mas eu acho muito legal quando a gente aproxima essa discussão desse dia a dia nosso, torna mais orgânico, pelo menos a minha impressão é que torna mais orgânico, faz com que a gente enxergue melhor isso. E aí obviamente isso vai versar sobre várias discussões, inclusive de escola mesmo, né? Por exemplo, eu acredito muito na dimensão comunitária da escola. Eu, Adelino, acredito que a escola, antes de tudo, ela precisa ser comunidade. São duas ideias, tá? Faltam 10 minutos. Eu acredito muito nessa perspectiva comunitária e acho que dentro de uma perspectiva comunitária quando você faz um filme sobre os garis da tua escola você me avaliza, você me avaliza como Professor-pesquisador que acredita e briga por uma escola comunitária, você me dá essa oportunidade de defender isso porque de certa forma eu acredito que vocês também pensem assim, pelo menos é o que está me demonstrando todo o filme, tirando o filme da Giovanna que fala sobre algo que é um pouquinho mais desconectado da escola mas que vai falar sobre instrumentos técnicos que a gente usa, todos eles têm essa coisa de partir da gente, isso é muito bom, né? Então eu quero ouvir a Alícia, eu acho que você também queria falar um pouquinho e aí a gente vai encerrar.

Alícia: Uma coisa que a Cléo falou foi sobre eles passarem por muita dificuldade para vir para cá, trabalhar aqui o dia inteiro e não reclamarem. E no filme mostra isso quando eles falam que não são valorizados pelo governo, pelas pessoas da escola, não são valorizados por quem está ao redor e, mesmo assim, eles falaram isso na maior tranquilidade, tipo "ah, a gente não é valorizado pelo governo", mas falaram isso como se fosse uma coisa normal porque eles já passam por isso sempre. E começa um pouco sobre o que a Cléo falou, que o homem lá, o Marcelo, demora 3 horas para chegar aqui, 3 horas para voltar e passa aqui 8 horas limpando a escola todo dia, entre as aulas e não reclama. E mesmo com as dificuldades do cotidiano também tem dificuldades salariais, dificuldades do governo, tudo o que ele passa também fora da escola, né, que falaram que limpam praias, as ruas, e mesmo assim falam isso em uma naturalidade como se fosse uma coisa normal para eles.

Professor-pesquisador: Eu acho até que reclama, tá? Eu acho até que é uma coisa que a gente podia pensar, reclamar até reclama. De certa forma eu acho que ele educadamente, elegantemente fez algumas reclamações no filme. Só que, cara, eles estão tão invisíveis que até enxergar isso como uma reclamação talvez seja difícil para a gente, né? É uma coisa que eu acho que a gente precisa também refletir, não é possível que não reclame. Não dá para encarar 3 horas de ônibus se você não quiser jogar alguém pela janela tem alguma coisa errada com você, né? Só não pode jogar o motorista porque... Mas eu concordo com o que você falou de verdade e acho assim que é muito esquisito mesmo as pessoas insistirem. Na verdade, assim, eu só aceito uma insistência: que a pessoa continue torcendo pelo Botafogo, por exemplo. Parou, Alícia, vamos se ajustar contra ela. Essa insistência eu até tolero, agora as outras não têm como. Olha só, para finalizar, uma pena que você só trouxe isso no final a gente vai ter que interromper, mas eu queria só fazer um comentário de verdade assim de coração. Eu lamento muito vocês não estarem no oitavo ano, porque esse é o último ano de vocês, ou seja, não teríamos mais um ano de vocês aqui amadurecendo e trazendo essas contribuições para a escola. Mas cara, leva para a vida isso. Esse tipo de discussão ele é cansativo, é um saco, a gente fica chateado, mas cara, é só assim que a gente vai conseguir ir imobilizando as pessoas e modificando aquilo que precisa ser modificado. Até porque, cara, daqui a 100 anos o mundo vai estar totalmente diferente, as 8 bilhões de pessoas que vivem hoje já não estarão mais ali. É triste? É, fazer o quê, é da vida. Mas cara, a gente pode deixar o planeta melhor para essa galera que vai chegar, tá? Até porque eu sou extremamente cético com tudo vocês sabem disso, mas tem uma coisa que tem feito muito a minha cabeça, não o cabelo [risos]. Cara, teve muita gente lutando lá atrás para deixar esse planeta um pouquinho melhor para a gente, é o mínimo que a gente pode fazer e acho que vocês estão fazendo muito bem isso, tá? Fala, Cléo.

Cléo: Eu queria que você depois anotasse todas essas ideias que a gente falou e mostrasse para a diretora para ajudar eles. Se a gente colocasse umas lixeiras recicláveis ajudaria já muito e aquelas crianças que jogam lixo no chão poderiam até pegar puxão de orelha.

Professor-pesquisador: Essa é uma discussão que em algum momento a gente vai ter aqui para além da questão do cinema, até para eu também posicionar para vocês algumas dificuldades que a gente tem para executar algumas dessas ideias e até também para vocês entenderem que não é por falta de vontade. Às vezes não é tão simples e precisa de... Mas o que você está falando eu acho legal, então com certeza tudo, aliás, na verdade isso já é uma coisa que acontece, tá, Cléo? Muitas das coisas que vocês trazem para mim eu frequentemente levo para a direção, eu tenho uma relação com a Ana muito boa como colega de trabalho e profissional, então vocês são vozes ouvidas aqui através de mim,

através do Felipe e mas legal, com certeza o que vocês estão trazendo a gente vai levar, tá bom? Beleza? Então deixa eu encerrar. Finalização.

Aluna: Tem gente que joga o lixo na rua e acha isso normal porque muitas vezes a gente está no shopping e não vê isso que acontece nas ruas.

Professor-pesquisador: Por quê? Exatamente por quê? Não é um lugar diferente você estar dentro de um shopping.

Aluna: Não é nem que tem regra, na rua também tem regras.

Professor-pesquisador: Na rua tem regras, tem muito mais do que regra, tem lei.

Aluna: Mas não dão muita importância e isso se torna um desrespeito você não tornar essas leis e essas regras importantes, porque à medida que as pessoas vão jogando lixo na rua vai fazendo com que isso cada vez mais se normalize e atrapalhando o trabalho dos garis e às vezes influenciando até na vida do cotidiano que a gente tem na rua. Porque muitas vezes, vamos supor, quando tem chuva forte aqui na ilha, na Freguesia em alguns bairros, em algumas ruas, tem o alagamento por causa disso. Tem muito isso porque as pessoas vão jogando os lixos na rua, vão achando isso normal e isso às vezes entra dentro do bueiro e quando chove isso vai alagando. E ainda ficam reclamando, tendo que ser pessoas que fazem isso, reclamam e acham ruim sendo que é só a pessoa parar de jogar lixo na rua. Anteontem eu estudava em uma escola que na frente quando chovia alagava muito na Freguesia e as crianças e adolescentes jogavam lixo na rua frequentemente e isso é muito absurdo porque alaga, a gente não consegue sair da escola e continuam fazendo isso. Então não é nem um problema do ser humano, mas das pessoas começarem a repetir isso normalmente.

Professor-pesquisador: É, eu, por exemplo, acho o seguinte, eu concordo com o que você falou de verdade e acho assim que é muito esquisito mesmo as pessoas insistirem. Na verdade, assim, eu só aceito uma insistência: que a pessoa continue torcendo pelo Botafogo, por exemplo. [risos] Essa insistência eu até tolero, agora as outras não têm como. Olha só, para finalizar... uma pena que você só trouxe isso no final a gente vai ter que interromper. Mas eu queria só fazer um comentário de verdade assim de coração: eu lamento muito vocês não estarem no oitavo ano, porque esse é o último ano de vocês, ou seja, não teríamos mais um ano de vocês aqui amadurecendo e trazendo essas contribuições para a escola. Mas cara, leva para a vida isso. Esse tipo de discussão ele é cansativo, é um saco, a gente fica chateado, mas cara, é só assim que a gente vai conseguir ir imobilizando as pessoas e modificando aquilo que precisa ser modificado. Até porque, cara, daqui a 100 anos o mundo vai estar totalmente diferente. As 8 bilhões de pessoas que vivem hoje já não estarão mais ali. É triste? É, fazer o quê, é da vida. Mas cara, a gente pode deixar o planeta melhor para essa galera que vai chegar. Até porque eu sou extremamente cético com tudo vocês sabem disso, mas tem uma coisa que

tem feito muito a minha cabeça, não o cabelo [risos]. Cara, teve muita gente lutando lá atrás para deixar esse planeta um pouquinho melhor para a gente, é o mínimo que a gente pode fazer e acho que vocês estão fazendo muito bem isso, tá? Fala, Cléo.

Cléo: Eu queria que você depois anotasse todas essas ideias que a gente falou e mostrasse para a diretora para ajudar eles. Se a gente colocasse umas lixeiras recicláveis ajudaria já muito e aquelas crianças que jogam lixo no chão poderiam até pegar puxão de orelha.

Professor-pesquisador: Essa é uma discussão que em algum momento a gente vai ter aqui para além da questão do cinema, até para eu também posicionar para vocês algumas dificuldades que a gente tem para executar algumas dessas ideias e até também para vocês entenderem que não é por falta de vontade. Às vezes não é tão simples e precisa de... Mas o que você está falando eu acho legal, então com certeza tudo, aliás, na verdade isso já é uma coisa que acontece, tá, Cléo? Muitas das coisas que vocês trazem para mim eu frequentemente levo para a direção. Eu tenho uma relação com a Ana muito boa como colega de trabalho e profissional, então vocês são vozes ouvidas aqui através de mim, através do Felipe e mas legal, com certeza o que vocês estão trazendo a gente vai levar, tá bom? Beleza? Então deixa eu encerrar. Finalização.

APÊNDICE M - Transcrição da Roda de Conversa sobre a produção do filme *Maus-tratos aos Animais*

Professor-pesquisador: Pô, muito legal. Muito bacana mesmo. Eu... Eu não tinha assistido ele todo, porque, na verdade, eu não assisti nenhum filme todo, a não ser, na verdade, vendo posicionamentos que o filme poderia, na verdade, os filmes poderiam mudar, até para não ficar muito... é... um tanto intervenção minha.

Então assim... eu gostei muito das perguntas que vocês fizeram. Eu achei que ficou enxuto, né? E como eu sempre digo, entrevista... né? Entrevista boa é aquela que você faz pouca pergunta e você tem muita resposta. É aquela que você, na verdade, apresenta o tema e você consegue tirar o máximo daquelas falas.

E vocês fizeram ali algo em torno de três perguntas para cada um dos entrevistados e eles falaram bastante coisa. Então isso é uma boa demonstração de que as perguntas foram muito bem-feitas. E elas deram conta, pelo menos na minha visão, da temática que vocês se propuseram a trabalhar. Ou melhor, eu acho que vocês conseguiram, na verdade, dar o direcionamento interessante para o tema, né? Então assim, vocês trouxeram reflexões.

Só tem uma coisa, que aí é uma crítica, mas não é exatamente uma crítica, porque é algo que eu vou usar até a mesma expressão que eu usei para o filme *Diversos caminhos, um só uniforme*: para mim é um primeiro corte. Esse filme ainda precisa ser mexido, né?

