



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

WESLEY PEREIRA GRANGEIRO

**UMA CÂMERA NA MÃO E UMA HERANÇA NA CABEÇA: o processo
criativo de curtas-metragens e o estudo de história das artes no terceiro ano
do ensino médio.**

Brasília
2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

**UMA CÂMERA NA MÃO E UMA HERANÇA NA CABEÇA: o processo
criativo de curtas-metragens e o estudo de história das artes no terceiro ano
do ensino médio.**

WESLEY PEREIRA GRANGEIRO

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Artes submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), área de concentração Ensino de Artes.

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador(a): Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG758c Grangeiro, Wesley
UMA CÂMERA NA MÃO E UMA HERANÇA NA CABEÇA: o processo criativo de curtas-metragens e o estudo de história das artes no terceiro ano do ensino médio. / Wesley Grangeiro; orientador Felipe Gonçalves. Brasília, 2025.
119 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) Universidade de Brasília, 2025.

1. Cinema. 2. História das Artes. 3. Ensino Médio. 4. Autonomia Estudantil. 5. Protagonismo Estudantil. I. Gonçalves, Felipe, orient. II. Título.

WESLEY PEREIRA GRANGEIRO

UMA CÂMERA NA MÃO E UMA HERANÇA NA CABEÇA: o processo criativo de curtas-metragens e o estudo de história das artes no terceiro ano do ensino médio.

Brasília, 27 de março de 2025.

Dissertação avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves
Universidade de Brasília
Orientador

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso
Universidade de Brasília
Avaliador – Membro Interno

Prof^ª. Dra. Rosalia Maria Duarte
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Avaliadora – Membro Externa

Prof^ª. Dra. Ângela Barcellos Coelho Café
Universidade de Brasília
Avaliadora - Suplente

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Eliane Ricardo, e à minha avó, Odília Maria (*in memoriam*). Duas mulheres fortes e independentes que enfrentaram o desafio de educar e preparar suas filhas, filhos, netas e netos para a vida. Mães solteiras em um contexto ainda mais desafiador para as mulheres do que o dos dias atuais, merecem todo o reconhecimento pela sua luta, determinação e comprometimento.

À prof.^a Bia Medeiros (*in memoriam*), pelo seu extraordinário legado artístico e humano, pela sua amizade e acolhimento desde o início da minha jornada acadêmica.

Ao meu orientador prof. Felipe Canova, que tanto contribuiu para esta pesquisa, dialogando com generosidade e empatia.

Ao prof. Graça Veloso, por manter vivos os estudos da etnocenologia no departamento de artes cênicas da UnB, e por seus conselhos preciosos para esta pesquisa.

À prof.^a Rosália Duarte, por aceitar o convite para avaliar o meu trabalho e suas importantes contribuições.

À todas as servidoras e servidores do CEAN, que fazem a escola acontecer. Especialmente às professoras que se envolveram de alguma forma com o Festival de Curtas do CEAN.

Agradeço às minhas alunas e alunos, pela confiança e por compartilharem comigo um pouco das suas vidas, memórias, criatividade e emoções.

RESUMO

Este trabalho concentra-se nas aulas de artes e nos curtas-metragens produzidos durante essas aulas em 2023, nas turmas dos terceiros anos do Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN), uma escola pública do Distrito Federal. Por meio de uma proposta pedagógica que integra o estudo da história das artes ao processo criativo de curtas-metragens no ensino médio, este estudo reflete sobre os conceitos de protagonismo e autonomia estudantil. Adotando a pesquisa-ação como metodologia, o pesquisador atuou como professor das estudantes durante a produção dos filmes, promovendo reflexões e práticas interdisciplinares. Filmes, entrevistas e registros em diários de campo oferecem um panorama das experiências vivenciadas pelas participantes, evidenciando os desdobramentos teórico-práticos dessa proposta pedagógica.

Palavras-chave: Cinema; História das Artes; Ensino Médio; Autonomia Estudantil, Protagonismo Estudantil.

ABSTRACT

This work focuses on the art classes and short films produced during these classes in 2023, in the third-year classes of the Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN), a public school in the Federal District. Through a pedagogical proposal that integrates the study of the history of the arts into the creative process of short films in high school, this study reflects on the concepts of student protagonism and autonomy. Adopting action research as a methodology, the researcher acted as a teacher of the students during the production of the films, promoting reflections and interdisciplinary practices. Films, interviews and records in field diaries offer an overview of the experiences lived by the participants, evidencing the theoretical and practical developments of this pedagogical proposal.

Keywords: Cinema; History of the Arts; High School; Student Autonomy, Student Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Captura de tela, cena do filme “João, Vivo ou Morto”	38
Figura 2 -	Cartaz do I Festival de Curtas do CEAN	43
Figura 3 -	Cartaz do II Festival de Curtas do CEAN.....	43
Figura 4 -	Cartaz do II Festival de Curtas do CEAN.....	43
Figura 5 -	Alunos recebendo o prêmio de Melhor Filme no CEAN.....	44
Figura 6 -	Público durante exibição no II Festival de Curtas do CEAN	45
Figura 7 -	Foto do “Autorretrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos”.65	
Figura 8 -	Captura de tela de "Fridas Entre Fronteiras".	66
Figura 9 -	Captura de tela de “Fridas Entre Fronteiras”	67
Figura 10 -	Captura de tela de “Um cão andaluz”. Disponível.....	68
Figura 11 -	Foto do painel “Guevara, Vivo ou Morto”, 1967	69
Figura 12 -	Captura de tela de “João, vivo ou morto”.....	71
Figura 13 -	Foto da pintura “Morro da Favela”, 1924.....	72
Figura 14 -	Captura de tela de ‘Favela’	74
Figura 15 -	Captura de tela de “Me Deixe Mudo”.....	77
Figura 16 -	Captura de tela, Gabriel Ribeiro como em “Me Deixe Mudo”	81
Figura 17 -	Captura de tela, João Gabriel como ‘Guto’ em “Favela”	83
Figura 18 -	Captura de tela, Luiz Felipe em “João Vivo ou Morto”	84
Figura 19 -	Captura de tela, Paloma Alcantara como ‘repórter’ em “Favela”	90
Figura 20 -	Captura de tela, Matheus Oliveira em “Me Deixe Mudo”	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UnB –	Universidade de Brasília
PROFARTES –	Programa de Mestrado Profissional e Artes
CEAN –	Centro de Ensino Médio da Asa Norte
SEEDF -	Secretaria de Educação do Distrito Federal
IFB -	Instituto Federal de Brasília
PIBID –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TDICs –	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PCHEO –	Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados
PAS –	Programa de Avaliação Seriada
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB -	Federação dos Arte Educadores do Brasil
ABEM -	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE -	Associação Brasileira de Artes Cênicas
CPC –	Centro Popular de Cultura
UNE –	União Nacional dos Estudantes
DOI –	Destacamento de Operações de Informações
CODI –	Centro de Operações de Defesa Interna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.11
1 – AUTONOMIA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	p.20
1.1 – Autonomia, Autenticidade e Liberdade no Processo Criativo Através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	p.20
1.2 – Aproximações entre Etnocenologia, Cinema na Escola e a Estudante Protagonista.....	p.26
2 - A LINHA DO TEMPO DO PROCESSO CRIATIVO DOS CURTAS-METRAGENS.....	p.33
2.1 - Planejamento Semestral das Etapas do Processo Criativo.....	p.33
2.1.1 - Bimestre 1 – Produção de Trailers.....	p.34
2.1.2 - Bimestre 2 – Produção e Estreia dos Filmes.....	p.40
2.1.3 - Festival de Curtas do CEAN.....	p.42
2.2 – Das Vanguardas Modernistas ao Tropicalismo, uma História das Artes para o terceiro ano.....	p.45
3 - LUZ, CÂMERA, APRENDIZADO: UM MERGULHO NOS CURTAS-METRAGENS E NAS VIVÊNCIAS DAS ESTUDANTES.....	p.63
3.1 Pelas Lentes da Juventude: Uma Imersão nos Curtas-Metragens.....	p.63
3.1.1 - “Fridas Entre Fronteiras”. Um filme sobre pertencimento.....	p.64
3.1.2 - “João, Vivo ou Morto”. Um filme surrealista.....	p.68
3.1.3 - “Favela”. Um filme baseado em fatos reais.....	p.71
3.1.4 - “Me Deixe Mudo”. Um filme sobre a luta contra a repressão.....	p.75
3.2 - Além das Telas: Relatos e Reflexões e Reticências.....	p.78
3.2.1 - Escolha da obra do Programa de Avaliação Seriada 3 - PAS 3.....	p.78
3.2.2 - Reflexões sobre o processo criativo, metodologia e desafios.....	p.85
3.2.3 - Impacto pessoal, aprendizados, memórias e perspectivas futuras....	p.95

CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.106
REFERÊNCIAS.....	p.112
ANEXO – OBRAS DO PAS 3 (2023)	p.115

INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino Médio Asa Norte (CEAN), situado na quadra 606 Norte, próximo à Universidade de Brasília (UnB), é uma instituição educacional pública de grande destaque no Distrito Federal. A localização privilegiada do CEAN, no coração de Brasília e próximo a uma das principais universidades do país, oferece aos alunos um ambiente acadêmico estimulante. Esta proximidade facilita o acesso a recursos e atividades complementares, como eventos culturais, científicos e acadêmicos promovidos pela UnB, como o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a presença de estagiários das licenciaturas em Música, Teatro, e Artes Visuais, além de pesquisadores da Dança vindos do IFB – Instituto Federal de Brasília na Asa Norte.

Contudo, o CEAN mais do que peculiaridades enfrenta desafios comuns a toda escola pública. Devido à sua localização central em Brasília a escola atrai alunas¹ de diversas partes do Distrito Federal, o que resulta em uma comunidade discente com uma ampla gama de realidades sociais. Essa diversidade traz tanto desafios quanto oportunidades e isso é especialmente relevante no contexto do ensino de arte através do audiovisual onde alunas mais carentes podem enfrentar dificuldades adicionais, como a falta de recursos materiais e apoio, enquanto na mesma comunidade outra aluna pode ter acesso a excelentes *smartphones*, câmeras, estabilizadores, equipamentos de iluminação. O professor, então, precisa desenvolver estratégias inclusivas para garantir que todas as alunas tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais oferecidas.

A infraestrutura do CEAN, assim como em outras escolas públicas, é limitada e não pode oferecer uma experiência satisfatória no que diz respeito ao cinema, tecnicamente falando. Não há equipamentos de captação de imagem ou som, auditório, ou mesmo uma boa tela para projeção. Além disso, não há internet nem computadores disponíveis. A escola conta com uma sala exclusiva para artes, equipada com uma TV de 32 polegadas, na qual conecto meu *notebook* pessoal por meio de um cabo HDMI e uso uma caixa de

¹ O pesquisador optou por referir-se ao coletivo de sujeitos envolvidos neste estudo prioritariamente no feminino, como forma de desafiar a norma gramatical do "masculino universal" na língua portuguesa e as convenções de uma sociedade patriarcal que historicamente invisibiliza mulheres e minorias de gênero. Essa escolha reflete um posicionamento político e acadêmico comprometido com a desnaturalização de estruturas linguísticas que perpetuam assimetrias de poder. Ressalta-se, no entanto, que a flexão de gênero não implica a exclusão de outras identidades, mas busca provocar uma reflexão crítica sobre o papel da linguagem na reprodução ou subversão de desigualdades.

som portátil que adquiri. Longas cortinas de pano conseguem escurecer o ambiente de forma razoável, otimizando a exibição de filmes com a internet roteada do meu *smartphone*. Toda a produção dos curtas-metragens é realizada com recursos próprios das alunas, incluindo *smartphones*, internet, objetos de cena e outros materiais. Os avanços na ampliação do acesso aos *smartphones* e na qualidade da internet nos últimos dez anos tornaram esse trabalho possível, permitindo colocar o audiovisual no centro do planejamento pedagógico das aulas de arte no CEAN, mesmo tendo que driblar com gambiarras tudo o que poderia nos impedir de fazer cinema em uma escola pública.

Uma das principais demandas e propostas dos professores de arte, conforme manifestado em diferentes instâncias de representação profissional, como a Federação dos Arte Educadores do Brasil (Faeb), a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (Abrace), é a valorização de professores especialistas. Essas entidades defendem a formação superior especializada de professores em cada linguagem artística, para que atuem na educação básica de forma alinhada à sua área de qualificação. Contudo, surge um dilema ao confrontarmos essa perspectiva com os conteúdos exigidos nos editais de processos seletivos universitários, que requerem conhecimentos abrangentes em diversas linguagens artísticas. Paralelamente, os documentos orientadores da educação básica, como o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio², destacam a necessidade de as estudantes desenvolverem competências em múltiplas linguagens, reforçando a complexidade desse debate entre especialização docente e demandas curriculares amplas. De acordo com o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio:

A Arte compõe o Currículo por meio do estudo e das práticas de manifestações artísticas e culturais, em suas diversas linguagens - Artes Visuais, Teatro, Música e Dança –, além de abordar conhecimentos estéticos híbridos, como o Audiovisual, o Cinema, a Performance e o Circo, reconhecendo a influência dos recursos tecnológicos e digitais nas produções e recepções artísticas. (SEEDF, 2020, p. 52)

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio reconhece e enfatiza a importância do domínio de múltiplas linguagens artísticas como elemento central para o

² Cabe ressaltar que minha pesquisa abrange precisamente o momento de implementação do Novo Ensino Médio no CEAN. Portanto, iniciei a pesquisa no ano de 2023 ainda no currículo anterior e, em 2024, experimento pela primeira vez as possibilidades do novo currículo. A contextualização que trago sobre o Novo Ensino Médio nesta introdução aponta para os dilemas futuros com a consolidação gradual - e também incerta, a depender da conjuntura política da luta pela educação pública - desta proposta.

desenvolvimento integral dos estudantes. Com a implementação dessa reforma e a introdução dos itinerários formativos, diversificou-se ainda mais as possibilidades e conteúdo previstos no âmbito das disciplinas eletivas, diluindo a objetividade e consistência do conteúdo de arte. Essa ampliação curricular apresenta desafios consideráveis para as professoras de arte, que, em sua maioria, possuem formação especializada em apenas uma linguagem artística. A disparidade entre a formação docente e as demandas interdisciplinares propostas pela reforma é um ponto crítico. Como argumenta Wandilene Macedo,

No âmbito das artes, essa reforma enfrentou críticas profundas. Muitos argumentaram que a flexibilização curricular poderia levar a uma diminuição da importância das disciplinas artísticas no currículo, o que poderia impactar negativamente a formação cultural e criativa dos estudantes. Além disso, houve preocupações sobre a capacitação e formação adequada dos professores de arte, visto que a reforma demandaria uma adaptação considerável nas práticas pedagógicas para atender aos novos itinerários formativos. (2023, p.27)

Esse desafio que a professora especialista encontra diante um currículo polivalente é agravado pela diversidade intrínseca do corpo discente. Esta diversidade, expressa nos variados gostos e inclinações das alunas, pode dificultar o engajamento em atividades específicas. Enquanto uma aluna pode detestar desenhar, outra pode ter uma paixão por cantar, uma terceira pode preferir dançar, uma quarta pode ser hábil em contar piadas, e uma quinta pode ter uma predileção por fotografia. Além disso a aluna precisa concluir o ensino médio com uma visão ampla e contextualizada da história das artes³ através de suas variadas linguagens. É mais um dos desafios para a professora de arte no ensino médio, que seja especialista em qualquer área, atender a essa demanda da polivalência no ensino de arte, pois ela está no currículo, está no Programa de Avaliação Seriada - PAS⁴, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, está nos livros didáticos e está na cultura e vivência das adolescentes.