Eu acho que uma coisa boa de documentário é a dinâmica, e acho que vocês começaram muito bem. Embora, como eu já tinha falado para vocês, se esse filme vai ser apresentado publicamente num... num festival ou numa TV, a gente tem que ter autorização para usar aquelas imagens iniciais, que é algo muito recorrente em documentário. E eu fiquei extremamente feliz quando eu vi aquilo ali.

Eu falei: "Opa, elas, né, já viram isso em algum lugar e trouxeram para cá". O que é legal. A inspiração ela é fundamental e é algo que eu já tinha falado para vocês. Aquela primeira roda de filmes era para que a gente começasse também a criar esse meio de "vamos nos inspirar uns nos outros".

E assim... acho que vocês começam de forma muito dinâmica, mas depois colocaram as entrevistas justapostas. Então assim, eu acho que para manter a dinâmica, o ideal é a gente criar aquela confluência, que por conta das perguntas é supersimples de fazer. E aí eu também vou fazer a mesma coisa: depois eu vou ajudar vocês a fazer, eu mesmo sento ou eu mesmo monto para a gente apresentar na, digamos, na mostra que a gente vai fazer. Ou a gente pode fazer aqui também juntos, não tem problema nenhum. Vamos ver se a gente vai conseguir ter tempo para isso.

Mas no geral, eu achei muito legal, muito bacana. Acho que vocês, na verdade, conseguiram entender um caminho para falar sobre um tema difícil. Acho um tema muito difícil. Ele é... olha só, uma coisa que podem perceber: as três entrevistas há uma clara concordância entre os três, mas cada um fala uma coisa diferente.

As três falas são muito diferentes entre si, mesmo quando falam que concordam, por exemplo, que maus-tratos a animais precisa ser punido por lei, né? Vocês tiraram do Professor de ciências uma reflexão interessante: "Para não agredir o animal, você tem que conhecer ele", né? Pra gente, na verdade, falar e se dar bem, a gente precisa se conhecer. E, lamentavelmente, é o que a gente está vendo, né? Situações de sociedade que vão afastando as pessoas, impedindo elas de se conhecerem. Achei uma reflexão interessantíssima dele.

Então assim, quando o filme traz um negócio desse e faz a gente pensar, cara, você está atingindo teu objetivo. Então assim, eu fiquei extremamente feliz em ver esse filme, como eu fiquei muito feliz vendo o filme da Alice e do grupo, da Marina... enfim, porque não é... não é babação de ovo não, gente. Vocês estão indo muito bem mesmo dentro daquilo que é a proposta desse trabalho, que é desenvolver a linguagem cinematográfica.

A gente não está aqui para fazer filme bonito. Lógico que a estética, o cuidado, né, o refino passa. Mas é o que eu falo: você pega o primeiro filme do Tarantino e o último filme do Tarantino, para pegar uma coisa completamente diferente daquilo que a gente está fazendo, qualidades completamente diferentes.

O Hitchcock, né, Alfred Hitchcock, o grande gênio do suspense, ele refilmou praticamente... não vou dizer todos, mas refilmou vários filmes que ele fez quando era jovem, já mais velho. Por que que ele faz isso? Para dar uma cor diferente àquelas histórias com mais conhecimento. Não há problema nenhum. O que a gente fez hoje, a gente vai fazer melhor amanhã. É um processo de aprendizado.

Mas a gente está fazendo linguagem. A gente está produzindo linguagem porque a gente está produzindo o quê? Informação, conversa, a gente está produzindo reflexão através da imagem e do som, tá?

Então, meninas, parabéns! E assim, fico ainda mais feliz porque assim... eu recebi alguns "nãos" desse grupo, né? Esse foi o grupo do "não". Aliás, podia ser o nome da produtora de cinema: "Produtora de Cinema Não". "Vão fazer?" "Não." "Mas pensem..." "Não." "Não, não vou fazer. Não, não, não, não, não."

E acabou que o grupo todo... você, né, ela... enfim, quem mais do grupo? A Anna. A Anna: "Ah, não vou fazer, tenho vergonha, vergonha". Fez. Fez dois, inclusive. Pena que ela não está aí hoje, mas depois a gente conversa.

Então, gente, é isso. A gente vai aprendendo fazendo e vendo. Agora eu quero ver vocês. Primeiro eu quero ver vocês como é que foi, como foi para... aí eu quero que vocês... porque eu quero ouvir, mas eu quero ouvir com os ouvidos deles. Eu quero que eles ouçam vocês.

Espera um pouquinho, rapidinho. Eu quero que eles escutem como foi... Espera aí, deixa... Daqui a pouco eu chamo ela lá. Como foi trabalhar, como foi, na verdade, as dificuldades que vocês tiveram, o que que foi mais fácil, o que que foi mais difícil, o que que vocês gostaram mais de fazer, por que que escolheram maus-tratos animais? É interessante isso, por que que escolheram esse tema?

Professor-pesquisador: Vamos lá. Você quer um guia ou vai falando numa boa?

Tânia: Um guia.

Professor-pesquisador: Quer um guia? Tá bom. Vamos lá primeiro então: por que que vocês escolheram o tema maus-tratos animais?

Tânia: Porque é o que mais acontece no dia a dia. A gente ia fazer sobre os testes em animais, os testes.

Professor-pesquisador: Os testes. Isso. Por que que vocês mudaram?

Alice: Primeiro porque os testes são... é muito difícil de ter as séries, é muito difícil. E o maus-tratos é mais coisa do dia a dia, o que é mais importante de se falar. É, o que acontece mais em jornal.

Professor-pesquisador: E aí vocês acharam... você falou que seria mais importante de falar. Por que que você acha que é mais importante?

Tânia: Ah, porque muita gente, tipo, pega um animal, sabe, e em vez de cuidar, eles não fazem isso. Eles maltratam os animais e não cuidam bem, sabe? E o que mais você mais vê assim em notícias, essas coisas, é mais os maus-tratos e nunca alguém cuidando bem, sabe? Por isso que eu acho ele mais importante.

Professor-pesquisador: Entendi. E vamos lá: o que que foi mais difícil? Desde o momento que vocês montaram o grupo, que vocês escolheram o tema, começaram a produzir? O que que foi mais difícil?

Anna: Escolher o tema.

Professor-pesquisador: Escolher o tema foi difícil? Fazer as perguntas, conversar com os Professor-pesquisadores...?

Tânia: Foi. Eu achei.

Professor-pesquisador: Então me conta. Vamos lá. Conta por que que você achou difícil.

Alice: Ah, por causa de ter vergonha.

Professor-pesquisador: Vergonha? Mas você acha que a timidez... como foi vencer essa timidez? Aliás, meninas dos outros grupos, meninas e meninos, né? Como foi vencer essa timidez? Aliás, vou

até refazer a pergunta: vocês acham que vocês estavam tímidas e tímidos na hora de produzir, na hora de... Em algum momento vocês se sentiram tímidos?

Alice: Só para perguntar ao Professor-pesquisador se ele quer fazer. Hum-hum. Quero.

Professor-pesquisador: Não, mas assim... vamos lá. Vocês se viram tímidos em algum momento?

Tânia: Durante não.

Professor-pesquisador: Não, eu estou falando em algum momento.

Tânia: Em algum momento sim. Hum-hum.

Professor-pesquisador: Vocês se sentiram tímidos? Alguém não se sentiu tímido em momento nenhum?

Anna: Eu.

Professor-pesquisador: Saidinha! Para de bater aí, mané! Alguns não, mas assim... aos que se sentiram tímidos: em que momento vocês se sentiram tímidos?

Alice: Foi quando fui perguntar para o Professor-pesquisador se ele... se ele queria participar.

Professor-pesquisador: Quem mais se sentiu tímido? Você?

Fernanda: Eu me senti tímida porque eu fui entrevistar gente aleatória da rua, de tarde, que eu não conheço. Aí eu cheguei lá e: "Tipo, quer gravar uma entrevista?". Aí a pessoa me olhou tipo "Psh", aí ele "Tá bom, vamos gravar".

Professor-pesquisador: Êita em cima! Pô, mas eu acho isso tão normal, né? Você recebeu algum "não"?

Fernanda: Sim. Já. Não...

Professor-pesquisador: Espera... Já? Não... Eu não estou falando na hora da paquera não, ô Fernanda.

Fernanda: Não, já recebi "não" de filme também.

Professor-pesquisador: Já recebeu? Já? Todo mundo já levou um toco na vida, né? Alguém falou assim: "Eu mesmo levei hoje aqui, ó". Alguém falou aí. Karina que falou. Karina se entregando aqui. Hã?

Aluna: Eu recebi um toco do Professor de língua portuguêsa.

Professor-pesquisador: O Professor de língua portuguêsa? O Professor de língua portuguêsa falou que não queria participar?

Fernanda: Falou. Não, primeiro ele falou que não queria que esse filme fosse divulgado, se fosse para ser divulgado era para cortar a parte dele. Aí eu fiquei meio "Ah...". Aí depois ele falou que estava muito ocupado com lançamento de nota.

Professor-pesquisador: Então deixa eu só entender uma coisa aqui rapidinho: você quando foi até o Professor de língua portuguêsa, você perguntou para ele se ele poderia, na verdade, participar do teu

filme. Você explicou para ele razoavelmente o que eu vou chamar de sinopse. Você falou: "O filme é sobre fé, queria alguns depoimentos, pá, pá, pá". Foi isso que você falou?

Fernanda: Não, acho que não me lembro de ter falado qual era o tema do meu filme.

Professor-pesquisador: Mas, você falou que ele disse que não era para ser divulgado, então eu pressuponho que ele sabia o tema.

Fernanda: É, tenho quase certeza que eu não falei o tema para ele.

Professor-pesquisador: Mas como... como é que ele disse que...

Fernanda: Ele só falou... eu falei: "Professor de língua portuguêsa, vamos gravar uma entrevista comigo? Eu estava na hora". Aí eu falei: "Vamos gravar uma entrevista comigo?". E ele falou assim: "Tá bom, mas o filme é sobre o quê?". "Sobre um filme que eu estou fazendo para o trabalho aqui."

Professor-pesquisador: Sobre o quê?

Fernanda: "Um filme que eu estou fazendo para o trabalho aqui." Aí ele falou assim: "Tá bom, mas eu vou dar a entrevista, porém se vocês forem divulgar esse filme, por favor não deixem a minha parte". Só isso.

Professor-pesquisador: Tá. Deixa eu fazer uma pergunta: Alice, ele falou a mesma coisa para você?

Alice: Não.

Professor-pesquisador: Não? Tá. Só para saber. Não, porque eu quero entender o que que talvez tenha motivado ele a pedir isso. Porque a questão é a seguinte: a gente também tem que entender algumas coisas. Da mesma maneira que a legislação ela protege quem está sendo filmado, ela é muito clara em proteger quem filma quando ela tem autorização, tá?

Se eu tenho uma autorização e eu exibo, ela não pode reclamar. O que pode acontecer muitas das vezes é eu ter a autorização e ela imediatamente me desautorizar, mas isso precisa ser formal também, tá?

Então você desistiu de falar com o Professor de língua portuguêsa. Total... não, não desistiu... eu digo assim, você desistiu entendendo que...