A natureza multimídia do *smartphone* sendo utilizada como ferramenta de criação artística no contexto educacional possibilita a consecução de uma gama de objetivos pedagógicos, os quais são contemplados no currículo de arte do ensino médio. O

³ Utilizo nesta dissertação o termo “história das artes” por entender que minha atuação docente, como ressalto nesta introdução, transita entre diferentes linguagens artísticas.

⁴ Processo seletivo da Universidade de Brasília, que ocorre em três etapas ao longo do ensino médio: <https://pas.unb.br/>. Acesso em 22 de julho de 2024.

smartphone possibilita fazer cinema, que é uma linguagem híbrida com a capacidade de englobar as mais variadas formas de arte. Portanto, centralizar a prática em sala de aula no audiovisual, valendo-se da presença dos *smartphones*, não apenas atende às diretrizes curriculares de arte para o ensino médio, mas também responde às demandas das alunas, permitindo que expressem suas múltiplas habilidades através de uma experiência artística nas aulas de arte. Por meio de um processo criativo coletivo que é experienciado ao fazer cinema, as alunas têm a oportunidade de explorar e trabalhar com diversas linguagens artísticas simultaneamente, proporcionando uma experiência educacional que pode ser rica, diversificada e desafiadora.

É fundamental destacar que esta dissertação de mestrado, ao investigar uma abordagem pedagógica que integra a produção de curtas-metragens por estudantes do ensino médio ao estudo interdisciplinar de história das artes, não tem a pretensão de solucionar os problemas estruturais do ensino de arte. Questões como a formação docente, o atendimento às demandas curriculares ou preparação para processos seletivos em universidades estão além do escopo desta pesquisa. Contudo, a proposta apresentada está profundamente enraizada na realidade do ensino de arte no contexto específico da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, ela reflete não apenas as particularidades desse ambiente educacional, mas também a minha própria trajetória nas artes e no ensino de arte, servindo como um recorte reflexivo e prático das possibilidades e desafios que permeiam essa área.

Concluí a licenciatura em artes plásticas pela Universidade de Brasília em 2010. Meu interesse pelas artes plásticas surgiu após uma experiência anterior no teatro, onde atuei como ator e desenhei projetos para cenários. Durante a graduação, além de desenho, pintura e gravura, também me envolvi com as artes cênicas e corporais; pesquisei sobre performance e produzi projetos conceituais com instruções para experiências coletivas multissensoriais. Após a graduação, fui aprovado em um processo seletivo para professor temporário no Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França, em Goiânia. Lá, ministrei aulas de desenho, xilogravura e pintura no nível técnico por dois anos. Em 2013, fui convocado para o cargo de professor de educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde trabalho atualmente. Na SEEDF, inicialmente, não tive uma lotação definitiva, o que me permitiu vivenciar diversas realidades educacionais, trabalhando em escolas de ensino fundamental, Escola Parque, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio e uma escola do campo. Atualmente,

com lotação definitiva no Centro de Ensino Médio Asa Norte (CEAN), escolhi o ensino médio para desenvolver minhas metodologias de ensino. Nesse contexto, enfrento desafios específicos, como a polivalência do currículo e a integração entre 'conteúdo' e práticas experimentais.

A barreira entre práticas experimentais e conteúdo, entre atividade 'séria' e atividades 'lúdicas', é algo que comecei a dismantelar em experiências anteriores à minha atuação no CEAN. Os projetos que desenvolvi em diversas escolas, antes e durante minha permanência no CEAN, tinham como objetivo a integração da performance e da intervenção urbana no planejamento pedagógico e desde meus primeiros anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) os *smartphones* já eram integrados às atividades pedagógicas de forma diversificada, sendo usados tanto para registros fotográficos de intervenções e performances, quanto para a criação de fotografias artísticas e para experimentações audiovisuais, de maneira mais tímida, com projetos menores e menos ambiciosos do que a produção de curtas-metragens para um festival de cinema. Essas práticas são fruto da minha formação como artista e professor, que tem suas raízes no teatro, na performance, nas artes plásticas e no ensino de história das artes.

A inclusão do cinema nas aulas de história das artes e como gesto de criação artística nas práticas experimentais, foi um processo gradual, desenvolvido ao longo dos anos. Inicialmente, a produção de curtas-metragens com as alunas surgiu de maneira experimental, desafiadora e aventureira. Contudo, ao enfrentar os desafios inerentes a essa prática e compreender o esforço coletivo que o cinema exige, percebi a necessidade de reestruturar o planejamento das aulas para que a produção audiovisual se tornasse um eixo central. Esse foco renovado também ampliou minha abordagem sobre a história das artes, que passou a ser explorada cada vez mais a partir da perspectiva do cinema, substituindo gradativamente o enfoque anterior, mais voltado às artes plásticas. Essa transformação enriqueceu o processo criativo, redefinindo o modo como conecto as alunas às diferentes linguagens artísticas e seus contextos históricos.

Como integrar o estudo da história das artes e do cinema ao desenvolvimento do processo criativo cinematográfico no ensino médio, explorando o cinema como um gesto de criação artística? Para responder a essa questão, este estudo apresenta como objetivo geral a criação de uma proposta pedagógica voltada para a produção de curtas-metragens em aulas de história das artes nas turmas do terceiro ano do Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN) e implementada nos anos de 2023 e 2024. Ao detalhar o planejamento

pedagógico e os projetos cinematográficos selecionados, a pesquisa buscou como objetivos específicos:

1. Explorar a relação entre a história das artes e o desenvolvimento do cinema como linguagem artística, identificando influências e diálogos entre linguagens.
2. Investigar estratégias pedagógicas para ensinar cinema e história das artes, promovendo o desenvolvimento do processo criativo e da experiência estética nas estudantes.
3. Desenvolver e implementar atividades práticas que utilizem o cinema como uma forma de criação artística no ambiente escolar, promovendo a valorização de práticas artísticas e experimentais no contexto predominantemente conteudista do ensino médio.
4. A valorização do protagonismo e da autonomia das alunas nos processos criativos.

O protagonismo neste contexto do ensino de cinema para adolescentes, e como veremos no próximo capítulo, é especialmente relevante. O conceito que pretendo para o protagonismo no ensino de arte para adolescentes através do cinema, transcende a simples ideia de ser o personagem principal em uma narrativa fílmica. Neste contexto educativo, protagonismo significa proporcionar às jovens a oportunidade de serem agentes ativas na criação, desenvolvimento e expressão de suas próprias histórias e perspectivas, refletindo sobre seu lugar na sociedade contemporânea. Cada escolha de enquadramento, cada diálogo, cada trilha sonora revela algo sobre quem elas são e como veem o mundo. O cinema se torna um veículo para explorar questões pessoais, culturais e sociais. O cinema não se limita à tela grande. Ele se estende para além das salas escuras e invade a vida cotidiana. O lugar da jovem na cena contemporânea não é apenas uma questão de espaço físico; é uma questão de voz e influência.

Protagonismo e autonomia são faces da mesma moeda neste trabalho, legitimando um ao outro ao serem consolidados na experiência artística, educacional e existencial das estudantes. Em um mundo majoritariamente adultocêntrico, onde as vozes das adolescentes frequentemente são marginalizadas ou ignoradas, o cinema oferece uma plataforma poderosa para que elas desafiem essas dinâmicas. A criação artística requer autonomia, a aluna deve explorar, experimentar e expressar suas ideias de forma independente. Simultaneamente, o ato de criar deve colocar a estudante no centro do processo, fazendo-a protagonista de sua própria expressão e desenvolvimento artístico.

Os filmes foram inteiramente concebidos e produzidos pelas alunas como um projeto extracurricular, utilizando recursos próprios. Elas exploraram espaços públicos, suas residências e outros locais privados que foram disponibilizados para as gravações. Em nenhum momento houve intervenção direta do professor durante as etapas de filmagem e edição. Meu papel, como docente, limitou-se ao ambiente da sala de aula, onde promovi exercícios técnicos, estímulos ao processo criativo e debates sobre cinema e história das artes. Neste trabalho a etnociologia tem sido fundamental, um norte para o diálogo ético com os processos criativos das adolescentes, tanto como professor quanto como pesquisador, para não cair na armadilha de eclipsar o protagonismo das jovens. Ao invés de assumir o papel de diretor dos filmes, mantive-me no meu lugar de fala, consciente de que aquele não era o meu trabalho, mas sim das alunas. Essas produções não são meras atividades descartáveis, como uma prova que se joga no lixo após saber a nota, ou um cartaz de seminário que serve de enfeite até o fim do ano. Aprendi com a etnociologia a respeitar cada etapa do processo de criação desses filmes como uma "espetacularidade", dotada de uma dimensão cênica específica. Ao romper as barreiras entre as diversas categorias artísticas, abdicando das fronteiras que separam a experiência artística, a educação e a vida social, essa abordagem amplia os critérios de valoração e categorização dessa manifestação cultural desenrolada no processo de criação de curtas-metragens por adolescentes em uma escola pública.

A metodologia utilizada para realizar esta pesquisa foi a da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um método que tem, entre seus principais teóricos no Brasil, o professor Michel Thiollent. Esse método surgiu na década de 1970, inspirado pelas ideias de Kurt Lewin, um psicólogo social que desenvolveu a pesquisa-ação como uma forma de resolver problemas sociais e organizacionais de maneira participativa. A pesquisa-ação, conforme elaborada por Thiollent, é uma abordagem que integra a ação prática e a investigação científica de forma cíclica e contínua. Ela consiste em um processo colaborativo, onde pesquisadores e participantes trabalham juntos para identificar um problema, planejar uma intervenção, implementá-la, observar os resultados e refletir sobre o processo e os resultados obtidos. Esse ciclo se repete, com o objetivo de promover mudanças concretas e melhorias na prática, além de gerar conhecimento teórico:

Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente

detectados nas coletividades consideradas. Isto não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. Mas precisamos começar por um dos lados possíveis e escolhemos o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização. (THIOLLENT, 1986, p.9)

Utilizando como recursos minhas observações registradas em diário de campo e gravações de áudio dos momentos de debate coletivo com as turmas sobre os conteúdos, exercícios e filmes produzidos pelas estudantes, aprofundei-me no planejamento pedagógico e nos temas que permearam as diversas etapas do processo criativo das alunas no contexto da produção de filmes em 2023 e 2024, no CEAN. Esses registros das experiências permitem-nos perceber e visualizar os resultados práticos de uma proposta pedagógica voltada para a produção de cinema no ensino médio, desde o desencadeamento dos processos criativos até a finalização e exibição dos filmes. Para esta pesquisa, selecionei quatro curtas-metragens resultantes da proposta pedagógica que será apresentada: “Fridas Entre Fronteiras”, “Favela”, “João, Vivo ou Morto” e “Me Deixe Mudo”, além de entrevistas semiestruturadas com os estudantes que participaram dos processos de produção desses filmes. Essas entrevistas trazem as percepções, os desafios e os aprendizados vivenciados pelas alunas durante a criação dos curtas-metragens, contribuindo para uma compreensão mais ampla do impacto pedagógico e criativo dessa proposta. Cabe ressaltar também que todas as estudantes estavam cientes de sua participação nesta pesquisa-ação e seu engajamento ocorreu de forma voluntária.

O presente texto está estruturado em três capítulos, cada um destinado a explorar diferentes aspectos desta pesquisa: Capítulo 1 - Autonomia e Protagonismo Estudantil - Este capítulo estabelece as bases teóricas que fundamentam a prática docente, pautando-a no estímulo à autonomia das estudantes nos processos de criação e aprendizagem e nos pressupostos que garantem a consolidação do protagonismo das estudantes. Capítulo 2 - Uma História das Artes para o Ensino Médio: a Linha do Tempo do Processo Criativo de Curtas-Metragens. - Este capítulo descreve detalhadamente a proposta pedagógica implementada em sala de aula e a metodologia empregada para estimular o processo criativo das alunas na produção de curtas-metragens. São apresentadas as diferentes fases do projeto, desde a concepção inicial das ideias até a finalização dos filmes, evidenciando as estratégias pedagógicas utilizadas para engajar as estudantes e promover a expressão artística e o estudo de história das artes. Capítulo 3 - Luz, Câmera, Aprendizado: um

mergulho nos curtas-metragens e nas vivências dos estudantes - Serão apresentados os quatro filmes selecionados e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as estudantes que os produziram.

1 - AUTONOMIA E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Este capítulo, que se dedica ao referencial teórico da pesquisa, é estruturado em duas seções principais. A primeira seção: “Autonomia, Autenticidade e Liberdade no Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação”, aborda a autonomia estudantil no ensino de cinema por meio das novas tecnologias de informação e comunicação - TDICs, estabelecendo as bases teóricas que nortearam a prática docente em sala de aula, a interação com as alunas e o planejamento das aulas. A segunda seção, intitulada “Aproximações entre Etnocologia, Cinema na Escola e a Estudante Protagonista.”, busca a compreensão da experiência das estudantes como protagonistas de um processo criativo, que foi orientado pelo conceito de autonomia.

1.1 – Autonomia, Autenticidade e Liberdade no Processo Criativo através das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação

Compreender e promover a autonomia das estudantes no contexto educacional contemporâneo é um desafio que encontra suporte em sólidas bases teóricas. Os pilares conceituais que sustentam nossa investigação sobre autonomia dos estudantes, tem como uma das principais referências o pensamento de Paulo Freire, cujas ideias desempenham um papel seminal na compreensão da educação como um processo libertador e emancipatório. Freire (1987) defendia uma educação libertadora, na qual as estudantes são encorajadas a pensar criticamente e a se tornarem agentes ativas de seu próprio aprendizado. Esta abordagem contrasta com a educação bancária tradicional, onde as alunas são vistas como recipientes passivos de conhecimento. A autonomia da estudante é um conceito central na pedagogia de Freire (1996). Ele acreditava que as estudantes deveriam ser encorajadas a tomar suas próprias decisões e a se responsabilizarem por seu aprendizado. Esta visão de educação como um ato de liberdade e autodeterminação é fundamental para o nosso estudo, bem como implica em uma tomada de posição de cada educadora: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 61).

No universo da educação, a proposta de Paulo Freire de uma prática educativa libertadora e transformadora da realidade social emerge como um farol de esperança, um convite à emancipação das sujeitas. Contudo, no contexto do ensino médio em escolas públicas, esses ideais muitas vezes se confrontam com uma série de desafios complexos, agravados pela predominância da educação bancária e pelo paradigma do acesso à universidade como único

meio de ascensão social. A educação bancária, conceito cunhado por Freire, caracteriza-se pela transmissão acrítica de conhecimentos, onde as estudantes são vistas como recipientes vazios a serem preenchidas pelo conteúdo transmitido pela professora. Assim como acontece no contexto meritocrático dos processos seletivos das universidades, que transforma o ensino médio em um espaço onde a memorização de informações e a preparação para provas de seleção são prioridades absolutas, relegando a segundo plano o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de transformação da realidade. As provas de seleção, muitas vezes conteudistas e dissociadas das realidades vivenciadas pelas alunas, reforçam a lógica da memorização e do acúmulo de conhecimentos fragmentados, afastando-as ainda mais de uma compreensão crítica e contextualizada da realidade. Este foco na preparação para exames cria um ambiente onde a educação é vista mais como um meio para um fim - o acesso à universidade - do que como um processo de aprendizado significativo e transformador.

As professoras se tornam reféns desse sistema, onde enfrentam um dilema constante: a preparação para o vestibular é fundamental para a ascensão social das estudantes de escola pública, especialmente em um contexto marcado por desigualdades educacionais e sociais. Por outro lado, essa preparação focada em um processo seletivo conteudista e fragmentado muitas vezes se torna incompatível com um ensino mais humano, que valorize o desenvolvimento pessoal, a criatividade e a formação integral da pessoa. Para muitas estudantes de escolas públicas, a universidade é vista como o único caminho viável para a ascensão social, uma porta de entrada para oportunidades de emprego e melhores condições de vida. Nesse cenário, as provas de seleção para o ensino superior se tornam uma obsessão, e a preparação para esses exames acaba sendo priorizada em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Assim, as estudantes se veem enredadas em um ciclo vicioso, onde a educação bancária perpetua a reprodução das desigualdades sociais ao mesmo tempo em que o acesso à universidade é visto como a única via para romper esse ciclo.

Para pensar autonomia no contexto educacional contemporâneo e a importância da implementação de novas metodologias de ensino no contexto do ensino médio, é importante ainda fazer reflexões junto a pesquisadores que pensam sobre o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação - (TDICs), no contexto educacional. Na era dos *smartphones*, pensar o conceito de autonomia torna-se crucial, pois esses dispositivos têm um impacto significativo na maneira como as alunas interagem com o mundo ao seu redor e tomam decisões. O termo 'nativas digitais', cunhado por Marc Prensky (2001), descreve a geração que

cresceu em um ambiente saturado de tecnologia digital. Essas pessoas, ao contrário das ‘imigrantes digitais’ que se adaptaram à tecnologia mais tarde na vida, são caracterizadas por uma maior familiaridade com dispositivos digitais e a internet.

Segundo Prensky, as nativas digitais possuem habilidades e competências distintas das imigrantes digitais. Elas seriam frequentemente mais confortáveis e proficientes no uso de tecnologia por terem crescido em um ambiente onde dispositivos eletrônicos, mídias sociais e informações instantâneas são onipresentes. As nativas digitais teriam uma inclinação maior para aprender de forma independente, buscando recursos online, participando de comunidades virtuais e adaptando-se rapidamente a novas plataformas e ferramentas. Para Prensky, isso acontece porque elas foram criadas em um ambiente que encoraja a exploração autodidata e a resolução de problemas por meio da tecnologia.

Essa mudança tem implicações significativas para o ambiente escolar tradicional. As escolas foram originalmente projetadas para um modelo de ensino disciplinar e estruturado, que pode não se adequar bem às habilidades e expectativas das nativas digitais. A ênfase na memorização de fatos e informações pode parecer obsoleta para as nativas digitais, que estão acostumadas a acessar informações instantaneamente online, elas não dependem de um “banco” de informações fornecido por uma autoridade, como é o caso na educação bancária. Em vez disso, elas têm a liberdade e a capacidade de explorar, descobrir e aprender por conta própria. Elas podem se sentir entediadas com palestras longas e estáticas, preferindo interações mais dinâmicas e colaborativas. As nativas digitais tendem a uma aprendizagem mais fluida e personalizada, adaptando o ritmo e o estilo de aprendizagem às suas preferências individuais.

Por outro lado, entre os desafios que as escolas enfrentam para cumprir seu papel na formação cultural, emancipação e desenvolvimento da autonomia das nativas digitais, destaca-se a necessidade de estimular um olhar crítico nas estudantes em relação ao conteúdo recebido diariamente através dos *smartphones* nas redes sociais. Esse conteúdo, frequentemente massificado e sob o controle das *big techs*, mina gradualmente toda a perspectiva de desenvolvimento da autonomia que as estudantes poderiam alcançar por meio do acesso à informação nesses dispositivos. “A convergência digital, que abre inúmeras possibilidades de acesso aos bens simbólicos, associa-se, por outro lado, com a concentração econômica derivada das fusões empresariais, mercantilizando a produção cultural.” (GONÇALVES, 2019, p.80). As nativas digitais são bombardeadas constantemente por informações rápidas e fragmentadas, muitas vezes sem a oportunidade de refletir ou questionar o que estão consumindo. As redes

sociais, em particular, utilizam algoritmos para personalizar e filtrar o conteúdo, criando bolhas informacionais que reforçam as crenças e opiniões pré-existentes das usuárias que acabam seguindo padrões de forma automática, sem autonomia. As *big techs*, com seu enorme poder de influenciar e controlar o fluxo de informações, desempenham um papel central na formação das percepções das jovens. O conteúdo promovido por essas plataformas muitas vezes é ditado por interesses comerciais e publicitários, priorizando o engajamento e o lucro em detrimento da qualidade e veracidade das informações.

Essas diferenças na forma de aprender, percebidas entre as nativas digitais e imigrantes digitais, são provas da plasticidade cognitiva da inteligência humana e sua capacidade de se adaptar aos mais variados desafios e circunstâncias. O filósofo francês Jacques Rancière, acreditava firmemente na igualdade intelectual de todas as pessoas e na capacidade de cada pessoa de aprender e se adaptar movida pelo desejo ou necessidade. Em sua obra “O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual” (2002), Rancière desafia a concepção tradicional de educação, que pressupõe a necessidade de um mestre para transmitir conhecimento às alunas. Rancière propõe que as alunas são capazes de aprender por si mesmas e que a presença de um mestre não é essencial para o aprendizado ocorrer.

Para ilustrar a capacidade de aprender de forma autônoma, Rancière recorre ao processo de aquisição da língua materna. Se considerarmos a maneira intuitiva como as crianças aprendem a operar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e reconhecermos que o mundo digital possui uma gramática própria, equivalente a uma linguagem distinta, podemos estabelecer uma analogia com o exemplo de Rancière. A forma intuitiva com que as crianças aprendem a linguagem digital pode ser comparada ao processo pelo qual elas adquirem a língua materna:

as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar — a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos — qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele — de compreender e de falar a língua de seus pais. E, então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente dita. (RANCIÈRE, 2002, pg.19)

No contexto atual, em que a produção audiovisual através de *smartphones* se tornou uma ferramenta valiosa para a educação e expressão criativa, é fundamental que as professoras reconheçam e valorizem o conhecimento e as habilidades das nativas digitais na manipulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs). Estas nativas digitais, que cresceram imersas na era digital, possuem uma familiaridade habitual com as TIDCs e uma potencial habilidade para explorar e utilizar diversas ferramentas digitais. Essa familiaridade com a tecnologia digital pode se traduzir em uma série de habilidades e competências extremamente valiosas no contexto da produção audiovisual. As nativas digitais são frequentemente proficientes no uso de *smartphones* para criar, editar e compartilhar conteúdo de vídeo. Elas também podem ter uma compreensão intuitiva de conceitos como narrativa visual, edição de ritmo e *design* de som, que são fundamentais para a produção audiovisual.

Em “A Hipótese-cinema: Pequeno Tratado De Transmissão Do Cinema Dentro e Fora Da Escola”, Alain Bergala (2002) aborda, entre outros temas, a transmissão do conhecimento e a ruptura de trama entre gerações. Bergala discute a impossibilidade das jovens reviverem as experiências vividas pelas mães e o abismo ou mistério que representa para as mães compreenderem o que significa ser jovem na atualidade. Para Bergala, esse abismo insondável e mistério entre gerações deve ser respeitado, evitando o que ele denomina de “atitude pedagogizante”, ou seja, a presunção de que “eu sei o que é bom para eles”. Ele estende essa reflexão sobre a transmissão do gosto para a transmissão de estilo no ato de criação. Nesse contexto, Bergala faz referência ao escritor e cineasta Sacha Guitry e sua peça *Debureau* de 1918:

O famoso mimico do *boulevard di Temple* (interpretado por Jean-Louis Barrault em *Les Enfants du paradis* de Carné, filme do qual Guitry absolutamente não gostava) recusa que seu filho exerça a sua arte, e ainda com maior veemência que ele utilize seu nome para qualquer atividade teatral. "Você pensa que se aprende só porque se estuda?", responde ao filho, quando este lhe comunica o desejo de que lhe ensine sua profissão. A transmissão terá lugar, mas sob um modo que nada deve à pedagogia. Essa transferência do pai para o filho se fará de uma só vez, em uma única "aula", antes do filho entrar em cena para substituir seu pai moribundo. Durante essa aula, Debureau pede ao filho para observá-lo fazendo a pantomima, mas "sobretudo, diz ele, não copie os gestos que faço". (BERGALA, 2008, pg. 77)

Além de discorrer sobre o respeito à autenticidade do gosto e à genuinidade do gesto de criação, Bergala amplia essa reflexão sobre aprender cinema ao encorajar que o ato de leitura de um filme também seja como um ato de criação. Ele vê a deciptagem, ou seja, a interpretação e compreensão de um filme, como outro gesto de criação. Para ele, assim como a criação de um

filme, a deciptagem envolve um processo de descoberta e inovação. A espectadora, ao decifrar o significado de um filme, está, de certa forma, recriando-o em sua própria mente. Nesse sentido, o ensino de cinema é mais do que apenas transmitir informações sobre técnicas de filmagem, direção ou história do cinema. Ele enxerga o ato de assistir e analisar filmes como um gesto de co-criação, onde o espectador se torna parte ativa do processo de significação da obra. Dessa forma, ele estende a ideia de criação não apenas às cineastas, mas também às espectadoras e estudantes de cinema. Essa abordagem ressalta a natureza subjetiva e pessoal da arte do cinema. Ao mesmo tempo, destaca a importância da autonomia no processo de aprendizagem ao permitir que as alunas explorem suas próprias ideias e expressões criativas.

O segundo aspecto dessa "hipótese-cinema" diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a "leitura" dos filmes, e a passagem ao ato, a realização. Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à deciptagem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador. (BERGALA, 2008, pg.34)

A ideia de que a leitura de um filme possa se tornar um ato de criação é especialmente relevante no contexto da produção cinematográfica por alunas do ensino médio em escolas públicas. Nesse cenário, o professor enfrenta o desafio de proporcionar às estudantes a oportunidade de vivenciar o processo criativo, ao mesmo tempo em que as auxilia a desenvolver uma compreensão contextualizada das expressões artísticas ao longo da história, bem como habilidades de análise e crítica. Ao fazer cinema, frui-se uma experiência estética mais rica quando atravessada por referências. Em um cinema arte, honesto e autêntico, se aprende com referências. Mas vale lembrar durante essas práticas, a lição de Debureau para o filho na peça de Sacha Guitry, citada por Bergala; quando Debureau pede para o filho observá-lo para aprender sua pantomima, mas também pede que: "sobretudo, não copie os gestos que faço".

1.2- Aproximações entre Etnocenologia, Cinema na Escola e a Estudante Protagonista

A etnocenologia é uma área de estudo interdisciplinar que se concentra na compreensão das práticas e comportamentos espetaculares em diversas culturas ao redor do mundo. A etnocenologia, enquanto uma etnociência emergente, está passando por um período de ampliação e refinamento de suas abordagens e proposições. Este desenvolvimento tem sido particularmente notável no Brasil, graças à contribuição de pesquisadores renomados como Armindo Bião e Graça Veloso. Devido a essas contribuições significativas, o Brasil tem se destacado como um terreno fértil para o avanço da etnocenologia. Um aspecto notável dessa evolução é a expansão dos objetos de estudo da etnocenologia. Inicialmente definidos como as "práticas e os comportamentos humanos espetaculares organizados" (PCHEO), conforme delineado por Pradier em 1995, esses objetos estão sendo cada vez mais ampliados para abranger outras categorias de espetacularidade. Essa expansão reflete a busca da etnocenologia por uma compreensão mais abrangente e inclusiva das diversas manifestações culturais e simbólicas que se expressam nas mais variadas dimensões da experiência humana.

Graça Veloso (2021), lembra que a corrente francesa defendia que os objetos de estudo da etnocenologia seriam exclusivamente os comportamentos espetaculares extracotidianos, enquanto a baiana, na figura de Armindo Bião, passou a incluir até esses “artifícios utilizados pelos atores sociais no dia a dia”. Ela partiria de princípios menos rígidos, como bem definiu Bião (1996, p. 13), ao afirmar em *Estética Performática e Cotidiano*, que “o jogo, esta negociação que fundamenta a vida pessoal e social, é uma característica das práticas espetaculares”. Em um de seus últimos escritos, o pesquisador baiano definiu de forma mais esquematizada essas categorias de espetacularidades:

Uso aqui, por minha própria conta, três classes gramaticais: substantivo, adjetivo e advérbio. Assim, substantivamente, seriam objetos da etnocenologia, no âmbito do primeiro conjunto de objetos, o que se compreende, em língua portuguesa (também em outras línguas, mas provavelmente de modo mais explícito, sobretudo, naquelas linguisticamente aparentadas ao português) como as diversas “artes do espetáculo”. [...] o teatro, a dança, a ópera, o circo, a música cênica, o happening, a performance e o folguedo popular [...] realização reconhecível por todos como “arte”, em seu sentido mais gratuito e simplificado. Sua função precípua seria o divertimento, o prazer e a fruição estética (no sentido sensorial e de padrão compartilhado de beleza) [...] também seriam objetos de interesse da etnocenologia o que denominei de ritos espetaculares, ou, dito de outra forma, aqueles fenômenos apenas adjetivamente espetaculares. [Eu tenho definido este grupo como aquele que, percebido de fora pode ser considerado como espetacular, mas que pode prescindir de espectadores para acontecer, o que seria impossível nos espetáculos]. É o campo dos rituais religiosos e políticos, dos festejos públicos, enfim, dos ritos representativos ou comemorativos, na

terminologia de Émile Dürkheim (1985, 542-546). Nesse grupo de objetos, ser espetacular seria uma qualidade complementar, imprescindível decerto para sua conformação, mas não substantivamente essencial. [...] Finalmente, objetos espetaculares adverbiais seriam aqueles pertencentes ao terceiro grupo de objetos da etnocenologia: os fenômenos da rotina social que podem se constituir em eventos, consideráveis, a depender do ponto de vista de um espectador, como espetaculares, a partir de uma espécie de atitude de estranhamento que os tornaria extraordinários (BIÃO, 2011. *Apud* VELOSO 2021, p.9).

Os objetivos almejados ao mergulhar as estudantes em um processo criativo de produção de curtas-metragens, transcendem a mera criação de um produto, neste caso, o filme. Esses objetivos perpassam todas as etapas da experiência vivenciada por essas jovens ao longo do processo criativo. Incluem a espetacularidade adjetiva, manifestada na experiência em sala de aula durante as aulas de arte; a espetacularidade adverbial, representada pelas alunas engajadas na realização de projetos cinematográficos em ambientes extracurriculares; e, por fim, a espetacularidade substantiva, caracterizada pelo festival de cinema, um momento marcante em que as produtoras e espectadoras se reúnem em uma sala para apreciar obras de arte cinematográfica. Os conceitos de espetacularidade desempenham um papel significativo no âmbito da presente pesquisa, a qual prioriza a autonomia e o protagonismo das alunas do ensino médio na produção cinematográfica. Sendo assim o caráter espetacular desse protagonismo avança os limites de um enquadramento meramente apreciável, elas atuam como principais indivíduos de um processo que envolve um tecido coletivo complexo.