Aluna: Ele estava muito ocupado.

Professor-pesquisador: OK. Beleza. Não tem problema nenhum. Entender esse... esse caminho também é importante porque o que que acontece? É isso, a gente tem que lidar com os nãos. Como eu sempre falo, é saber lidar de que maneira eu vou, na verdade, trabalhar com esse "não".

Eu digo para você: se eu pergunto e a pessoa me diz "não", eu entendo que eu tenho um universo de pessoas para perguntar. Eu nem perco meu tempo. A não ser que, por exemplo, quero fazer um filme sobre... vamos lá... o Presidente Lula. Aí eu vou lá: "Presidente Lula, vai me dar uma entrevista?". "Dou não." Aí eu vou desistir? Porque eu não vou conseguir fazer um filme entrevista com ele.

Mas se eu tenho a possibilidade de abrir esse leque, por que não abrir? Não há problema nenhum. Eu só depois vou querer tentar entender melhor por que que para um foi de um jeito, para outro não foi. E aí por isso que eu queria entender sobre se tem a ver com a questão do tema, entendeu? Mas não tem problema, gente.

Pois bem. Tanto que na... Ah, outra coisa! Ele falou alguma coisa para vocês sobre não usar a imagem? Porque ele também foi entrevistado por vocês.

Alunas: Não. Bom...

Fernanda: Eu cheguei a perguntar para ele, mas ele só falou que já tinham outros para me entrevistar e tal.

Professor-pesquisador: Tá, tudo bem. Não... olha só, as pessoas... gente, a gente tem que entender o seguinte: ninguém é obrigado a dar depoimento. E foi o que eu falei, eu não queria me meter a não ser em situações que realmente eu queria dar uma ajuda para a coisa acontecer, que eu fui lá e pedi. Por exemplo, as meninas que queriam fazer um filme sobre machismo, eu fui lá, na Professora de matemática, na secretária que eu sei que são pessoas que falariam e... Mas pedi, por exemplo, à agente educadora, e ela disse "Ah, não quero". Falei: "Não, tudo bem, não tem problema". Ninguém é obrigado a dar o depoimento, entendeu?

Lógico que a gente fica feliz quando dá, mas não se preocupa. Então assim... mas queria entender isso, a dificuldade disso, né? Então beleza. Voltando para vocês: o que que vocês mais gostaram assim... desse processo todo?

Tânia: De editar.

Professor-pesquisador: De editar. Tá. E aí vamos pensar na montagem delas. Cara, o que que vocês mais gostaram da montagem?

Cléo: O final quando ela postou as fotos dos animais delas. Aí eu chorei.

Professor-pesquisador: Alice, Pode falar? Não... não fica chateada não. É que o gatinho dela faleceu. Logo... e faleceu depois, né, de ter feito o filme.

E aí então eu vou conectar com o que eu falei da memória. Porque, por exemplo, o filme delas, né, foi o filme que mostrou agora a memória de um ex-funcionário da escola. E o teu filme, embora não fale sobre o seu gato, mas mostra o seu gato, que nesse momento passou a ser também memória. Então como o filme ele tem, na verdade, esse papel, né? O filme tem um papel preponderante de memória.

Ele trabalha com memória o tempo inteiro. E coisas que não são memória agora, mas vão se tornar memória por uma circunstância. Acontece. Foi um acidente, ninguém estava esperando. Mas é o que

eu digo: foi uma oportunidade de você construir ainda um laço afetivo maior com ele, com essa memória, tendo o filme agora que não vai apagar.

A não ser que você vá lá e aperte "del" no computador como alguém... alguns fazem aqui, sabe? Apagam. Não gosta e apaga, né Júlia? Tá? Da mesma maneira que Marina... Marina presenteou Marcelo com um... cara, na melhor... sem querer. Não estava previsto isso. Mas é o poder que o cinema tem de trabalhar a memória, né? O quanto a memória ela é importante.

Vocês conseguiram... Vamos lá. Fazer a pergunta para vocês: vocês tinham essa leitura em algum momento? Vocês tiveram essa leitura que o filme pode ser um fator de memória?

Turma: Sim. Não.

Professor-pesquisador: Primeiro então vamos lá: para o que diz que não. Nunca percebeu, nunca... nunca parou pela tua cabeça, né?

Lynch: Para mim só foto produz memória. Só memória poderia ser foto. Filme não.

Professor-pesquisador: Só memória poderia ser foto. Filme não. Pô, mas vocês não fazem vídeo para a internet, fica lá dançando...?

Fernanda: Não, dançando não. Não, peraí...

Professor-pesquisador: Vamos lá! Dançando no TikTok? Já vi lá. Ninguém? Não faz... Assim, porque olha só, rapidinho. Não tem o vídeo da internet que faz memória?

Fernanda: Não. Tipo assim, momentos... a gente faz memórias... Vamos supor: a gente está no recreio, beleza, tem alguém gravando a gente. Isso vai se tornar uma memória. Memória não é só foto, porque não é um filme, e sim um vídeo. Então, tipo assim, vamos supor... quando... agora recentemente, né, que a maioria das... das influenciadoras estão com filho. Elas estão gravando vídeo para a internet fazendo com que esse momento seja uma memória na vida delas e postando na internet.

Agnès: Eu não acho que deveria postar filho na internet.

Professor-pesquisador: Não, mas aí eu acho que é uma... desculpa interromper. Eu acho que essa é uma outra discussão, tá? Eu vou te interromper aqui. Ela é importantíssima e eu concordo com você, tá? Até por concordar com você, eu quero travar ela aqui agora para a gente conversar isso num outro momento, melhor. Eu sou terminantemente da mesma ideia que você. Acho que também não tem que fazer.

Mas o que ela está falando faz todo sentido. Certo ou errado dentro das nossas concepções, há ali uma produção de memória. Mas o que eu queria entender é o seguinte: termina... termina de falar. Vai.

Fernanda: Enfim, quando a gente faz um vídeo e registra aquele momento, a gente está fazendo uma memória. Porque isso vai ficar guardado ali. Só que, tipo assim, beleza, a gente está gravando agora nesse momento não vai ser importante, a gente vai e deleta. Mas aí vamos supor, agora que a gente

está saindo de nono ano, a gente vai entrar para o primeiro ano do ensino médio. No terceiro ano do ensino médio a gente vai pensar: "Caraca, vivi aqui... minha adolescência, tipo assim, foi legal por um momento". Porque eu vivi aquilo e eu estou vendo aquilo porque aconteceu, entendeu? E então isso... o vídeo realmente pode ser uma memória.

Eu acho que os registros, né? Você está registrando, né? Você está ali isolando, né, alguma coisa para guardar e depois você ter contato e... talvez vivenciar aquilo de uma outra forma. Meninas, por favor! Por que que vocês acham que não...? Eu queria entender o seguinte: por que que você nunca pensou assim? Vou melhorar a pergunta: faz sentido para você que o que você fez nesse filme ele produza memória?

Lynch: Faz sentido. Agora que você falou, faz. Agora faz sentido. Antigamente, mas agora no momento que eu gravo... quando a gente começou a fazer os filmes para mim não fazia sentido. A forma dela que ela disse sobre vídeo, para mim faz sentido. Só que filme não fazia sentido.

Professor-pesquisador: Mas é uma filmagem. Tudo bem, mas... sim, eu entendi o que ela quis dizer.

Alice: Para mim nem foto, nem vídeo, nunca parei para pensar nisso.

Professor-pesquisador: Vamos lá. Você só parou para pensar que era memória no momento que eu levantei essa bola ou em algum momento hoje na discussão você já falou: "Opa, gerou memória"?

Alice: Quando você falou.

Professor-pesquisador: Tá. Porque o que que acontece? Não era uma discussão que estava prevista não, tá? Não era mesmo. Na verdade, essa questão da memória ela cai na real para mim com a história do Marcelo. Porque eu acho que o filme ganhou um contorno diferente e se sacra com a questão... qual é o nome dele?

Alice: Zeus.

Professor-pesquisador: Zeus? Porque assim, são dois momentos em que não foram produzidos pensando nisso, mas eles se tornam por circunstâncias diferentes. O gari que é obrigado a sair de uma escola em que ele trabalha há treze anos e ele tem todo um laço afetivo gigantesco, e o teu caso de um gatinho que, infelizmente, saiu da sua vida por uma... por uma situação de acidente, enfim, que não estava também previsto.

Então assim, me gerou essa questão e me lembrou, por exemplo, do filme sobre família. Vocês tiveram essa... em algum momento ou produzindo ou depois assistindo o filme? Você acha que em algum momento isso te trouxe essa sensação de você estar produzindo memória? Alice e o grupo da Alice: Laura, Cléo? Sim? Cléo, vamos embora! Hoje está falando pouco. Vai, liga o botão aí para a Cléo começar a falar bastante.

Professor-pesquisador: Em que momento, Cléo, você consegue perceber, Laura também, que vocês estavam produzindo memória no filme de vocês?

Cléo: Acho que na parte que aparece as fotos, os vídeos dos aniversários e momentos marcantes da família.

Professor-pesquisador: Mas eu vou só... entendi. Beleza. Responde, mas eu queria entender no processo.

Cléo: Como assim?

Professor-pesquisador: Em que momento você fazendo o filme você disse assim: "Humm, estou produzindo memória". Você chegou a pensar nisso?

Cléo: Não. Fazendo o filme não.

Professor-pesquisador: Laura?

Laura: Então, no começo a gente... dessa ideia das fotos, a gente tinha a ideia de trazer tipo lembranças quando a gente estava montando o filme. Então, né, as fotos foram um sentido de trazer uma memória. "Poxa, lembrar de algum momento marcante que você teve com sua família." Enquanto fazíamos... como estávamos montando, a gente deu essa ideia para que pudéssemos lembrar dos momentos. Então eu acho que para mim, na minha visão, foi como se estivesse fazendo memória.

Professor-pesquisador: Então naquele momento você pensou nisso?

Laura: Sim.

Professor-pesquisador: Alice?

Alice: Não pensei.

Professor-pesquisador: Legal. Legal mesmo. Então, cara, é isso, porque realmente a produção de memória... Gente, ninguém vai sair, tá? Só para... nesse momento ninguém sai dessa sala. Aguardem um pouquinho. Hoje eu vou terminar um pouco antes até porque a minha voz está um caco.

Então, gente, produção de... a produção de memória ela é inerente, tá? Agora sendo um pouquinho mais técnico, tá, gente? Vamos para um lado mais de aula. Vamos para um lado mais de aula. Cara, a produção de memória ela é inerente. A foto produz memória, o vídeo produz memória, a cartinha de amor produz memória...

Cléo: Eu faço muitas! A aula toda! Nem escreve assim!

Professor-pesquisador: Olha só! Atenção aqui! Os desenhos eles produzem... Porque na verdade, gente, olha só, atenção aqui. Qualquer registro de vivência é uma memória. E a gente tem várias formas de registrar memória. Cara, a galera lá, os australopitecos, pintaram a malau a rocha... as rochas lá da caverna, pintura rupestre. Memória.

A minha chateação com a saída do gari é o desrespeito à memória do trabalhador. Você fala assim: "Ah, mas o que que tem a ver treze anos?". Gente, é uma vida construída que são o quê? Ei! É uma vida construída que se rompe e, lógico, vira memória.

Por exemplo, a primeira coisa que veio na minha cabeça quando ele me falou, depois obviamente de ter ficado chateado, foi de lembrar, falei assim: "Pô, cara, como esse cara era legal, como a gente conversava, como a gente...". Entendeu? E aí você vai fazendo o quê? O que a Laura falou: da lembrança.

E aí também é legal porque assim, diferente do teu filme, diferente do teu, que circunstancialmente produziu uma memória mais viva para a gente agora, o teu, o de vocês, né, sobre família, teve um objetivo de pensar isso. O que de certa forma faz com que a gente também faça algumas escolhas estéticas diferentes.

Entendeu? Então, por exemplo, o de vocês... o filme de vocês dos trabalhadores da Comlurb e sobre maus-tratos animais, ele de alguma forma ele acabou produzindo memória por uma circunstância. O de vocês não, o de vocês de família já fez o quê? Ele já traz na própria composição, na própria intenção — essa palavra é importante —, na própria intenção uma produção de lembrança.

A produção de lembrança para vocês que colocaram as fotos de vocês lá, mas também o incentivo para que as pessoas na verdade pensem nessa produção de memória. São coisas diferentes, são leituras diferentes em filmes diferentes, mas que estamos falando sobre a mesma coisa. Isso torna a coisa ainda mais legal.

Então assim, quando eu falo de intenção, é muito legal isso. E aí tem um outro detalhe, que aí eu vou para finalizar a minha fala aqui. A gente só viveu esse momento de entender a produção de memória do filme de vocês, né, do grupo de vocês: "Trabalhadores Comlurb" e "Maus-tratos Animais", em função de uma vivência nossa. Então a gente preencheu o filme de uma maneira diferente. Quem não viveu isso não vai preencher, vai preencher sobre outros aspectos.

Isso é uma das coisas mais legais que o filme oferece para a gente: a capacidade de dar a cada um que está assistindo... para, cara! Saco! Gente, é um nível de falta de respeito que não cabe nessa sala.

Aí, o que eu falo: interrompe, a gente perde o raciocínio, cara. Estou dando aula agora, não estou conversando não. O cinema ele dá a oportunidade da gente preencher o filme com aquilo que a gente está vivendo naquele momento, com aquilo que a gente está, o quê, sentindo, com a maneira como a gente vê o mundo. E os bons filmes são aqueles que te oferecem isso, essa oportunidade de conexão e diálogo, independente de quem seja. Independente de quem seja.

O filme é aquele filho que você cria para o mundo, né? Você dificilmente vai ver um cineasta discutindo o que ele quis ou a interpretação dele sobre o tema daquele filme que ele produziu. Sabe por quê? Ele já produziu. A opinião dele está lá, a visão dele está lá. Ele não precisa ficar repetindo. Mas um bom cineasta mesmo, aquele cara que, pô, sabe, se dedica a entender o que é o cinema como vocês estão entendendo, ele é aquele cara que vai escolher fazer o filme buscando essas conexões, oferecendo essas conexões. Dizendo assim: "Cara, eu vou permitir que todo mundo entre nesse filme e o preencha como for conveniente".

Então o exemplo que vocês deram hoje, ou melhor, o filme de vocês foi exemplar nesse sentido: a gente quando vocês produziram o Marcelo estava aqui, o gatinho ainda estava presente. E do momento que o gatinho não está mais presente, o Marcelo também não está mais, muda muita coisa da maneira como a gente vai se relacionar com o filme.

Muda completamente e mudou. E o mais legal: trouxe ainda o filme delas para a discussão, para a mesa novamente. Porque eu também não conseguiria ver um filme que fale sobre família que não seja um filme de memórias. E aí é a minha visão: o filme de vocês é memória do primeiro ao último minuto.

Diferente, por exemplo, do filme de vocês, que é um filme, na verdade, de relatos e de opiniões. O de vocês é memória, memória mesmo. É cada um lidando com as suas lembranças. Todos os depoimentos têm memória, né? Então legal, mais uma discussão que a gente pôde na verdade colocar na mesa e discutir. Foi linda. Uma discussão que a gente pode discutir, né? Realmente... só o cansaço mesmo para me fazer falar esses montes de bobagem que eu falo aqui.

Mas estou bem feliz, né, com o que vocês estão fazendo. Estou ainda mais impressionado, né, com a paixão da pessoa que até no escuro continuou escrevendo a cartinha de amor.

Laura: Eu ia falar como se eu tivesse feito uma redação. É mentira.

Professor-pesquisador: Mas é isso. Alguém quer falar mais alguma coisa? Cléo quer falar mais alguma coisa? Não? O que que você achou do filme dela? Fala para mim. Você gostou?

Cléo: Gostei.

Professor-pesquisador: Por que que você gostou?

Cléo: Tem que vir, claro. Vai! Fala para mim por que que você gostou.

Agnès: Eu gostei porque eu acho que é um assunto que a gente não trata muito. A gente liga mais para as pessoas do que para os animais. A gente fala que eles são sujos, mas a gente não olha para dentro de si mesmo e percebe quanta maldade tem dentro de a gente. Enquanto eles só querem carinho, cuidado, proteção e demonstrar que eles também são, vamos dizer, seres humanos...

Professor-pesquisador: É... entre aspas...

Agnès: É, entre aspas.

Professor-pesquisador: Foi bom você falar porque eu não acho...

Agnès: Eles também têm sentimento.

Professor-pesquisador: Eles também têm sentimentos. Eu entendi o que você falou. Aliás, eu tenho uma crítica não ao filme, mas eu tenho uma crítica à maneira como a gente lida com os animais. Eu acho que a gente humaniza demais o animal, tá? Minha visão.

A gente começou a tratar o pet como se fosse de fato humano. Essa é uma discussão legal que ela trouxe. Não gosto muito dessa ideia. Cara, vou te explicar por quê. Eu, cara, eu tive cachorro boa parte da minha vida, né? Tive vários. Desde 13, 14 anos eu tive cachorro. Eu morava em apartamento, moro em casa, em casa é mais possível você ter.

E aí o que que acontece? Eu sempre tratei os meus cachorros com todo o amor e todo o carinho possível, embora ache que não fui exatamente tão cuidadoso com eles, tá? Eu acho que na verdade eu vacilava muito por várias razões: desconhecimento, preguiça também, enfim. Mas reconheço que eu poderia ter feito algumas coisas a mais, mas não quer dizer que eu tenha maltratado. Pelo contrário. Todos os meus cachorros, todo... todos eles. Até o último que faleceu recentemente, né, foram bem tratados e faleceram de velhice, ou seja, num momento que eles tinham de fato que ir, tá?

Mas o que que acontece? Eu sempre entendi que eles eram só animais que estavam junto com a gente. Às vezes eu vejo, cara, as pessoas fazendo festa de aniversário para cachorro. Aí bota lá o cachorro... "Parabéns!". Eu acho que assim, cara, perde um pouco daquilo que é melhor, que é você tratar ele... cara, é bichinho.

E aí o que que acontece? Eu percebo que a gente começa a se incomodar com coisas que, cara, são inerentes ao cachorro. Por exemplo, tem gente que fala assim: "Eu adoro cachorro, mas não gosto dele latindo". Aí eu... Aí eu falo: "Raimundo...". Aí eu falo, rapidinho...

Cléo: É a mesma coisa que gostar de uma outra pessoa e não gostar que ela fale.

Professor-pesquisador: Exato! E aí eu acho muito legal a fala do Professor de ciências, quando ele diz assim: "A gente tem que conhecer o animal". Cara, se eu não gosto de cachorro latindo, eu não gosto de cachorro, porque assim... o cachorro late. Eu não tenho que me incomodar. Ou então eu não gosto.

Então assim, quando você começa a não querer que o cachorro latir, é humanizar. Você está humanizando demais o cachorro. Aí coloca sapatinho no cachorro, coloca a camisa...

Tânia: Ah não! Sapatinho... às vezes tem que ter sapatinho no sol porque senão vai queimar a pata dele.

Professor-pesquisador: Mas eu estou falando do sapatinho não é nessa hora.

Agnès: É por estética.

Professor-pesquisador: É, cara! Olha só! Tem lá o sapatinho para proteger, um dia eu estou andando o cachorro está com um All Star. All Star! Nem eu tenho um All Star! O gatinho tem uma fantasia do Chaves. Deixa eu desligar aqui. Mas legal, gostei do que você falou. Gostei mesmo.

APÊNDICE N - Diário de Campo — 03 de outubro de 2025

Hoje a aula foi diferente. Não porque aconteceu algo extraordinário — mas porque cada escolha que fiz tinha uma intenção por trás. Entrei na sala sabendo que o desafio não era explicar o que é um documentário. Era mudar a forma como eles pensam sobre fazer um. Então não defini nada. Não dei fórmula. Disse que o documentário é uma linguagem — e que o que importa é o que eles têm a dizer, não o formato que vão usar.

O barulho da sala entrou no jogo também. Vitor, Karin e Rebeca estavam em outra conversa. Em vez de ignorar ou só repreender, parei tudo e pedi atenção de verdade. "Presta atenção em mim. Só em mim." Não foi ameaça — foi cuidado. Havia algo importante prestes a acontecer ali.

Falei sobre a pergunta. Não a pergunta que quer uma resposta certa — mas a que abre o outro para o que ele ainda não sabia que tinha a dizer. Usei o exemplo do cachorro-quente e do pancho: o mesmo objeto, dois olhares completamente diferentes. O de quem faz e o de quem come. O ponto não era a comida. Era mostrar que uma boa pergunta revela o que a resposta óbvia esconde.

Três coisas que tentei passar: buscar a diferença onde tudo parece igual; não aceitar a primeira resposta como verdade; e provocar o depoimento — não para manipular, mas para que algo novo possa emergir.

Contei sobre o documentário da Saudade. Um projeto antigo que virou, para mim, uma das maiores aulas que já tive. Peguei depoimentos de pessoas diferentes sobre o mesmo sentimento — e na montagem, coloquei uma fala que dizia “tenho prazer em sentir saudade” ao lado de outra que dizia “não sinto saudade de nada”. O que surgiu não estava em nenhuma das duas falas. Surgiu no encontro entre elas.

Falei também sobre meu último encontro com Roberto Frota. Fui até ele para conversar sobre teatro. Mas a vida — e a iminência da morte — trouxe a infância. Aprendi ali que o pesquisador precisa ter paciência para ouvir o que o material quer dizer, e não o que ele queria que dissesse. O resultado não foi uma biografia. Foi a cartografia de como alguém se torna o que é.

No final, as orientações técnicas que dei eram, no fundo, orientações éticas. Pedi que pedissem autorização antes de filmar — não como burocracia, mas como respeito. E pedi que deixassem alguns segundos de silêncio antes e depois de cada fala. Esse silêncio não é vazio. É o espaço onde o sentido ainda não foi decidido.

Saí da aula com a sensação de que algo havia se movido. Não ensinei só a filmar. Ensinei a escutar. E talvez essa seja a parte mais importante de tudo.