Protagonismo remete à ideia de ação realizada por um ator principal. Algumas correntes vinculam isso à ideia de meritocracia. Contudo, é importante destacar que esse conceito não é sinônimo de mérito e não deve ser visto como uma competição individualizada em que apenas alguns poucos atores são reconhecidos. Pelo contrário, o protagonismo deve ser compreendido como uma proposta de ação que envolve diversos atores em prol de uma atividade coletiva, formando assim vários núcleos de protagonistas. (WANNUCCI, 2023, p. 141)

Perceber a produção cinematográfica estudantil partindo de uma ética etnocenológica possibilita uma exploração mais aprofundada de aspectos da experiência cinematográfica que poderiam ser negligenciados em uma abordagem mais restrita aos objetivos da produção audiovisual. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto das aulas de arte no ensino médio em escolas públicas, onde a produção de vídeos é realizada com *smartphones*, gambiarras e uma variedade de métodos não convencionais visando objetivos que extrapolam o audiovisual como um produto bem-acabado. Esta abordagem permite uma maior liberdade

criativa e uma compreensão mais rica e honesta da expressão artística e cultural que é a produção audiovisual nas aulas de arte por jovens formandas do ensino médio.

A definição de etnocenologia como o estudo, em diferentes culturas, de Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados – PCHEO, exclui a priori, a produção audiovisual como objeto de estudo da etnocenologia. Contudo até mesmo o teatro vem buscando expandir as noções de presença na era da realidade virtual, enquanto artistas de performance já vem expandindo seus corpos, atuando em rede. E essa já é uma discussão presente no âmbito da etnocenologia, Graça Veloso aborda o assunto da seguinte maneira:

Partindo de uma percepção compreensivista de mundo, e diante da irreversibilidade quanto ao uso das atuais tecnologias comunicacionais, especialmente aquelas disponíveis na Rede Mundial de Computadores (Internet), a Etnocenologia se opõe a toda e qualquer forma de preconceito direcionado às tecnologias de interação virtual. Preconiza, inclusive, que essas tecnologias devem ser consideradas como complementares na mediação da cena contemporânea. Diante de tais possibilidades de mediação simbólica, é urgente uma redefinição das noções de Presença e de Espetáculo ao Vivo, levando-se em consideração a ampliação e alargamento daquilo que pode ser tratado com Artes do Corpo e do Espetáculo, tanto conceitual quanto profissionalmente falando. (VELOSO, 2024, p.10)

Certamente, o isolamento decorrente da pandemia de COVID-19 exacerbou essa mudança de percepção em relação ao conceito de presença, fenômeno observado em diversas áreas, tais como medicina, direito, teatro e até mesmo na etnocenologia. Em um mundo onde há casamentos com hologramas e rituais religiosos não apenas transmitidos, mas também realizados através da televisão; a análise da espetacularidade cênica do cinema em todas as suas etapas - desde a produção até o momento da exibição - evidencia o caráter multissensorial do cinema, abordando seus aspectos cênicos, sociais e corpóreos.

As produções estéticas com suas espetacularidades cênicas são a tradução do que somos, em nossas relações e na expressão de nossas maneiras de viver. Uma personagem de um filme projetado na parede da sala de aula possibilita a suas criadoras e outras ‘espectadoras’ veem a si mesmos em uma espécie de espelho que blefa, sem equívoco ao gerar afeto. O cinema assim como a fotografia tem como matéria prima a realidade, essas ‘atrizes’, ao se projetarem de forma enviesada em um filme, tornam-se arte deixando suas digitais, marcas raciais, sociais, identidade de gênero, orientação sexual, religiosidade, tudo que as torna singulares, nos remetendo ao momento exato no espaço/tempo em que performaram diante as câmeras, intervindo no espaço. Sobretudo, duplicadas no momento da exibição como em uma sala de espelhos. Edgar Morin (2014) defende a tese de que o cinema é uma invenção tardia, pois o

homem produz duplos desde tempos imemoriais. Quando assistimos a um filme, “a ilusão de realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem, no entanto, que essa consciência mate o sentimento de realidade” (MORIN, 2014, p. 15).

A experiência de fruição dessa ‘espetacularidade substantiva’ não representa um fim em si mesma, mas constitui uma etapa crucial no processo criativo de construção de subjetividades. A prática cinematográfica no ambiente escolar envolve a desconstrução dos estereótipos enraizados, que são perpetuados pela cultura de massa, através dos filmes comerciais. Este processo educativo não apenas desafia e subverte as narrativas convencionais, mas também promove uma compreensão crítica e reflexiva entre as estudantes, incentivando a formação de novas perspectivas no campo cinematográfico em sala de aula, onde a prática cinematográfica implica diretamente na construção identitária das adolescentes, influenciando suas performatividades cotidianas.

Nascemos e crescemos em meio a costumes, tradições, significados e sentidos. Ao longo de nossas vidas, de forma ativa, contribuimos para a produção de cultura. Através de uma negociação constante, crianças e jovens se tornam parte deste mundo cultural adulto e contribuem para a sua continuidade. Muitas vezes, o aprendizado acontece em ambientes positivos e bem-intencionados, mas pode, inadvertidamente, transmitir lições com consequências negativas, destrutivas e discriminatórias. Assim, em um ambiente familiar aparentemente inofensivo, podemos absorver conceitos sexistas e preconceituosos. A prof.^a Adriana Fresquet (UFRJ, *Imagens do Desaprender*, 2007), ao refletir sobre o papel cultural e social do cinema na formação dos jovens, se debruça sobre o conceito de ‘desaprender’ e ‘re-aprender’. Ela sugere, consideramos que é tão importante a disposição para aprender quanto a determinação para desaprender:

Ver nossas crianças e adolescentes como produtores de cultura relaciona-se com o fato, acima mencionado, de o jovem não apenas adaptar-se, mas cumprir um papel único na cultura dos adultos. Nesse sentido, o processo de aprender e desaprender supõe um terceiro momento que é o tempo de re-aprender. Podemos pensar esse momento como uma síntese pessoal, produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão cultural, no qual os significados coletivos tornam-se individuais. Ampliam o seu potencial semiótico, que transcende, novamente, aos contextos de interação social para reiniciar o processo. Re-aprender é algo mais que aprender. Coloca em cena a flexibilidade, o uso da memória para lembrar de fatos vinculados a essas aprendizagens, estratégias utilizadas, consequências, efeitos sociais, etc; a disposição para estabelecer mudanças que podem desequilibrar aspectos bem compensados da personalidade e da relação com os outros; aceitação dos fracassos, perdas, limitações; pulsão para a geração de novos desejos e conquistas. Re-aprender, inclusive, também pode ser uma outra forma de encontro com o cinema, dado que ele abre horizontes, nos

mostra-nos outras possibilidades de viver, de pensar e de ser. (FRESQUET, 2007, Pg.51)

Em nosso contexto educacional voltado para comunidades periféricas, a linguagem deve ser utilizada como uma estratégia de resistência para revelar e combater as representações dominantes, contrapondo-se aos discursos retificadores da sociedade patriarcal e do colonialismo. A teoria pós-estruturalista nos lembra que estamos imersos na linguagem e na representação, sem acesso direto ao "real". No entanto, as construções e codificações do discurso artístico não excluem referências a uma vida social comum. Ficções cinematográficas inevitavelmente revelam visões da vida real, não apenas em termos de tempo e espaço, mas também em relação às dinâmicas sociais e culturais. Assim, os críticos estão corretos ao destacar a ignorância complacente nos retratos que Hollywood faz, por exemplo, dos povos indígenas, e ao denunciar o apagamento cultural que simplifica e homogeneiza as diferenças geográficas e culturais de variados povos, fundindo-as em uma única figura estereotipada.

A questão central que permeia a discussão sobre estereótipos e distorções reside na falta de controle que grupos historicamente marginalizados possuem sobre sua própria representação. 'Desaprender' essas representações estereotipadas que marginalizam certos grupos e glorificam outros é uma tarefa árdua, pois tais estereótipos são perpetuados por indústrias poderosas. A indústria cinematográfica de Hollywood, por exemplo, privilegia produções de alto custo, revelando uma tendência não apenas classista, mas também eurocêntrica, uma vez que a participação nesse cenário requer significativo poder econômico. Cineastas do sul global são pressionados a atingir um padrão cinematográfico quase inalcançável.

O orçamento astronômico de uma grande produção de Hollywood com suas técnicas de alto impacto, geram o que poderíamos denominar de "efeito Spielberg", um fenômeno de sedução e intimidação que atinge cineastas e espectadores da Terceiro Mundo. Este poder do imperialismo cultural sobre os meios de produção cria uma ilusão de superioridade, fazendo com que as pessoas, os lugares, as músicas, o estilo de vida e até a língua pareçam mais belos e desejáveis. Este fenômeno pode explicar a rejeição que algumas adolescentes brasileiras sentem em relação à produção cinematográfica nacional, gerando de rebote uma percepção 'vira-lata', negativa sobre si mesma.

A situação neocolonial - em que a linguagem de Hollywood se torna o modelo do cinema "real" - tem seu corolário lingüístico na visão das línguas européias como sendo mais "cinematográficas" que as outras. Na década de 20, alguns críticos brasileiros argumentaram sem ironia que a expressão "I love you" era intrinsecamente mais bonita que "eu te amo". A ênfase especial na linguagem

amorosa reflete não apenas o fascínio do modelo romântico de Hollywood, mas também um sentimento intuitivo de erotismo do neocolonialismo lingüístico, o sentimento de que a língua do imperialismo exerce um poder e uma atração fálicas. (SHOHAT, STAM, 2006, pg,260)

Uma das estratégias do neocolonialismo imperialista é a imposição de padrões de representação da realidade, como vemos na citação. E esses padrões vêm diluídos hoje nas redes sociais com pressupostos muitas vezes semelhantes. Como as estudantes mediam esses padrões em suas próprias produções? Enfrentando esses questionamentos podem começar um trabalho de dismantelamento desses padrões. Este trabalho de dismantelamento dos estereótipos abre um leque de possibilidades de ação, pavimentando um caminho progressivamente inclusivo e desalienante. Isso as permite retomar a consciência corporal e a autopercepção.

As origens simbólicas da utilização dos corpos, reapropriados pelas adolescentes, estão intrinsecamente ligadas à evolução da arte, desde suas raízes mais primitivas até a contemporaneidade. Reconhece-se que o corpo é um produto semiótico, uma infraestrutura simbólica criativa, suscetível à decodificação e interpretação. Isso se manifesta tanto no momento da exibição audiovisual quanto nos espaços públicos onde as cenas são gravadas. As transeuntes são forçadas a sair de suas rotinas, perturbadas por gestos incomuns das jovens de sempre, nos lugares de sempre. As performances das jovens reivindicam para o corpo sua qualidade de instrumento, opondo-se à manifestação do natural e destacando sua constituição signífica, similar ao kabuki ou ao nô japoneses. Dessa forma, a preparação das jovens atores nesse contexto se afasta da tradição do teatro de Stanislavski, comum nas produções audiovisuais, que busca imitar o natural por meio de uma codificação alienante.

Muitas imagens são oferecidas a um público que vive a ficção de seu próprio corpo, que se apresenta de uma forma imposta por rituais sociais estabelecidos. Frente a essa ficção, os artistas vão apresentar, em oposição, um corpo que dramatiza, caricaturiza, enfatiza ou transgride a realidade operativa. O discurso do corpo é, talvez, o mais complexo modo de discursar, derivante da multiplicidade de sistemas semióticas desenvolvidos pela sociedade. Isso explica as dificuldades em reter sua dinâmica e seu desenvolvimento característicos. Face à linguagem do corpo, evoca-se o problema da legitimidade de uma análise com o objetivo de investigar o tema do corpo na arte. Se, segundo F. Rastier, chamamos comportamento ao conjunto de todos os gestos e atitudes observados ou representados a partir do corpo humano, ambos os aspectos implicam, no terreno da performance, uma metalinguagem que os toma a sua observação e os re-significa, isto é, agrega novos significados a eles. (GLUSBERG, 2009, pg. 57)

A etnocenologia tem uma concepção somática, “sublinha o aspecto global da demonstração expressiva humana, incluindo dimensões somáticas, físicas, cognitivas, emocionais e espirituais” (Veloso, 2023, p. 11). Essa vivência compartilhada, materializada através do processo criativo dos curtas-metragens e dos exercícios experimentais nas aulas de artes, nos ambientes da escola e outros espaços públicos, gera emoções e sensações que extrapolam o domínio da visão, envolvendo as participantes em uma experiência multidimensional. Ao ampliar a percepção dessas vivências revela-se uma expressão potente, autêntica e atravessada de sentidos coletivos. Os curtas-metragens, por exemplo, não são apenas produtos finais, mas processos vivos de descoberta e transformação, nos quais as alunas experimentam, refletem e ressignificam suas realidades.

2 - A LINHA DO TEMPO DO PROCESSO CRIATIVO DE CURTAS-METRAGENS

O capítulo 2 desta dissertação está organizado em dois subtítulos que abordam aspectos centrais da pesquisa. No primeiro subcapítulo, 2.1 – Planejamento das Etapas do Processo Criativo, será detalhado o planejamento pedagógico que norteou a produção dos curtas-metragens pelos alunos do terceiro ano do ensino médio. O foco estará na estruturação das etapas do processo criativo, desde a concepção das ideias até a finalização dos filmes, destacando como essas atividades foram integradas ao plano de aula ao longo do semestre.

No segundo subcapítulo, 2.2 – Das Vanguardas Modernistas na Europa ao Tropicalismo, uma História das Artes para o Terceiro Ano, serão apresentados os exercícios experimentais e o conteúdo de história das artes estudado durante a pesquisa.

2.1 - Planejamento Semestral das Etapas do Processo Criativo

No contexto do Novo Ensino Médio, arte é uma disciplina semestral. Temos apenas um semestre dedicado à disciplina de arte em cada ano letivo, o qual pode ocorrer no primeiro ou no segundo semestre. Essa limitação de tempo exige uma organização e planejamento minuciosos por parte do professor para assegurar que as alunas possam vivenciar o gesto de criação e produção dos curtas-metragens, aprimorar suas habilidades técnicas ao mesmo tempo em que costuram em suas mentes uma reflexão sobre a história das artes. Envolvidas em uma rotina escolar repleta de avaliações bimestrais, preparação para o vestibular, e participação em outros projetos institucionais, é um desafio criar um planejamento que engaje as alunas em uma experiência imersiva satisfatória. A professora no planejamento de um semestre precisa ainda considerar o calendário escolar como um todo, ajustando-se para momentos de provas e outros projetos. A execução do planejamento deve ser rigorosa, considerando os objetivos que devem ser alcançados; ao passo que a professora também deve ter uma certa flexibilidade, estar atenta, desenvolver a sensibilidade para mudar planos ou experimentar novas estratégias de acordo com as necessidades das turmas, mantendo-as engajadas no projeto desafiador de produzir um curta-metragem.

O semestre dos terceiros anos é dividido em dois bimestres, organizei-os cada qual com planos e metas distintas, mas convergentes para um objetivo comum: a produção de curtas-metragens aliada a uma imersão reflexiva através da história das artes. Sendo assim, essa proposta está estruturada em duas etapas bimestrais e o Festival de Cinema que acontece ao final do ano e reúne produções das turmas dos dois semestres. Essas etapas são guiadas por três princípios:

1. A deciptagem como gesto de criação: ao assistir e analisar filmes, os alunos exercitam a co-criação, consolidando o aprendizado do fazer cinematográfico.

[...] reafirmamos que a análise de filmes é uma atividade fundamental – e diríamos urgente – nos discursos sobre cinema. [...] Mas a análise de filmes não é apenas uma atividade a partir da qual é possível ver mais e melhor o cinema, pela análise também se pode aprender a fazer cinema. (PENAFRIA, 2009, p. 9).

2. Teoria e prática em sintonia: toda aula expositiva conduz as alunas à prática por meio de atividades, em grupo ou individuais, que reforçam o conteúdo aprendido.
3. A valorização do protagonismo e da autonomia das alunas: a professora assume um papel de orientadora e evita atuar como diretora dos filmes. Esse princípio se manifesta na organização das gravações como atividades extraclasse, de modo que as estudantes são responsáveis por planejar, coordenar e realizar a produção fora do ambiente da sala de aula. Em sala, são trabalhados exercícios e conteúdos teóricos, preparando-as tecnicamente, mas sem interferir diretamente nas escolhas criativas do grupo.

A seguir, apresento o planejamento das duas etapas bimestrais do projeto, e do Festival de Cinema. Cada etapa bimestral está estruturada em atos, que descrevem a organização para o desenvolvimento do processo de criação dos curtas-metragens.

2.1.1 Bimestre 1 – Produção de Trailers

1º ATO – Apresentação, Diagnóstica e Introdução à Linguagem Audiovisual

Planejar e produzir um curta-metragem em um curto período representa um desafio significativo para estudantes, que precisam conciliar as demandas práticas da produção com o estudo dos conteúdos previstos na disciplina. Nesse contexto, o plano de aula deve ser estruturado para otimizar cada etapa do processo criativo, incentivando as alunas a iniciarem o desenvolvimento das ideias e conceitos do projeto desde o primeiro dia de aula. Na apresentação da disciplina, as alunas tomam consciência de que a produção do curta-metragem é o principal critério para aprovação e que o filme finalizado poderá ser exibido no festival de cinema da escola, o que confere ainda mais importância ao projeto. A partir desse momento, as estudantes são convidadas a adotar o olhar de uma cineasta, percebendo as paisagens do cotidiano como potenciais cenários, escutando músicas como possíveis trilhas sonoras e encontrando inspiração nas interações e situações ao seu redor.

Para compreender melhor o perfil das alunas, realizo um diagnóstico da turma por meio de uma roda de conversa. Nesse momento inicial, as estudantes têm a oportunidade de se apresentar e compartilhar suas experiências e relações com o cinema e as artes em geral. Esse diálogo serve como uma ferramenta valiosa para identificar habilidades e conhecimentos prévios e trocar experiências que podem enriquecer o processo de produção do curta-metragem, promovendo a interdisciplinaridade. Além disso, essa abordagem valoriza as habilidades individuais das alunas, gerando engajamento e disposição para contribuir, pois percebem que suas competências e interesses serão aproveitados de maneira significativa no projeto. Ao valorizar as experiências em áreas como dança, teatro, música, fotografia, edição, maquiagem, pintura e desenho, o diagnóstico permite ao professor detectar talentos que podem ser integrados ao processo criativo.

Um trecho do filme *Alice no País das Maravilhas* (1999), dirigido por Nick Willing, é bom para iniciar os alunos à linguagem audiovisual. O momento em que Alice segue um coelho branco apressado e é levada à entrada do País das Maravilhas. A cena serve como uma provocação para refletir sobre dois aspectos centrais que as alunas enfrentarão no processo de criação de um curta-metragem: o tempo limitado de produção e a complexidade da percepção de tempo no cinema. Primeiramente, uso a figura do coelho apressado simbolizando a urgência com que as alunas precisarão lidar ao desenvolver seu curta, costumo dizer que eu sou o coelho e elas são Alice. Assim como Alice se vê impelida a acompanhar o coelho sem hesitar, nossas alunas são incentivadas a iniciar o processo criativo desde já, enfrentando a corrida contra o tempo em sua produção. Além disso, o trecho convida a uma reflexão sobre como o cinema pode manipular e relativizar a percepção de tempo. Em apenas dez minutos de narrativa, Alice passa por uma série de experiências intensas e surreais, mostrando como o cinema pode comprimir múltiplos acontecimentos e sensações em um breve intervalo. Isso serve para destacar o trabalho minucioso e detalhado necessário para filmar mesmo uma pequena sequência, ao mesmo tempo que permite às alunas abstrair desses aspectos técnicos e refletir filosoficamente sobre o conceito de tempo. Quantos espaços, emoções e temporalidades podem caber em uma cena curta? Como um filme pode levar a espectadora a vivenciar múltiplas realidades em poucos minutos?

Respondemos essas perguntas analisando as várias camadas dos planos de cena e trilha sonora do trecho em que Alice segue o coelho branco até o País das Maravilhas, podemos observar como o filme explora diferentes perspectivas e manipula a escala relativizando espaço e tamanho. Esse efeito é alcançado por meio de truques de câmera e efeitos visuais que

distorcem a percepção da espectadora. Por exemplo, enquanto Alice persegue o coelho, o uso de planos que alternam entre close-ups e tomadas amplas cria uma sensação de desorientação, como se o espaço ao seu redor estivesse se expandindo e se contraindo. Esse jogo com a escala e os ângulos da câmera faz com que ela pareça ora pequena, ora grande, refletindo a própria experiência de deslocamento da personagem, que está entrando em um mundo de proporções e lógicas fora do comum. Outro recurso interessante é a perspectiva forçada, que altera o tamanho e a posição dos objetos em cena, como portas, passagens e elementos do cenário. Além disso, esses truques de escala e perspectiva também alteram a relação de Alice com o cenário, destacando seu deslocamento entre o familiar e o desconhecido.

Essa aula, voltada para a introdução à linguagem audiovisual, utilizou frames comentados do filme *Alice no País das Maravilhas* para explorar escalas de planos e enquadramentos, ajudando os alunos a compreender como essas escolhas influenciam a narrativa visual. Como exemplo da minha interação com eles nesse momento, lembro que durante esta aula, ao me comparar ao Coelho Branco — conduzindo as alunas, como Alices, por um processo criativo apressado e desafiador —, uma aluna compartilhou como a linguagem do cinema a transporta para "um mundo diferente", onde tempo e realidade ganham novas formas. Ela ainda revelou que, muitas vezes, após assistir a um filme, continua refletindo sobre as imagens e sensações vividas, que chegam a influenciar até os sonhos que tem à noite. Esse comentário destacou o impacto da atividade, reafirmando que o mergulho no universo audiovisual vai além do técnico, tornando-se uma experiência de transformação sensível e profundamente criativa.

2º ATO – Organização dos Grupos, Desenvolvimento do Processo Criativo e Produção de Trailers.

Cada turma de terceiro ano no CEAN possui, em média, trinta alunas. Durante a formação dos grupos, sugiro que as alunas se organizem em equipes de até dez pessoas para a produção de um curta-metragem ao longo do semestre. Dessa forma, cada turma pode criar cerca de três filmes nesse período. Após a formação dos grupos, o primeiro exercício audiovisual é realizado em equipe: uma releitura de uma cena de filme escolhida pelo grupo, utilizando os *smartphones*. O objetivo é que as alunas reproduzam fielmente os movimentos de câmera, os planos de cena e a interpretação das personagens que compõem a cena original, deixando de lado preocupações com cenários ou figurinos. Esse exercício promove a interação e organização inicial entre as integrantes dos grupos. Todas as releituras são exibidas e debatidas em aula.

Após a primeira experiência em grupo gerar o entrosamento entre as integrantes é dado o estímulo inicial para a construção do roteiro do curta-metragem, quando disponibilizo para os grupos a lista de obras sugeridas na matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada ³⁵ última etapa na avaliação seriada para ingresso nos cursos de graduação da Universidade de Brasília. As provas do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) são concebidas considerando-se a Matriz de Referência de cada uma das etapas do programa, sendo cada etapa correspondente a uma série do ensino médio. As Matrizes são elaboradas por uma Comissão composta por professores da universidade e da educação básica e aprovadas pela Comissão de Acompanhamento do PAS. Às Matrizes de Referência, são articuladas habilidades e competências relacionadas aos conhecimentos escolares e orientadas para a interdisciplinaridade. A contextualização dos conhecimentos se dá por meio da indicação de um conjunto de Obras de Referência, específicas para cada etapa.

A Matriz de Referência do PAS, criada em 2006, orienta o que deve ser estudado nas escolas, indicando assuntos, obras, habilidades e competências que devem ser avaliadas pelo programa. Os objetos de conhecimento, atravessados por diversas disciplinas e saberes, sugerem discussões e obras artísticas, filosóficas e científicas que devem ser estudadas em cada etapa. Essas obras sugeridas na matriz de referência são obras que podem ser contextualizadas dentro da história das artes através das várias linguagens: música, teatro, cinema, pintura; ou de modo transversal através de temas interdisciplinares. Esclareço para cada turma que a escolha de uma obra do PAS serve como um gatilho do processo criativo; o filme não será necessariamente uma adaptação ou releitura da obra escolhida. As estudantes são incentivadas a refletir sobre os variados aspectos da obra selecionada, incluindo aspectos formais, históricos e temáticos. Com base nisso, as estudantes têm total liberdade e autonomia para criar, utilizando esses aspectos como norte, mas não como um fator determinante para o resultado. A escolha das obras do PAS como estímulo para o processo criativo dos filmes enriquece a reflexão sobre os conteúdos estudados durante o bimestre e ainda impulsiona o acesso das estudantes à universidade.

Como trabalho final do primeiro bimestre, os grupos devem apresentar uma prévia de seu curta-metragem em formato de trailer, com duração máxima de dois minutos. Esse vídeo publicitário é requisito para a aprovação na disciplina, faz parte integral do processo criativo, oferecendo uma amostra do que está por vir. A criação do trailer serve tanto como um exercício

³⁵ A lista de obras da matriz de referência do PAS 3 (2023) está em anexo na pg. 115.

de exploração artística quanto de comunicação publicitária, gerando engajamento entre os grupos, fomentando uma competição saudável e aumentando a expectativa sobre o filme. Importante destacar que tanto a produção do curta-metragem quanto do trailer é realizada como um trabalho extraclasse, exigindo autonomia das alunas na gestão de suas criações. Durante o bimestre, as atividades em sala de aula são focadas em estudos sobre cinema, história das artes e exercícios que estimulam o processo criativo e aprimoram habilidades técnicas que serão aplicadas fora da sala.

As alunas são orientadas a escolher cenários fora do ambiente escolar, buscando enriquecer o filme com uma diversidade de locações que aumentem o valor estético e narrativo da produção. Caso alguma cena seja filmada dentro da escola, as estudantes devem adotar enquadramentos e recortes que dificultem a identificação do ambiente escolar, promovendo uma experiência visual que se afaste da ideia de um simples trabalho escolar. Essa abordagem visa estimular a criatividade, ampliar a gama de cenários explorados e proporcionar uma produção mais envolvente e profissional. Cumprir esse requisito é um fator considerado na avaliação final do bimestre, impactando a menção dos grupos com base no esforço para diversificar e transformar os espaços de filmagem.



Figura 1 – Captura de tela, cena do filme “João, Vivo ou Morto”. No subsolo da UnB.

Para garantir a excelência na produção do curta-metragem, é fundamental que todas as personagens estejam impecavelmente caracterizadas, evitando qualquer tipo de improvisação. A caracterização das personagens é um critério de destaque na avaliação dos grupos, estabelecendo um padrão de seriedade e profissionalismo. Para auxiliar na composição do figurino, acessórios e roupas que reuni através de doações e investimento particular, são disponibilizados às alunas em sala de aula. Esses itens são apresentados às alunas em uma aula, antes mesmo da definição do roteiro e das personagens. Durante essa aula, as alunas são incentivadas a se vestirem e se adornarem livremente, explorando sua criatividade e

desinibição. Elas têm a oportunidade de performar com danças e brincadeiras nos diversos espaços da escola, promovendo a expressão corporal, o bom-humor e o entrosamento do grupo.

Ao longo do bimestre, os trabalhos com trilha sonora e sonoplastia são desenvolvidos por meio de exercícios práticos que incentivam a criação de material original pelas estudantes. Contudo, é permitido que os grupos façam uso de músicas e sons obtidos da internet, desde que os devidos créditos sejam mencionados às autoras. Nesses casos, a avaliação foca na pertinência das escolhas feitas, na capacidade de criar um ambiente sonoro adequado, com impacto emocional que corresponda às intenções narrativas do filme, em harmonia com o ritmo e a dinâmica da montagem. Ademais, os grupos podem inserir recortes de cenas de fontes audiovisuais diversas, como reportagens, propagandas, animações, entre outros materiais da internet, desde que julgados adequados ao propósito do filme. Ainda que a utilização desses materiais seja permitida, ressalto que o ideal é que as alunas priorizem a produção de conteúdo autoral.

3º ATO – Encerramento do BIMESTRE 1, Exibição dos Trailers

A atividade final do primeiro bimestre consiste na apresentação dos trailers, que oferecem uma prévia do filme em produção por cada grupo. Esta apresentação, que marca o encerramento do período, ocorre na sala de artes e é destinada exclusivamente à turma participante. O evento é estruturado em três momentos distintos:

1. O grupo apresenta à turma a obra selecionada no contexto do Programa de Avaliação Seriada (PAS);
2. Em seguida, exibem o trailer produzido;
3. Por fim, promove-se um debate, durante o qual as estudantes compartilham o processo criativo, discutem aspectos específicos do filme, e refletem sobre os desafios e os sucessos enfrentados ao longo da produção.

Na etapa do trailer, as alunas apresentam uma síntese audiovisual de suas produções, destacando os principais elementos narrativos e visuais. Após cada apresentação, é realizado um debate com a turma e o professor, que analisam coletivamente aspectos técnicos e criativos, como a clareza da narrativa, o uso de enquadramentos, a qualidade da trilha sonora, a montagem e a iluminação. Essa discussão tem um caráter construtivo, voltado a identificar pontos fortes e aspectos a serem aprimorados. O professor, ao lado das colegas, oferece orientações específicas, sugerindo ajustes técnicos e narrativos que possam elevar a qualidade final.

É comum que alguns trailers sejam apresentados com graves problemas técnicos, como áudio ruim, cortes malfeitos, imagens mal enquadradas ou pouca coerência narrativa, resultando em uma qualidade inicial muito inferior à esperada para o curta finalizado. No entanto, essa etapa é justamente um momento de aprendizado. As falhas observadas nos trailers oferecem oportunidades valiosas para que as alunas reconheçam os pontos críticos de suas produções e desenvolvam soluções criativas e técnicas. Por exemplo, um trailer com áudio inaudível pode levar o grupo a revisar a captação de som, enquanto uma edição confusa pode resultar em uma montagem mais cuidadosa no final.

Essa etapa do trailer desempenha, portanto, um papel essencial no processo criativo, pois permite que as alunas experimentem e aprendam com seus erros em um momento em que ainda é possível fazer correções significativas. Ao final, essa abordagem orientada e colaborativa contribui para que os curtas finalizados alcancem uma qualidade muito superior, refletindo o amadurecimento técnico e artístico das alunas ao longo do processo.