APÊNDICE O - Diário de Campo — 10 outubro de 2025

A aula de hoje não seguiu roteiro. E foi melhor assim. Comecei tentando mostrar que montagem não é só coisa de cinema. Falei de figurino, de Lego, de construção civil. E das Drag Queens — porque se montar e compor sentidos são gestos da mesma natureza, e queria que eles percebessem isso. A montagem não é técnica. É uma forma de pensar.

Fui ao quadro e escrevi: *1 2 3*. Pedi que lessem. "Cento e vinte e três", disseram. Então coloquei uma vírgula. Depois um sinal de soma. O sentido mudou — e eles viram, na prática, que o sentido não está nos números. Está no que a gente coloca entre eles. Chamei de brincadeirinha. Mas é o coração da montagem: o corte, a vírgula, o sinal de soma são o dedo que decide o que a imagem vai dizer.

A aula foi interrompida por voçorocas e ravinas. Parece estranho, mas não foi. Alguém trouxe o assunto e eu entrei. Tensionei a relação entre quem despreza o saber científico e a realidade do solo que engole casas. A voçoroca virou, quase sem querer, uma metáfora da montagem: o que acontece quando a gente não presta atenção no que está construindo. Como montamos nosso conhecimento sobre o mundo? Essa pergunta ficou no ar. Não quis responder. Era exatamente isso que eu queria.

Uma estudante estava com sono. Em vez de repreender, me autodenominei *Jigglypuff* — o Pokémon que adormece quem ouve seu canto. Todo mundo riu. Ela acordou. O humor reinseriu o que o cansaço estava tirando. Não foi repreensão — foi reinserção.

Saio daqui com uma convicção reforçada: a montagem é uma máquina de guerra contra a interpretação única. Não ensinei a verdade de nenhuma história. Ensinei que a montagem pode matar um personagem que não morreu — só pela força do corte. Pesquisar e intervir aqui é ensinar a desconfiar do que se vê. E a entender a potência do que fica entre os cortes.

APÊNDICE P - Diário de Campo — 17 de outubro de 2025

Margaret veio conversar sobre o filme dela — sobre machismo. Ela chegou travada. As entrevistas estavam todas parecidas, sem diversidade, sem tensão. O filme estava estagnado — não por falta de material, mas por excesso do mesmo tipo de material.

Quando fui olhar quem estava sendo entrevistado, ficou claro: a maioria eram meninos. E aí o problema apareceu. Homens falando sobre machismo na frente de uma câmera tendem a se defender. Montam um personagem. Contornam o desconforto em vez de entrar nele. Não é má-fé — é proteção. Mas para um filme que precisa de diversidade, isso é um obstáculo.

Sugeri cortar os meninos. Focar só nas vozes femininas. Não porque as mulheres tenham a verdade sobre o machismo — mas porque a diversidade de perspectivas que elas poderiam trazer era maior. O discurso masculino estava saturado de autodefesa. O feminino prometia mais.

O ponto que me pegou foi quando Margaret me contou sobre Ignez. Na entrevista, Ignez não se colocou como vítima. Ela disse: "Eu sou machista, eu me reconheço machista." Isso tem uma potência enorme. Ela quebra a ideia de que o machismo é sempre o outro — e revela uma honestidade que só aparece quando a pessoa está disposta a se olhar de verdade.

Margaret concordou com a proposta. Revisamos as perguntas juntos. Mas fiz questão de deixar claro: as sugestões que trouxe são complementos, não substituições. O filme é dela. Meu papel é oferecer ferramentas — não tomar o volante.

As novas perguntas só devem entrar se o fluxo da entrevista travar. O importante é que o dispositivo permaneça aberto ao inesperado. Se der certo, o filme vai ganhar uma dimensão que a versão anterior não tinha: a de um olhar que se volta para dentro, que reconhece a cumplicidade, que não se contenta com a narrativa fácil do vilão externo.

APÊNDICE Q – Diário de Campo — 24 de outubro de 2025

Sexta-feira. Dia de exibição do primeiro filme e de fazer alguns registros que já vinham sendo adiados há semanas. Não que o trabalho tenha parado — ele nunca parou. Mas os registros formais ficaram para trás, engolidos pelo ritmo das aulas, dos encontros, das demandas de cada grupo. Este registro tenta dar conta desse tempo.

Depois que começamos a produzir os filmes de forma coletiva, nossos encontros passaram a funcionar de maneira diferente. Deixei de conduzir as aulas com uma estrutura rígida e passei a responder às necessidades de cada grupo — às suas dúvidas, aos seus impasses, às suas descobertas. A ideia era deixar a coisa um pouco mais solta: que eles buscassem seus próprios caminhos, sem tanta interferência minha, enquanto as aulas de geografia seguiam seu curso paralelo. Tivemos um recesso no meio do caminho, e o projeto foi se desenvolvendo no ritmo possível — que nem sempre foi o ritmo planejado.

Dois grupos foram mais rápidos. Da 1901, o grupo da Chantal. Da 1902, o grupo da Ignez. Foram objetivas, produziram seus filmes com mais agilidade e chegaram à fase de exibição antes dos demais.

Outros grupos tiveram mais dificuldade. O grupo que reunia Adélia, Glauber, Norma e Agnès precisou ser dividido por conta de conflitos internos. Adélia e Agnès têm perfis muito centralizadores — e esse choque acabou tornando inviável o trabalho conjunto. A separação foi necessária. E, olhando para o resultado, foi a decisão certa: de um grupo saíram dois filmes. Quem ganhou fui eu.

A Agnès precisou de mais atenção ao longo do processo — não tanto na pré-produção, mas durante as filmagens. Ficamos aqui na parte da tarde em alguns momentos, e tentei ser o mais distante possível, incentivando-as a buscar caminhos que, para mim, já estavam bastante claros. Em alguns momentos dei uma orientação mais direta — menos para corrigir, mais para potencializar o que elas já estavam trazendo. Na pós-produção também estive mais presente, inclusive sugerindo que fizessem dois cortes para que pudéssemos analisar e escolher o melhor para exibição.

No filme da Chantal acredito que minha participação também foi relevante — sugeri algumas ordens para a montagem, embora de forma menos intensa do que no filme da Agnès.

Alguns grupos não chegaram ao final. Petra, da 1902, desistiu. Fiz uma entrevista com ela em que ela mesma relata que as dificuldades fizeram com que desistissem de produzir. Não foi um fracasso — foi um dado. A desistência também diz algo sobre o processo. E eu precisava ouvir isso. No total, teremos algo em torno de seis ou sete filmes. Um número bastante significativo.

Hoje foi o dia da primeira exibição. Tinha planejado fazer duas exibições por dia, seguidas de uma roda de conversa. Mas o que aconteceu foi diferente — e melhor. A roda de conversa após o primeiro filme durou cerca de 45 minutos e foi muito produtiva. Não foi possível avançar para outro filme. E não precisava.

A partir de hoje, entendo que vou mudar o plano: uma exibição por encontro, seguida de uma roda de conversa. Se a roda não avançar muito, talvez seja possível exibir dois filmes — mas a prioridade será a profundidade do debate, não a quantidade de exibições. Se tudo correr bem, até novembro terminamos tudo. Já conversei com os estudantes sobre as entrevistas individuais. Vou pedir que tragam as autorizações. As coisas vão fluir.

Encerro aqui. Sexta-feira que vem tem mais.

APÊNDICE R - Diário de Campo — 31 de outubro de 2025

Hoje o campo falou mais alto do que qualquer planejamento. Ao ouvir Agnès e Norma falarem sobre o *Diversos Caminhos, um Só Uniforme*, percebi que algo havia mudado. O filme deixou de ser um trabalho escolar. Virou outra coisa. Agnès me contou como o tema foi surgindo — o grupo começou querendo falar sobre violência doméstica e foi sendo puxado para a vida atrás do uniforme. Essa migração não foi acidental. Foi sensibilidade. Alguém prestou atenção no que estava na frente deles o tempo todo.

O momento mais forte foi quando June trouxe os nomes. Ela não falou dos garis como categoria — falou deles como pessoas. Quando descreveu o trajeto de três horas de ônibus que um deles enfrenta todos os dias para chegar à escola, não estava relatando um dado. Estava devolvendo um rosto a alguém que o uniforme havia apagado.

Precisei pedir silêncio durante a fala dela. Havia um ruído que ameaçava sufocar o que estava acontecendo. Não foi autoritarismo — foi cuidado. Aquele momento precisava de espaço para existir.

A discussão sobre o título do filme abriu muitas leituras. Para as meninas, o uniforme é o ponto onde trajetórias diferentes se encontram. Para mim, o uniforme virou humano — uma superfície onde se lê não só a função, mas a vida que a habita. E a fala dos estudantes sobre jogar lixo no chão enquanto o outro varre disse algo sobre poder que nenhum texto de sociologia diria com a mesma força.

O sonho de um dos garis de passar no concurso do Tribunal de Justiça apareceu na conversa. E ficou suspenso no ar como algo distante, quase utópico. Isso diz muito sobre o quanto as estruturas sociais capturam os sonhos das pessoas — mesmo quando elas já sonham para além do lugar que ocupam.

Ao encerrar, senti o peso da despedida dessa turma de nono ano. E a sugestão final de June — levar essas vozes à direção, instalar lixeiras, criar campanhas de valorização dos funcionários — me lembrou que a cartografia não termina no mapa. Ela termina na ação que modifica o terreno.

Hoje, por alguns instantes, a escola foi uma comunidade. Garis, estudantes e professores se humanizaram mutuamente. Isso não acontece todo dia. Hoje aconteceu.

APÊNDICE S - Diário de Campo — 07 novembro de 2025

A aula de hoje começou de um jeito e terminou de outro. Não havia planejado isso — mas foi melhor assim. Ao analisar as entrevistas do grupo que fez o filme sobre maus-tratos aos animais, percebi que algo havia funcionado. Eles conseguiram uma diversidade de vozes significativa sobre o tema. E o que me chamou atenção foi a qualidade da escuta — os silêncios que deixaram acontecer, as respostas longas que não cortaram. A entrevista deixou de ser coleta de dados. Virou encontro.

Um ponto curioso foi o não. O grupo que no começo resistia a quase tudo — que até se autodenominava jocosamente Produtora de Cinema Não — acabou produzindo algo potente. Alice e as outras meninas tinham medo de entrevistar estranhos, vergonha de abordar o professor de língua portuguesa. E foram exatamente esses medos que, ao serem atravessados, produziram o filme. O cinema não forçou nada — convidou. E elas aceitaram.

A discussão sobre o gatinho Zeus e sobre um dos garis me tocou de um jeito que não esperava. O filme havia sido planejado como um registro documental — sobre animais, sobre família. Mas a vida entrou no meio. O gato morreu. O funcionário saiu da escola. E o filme ficou lá, preservando o que a memória sozinha não conseguiria segurar.

Uma das estudantes chorou ao ver as fotos dos animais no final do vídeo. Não era tristeza simples — era uma memória sendo atualizada. O documentário que deveria ser objetivo virou, pelo acaso da vida, uma despedida. Os próprios estudantes perceberam isso: o filme sobre a família era memória pura, disseram. Os outros eram relatos. Essa distinção veio deles, sem que eu precisasse sugerir. E isso diz tudo sobre o que o cinema pode fazer quando é tratado como experiência, e não como tarefa.