2.1.2 - Bimestre 2 – Produção e Estreia dos Filmes

1º ATO – Produção de escaletas⁶ e *storyboards*⁷. Preparativos finais

Com o início do segundo bimestre, aproxima-se a aguardada estreia dos curtas-metragens, marcando também o encerramento do semestre. Diante do tempo limitado, torna-se essencial definir a data de lançamento e dedicar uma aula específica à organização dos grupos. Nesta etapa, as estudantes se reúnem para planejar e dividir responsabilidades, estabelecendo cronogramas, escolhendo locações, selecionando figurinos e organizando os objetos de cena necessários às gravações. Além desse momento de planejamento coletivo, também são realizadas aulas específicas para ajustar o roteiro ao tempo estipulado, explorando as dinâmicas de ritmo e desenvolvimento temporal da narrativa por meio da produção de escaletas e *storyboards*. A elaboração de escaletas permite estruturar a sequência das cenas de maneira clara, enquanto os *storyboards* auxiliam na visualização das cenas e na compreensão de como o ritmo será transmitido visualmente.

Durante as aulas voltadas para a produção de escaletas e *storyboards*, os grupos recebem atendimento direcionado com o intuito de identificar dificuldades específicas e oferecer

⁶ A escaleta consiste em uma organização esquemática das cenas ou sequências de um roteiro.

⁷ O storyboard é uma ferramenta visual essencial no planejamento de obras audiovisuais, funcionando como uma sequência de ilustrações — geralmente compostas por quadros desenhados — que representam, de forma esquemática, os principais planos e movimentos de câmera de uma narrativa. Ele antecipa visualmente o que será filmado.

orientações que favoreçam o aprimoramento de suas produções. Esse suporte visa fortalecer tanto o processo criativo quanto o planejamento logístico dos curtas, promovendo coesão e qualidade no trabalho desenvolvido.

O curta-metragem deve ter uma duração mínima de cinco minutos, além dos créditos finais. Embora essa diretriz funcione como um parâmetro, a avaliação será flexível, considerando, por exemplo, situações em que um grupo apresente um filme de menor duração, mas com um resultado que supere a média esperada em termos de criatividade, execução e impacto narrativo.

2º ATO – Estreia dos curtas-metragens. Avaliação e encerramento do semestre.

Os curtas-metragens devem ser compartilhados com o professor com, pelo menos, três dias de antecedência em relação à data estabelecida para a exibição. Essa prática permite antecipar e resolver possíveis dificuldades de compartilhamento, como problemas com o armazenamento em nuvem ou instabilidades na conexão com a internet. Os vídeos devem ser enviados para meu e-mail pessoal através do Google Drive, garantindo um acesso seguro e organizado ao material. O envio antecipado não apenas minimiza problemas técnicos, mas também possibilita uma análise detalhada e cuidadosa de cada sequência antes da avaliação final. Avaliar um filme imediatamente após sua exibição pode ser desafiador devido ao grande volume de informações a serem processadas em um curto período de tempo. Além disso, os equipamentos de projeção e áudio disponíveis no CEAN, que possuem limitações técnicas, podem comprometer a percepção da verdadeira qualidade de imagem e som das produções, gerando avaliações que não refletem adequadamente o esforço e o resultado alcançado pelos grupos. É importante ressaltar que, nesta fase, os curtas são apresentados exclusivamente para a turma de origem, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao *feedback* construtivo.

A exibição dos curtas-metragens é estruturada em três momentos principais para cada grupo, promovendo um ciclo completo de apresentação e reflexão:

1. Apresentação inicial e exibição do curta-metragem – O grupo apresenta seu filme à turma, proporcionando o contexto necessário para a compreensão de sua obra e suas intenções criativas.
2. Debate interativo – Após a exibição, abre-se um espaço para um debate com a turma e o professor, em que são levantadas perguntas, críticas construtivas e comentários que ajudam a enriquecer o entendimento sobre o processo criativo e os desafios enfrentados pelo grupo.

3. Reexibição com análise crítica – O curta é exibido novamente, desta vez com pausas estratégicas para análises detalhadas de cenas específicas, permitindo um olhar mais aprofundado sobre aspectos técnicos, narrativos e de execução.

A atribuição das menções (notas finais) ocorre após a exibição de todos os filmes da turma e é realizada de maneira coletiva, sob a mediação do professor. Esse método incentiva a comparação justa entre os trabalhos, oferecendo à turma a oportunidade de avaliar com base em parâmetros consistentes e dialogados. O processo estimula uma análise crítica mais rica, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

2.1.3 Festival de Curtas do CEAN

1º ATO – Organização, divulgação e inscrições no festival

O festival acontece ao final do período de provas e apresentações bimestrais, celebrando o encerramento do segundo semestre e promovendo a integração entre os grupos dos dois semestres, além de envolver toda a comunidade escolar. A definição do local, data e horário ocorre de maneira colaborativa, em reuniões pedagógicas que incluem professores, coordenadores e a direção. Em 2023, realizei o festival de forma experimental, com a participação exclusiva das minhas turmas. Já em 2024, o projeto ganhou uma dimensão maior, envolvendo os dois turnos. Por ser um projeto da escola e não restrito a uma disciplina ou turno, sua organização exige um alinhamento e um comprometimento coletivo de todos os envolvidos.

Para promover o festival e fornecer as orientações necessárias sobre as inscrições, são criados cartazes informativos. Essa comunicação ocorre com antecedência, o que permite que os grupos continuem aprimorando seus filmes e implementando os ajustes sugeridos durante a fase de apresentações bimestrais, fazendo do festival uma etapa final e culminante do processo criativo. A participação não é obrigatória, para se inscrever, os grupos devem compartilhar o filme com uma sinopse para um e-mail exclusivo do festival.



Figura 2 - Cartaz produzido pela professora Patrícia Manso para o I Festival de Curtas do CEAN, 2023.



Figura 3 - Cartaz produzido pela professora Ariel Jung para o II Festival de Curtas do CEAN, 2024



Figura 4 - Cartaz produzido pela professora Ariel Jung para o II Festival de Curtas do CEAN, 2024.

2º ATO – Exibição dos filmes no festival e cerimônia de premiações

No I Festival de Curtas do CEAN (2023), exibimos sete curtas-metragens, todos produzidos exclusivamente pelas minhas alunas do turno matutino, com cerca de quarenta estudantes envolvidas nas produções. O público, no entanto, foi reduzido — aproximadamente trinta pessoas em uma de nossas salas —, já que o período de provas havia terminado e a maioria das alunas já se considerava de férias. Além disso, não houve um processo de inscrição formal; selecionei alguns dos filmes que haviam sido apresentados ao final do semestre. A exibição do “Programa Revoluções -Ocupações”, do Coletivo Terra em Cena, representado pelo professor Felipe Canova, e de “Mina de Liberdade”, de Chico Furtado, enriqueceu o evento. A presença de ambos os cineastas tornou a programação mais atrativa e atraiu a participação de algumas professoras. Apesar de modesto, o evento foi um sucesso, e os curtas-metragens exibidos receberam muitos aplausos. A premiação foi simples: entregamos três réplicas de estatuetas do Oscar para os três melhores filmes, escolhidos por mim e pela prof.^a Ariel Jung em uma rápida conversa no momento da decisão. Esse primeiro festival, ainda que pequeno, mostrou-se promissor, servindo como um marco e referência para escola no ano seguinte.



Figura 5 - A professora Ariel Jung e o professor Wesley Grangeiro entregaram um dos prêmios de Melhor Filme a Luiz Felipe e Milena Viana pelo curta-metragem “João, Vivo ou Morto”.

Em 2024 o II Festival de Curtas do CEAN já estava previsto no calendário, buscamos um espaço que oferecesse a estrutura tradicional de um cinema para realizar o evento, acreditando que isso potencializaria a experiência dos participantes. No entanto, após conseguirmos apenas uma verba modesta por meio do edital ‘Realize’⁸, decidimos investir na criação de uma estrutura própria na escola. Com este recurso, adquirimos uma grande tela de projeção e substituímos a mesa de som, que estava inutilizável, aprimorando a qualidade técnica para esta segunda edição do festival. No entanto, os equipamentos não chegaram a tempo, e tivemos que improvisar: os filmes foram projetados em uma tela na sala de física, em vez de serem exibidos na quadra, ao ar livre, como planejado. Além disso, precisamos utilizar uma mesa de som emprestada pelo professor de português Hugo Braga.

Apesar de manter um caráter modesto, esta nova edição foi celebrada como a consolidação de um projeto que se destacou no calendário escolar. O evento ocorreu à noite e, mesmo assim, atraiu um público considerável, com cerca de oitenta pessoas presentes para prestigiar a exibição de nove curtas-metragens. Desses, sete foram produzidos por alunas do período matutino, sob minha orientação, e dois foram realizados por estudantes do período vespertino, orientadas pelo professor de filosofia André Luiz.

⁸ De acordo com seu site, o edital Realize, promovido pelo Gabinete do Deputado Distrital Fábio Félix (PSOL), foi “criado em 2019 com o objetivo de democratizar o acesso a verbas parlamentares. A iniciativa seleciona projetos pedagógicos que promovem os direitos humanos, ciência, meio ambiente, robótica, cinema, comunicação, literatura, esporte, teatro, matemática, música, entre outros.” Fonte: <https://fabiofelix.com.br/edital-realize/>. Acesso em 07 de março de 2025.



Figura 6 - Público durante exibição no II Festival de Curtas do CEAN, 2024

Todos os filmes inscritos no II Festival de Curtas do CEAN foram avaliados por uma comissão julgadora. Para compor essa comissão, convidei ex-alunas que participaram do festival em 2023 e que, para nossa alegria, aceitaram prontamente o convite. Com o apoio do professor de física José Henrique, que também atribuiu pontuações às alunas em sua disciplina pela produção dos curtas-metragens, credenciamos exclusivamente as ex-alunas para acessar o formulário de votação, assegurando assim um resultado imparcial. A comissão determinou as vencedoras em diversas categorias, incluindo Melhor Filme (1º, 2º e 3º lugares), Melhor Direção, Melhor Ator, Melhor Atriz, Melhor Ator Coadjuvante, Melhor Atriz Coadjuvante, Melhor Trilha Sonora, Melhor Montagem, Melhor Fotografia, Melhor Roteiro, além de conceder prêmios de Honra ao Mérito para produções que se destacaram de maneira especial. O festival culminou em uma cerimônia de premiação marcante, com a entrega de certificados e troféus às vencedoras, celebrando o talento e o esforço de todas as participantes.

2.2 – Das Vanguardas Modernistas ao Tropicalismo, uma História das Artes para o terceiro ano

O estudo da história das artes oferece um vasto campo para explorar expressões culturais e estéticas ao longo do tempo e refletir sobre nossas práticas. No entanto, quando observado através de uma lente interdisciplinar, ele se apresenta como um caleidoscópio, estabelecendo diálogos com diferentes formas de expressão artística. A preparação das alunas para o estudo da arte moderna e contemporânea no terceiro ano passa pelo estabelecimento de relações entre as várias linguagens artísticas, mostrando como essas formas de expressão dialogam e influenciam umas às outras. Este texto se propõe a apresentar uma abordagem que atravessa e interconecta as nuances da história das artes com práticas audiovisuais contemporâneas, permitindo às estudantes um mergulho criativo, crítico e contextualizado na produção artística e na história das artes. Está entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo em

Movimento, elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para o Novo Ensino Médio:

Identificar as produções e manifestações artístico-visuais de diferentes tempos e espaços, associando-as à contemporaneidade e às suas linguagens e tecnologias (grafismos, escritos, desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, cinema, audiovisual) para desenvolver o repertório estético, a dimensão e a fricção cultural, histórica e hodierna das visualidades artísticas (texto, imagem, som, oralidade, corpo) e suas distintas formas de letramentos e multiletramentos, fortalecendo o senso crítico. (SEEDF, 2020, p. 64).

Como professor das turmas da segunda e terceira etapas do ensino médio no CEAN, conduzo o estudo de conteúdos de história das artes aliado aos processos criativos das alunas, buscando uma coesão na transição entre essas duas etapas. A maioria das alunas matriculadas nas turmas de terceiro ano do CEAN já foi minha aluna no segundo ano. Por isso, é necessário, para compreender o percurso do processo de formação que culmina na criação de curtas-metragens, descrever algumas práticas realizadas no encerramento dos conteúdos do segundo ano. Ao final do segundo ano, o foco dos estudos recai sobre a transição do século XIX para o século XX, um período marcado por inovações culturais profundas e o surgimento de novas linguagens artísticas, como a fotografia, que se consolidou em meados do século XIX, e o cinema, que emergiu no final desse período. A reflexão crítica sobre o impacto dessas inovações na arte e na sociedade, assim como dos processos criativos relacionados, são centrais para a formação das alunas. A continuidade do aprendizado entre as etapas do ensino médio possibilita uma formação mais ampla e sólida, tanto no aspecto técnico quanto nos estudos de história das artes.

O estudo da pintura, por exemplo, iniciado com as turmas de segunda série, com os mestres do Renascimento e avançando até as obras do século XIX, é fundamental para preparar as alunas que, no terceiro ano, irão se dedicar à produção de cinema. Ao explorar conceitos como perspectiva e analisar como os artistas, ao longo dos séculos, criaram camadas de profundidade em suas obras, as alunas desenvolvem habilidades essenciais para a construção de cenas cinematográficas. O domínio dessas noções visuais permite que elas enxerguem a relação entre planos, fundos, iluminação e elementos cênicos com maior clareza, transferindo esses conhecimentos para a criação de planos e enquadramentos no cinema. Segundo Francisco Gusso:

No terreno (im)preciso da representação, o cinema também compartilha do fato de ser constituído de imagens projetadas sobre um plano bidimensional. Ele apreendeu essa forma de ver/olhar e olhar-se pela pintura, assim como a

fotografia, se utilizou de alguns de seus conceitos formais, multiplicou as janelas abertas pela pintura e as atravessou, fazendo delas novas realidades plásticas a serem sentidas e vividas. (GUSSO, 2021, p. 3)

Ao final do segundo ano, durante o estudo dos impressionistas, realizamos um exercício prático utilizando os *smartphones* das alunas. Elas são orientadas a filmar uma mesma cena nas paisagens da escola em dois momentos distintos do dia: ao chegarem, às 7h30, e ao saírem, às 12h30. O objetivo é captar a mesma cena sob diferentes condições de luz natural. Em uma aula de análise comparativa, esses vídeos são exibidos e discutidos para que as alunas possam perceber, na prática, como as mudanças de iluminação transformam a atmosfera do ambiente, ressaltando um dos princípios fundamentais do impressionismo: a influência da luz e do tempo na percepção visual.

Já o pós-impressionismo é o conteúdo final de história das artes no segundo ano e concluímos os estudos interdisciplinares com a exibição do curta “Corvos”, quinto curta na sequência de curtas filmados por Akira Kurosawa em Sonhos (1990). No sonho intitulado “Corvos”, um estudante de artes, ao contemplar os quadros de Van Gogh em um museu, entra neles e tenta seguir o pintor. O jovem consegue encontrá-lo e tem um intenso diálogo com o artista, mas o perde de vista em meio dos trigais da pintura “Campo de trigo com corvos”. Essa pequena e arrebatadora peça audiovisual de Kurosawa nos permite refletir sobre os múltiplos aspectos da arte, principalmente a relação entre a obra e o leitor/expectador, no momento da ‘leitura’, ou seja, no momento de sua fruição estética, no qual reescrevemos a obra de arte a partir de nossa imaginação.

Com essa base prática e teórica, culminando no estudo dos pós-impressionistas, elas se preparam para, no terceiro ano, iniciar nas vanguardas modernistas, desenvolvendo o processo criativo de curtas-metragens. O conteúdo previsto para o primeiro bimestre do terceiro ano aborda a arte do início do século XX, com ênfase nos movimentos vanguardistas que surgiram na Europa. É realizado um recorte instrumental da história, abordando os principais movimentos, com especial atenção para aqueles que possuem uma relação mais direta com o cinema. O ponto de partida é o expressionismo, tanto na pintura quanto no cinema alemão, possibilitando uma compreensão integrada das características estéticas e das inquietações culturais que marcaram esse período.

Exploramos o contexto histórico e os princípios que diferenciam essa corrente artística de seus predecessores, com ênfase nas emoções intensas e na subjetividade expressiva que

caracterizam o expressionismo. Para essa abordagem, utilizamos a obra "Autorretrato como um Soldado", de Ernst Kirchner, uma das pinturas de referência do PAS 3 (2022/2023/2024). Esta obra marcante de Kirchner, com suas cores fortes, traços distorcidos e o olhar perturbador do artista, representa o impacto psicológico e social da Primeira Guerra Mundial sobre o pintor, sendo um reflexo do trauma e da angústia do período. Durante a aula, comparamos a estética e os objetivos dessa obra expressionista com as técnicas e temáticas exploradas pelos impressionistas, como Monet e Renoir. Enquanto o impressionismo buscava capturar a luz, a cor e os momentos fugazes da vida cotidiana com delicadeza e sutileza, Kirchner e outros expressionistas optaram por transmitir estados emocionais profundos, distorcendo formas e exagerando as cores para dar voz ao drama humano.

O expressionismo também se desenvolveu no cinema oferecendo uma janela poderosa para entender como a arte pode traduzir sentimentos de crise, angústia e desilusão em formas visuais impactantes e inovadoras. Exploramos os principais elementos que definem o movimento expressionista no cinema alemão, com um foco especial na teatralidade marcante, no uso do contraste entre luz e sombra e na interpretação dos personagens. O expressionismo, nascido em um contexto de intensa turbulência política e social na Alemanha do início do século XX, trouxe um estilo de narrativa que desafiava a realidade, utilizando distorções visuais e simbolismos profundos para refletir as emoções humanas mais extremas. Assistimos cenas icônicas de *Nosferatu* (1922), de F.W. Murnau, destacando como a iluminação dramática e os enquadramentos angulares criam uma atmosfera de terror psicológico. Em seguida, vimos trechos de *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920), dirigido por Robert Wiene, cuja estética de cenários distorcidos e personagens estilizados personifica o espírito onírico e inquietante do movimento. Passamos também por *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang, com sua visão futurista e crítica das desigualdades sociais, e por fim, analisamos cenas de *O Homem que Ri* (1928), de Paul Leni, que explora a expressão do grotesco e a força das emoções humanas em suas narrativas. O expressionismo, com sua teatralidade marcante, oferece uma série de *insights* sobre os caminhos que as estudantes podem explorar na interpretação dos personagens e no uso do contraste entre luz e sombra para a composição das cenas.

Através da atividade diagnóstica que é realizada nos primeiros dias de aula, pude perceber que o gênero terror se destaca entre as preferências das jovens, seguido por ação, comédia romântica e ficção científica. Esse interesse explica o engajamento genuíno das estudantes nas aulas sobre expressionismo alemão no cinema. Nesta aula, buscamos aproveitar ao máximo o envolvimento das alunas na análise de planos de cena e no debate sobre a realização

cinematográfica, além da execução de atividades práticas. Após a aula expositiva sobre expressionismo alemão, proponho duas atividades para os grupos: 1. A primeira atividade consiste em gravar cenas em que o contraste entre luz e sombra seja extremamente intenso, utilizando luz natural ou lanternas em ambientes fechados. 2. A segunda atividade envolve a criação de uma cena em que os atores expressem pânico e desespero intensos.

Os resultados dessas atividades superaram as expectativas, tanto em termos de execução técnica quanto no envolvimento criativo das alunas. Durante a gravação das cenas com contraste entre luz e sombra, observei um crescente interesse das estudantes em explorar os recursos disponíveis no ambiente. Alguns grupos aproveitaram a luz natural, enquanto outros improvisaram com lanternas e celulares. Foi notável como rapidamente compreenderam a relação entre iluminação e atmosfera fílmica, desenvolvendo um olhar mais apurado para a construção estética. Na segunda atividade, destinada à expressão de pânico e desespero, o impacto foi igualmente surpreendente. Apesar da dificuldade inicial em externalizar emoções extremas de maneira convincente, as estudantes se mostraram receptivas às orientações e buscaram referências em cenas do cinema. A cada tentativa, o nível de entrega e intensidade crescia, resultando em performances genuínas e, em muitos casos, catárticas. O impacto geral dessas atividades foi extremamente positivo. Percebi uma ampliação no repertório estético das estudantes, que começaram a reconhecer a profundidade narrativa proporcionada pelo uso dramático da luz e pela expressão corporal intensa. Além disso, a experiência trouxe discussões ricas sobre as angústias da condição humana, tão presentes no expressionismo alemão, e conectou esses conceitos a temas contemporâneos que as próprias alunas levantaram. Os *feedbacks* das próprias alunas consolidaram essa visão.

Estudar o surrealismo logo após o expressionismo é uma escolha oportuna e enriquecedora. Colocá-los em sequência no percurso formativo evidencia tanto proximidades quanto diferenças estilísticas entre os dois movimentos. Enquanto o expressionismo explorava os sentimentos mais intensos e perturbadores da psique humana, traduzindo angústias existenciais e críticas sociais através de imagens distorcidas e dramáticas, o surrealismo avançou essa exploração para o campo do inconsciente, dos sonhos e das associações livres, guiado pelas descobertas de Sigmund Freud. O estudo do surrealismo amplia e ressignifica as experiências oferecidas pelo expressionismo, ao apresentar uma nova perspectiva: o mergulho profundo no universo interior, revelando camadas mais sutis e complexas da mente humana, enquanto continua a desafiar convenções e a provocar o público com sua estética disruptiva e livre.

Assim, as alunas são convidadas a refletir sobre a evolução da arte moderna como um caminho de constante questionamento, expansão e ruptura com as normas sociais e artísticas estabelecidas. O surrealismo, propôs um rompimento radical com as fronteiras entre a realidade e os sonhos, desafiando as noções tradicionais de lógica e racionalidade. As artistas desse movimento buscaram trazer à tona os impulsos mais profundos e os desejos reprimidos, traduzindo-os em imagens oníricas quase sempre perturbadoras. Esse processo minou as expectativas escapistas das alunas, que, ao se depararem com o surrealismo, são levadas a mergulhar na densa realidade das emoções turbulentas de uma geração de artistas profundamente marcada pelo caos social e psicológico da Primeira Guerra Mundial. Ao explorar o surrealismo, várias estudantes tendem a associar o movimento à ideia de sonhos e fantasias como meros devaneios, uma fuga poética da realidade. No entanto, são confrontados com a perspectiva freudiana, que revela o sonho como um meio de acessar as camadas mais profundas do inconsciente.

O apelo a estados "irracionais", como os estados oníricos ou de devaneio, não significa de modo algum, para os surrealistas, evasão da realidade através da fantasia. A arte surrealista se coloca antes como uma crítica da cultura, no sentido de alertar para a necessidade de superar um conceito estreito de realidade que o pragmatismo da vida moderna burguesa impelia o homem a aceitar. É sempre em nome de uma realidade mais ampla - que Breton chamou de supra-realidade e não de uma fuga da realidade, que a arte deveria trabalhar. (ALVARENGA, LUCINDA. 2007, p. 8.)

Discutimos a estrutura e o desenvolvimento da narrativa surrealista e seus desdobramentos no cinema. Assistimos ao curta-metragem "Um Cão Andaluz" (1929), de Luis Buñuel e Salvador Dalí, que é uma das obras do PAS 3. Em "Um Cão Andaluz" há intertítulos que parodiam o estilo de encadeamento narrativo do cinema clássico. Frases como "Oito anos mais tarde", "Por volta das três da manhã" e "Dezesseis anos atrás" aparecem ao longo do filme, interrompendo a narrativa de maneira que confunde e desorienta o espectador, que até então estava acostumado à clareza e ao encadeamento lógico dos filmes clássicos. Esse recurso foi empregado com o objetivo de satirizar a estrutura clássica de decupagem⁹, que, segundo os surrealistas, limitava a capacidade crítica e interpretativa do público ao entregar uma narrativa completamente fechada, sem lacunas para serem preenchidas pelo raciocínio dedutivo da espectadora. Como culminância, realizamos duas atividades práticas: 1. Cada aluna criou um desenho utilizando no processo criativo o 'automatismo psíquico' e a 'livre associação'; 2. Cada

⁹ A decupagem no cinema refere-se ao processo de decompor uma cena em planos (enquadramentos) específicos, definindo como cada ação ou diálogo será filmado e posteriormente editado.

um dos grupos de cada turma criou e gravou uma cena intrigante e enigmática; e decidiram se iriam ou não incluir no curta-metragem.

Durante a criação dos desenhos utilizando o automatismo psíquico e a livre associação, várias alunas relataram que, ao suspender o controle racional, conseguiram expressar sentimentos, ideias e imagens que nem sabiam estar presentes em seu inconsciente. Algumas compartilharam que os desenhos criados despertaram reflexões inesperadas sobre suas próprias experiências e sonhos, enquanto outros exploraram temas abstratos ou fantásticos. A atividade de gravação de cenas enigmáticas também foi transformadora. Ao darem vida às suas ideias surrealistas, os alunos enfrentaram o desafio de transmitir o estranho e o inexplicável por meio de imagens. A ausência de regras rígidas e a possibilidade de abraçar o ilógico incentivaram a experimentação com ângulos de câmera, encenações inusitadas e sons disruptivos. Um grupo, por exemplo, usou objetos cotidianos de maneira desconcertante, enquanto outro criou cenas que desafiam a linearidade do tempo, brincando com flashbacks e lapsos temporais inspirados nos intertítulos de “Um Cão Andaluz.”

Ao final, as alunas se depararam com a escolha de incluir ou não as cenas gravadas em seus curtas-metragens. Esse momento trouxe reflexões sobre a coerência (ou a deliberada falta dela) na construção de uma obra surrealista, reforçando o papel do público como coautor na interpretação da narrativa. Como professor, esse processo evidenciou o quanto atividades práticas e experimentais podem ampliar a compreensão sobre movimentos artísticos. Mais do que entender o surrealismo como um conceito histórico, as alunas vivenciaram seus princípios, confrontaram-se com a lógica convencional e experimentaram a liberdade criativa que ele proporciona. O surrealismo deixou de ser apenas uma estética distante para se tornar uma linguagem acessível, provocativa e instigante. Algumas estudantes mencionaram que passaram a valorizar mais as lacunas interpretativas na arte, reconhecendo nelas um convite à reflexão e à construção de sentidos pessoais. Outros expressaram entusiasmo por terem a liberdade de explorar ideias que normalmente seriam consideradas absurdas ou desconexas. Como educador, isso reforça minha crença no potencial das práticas artísticas para estimular a criatividade, a criticidade e a conexão emocional das alunas com o conteúdo.

Para fazer a transição de conteúdo, do surrealismo para o construtivismo russo, ouvimos a música "Da Lama ao Caos" de Chico Science, para a partir dos versos: "Posso sair daqui para me organizar / Posso sair daqui para desorganizar", convidar as alunas a explorar como o caos e a ordem podem impulsionar os processos criativos, tecendo relações com a história das artes e com a produção dos curtas-metragens que estão fazendo. Essa música, ao ser tocada no

momento de transição entre o universo livre e anárquico do surrealismo e a precisão e intencionalidade do construtivismo, traz uma energia renovada à aula. O som vibrante do maracatu preenche a sala de aula de maneira inesperada, enriquecendo a discussão e trazendo novas camadas de interpretação sobre os conceitos de ordem e caos no processo de criação.

É, portanto, inevitável que certo impulso organizador esteja presente em qualquer ato de criação. A diferença que se propõe está no fato de que essa organização não é dada a priori, não antecede a experiência nem corresponde a um caráter analítico generalizante. Ao contrário, emerge da própria vivência caótica, apenas após permanecer por certo tempo convi-vendo com o caos. (ABED, 2022, Pg. 5)

Assim como as surrealistas buscavam, por meio da desconstrução dos limites entre sonho e realidade, criar uma realidade superior e mais completa – a chamada supra-realidade –, o suprematismo de Malevitch almejava alcançar uma nova realidade através da arte. O suprematismo, criado pelo artista russo Kazimir Malevitch em 1915, representava um movimento artístico de ruptura radical com a arte figurativa e uma busca pela expressão pura por meio de formas geométricas simples, como quadrados, retângulos e círculos. Para Malevitch, o suprematismo visava transcender a representação do mundo físico e explorar uma nova realidade espiritual, focando na "supremacia" da sensibilidade pura na arte. Ele acreditava que essa abordagem poderia levar a uma conexão mais profunda com valores espirituais e uma transformação social, com o potencial de inspirar um novo tipo de ser humano e uma sociedade renovada, livre das imperfeições e limitações do mundo material. A obra mais icônica de Malevitch, o Quadrado Preto sobre Fundo Branco, simboliza essa tentativa de ir além do realismo e do simbolismo tradicional, revelando um mundo de sensações absolutas e liberdade criativa total.

Malevich, o artista que viu a Europa destruída pela Primeira Grande Guerra e que pagou com sua liberdade o fato de ter comungado ideias e ideais com os mais criativos e produtivos artistas europeus de seu tempo, desse tempo de catástrofe e revolução. Esse artista soube ler o espírito de seu momento histórico. Não o espírito de tristeza representada pela destruição, mas aquele de esperança frente ao desconhecido, aquele da crença em que todo homem é igual, a despeito de sua raça, credo ou nacionalidade. Uma crença de resistência e luta. Uma crença que pertence ao mundo dos sonhos, onde tudo e todos se confundem no que cada indivíduo é. Malevich apreendeu o mundo destruído em que vivia e ousou buscar uma utopia. (FRÓIS, 2006, p. 10.)

O viés marxista do movimento construtivista, destacava a função social da arte, organizando a vida e servindo o povo através da arquitetura e do *design*. Brasília foi uma cidade

construída sob esses fundamentos e influência, por isso esse conteúdo se torna especialmente relevante para o trabalho que foi proposto de ocupação de espaços públicos para a produção audiovisual na cidade em que estamos inseridos.