No final, a conversa foi para a relação entre humanos e animais. Cachorros com sapatinhos, festas de aniversário, humanização. De um lado, o afeto que quer igualar o animal ao humano. Do outro, a percepção de que o cachorro late porque é cachorro. Não tentei resolver esse debate — deixei que ele revelasse como cada um se situa no mundo através dos seus afetos.

O não do começo virou um sim. O All Star de um cachorro e a saída de um funcionário viraram matéria-prima para pensar ética e estética. Isso é o que o cinema faz quando a gente deixa.

APÊNDICE T - Diário de Campo — 14 de novembro de 2025

Quando assisti ao corte final do documentário da Fernanda, algo me pegou. Não consigo explicar direito — foi uma daquelas sensações que aparecem quando você percebe que o que está vendo é real, não encenado.

O filme dela não é um trabalho escolar. É uma necessidade. Fernanda me contou que o motor de tudo foi a fé pela melhora do avô. Uma dor pessoal que virou criação. Ela tinha medo de montar, vergonha de entrevistar estranhos — e foi exatamente atravessando esses medos que o filme surgiu. Não porque eu mandei. Porque ela precisava.

Isso é o que me afeta nesse projeto. Não o produto final — o processo. O fato de que esse filme não nasceu de uma pauta acadêmica. Nasceu de uma menina que estava sofrendo e encontrou no cinema um jeito de lidar com isso. E é exatamente por isso que ele toca em quem assiste.

A discussão que veio depois foi das mais interessantes. Chantal tentou organizar tudo pelas categorias que conhece — o evangélico, o candomblecista, o sem religião — como se a fé coubesse em caixinhas. Mas Fernanda e o grupo foram para outro lugar. Para eles, fé não é religião. É algo que existe antes da instituição, que atravessa qualquer crença — aquela certeza do que não se pode ver, que não precisa de dogma para existir. Não é a instituição que define a fé. É a intensidade do encontro com o que não se controla. E isso, vindo de adolescentes numa roda de conversa escolar, me pegou de surpresa.

Na roda, não quis fechar nenhum sentido — quis abrir. Quando a conversa chegou na questão das legendas para surdos, não deixei passar como detalhe técnico. Falei sobre responsabilidade. Sobre para quem a gente faz um filme. Provocar o grupo sobre a semelhança entre os depoentes também foi intencional: quando todo mundo que aparece no documentário tem uma formação cristã — mesmo os que se dizem sem religião —, isso diz algo sobre como a cultura nos molda antes de a gente perceber. O documentário não revela uma verdade. Ele faz escolhas. E essas escolhas constroem uma visão de mundo. Antes de fechar o diário, algumas impressões que não posso deixar passar.

Bia saiu da escola para fazer o filme. Literalmente. Ela foi para a rua, abordou pessoas, colocou o microfone na frente de estranhos. Isso parece simples, mas não é. Tem aluno que passa anos dentro de uma escola sem nunca fazer isso. Ela fez. O filme dela não dá respostas — faz perguntas. E faz o espectador perguntar junto. Isso é raro. A maioria dos filmes escolares informa. O dela pensa. E o que mais me ficou: ela não aprendeu sobre fé lendo um texto. Ela aprendeu sobre fé fazendo um filme sobre fé. Essa diferença é tudo.

APÊNDICE U - Diário de Campo — 21 de novembro de 2025

Hoje foi dia de ver o *Medos na Adolescência*. Quando apertei o play, não estava esperando o que veio. O filme tem um minuto e vinte. Mas não é um vídeo — é uma composição. As meninas entenderam que a dinâmica de pergunta e resposta não precisa ser linear. Criaram um pingue-pongue rítmico entre as vozes, onde diferentes medos se tornaram uma coisa só. Conciso, amarrado, com técnica e afeto no mesmo lugar. Não quis avaliar. Quis fomentar.

Na conversa que veio depois, elas me contaram que o plano original era filmar tudo no mesmo cenário. Mas o barulho das crianças, a indisponibilidade dos professores, a impossibilidade de controlar o espaço — tudo isso as forçou a filmar onde dava. E ao filmarem onde dava, criaram algo que não estava no roteiro: lugares diferentes para pensamentos diferentes. O ruído, a mudança de luz, a variação de cenário — o que parecia erro virou estética. Elas só perceberam isso na nossa conversa. E isso, por si só, já é aprendizagem.

O momento mais forte foi o relato sobre a professora de língua portuguesa. As meninas disseram que conheceram uma professora que não conheciam. O filme funcionou como uma porta — e do outro lado estava o sofrimento e a história dela, para além da figura rígida que ela ocupa em sala. Uma das alunas disse que sentiu a dor dela durante a gravação. Não coletaram dados — foram atravessadas. E isso mudou a forma como elas a veem. A professora deixou de ser autoridade e virou gente.

Teve também um movimento pequeno que merece registro. Uma das meninas, que no começo disse que não ia fazer nada, cedeu para que a colega Rebeca pudesse entrar no projeto. Ela não cedeu por obrigação. Cedeu porque o coletivo importava mais. Esse gesto pequeno é o que sustenta um projeto como esse.

O filme não registrou medos — produziu algo novo. A sensação que fica é de que o cinema, aqui, não representa a realidade. Ele aproxima corpos que antes ocupavam territórios separados.

Antes de encerrar, disse a elas: "Vocês não saíram do zero." E é verdade. Elas já estavam no meio. E é exatamente aí que a criação acontece.

APÊNDICE V - Diário de Campo — 28 de novembro de 2025

Hoje foi um dia longo. A roda de conversa se estendeu mais do que eu esperava — e foi muito melhor do que eu esperava. Preciso registrar enquanto ainda está fresco. O grupo que fez o filme sobre família me surpreendeu. Eles não explicaram o tema. Não usaram texto, não fizeram narração, não recorreram ao senso comum. Deixaram que a montagem e os depoimentos falassem por si — e o que emergiu foi uma pluralidade de visões sobre o que significa ser família que nenhuma redação escolar conseguiria capturar. Fiquei olhando para aquilo e pensando: eles entenderam. Entenderam que a imagem pensa. E descobriram isso fazendo — não lendo sobre.

Vários estudantes disseram que a montagem foi a fase mais impactante. E houve uma decisão específica que eu preciso registrar: mover o depoimento sobre violência doméstica para o final do filme mudou completamente a forma como a obra foi recebida. Não foi uma decisão técnica — foi uma decisão ética. Ao escolher onde aquela fala ficaria, o grupo definiu o ponto de vista do filme. A montagem virou responsabilidade narrativa. Isso é o que eu queria que acontecesse.

O depoimento mais forte do filme, segundo o próprio grupo, não estava no roteiro. Veio de um rapaz desconhecido que estava no pátio e foi abordado na hora. E acabou sendo o coração da obra. Ainda bem que eles não descartaram o imprevisto — deixaram ele entrar. Isso é cinema documental: aprender a escutar o que a realidade oferece, mesmo quando não estava no plano.

Adélia disse que o projeto foi mais leve porque não tinha certo ou errado. Sem modelo fixo. Sem uma estrutura rígida como a de uma redação de Português. Isso me tocou. Porque essa leveza que ela descreveu não é leveza de verdade — é a ausência de um peso que as outras disciplinas carregam sem perceber. E os estudantes sentem esse peso, mesmo sem nomear.

Teve também um detalhe afetivo que não posso deixar passar: uma das estudantes escolheu a tia para narrar o filme por causa da voz — calma e maravilhosa, ela disse. O grupo ficou orgulhoso disso. A escola acolheu a família daquela estudante. E isso não foi um desvio do projeto — foi exatamente o projeto.

Mas tem uma coisa que me desconforta — e que é, talvez, a mais importante de tudo. Em alguns momentos de filmagem, fui rígido. Limitei a experiência ao que eu queria ver acontecer. Admito isso aqui porque preciso admitir. Porque O poder disciplinar que critico na escola ressurgiu em mim. Não é nada fácil escrever isso. Mas precisa estar aqui. O cinema descortinou isso — e uma aula tradicional jamais teria revelado.

No fim das contas, o que os dados mostram é isso: o cinema, quando processual e dialógico, potencializa o protagonismo crítico. Mas também revelam o que ainda falta: romper com o hábito do

controle — meu, dos estudantes líderes, do sistema. A liberdade que os estudantes relataram é a prova de que a transgressão aconteceu. E minha rigidez é a prova de que ela ainda tem muito caminho pela frente.

APÊNDICE X - Diário de Campo — 30 de novembro de 2025

Entrei na sala e já senti que o planejamento não ia sobreviver ao dia. Um estudante começou a cantar o hino nacional no meio da aula. Poderia ter ignorado ou repreendido. Mas fiquei olhando para aquilo e pensando: isso não é falta de maturidade. É cansaço. É resistência. O corpo que canta quando deveria escutar está dizendo algo — e eu precisava ouvir. Quando fomos analisar os filmes, dois momentos me chamaram atenção.

No filme de um dos grupos, as barras de interface do celular ficaram visíveis na tela. Tecnicamente, é um erro. Mas na análise coletiva, virou outra coisa: a vida digital entrando no cinema sem pedir licença. A estética do aparelho não foi apagada — ficou. E ao ficar, disse algo sobre quem fez o filme e como esse estudante vive. O acaso produziu uma escolha estética que nenhum planejamento teria gerado.

O filme de Marília trouxe outras descobertas. Ela conectou o texto "Viena espera por você" com a trilha sonora — um gesto de autoria que ela mesma talvez não soubesse nomear. E a imagem do relógio disparou interpretações completamente diferentes no grupo: a pressa do intervalo, o fim da aula, o envelhecimento. Um mesmo signo, afetos distintos em cada pessoa. É exatamente isso que me interessa nesse projeto.

O momento mais forte foi a análise do enquadramento do caderno. Por um erro de perspectiva, a câmera tornou o caderno maior do que a estudante. O que era um acidente técnico revelou, na leitura coletiva, algo que nenhum argumento teórico conseguiria dizer com a mesma força: o currículo pesando mais do que o corpo que o carrega. Ninguém havia planejado essa imagem. Ela simplesmente aconteceu. E disse tudo.

A aula terminou com uma pergunta que ficou no ar — e que era exatamente onde eu queria chegar. O efeito de triplicação da imagem no vídeo de Rebeca foi lido pelo grupo como a multiplicidade de personas que o estudante assume ao cruzar o portão da escola. Quem é ele antes de entrar? Quem é ele dentro? Quem será quando sair?

Não tenho resposta. Mas o cinema fez a pergunta. E isso já é muito.

APÊNDICE Z – FICHAS TÉCNICAS E SINOPSES

Ficha Técnica: (Re)definindo Família
Título Original: (Re)definindo Família
Direção/Produção: Chantal, Laura, Lynch e Cléo
Supervisão: Arony Martins
Elenco Principal: Entrevistados diversos (incluindo profissionais da educação e estudantes).
Ano de Lançamento: 2025
Duração: 08 minutos e 12 segundos.
Gênero: Documentário
Sinopse: (Re)definindo Família é um mosaico documental que investiga as diversas camadas e significados por trás da estrutura familiar contemporânea. Por meio de depoimentos sensíveis e imagens que alternam entre o cotidiano e o registro afetivo, o curta questiona se a família é um porto seguro de união e felicidade ou um espaço de conflitos e superação de traumas.

A narrativa conduz o espectador por histórias de vida distintas: desde o pai orgulhoso que celebra o legado acadêmico dos filhos em uma universidade pública, até o jovem que encontrou na mãe o único suporte diante do bullying e da descoberta de sua orientação sexual. O filme não se esquiva de temas complexos, como o luto e a ausência, trazendo um relato impactante sobre violência doméstica e a resiliência encontrada na espiritualidade para romper ciclos de dor.

Ao reunir vozes que exaltam a figura da "mãe guerreira", a importância da "companheira" de vida e a memória eterna dos avós, o documentário desconstrói definições tradicionais e reafirma que a família é, acima de tudo, um projeto de escolha e convivência. Uma obra que celebra os momentos marcantes e as imperfeições que tornam cada núcleo familiar único.

Ficha Técnica - A Amizade e as Surpresas da Vida
Título Original: A amizade e as surpresas da vida
Direção/Produção: Carla
Supervisão: Arony Martins
Ano de Produção: 2025
Gênero: Amador / Memória / Life Vlog
Duração: 00:30
Sinopse: Este curta-metragem amador foca na celebração dos vínculos afetivos formados no ambiente escolar, utilizando um momento de descontração fora da sala de aula para ilustrar essa conexão. O

vídeo captura uma interação espontânea em uma loja, onde uma jovem brinca com uma máscara de personagem (uma Tartaruga Ninja), simbolizando a leveza e a diversão que a amizade proporciona.

A narrativa é conduzida por legendas reflexivas que aparecem na tela, como: "A amizade me mostrou que a vida é cheia de surpresas boas" e "Na escola, eu conheci amigas que são super especiais".

Através de uma edição dinâmica e um filtro que confere um aspecto nostálgico às imagens, o filme reforça a ideia de que a escola vai muito além do aprendizado acadêmico, sendo o palco para a construção de memórias fundamentais e encontros que marcam a vida pessoal dos estudantes. É uma homenagem direta às "amigas especiais" e à gratidão por esses encontros inesperados.

Ficha técnica: Diversos caminhos, um só uniforme
Título original: Diversos caminhos, um só uniforme
Direção/Produção: Agnès e Norma.
Elenco principal: Luiz Marcelo, Marcia e Adeilson.
Ano de lançamento: 2025.
Duração: 10 minutos e 46 segundos.
Gênero: Documentário
Sinopse: *Diversos Caminhos, Um Só Uniforme* é um documentário observacional e sensível que dá voz e rosto aos profissionais da COMLURB que atuam em ambientes escolares no Rio de Janeiro. O curta rompe a barreira da "invisibilidade social" ao apresentar Luiz Marcelo, Marcia e Adeilson, três indivíduos que, embora compartilhem o mesmo uniforme alaranjado, possuem trajetórias de vida, sonhos e desafios profundamente distintos.

Através de entrevistas conduzidas dentro do ambiente de trabalho, o filme explora a rotina exaustiva desses profissionais, que muitas vezes enfrentam longos deslocamentos de até três horas para chegar ao serviço. A narrativa destaca o contraste entre a valorização recebida dentro das escolas — onde professores e diretores reconhecem a importância vital de seu trabalho — e a desvalorização enfrentada nas ruas, onde a falta de educação da população e o estigma da profissão ainda pesam.

Mais do que um relato sobre limpeza urbana, a obra mergulha na subjetividade de cada entrevistado: o desejo de Luiz por um novo concurso no Tribunal de Justiça, o sonho de Marcia em conquistar a casa própria e a vontade de Adeilson de cursar uma faculdade e prover um futuro melhor para o filho. O curta-metragem é uma poderosa reflexão sobre dignidade, resiliência e a humanidade que pulsa por trás de cada uniforme.

Ficha Técnica: Entre páginas e paredes
Título Original: Entre páginas e paredes
Direção/Produção: Agnès
Supervisão: Arony Martins.
Elenco Principal: Agnès
Ano de Lançamento: 2025.
Duração: 03 minutos e 27 segundos.
Gênero: Experimental/Drama
Sinopse: *Entre páginas e paredes* apresenta um recorte íntimo e realista da rotina de estudos de uma jovem. Sentada à sua mesa, cercada por livros didáticos e cadernos, ela se prepara para enfrentar uma tarefa escolar específica. A narrativa visual não foca apenas na escrita, mas no comportamento humano diante do dever. A jovem alterna momentos de foco intenso com sinais claros de cansaço e distração. Ela manipula objetos sobre a mesa, ajusta os óculos, mexe no cabelo e utiliza a borracha repetidas vezes, evidenciando a busca pela frase perfeita ou a frustração com o que já foi escrito.

O cenário é um quarto simples e funcional, onde o som ambiente — o clique da caneta, o folhear das páginas e o ruído sutil de um ventilador — cria uma camada de imersão cotidiana. A iluminação natural sugere o passar das horas, enquanto a trilha sonora de fundo, composta por sons domésticos e uma música suave em certos momentos, reforça o isolamento necessário para a concentração.

A "trama" culmina no esgotamento físico e mental. Após longos períodos de reflexão e escrita pausada, a jovem decide encerrar a sessão. O filme termina com um gesto simbólico de finalização: ela se levanta, as luzes se apagam e o ambiente mergulha no escuro, deixando para trás o caderno preenchido e o silêncio de uma tarefa concluída (ou adiada para o próximo dia).

Ficha técnica: Entre traços e tensões
Título Original: Entre traços e tensões
Direção/Produção: Adélia
Supervisão: Arony Martins.
Elenco Principal: Adélia e Glauber
Gênero: Comédia Dramática
Ano de Lançamento: 2025.

Duração: 57’’

Sinopse: O curta-metragem dirigido por Adélia é um exercício de metalinguagem que transforma o pátio escolar em um laboratório de criação cinematográfica espontânea. O filme inicia focando no universo particular de Adélia: ela está sentada, absorta em seu caderno, desenhando com precisão. A câmera, operada por Glauber, alterna entre planos detalhados do grafite riscando o papel e o semblante sereno da estudante, estabelecendo um clima de introspecção.

A narrativa rompe a barreira tradicional do documentário quando a interação entre os dois sujeitos torna-se o centro da obra. Adélia deixa de ser apenas "objeto" de estudo e passa a interagir diretamente com Lucas e com a lente, sorrindo e dirigindo a cena com o olhar. O caráter experimental atinge seu ápice através da performance de Lucas; embora seu rosto apareça em cena dividindo o espaço com Adélia, ele sustenta o celular/câmera, executando a cinematografia enquanto atua.

A câmera balança, aproxima-se e afasta-se seguindo o ritmo do diálogo silencioso entre os dois amigos, capturando a luz natural que banha o ambiente. O filme termina não com um "corta", mas com a integração total entre técnica e performance, sugerindo que o fazer cinema é, antes de tudo, um ato coletivo de convivência. A produção destaca como a tecnologia permite que os estudantes subvertam a hierarquia do set, onde o técnico e o artista se fundem em uma só identidade resistente e criativa.

NOTAS DE PRODUÇÃO: Idealizado pela própria protagonista, o filme nasce de uma motivação profundamente pessoal. Adélia utiliza a obra como uma ferramenta de revelação e desabafo: o roteiro foi inspirado em sua jornada particular após receber o diagnóstico de Síndrome de Burnout. Através de uma abordagem leve e bem-humorada, ela transforma o esgotamento mental em arte, convidando o público a refletir sobre a importância da saúde mental e dos limites individuais em uma sociedade que nunca para de pedir.

Ficha Técnica: O que você acha sobre a Inteligência Artificial?

Título Original: O que você acha sobre a Inteligência Artificial?

Direção/produção: Adélia e Glauber

Supervisão: Arony Martins

Elenco Principal: Entrevistados diversos (incluindo profissionais da educação e estudantes).

Ano de Lançamento: 2025.

Duração: 13 minutos e 46 segundos.

Gênero: Documentário / Educativo.

Sinopse: O que você acha sobre a Inteligência Artificial? é um documentário investigativo que busca mapear o impacto e as opiniões de diferentes atores sociais sobre a crescente presença da IA no cotidiano e no ambiente acadêmico. Através de uma série de entrevistas conduzidas em espaços escolares, o filme confronta visões otimistas com receios éticos e práticos sobre o futuro da humanidade frente às máquinas.

A narrativa estrutura-se a partir de perguntas fundamentais: as pessoas realmente compreendem o que é a IA? Como ela afeta suas vidas hoje? Os depoimentos variam desde a curiosidade técnica até preocupações profundas com a substituição do trabalho humano, a desinformação e a perda da subjetividade. Professores e alunos compartilham suas experiências, revelando que, enquanto para alguns a IA é uma ferramenta de produtividade, para outros ela representa um desafio à integridade do aprendizado e à autenticidade das relações.

Produzido e dirigido por Adélia e Glauber, o curta-metragem não busca respostas definitivas, mas sim provocar uma reflexão crítica. O filme destaca a necessidade de uma "alfabetização digital" e de um debate ético contínuo, sugerindo que o futuro da inteligência artificial depende menos da tecnologia em si e mais da maneira como decidimos integrá-la às nossas vidas.

Ficha técnica: Já era!
Título original: Já era!
Direção/Produção: Roger
Supervisão: Arony Martins.
Elenco principal: Roger (Performance subjetiva).
Ano de lançamento: 2025.
Duração: 01 minuto e 18 segundos.
Gênero: Comédia / Experimental
Sinopse: O curta-metragem dirigido por Roger utiliza a estética da urgência para construir uma narrativa carregada de humor e ironia. O filme inicia com uma câmera em primeira pessoa (POV) que atravessa os cômodos de uma casa em uma velocidade quase desesperada, acompanhada por uma respiração ofegante que sugere uma situação de vida ou morte. No entanto, o "clímax" dessa corrida revela-se uma quebra de expectativa cômica: o objetivo final é apenas sentar-se à frente da TV para uma partida de futebol virtual.
O humor ácido da obra reside na desproporção dos fatos. Ao registrar uma partida de eFootball PES 2020 entre Liverpool e Chelsea, o filme utiliza um corte seco para mostrar o resultado após apenas

"5 minutos de jogo": um placar surreal de 25 a 0. Essa escolha estética satiriza a competitividade extrema e o desejo de onipotência do jogador no ambiente digital, onde o absurdo se torna a regra.
O filme de Roger subverte o documentário tradicional ao abraçar o cômico. A imagem final do controle, repousado após o massacre virtual, serve como um comentário bem-humorado sobre o escapismo juvenil e como o ambiente doméstico é ressignificado pelas "vitórias" impossíveis do mundo dos e-sports.

Ficha Técnica: Maus-tratos aos animais
Título Original: Maus-tratos aos animais
Direção/Produção: Tânia, Alice e Anna
Supervisão: Arony Martins.
Elenco Principal: Entrevistados diversos (incluindo profissionais da educação e estudantes).
Ano de Lançamento: 2025.
Duração: 05 minutos e 52 segundos.
Gênero: Documentário
Sinopse: *Maus-tratos aos animais* é um documentário contundente que joga luz sobre a alarmante realidade da violência contra seres sencientes no Brasil, com foco particular no estado do Rio de Janeiro. O filme inicia apresentando dados estatísticos preocupantes: a cada 24 horas, dois novos casos de crueldade contra cães e gatos são registrados, revelando uma face obscura da convivência urbana e a urgência de uma resposta institucional e social.
Através de uma narrativa que mescla a linguagem jornalística e depoimentos de campo, a obra explora a legislação vigente, destacando que o abandono e a agressão são crimes inafiançáveis que podem levar à prisão. O documentário vai além da denúncia jurídica e mergulha na reflexão ética sobre a suposta superioridade humana, convidando professores e cidadãos a questionarem o direito de maltratar seres vivos sob o pretexto de uma racionalidade superior.
Um diferencial técnico e ético desta produção é a sua legendagem integral em português. Essa escolha demonstra uma clara preocupação com a acessibilidade, garantindo que a mensagem chegue a pessoas com deficiência auditiva. Tal detalhe não é meramente estético; ele revela uma profunda coerência com a preocupação crítica e social do filme, estendendo o cuidado e a inclusão defendidos na temática dos direitos animais para o campo do direito à informação e à cultura. Ao unir imagens impactantes de resgate e uma estrutura inclusiva, a obra reafirma que o respeito à vida e a empatia devem ser universais e acessíveis a todos.

Ficha Técnica: Medos na Adolescência

Título Original: Medos na Adolescência

Direção/Produção: Ignez, Marília, Diane, Dora e Carla

Supervisão: Arony Martins.

Elenco Principal: Entrevistados diversos (incluindo profissionais da educação e estudantes).

Ano de Lançamento: 2026.

Duração: 01 minuto e 31 segundos.

Gênero: Documentário

Sinopse: *Medos na Adolescência* propõe um diálogo sensível entre o que fomos e o que nos tornamos, utilizando o depoimento de mulheres de diferentes gerações para investigar as sombras que acompanham o crescimento. O documentário estrutura-se em dois atos fundamentais: a memória das inseguranças juvenis e o enfrentamento das angústias da vida adulta.

No primeiro momento, o filme revisita medos universais da juventude: a pressão para conquistar o sucesso planejado, o receio de decepcionar as figuras maternas e a ansiedade profunda em relação à dependência financeira. Há uma honestidade tocante nos relatos sobre o medo da solidão e a necessidade de "construir uma família" como forma de pertencimento.

A narrativa transita então para o presente, revelando como o amadurecimento ressignifica essas fobias. O medo da dependência dá lugar à angústia pela escassez de tempo com os pais; o receio de não ser aceito transforma-se na busca urgente pela liberdade e pelo direito de ocupar espaços com autenticidade. O curta deixa uma mensagem resiliente: a independência não é apenas um marco financeiro, mas um processo contínuo de autoconhecimento e de aprender a ser "suficiente sozinha".

Ficha técnica: Memórias, por Sônia

Título original: Memórias, por Sônia

Direção/Produção: Sônia

Supervisão: Arony Martins

Ano de produção: 2025

Gênero: Ensaio visual / Crônica urbana / Videopoesia

Duração: 1’

Sinopse: *Memórias, por Sônia* é um exercício visual de memória e crónica urbana, capturando a essência de um bairro residencial sob a luz suave do final de tarde. Através de planos estáticos e legendas que sugerem um diálogo interno, a obra explora a relação entre o indivíduo e o espaço onde vive.

O filme inicia com uma vista de rua tranquila, marcada pela presença de carros estacionados e a arquitetura característica de um subúrbio brasileiro. A paleta de cores é quente, dominada por tons de sépia e dourado, típicos da "hora dourada", o que confere uma sensação de nostalgia e familiaridade. A composição visual utiliza as linhas da calçada e os fios de eletricidade para guiar o olhar do espetador pela vizinhança.

O diferencial deste registo é a sobreposição de texto. Frases como "Não Sou Demais :)" aparecem no ecrã, seguidas por um corte para o céu ao entardecer com a legenda "prazer tá falando". Estas mensagens transformam o que seria apenas um vídeo de paisagem urbana num desabafo poético ou numa apresentação pessoal. É como se a cidade falasse através do autor, ou o autor se dissolvesse na paisagem da sua rua.

A mudança de plano — da rua movimentada para o céu nublado e as silhuetas dos telhados com antenas parabólicas — marca uma transição do concreto para o etéreo. O movimento das nuvens e o contraste das silhuetas contra o céu rosado reforçam o tema da contemplação e da pausa no meio da rotina urbana.

Ficha Técnica: Memórias...
Título Original: Memórias...
Direção/Produção: Margaret
Supervisão: Arony Martins.
Elenco Principal: Margaret (performance e narração diegética)
Ano de Lançamento: 2025
Duração: 01 minuto e 01 segundo
Gênero: Cinema Experimental / Ensaio Poético
Sinopse: *Memórias...* é uma jornada sensorial e introspectiva que utiliza a técnica da câmera em primeira pessoa para evocar sentimentos de urgência, descoberta e nostalgia. O filme inicia com uma sequência frenética de movimento por uma sala de aula vazia, onde o som da respiração ofegante da protagonista cria uma atmosfera de suspense e imersão, transformando um ambiente escolar comum em um cenário de busca emocional.

A narrativa atinge seu clímax quando a câmera repousa sobre um caderno artesanal intitulado *Memórias.* A partir desse momento, o ritmo acelera através de uma montagem dinâmica de jump cut e folheio rápido, revelando o universo interior da autora. Entre páginas que misturam desenhos infantis coloridos, colagens de redes sociais, fotografias em preto e branco com expressões intensas

e ícones da cultura pop e divindades das religiões de matriz africana — o curta traça um perfil fragmentado da identidade jovem.

Dirigido e produzido por Margaret, o vídeo funciona como um arquivo vivo de afetos e referências culturais. Ao alternar entre o sagrado e o cotidiano, o filme sela um ciclo de autoconhecimento, sugerindo que a memória é uma composição vibrante, onde a ancestralidade e a modernidade caminham juntas.

Ficha técnica: Minha vida
Título original: Minha vida
Direção/Produção: Fernanda
Supervisão: Arony Martins.
Elenco Principal: Fernanda
Ano de Lançamento: 2025.
Duração: 01 minuto e 06 segundos.
Gênero: Cinema Experimental / Drama
Sinopse: O filme dirigido por Fernanda apresenta um registro íntimo e inquietante da sobrecarga estudantil e do isolamento imposto pela rotina acadêmica. Através de uma estética documental crua, a obra acompanha a protagonista em seu espaço privado, transformando o ato de estudar em um retrato de resistência física e mental contra o cansaço.

A narrativa evita a glamourização da produtividade. Em vez disso, a câmera foca na repetição: o ajuste constante dos fones de ouvido para silenciar o mundo externo, o consumo mecânico de água para sustentar o corpo e a escrita incessante que parece não ter fim. A iluminação e o enquadramento enfatizam o confinamento da estudante entre livros e telas, criando uma atmosfera de tensão onde o tempo é sentido como um peso.

O clímax do curta não é uma conclusão intelectual, mas o colapso físico: o momento em que a cabeça tomba sobre os cadernos, simbolizando o limite do esforço humano diante das exigências escolares. A obra de Fernanda funciona como uma crítica silenciosa à exaustão juvenil, utilizando o cinema para tornar visível a fragilidade e a persistência de um corpo que tenta se manter desperto em uma jornada de trabalho que consome sua vitalidade.

Ficha Técnica - Relatos de Vicky
Título Original: Relatos de Vicky
Direção/Produção: Vicky

Supervisão: Arony Martins
Ano de Produção: 2025
Gênero: Experimental / Depoimento
Duração: 01:13
Sinopse: Neste curta-metragem experimental, a tecnologia se une ao relato social. Através de um avatar digital gerado por inteligência artificial, conhecemos Vicky, que compartilha suas impressões sobre sua escola. O vídeo utiliza a plataforma HeyGen para dar vida ao depoimento, tendo como pano de fundo a imagem real de uma instituição de ensino.

Vicky descreve sua jornada de adaptação, destacando a receptividade dos colegas e o apoio fundamental dos professores. O roteiro enfatiza valores como inclusão e empatia, com Maria reforçando que, mesmo sentindo-se "diferente", foi tratada com respeito e carinho desde o primeiro dia.

A obra explora a dualidade entre o artificial e o real (a voz de Vicky, os sentimentos de gratidão e as dificuldades do cotidiano escolar e a imagem produzida por IA). O Filme termina como um agradecimento à comunidade escolar, mostrando que o desejo de "dar o seu melhor" é o que conecta alunos, professores e a própria tecnologia em um objetivo comum de crescimento.

Ficha Técnica - Vienna Espera por Você
Título Original: Vienna Espera por Você
Direção/Produção: Marília
Supervisão: Arony Martins
Ano de Produção: 2025
Gênero: Experimental / Musical / Drama
Duração: 01:25
Sinopse: Vienna Espera por Você é uma obra que utiliza a metalinguagem e a fantasia para explorar as pressões e os sonhos da juventude. O filme inicia-se com uma abertura clássica da Disney, mas logo subverte a expectativa ao inserir legendas poéticas sobre a passagem do tempo e a ansiedade juvenil: "O tempo não espera, mas será que precisamos correr tanto?".

A narrativa acompanha uma estudante em seu ambiente escolar. Através de cenas que mostram o caminhar pelos corredores e o esforço concentrado nos estudos dentro da sala de aula, o filme utiliza a canção Vienna, de Billy Joel, como fio condutor emocional. A música reforça a mensagem central: a necessidade de desacelerar e entender que o futuro chegará a seu tempo.

Com efeitos visuais que "congelam" ou duplicam a imagem da protagonista nos corredores, o vídeo simboliza o estado mental de alguém que se sente dividido entre as obrigações do agora e as expectativas do amanhã. O encerramento retoma a identidade visual cinematográfica, creditando a equipe e reafirmando que, apesar da rotina cansativa, existe uma Vienna (um lugar de paz ou realização) aguardando por cada um.

Ficha Técnica – Momentos Alegres
Título Original: Momentos Alegres
Direção/Produção: Diane
Supervisão: Arony Martins
Ano de Produção: 2025
Gênero: Memória Escolar / Musical
Duração: 01:01
Sinopse: Momentos Alegres é um tributo visual emocionante à convivência. A obra abre com um texto reflexivo, onde a diretora Diane destaca que, apesar das discussões e brigas típicas da convivência, o que prevalece é a união e a capacidade de dar risadas juntos. Ao som de uma trilha sonora nostálgica, o vídeo apresenta uma colagem dinâmica de fotos e vídeos curtos.

As cenas capturam a essência da vida escolar: Integração, lazer, afeto, cotidiano. O filme termina com um mosaico de imagens, reforçando a ideia de que esses laços formados no ambiente educacional são, nas palavras do próprio vídeo, "os momentos que eu nunca esquecerei". É um retrato vibrante da juventude e da amizade que transcende os muros da escola.