O sentido simbólico contextualizado neste traçado, incontestavelmente próximo das investigações teosóficas neoplasticistas de Mondrian, afere a um método que analisa inúmeras possibilidades de configuração às mesmas das fundadas do construtivismo russo de Malevitch, que inspiraram Hélio Oiticica, decupadas antes pela Bauhaus. Os desafios de Mondrian e a incessante busca de Cézanne em desafiar os limites da visão, além da lógica racional, parecem tomar corpo na espacialidade de Brasília. (VERAS, 2009, p. 12)

A aula sobre construtivismo acontece em duas etapas, primeiro destaca o *design*, a arquitetura e as artes plásticas. Na segunda é abordada a influência do construtivismo no cinema, em especial no trabalho de Eisenstein. Foi nos anos entre a Revolução e a ascensão de Stálin que os cineastas soviéticos foram capazes de inventar uma nova linguagem que influencia a arte cinematográfica até hoje. Eisenstein pensou como ordenar e combinar imagens a fim de transmitir uma ideia, mais do que simplesmente contar uma história. A montagem dialética é um conceito que propõe a ideia de que a justaposição de dois planos ou cenas distintas combinados com ritmo e música pode gerar, por meio de seu confronto ou choque, um novo significado ou ideia. Em vez de seguir uma simples sequência linear e narrativa, a montagem dialética busca criar uma tensão criativa entre imagens, resultando em um impacto emocional, psicológico ou intelectual na espectadora. Os cineastas russos participavam de um movimento político que acreditava na possibilidade de libertar a arte da condição de separação e isolamento na qual a cultura burguesa a havia colocado e de fazer dela um dos elementos propulsores da construção de uma nova sociedade. Para exemplificar esses conceitos a aula expositiva é encerrada com a exibição da icônica cena na escadaria de Odessa na Ucrânia, em *O Encouraçado Potemkin* (1925), de Serguei Eisenstein.

Para criar uma obra universal, que fala contra a injustiça e sobre o poder coletivo das revoluções populares, Eisenstein usa de técnicas de montagem inspiradas nos ideogramas orientais. Se determinado ideograma significa “telhado” e outro “esposa” a união dos dois é lida como “lar” e desta forma, com o choque entre duas imagens aparentemente díspares, cria-se o impacto e o sentido a que se quer chegar. (ALMEIDA, 2017, p. 4)

Como encerramento da aula sobre construtivismo russo, foi proposto duas atividades práticas: 1. As alunas foram separadas em duplas para fazerem fotografias com os *smartphones*,

a ideia era encontrar ou criar frestas que funcionassem como molduras geométricas para suas fotografias. Essas frestas poderiam ser encontradas na arquitetura do próprio ambiente da escola, como janelas, portas ou grades. Ou, ainda, poderiam ser criadas através da justaposição de objetos – uma abertura entre duas cadeiras, uma brecha entre livros na estante, ou até mesmo a sombra projetada por um galho de árvore. 2. Reunir cada grupo de produção do curta-metragem separadamente para captar imagens que criem a ideia de montagem dialética em algum dos momentos do curta-metragem em produção. Os grupos devem experimentar contrastes visuais (luz x sombra), temporais (passado x futuro) ou temáticos (alegria x tristeza) para reforçar a mensagem.

Na primeira atividade, a busca por frestas geométricas transformou a percepção das alunas sobre o espaço cotidiano da escola. Algumas relataram que nunca haviam prestado atenção nos detalhes arquitetônicos ou nas possibilidades criativas dos objetos ao seu redor. A interação com o ambiente revelou um potencial artístico escondido nos lugares mais triviais. As fotografias resultantes demonstraram uma sensibilidade crescente em relação à composição geométrica e ao enquadramento. Além disso, as duplas se engajaram em discussões ricas sobre ângulos, luz e perspectiva, mostrando como a colaboração potencializou o aprendizado. Na segunda atividade, a experimentação com a montagem dialética foi especialmente desafiadora e recompensadora. Os grupos, inicialmente hesitantes, rapidamente começaram a explorar contrastes visuais e temáticos com ousadia. Um grupo gravou uma cena de uma estudante caminhando por um corredor iluminado, alternando com imagens de mãos tocando uma grade em um ambiente escuro. O contraste entre luz e sombra foi usado para simbolizar liberdade e aprisionamento, criando uma tensão visual que reforçava a ideia de escolha e controle na narrativa. Um outro grupo explorou emoções opostas filmando colegas brincando e rindo no pátio da escola, intercaladas com imagens de um aluno sozinho em uma sala vazia, olhando pela janela. O contraste reforçou a dualidade emocional do protagonista, uma metáfora para o isolamento interior em meio à aparente alegria externa. Esses exemplos ilustram a riqueza criativa das alunas ao aplicarem o conceito de montagem dialética, permitindo não apenas explorar os contrastes, mas também provocar reflexões profundas nos espectadores, um objetivo essencial herdado do construtivismo russo. Essas atividades evidenciaram, na minha visão como professor, o quanto o construtivismo russo ainda é relevante como fonte de inspiração para as jovens. Ele não só expandiu as noções de composição e montagem, mas também desafiou as alunas a enxergar a arte como uma forma de comunicação poderosa e intencional.

As aulas sobre construtivismo encerraram o primeiro bimestre junto com a apresentação dos trailers. Ao longo das semanas, as alunas mergulharam em um estudo aprofundado de movimentos artísticos como o expressionismo, o surrealismo e o construtivismo russo, e os resultados dessa imersão ficaram evidentes nas prévias cinematográficas que apresentaram. As aulas de história das artes proporcionaram um repertório teórico e visual que transformou a forma como as estudantes concebiam e realizavam suas produções. O expressionismo, por exemplo, inspirou a construção de atmosferas intensas e carregadas emocionalmente, com o uso de contrastes dramáticos de luz e sombra em cenas que transmitiam angústia, medo ou esperança. Alguns trailers incorporaram cenas oníricas, objetos deslocados e transições inesperadas, características herdadas de obras como “Um Cão Andaluz”, de Buñuel e Dalí. A influência surrealista trouxe um dinamismo visual e conceitual, desafiando os espectadores a interpretar mensagens subjetivas e abertas. O construtivismo russo, por sua vez, impactou a forma como as alunas abordaram a montagem e a composição das cenas. A aplicação de contrastes dialéticos em elementos como tempo, espaço e emoção foi evidente em vários trailers, reforçando mensagens narrativas e criando tensões visuais instigantes. Além disso, a atenção à geometria, aos enquadramentos arquitetônicos e ao simbolismo visual demonstrou o entendimento dos princípios construtivistas de que a arte deve dialogar com a funcionalidade e o impacto social.

Os trailers não foram apenas demonstrações técnicas, mas também revelaram como o estudo da história das artes influenciou as escolhas narrativas e estéticas das alunas. Os movimentos artísticos abordados transformaram as produções em obras que dialogam com conceitos históricos e, ao mesmo tempo, com as realidades e inquietações contemporâneas das estudantes. Esse resultado reafirma o valor do ensino integrado de história das artes e práticas artísticas no ensino médio. O processo não apenas ampliou o conhecimento técnico e estético das alunas, mas também fomentou uma reflexão crítica e criativa sobre a arte como ferramenta de comunicação e expressão. A qualidade dos trailers apresentados foi uma antecipação promissora do que seria visto nos curtas-metragens finais.

Iniciamos o segundo bimestre estudando o modernismo brasileiro. As aulas sobre o Modernismo Brasileiro começam com uma reflexão sobre a exposição de Anita Malfatti em 1917, marco que provocou fortes reações e debates no cenário artístico e intelectual da época. A mostra, que trouxe obras com influência das vanguardas europeias, foi criticada por nomes como Monteiro Lobato, que viu na abordagem moderna algo “fora do padrão” e “excessivamente deformado”. Malfatti, ao romper com a estética tradicional, expôs a tensão

entre o passado e o novo, despertando questionamentos sobre o que seria, afinal, uma arte genuinamente brasileira. Seguindo para a Semana de Arte Moderna de 1922, discutimos como essa manifestação artística e cultural consolidou as ideias de renovação. Realizada no Theatro Municipal de São Paulo, a Semana trouxe à tona um grupo de artistas e intelectuais – como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos – que desejavam repensar a identidade nacional.

As modernistas brasileiras buscavam uma arte que dialogasse com a cultura popular, com o Brasil profundo, em uma tentativa de romper com a imitação europeia e criar uma expressão artística autônoma e autêntica. A partir dessa reflexão, retomamos os trabalhos de pintores século XIX, que romantizavam o indígena e o "povo brasileiro" como Pedro Américo e Victor Meirelles, expoentes do academicismo no Brasil. Suas obras buscavam construir uma narrativa heroica e idealizada da nação. As representações de indígenas e outros elementos nacionais eram frequentemente tingidas de um romantismo exótico, projetando uma visão que, embora simbólica, tendia a distanciar-se da realidade social e cultural complexa do país. Nesse contexto, discutimos o Movimento Antropofágico, liderado por Oswald de Andrade, que propunha "devorar" as influências externas e transformá-las em algo próprio, reprocessado e revalorizado em um contexto brasileiro.

A ideia da antropofagia como metáfora para a apropriação cultural e reinvenção foi fundamental para a construção de uma identidade nacional que não apenas rejeitava, mas também dialogava com as influências europeias, ressignificando-se à luz da cultura local. Porém, é possível observar que, de certa forma, os primeiros modernistas brasileiros também incorreram na ideia de idealização ao exaltar elementos da cultura nacional, muitas vezes destacados da realidade social e das complexidades do país. Ao buscar criar uma identidade autêntica e autônoma, não teriam eles, em certos momentos, romantizado ou idealizado aspectos da cultura popular, do indígena e do "Brasil profundo", assim como os artistas do século XIX? Esse processo de criação artística, então, teria reproduzido contradições semelhantes ao tentar romper com o passado? Embora provocador, o conceito de antropofagia cunhado por Oswald de Andrade, por exemplo, traz a marca inconfundível da visão romântica do bom selvagem.

Mesmo com relação aos índios tupis da época do descobrimento, a antropofagia oswaldiana era altamente idealizada, não admitindo senão o canibalismo ritual, motivado por razões nobres e praticado contra o inimigo como ato extremo de vingança – como, segundo Oswald, já se fazia na Grécia antiga. Assim, distanciada das necessidades meramente corpóreas do canibalismo alimentar, a antropofagia se purificava e recuperava o caráter

romântico, harmonizando-se com a bondade natural do primitivo brasileiro.
(NAGIB, 2017, p. 7)

Na década de 1930, o teatro era um importante ingrediente da indústria da cultura de massas, que começava a se constituir no Rio de Janeiro e em São Paulo, ocupando lugar de destaque nos hábitos da população. Com duas vertentes principais, herdadas do fim do século, que dominavam a cena: a comédia de costumes e o teatro de revista. O teatro de revista surgiu no Brasil no início do século XX e se consolidou nas décadas de 1920 e 1930, com peças como “A voz do povo” (1929) e “Festa no céu” (1925). Essas produções eram marcadas por números musicais, sátiras políticas e sociais, e uma forte conexão com a cultura popular. Diversos artistas brasileiros se destacaram nesse gênero, que se tornou um dos pilares do entretenimento popular na época. Entre os grandes nomes do teatro de revista, podemos citar Carmen Miranda, Dercy Gonçalves. Essas artistas foram fundamentais para a popularização do teatro de revista, ajudando a consolidar o gênero como um dos principais meios de expressão da cultura popular brasileira, com suas críticas sociais, sátiras políticas e a constante interação com a música e o carnaval. O teatro de revista buscava entreter enquanto comentava, de maneira irônica e muitas vezes exagerada, as questões da época, como o comportamento da elite e as desigualdades sociais. Na peça “O Rei da Vela” escrita em 1933, Oswald de Andrade incorporou elementos cênicos e temáticos do teatro de revista. Em “O Rei da Vela”, Oswald utiliza características do teatro de revista para criar uma linguagem dramática inovadora e fazer uma crítica contundente à sociedade brasileira.

Para ilustrar essas referências, assistimos a algumas cenas da montagem de “O Rei da Vela” realizada pela Companhia dos Atores, disponível no YouTube¹⁰. A montagem foi uma excelente oportunidade para percebermos como a encenação usa a caricatura e o teatro de revista para dar uma nova roupagem ao discurso crítico de Oswald. A peça de Oswald de Andrade é carregada de exagero, sátira e irreverência, características comuns ao teatro de revista. A linguagem cênica da obra mistura um cenário carnavalesco com críticas profundas à sociedade, além de transformar os personagens em tipos exagerados, como o protagonista Abelardo I, um agiota que reflete a ganância e a moral corroída da época.

Para concluir o módulo sobre modernismo brasileiro, realizamos uma atividade prática: Cada grupo foi incentivado a pesquisar acontecimentos recentes que foram notícia em diversas

¹⁰ CIA dos Atores. O Rei da Vela, 2000. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=G1DIDRR455M&t=2095s>. Acesso em: 03/08/2023.

plataformas brasileiras nos últimos meses e a elaborar uma crítica bem-humorada por meio de alegorias, apresentando os resultados em sala de aula na forma de esquetes. Este exercício foi projetado para ser concluído em duas aulas. Na primeira aula, as alunas dedicam-se à criação dos esquetes. Na segunda aula, as apresentações são realizadas de maneira improvisada, na sala de arte mesmo, afastamos as mesas e cadeiras e nos organizamos em um semicírculo ao redor dos atores para assistir as cenas.

A atividade foi liderada pelas alunas que já tinham maior vivência com a criação de cenas, especialmente aquelas que participaram de produções teatrais ou que demonstraram maior interesse pela área de artes cênicas. Essas alunas assumiram, naturalmente, a liderança de seus respectivos grupos, auxiliando as colegas a transformar as ideias em ações práticas e ajudando a construir a atmosfera necessária para a realização dos esquetes. Como professor, busquei atuar como facilitador desse processo, orientando as dinâmicas de grupo e garantindo que as alunas se sentissem à vontade para experimentar sem medo de críticas. Além disso, procurei reforçar a importância de cada elemento cênico, desde a gestualidade até a construção do espaço, aspectos fundamentais na realização de curtas-metragens, como seria o caso nas próximas etapas do nosso projeto.

O exercício de dramaturgia, ao desafiar as alunas a criar esquetes a partir de acontecimentos atuais e satirizá-los com alegorias, estabeleceu uma conexão fundamental com a preparação delas como atores para a produção dos curtas-metragens. A atividade proporcionou um espaço para que as alunas desenvolvessem e aprimorassem habilidades cênicas essenciais e decisivas na interpretação e construção das cenas dos curtas. Elas precisaram explorar as emoções e os estados psicológicos das personagens que estavam criando, utilizando sua própria interpretação e empatia para dar vida aos papéis. Esse processo de imersão na personagem, mesmo que em um formato mais breve e improvisado, ajudou a desenvolver a capacidade das alunas se conectarem com suas emoções e a entenderem a importância da expressão corporal, vocal e facial. Além disso, o exercício de dramaturgia as preparou para o trabalho em grupo, algo essencial na produção de filmes. Em um set de filmagem, cada atriz precisa colaborar com as outras, trabalhando em conjunto para criar uma narrativa coesa. Elas foram expostas à improvisação, ao trabalho em grupo, à interpretação de diferentes estilos e à construção de personagens multifacetadas. Essas competências são essenciais para as atrizes no contexto de um set de filmagem, onde cada detalhe, desde a expressão facial até a movimentação no espaço, contribui para a narrativa e a experiência emocional do público.

O encerramento do módulo sobre o Modernismo brasileiro marca o fim de uma etapa importante no estudo da disciplina, em que exploramos o impacto das vanguardas modernistas no Brasil e sua contribuição para a construção de uma identidade cultural moderna. Com o fechamento desse módulo, demos início ao estudo da Pós-Modernidade, investigando como os conceitos de comunicação de massa, globalização, hibridismo cultural e novas formas de expressão artística redefinem a criação e a interpretação da arte nesse contexto, ampliando nosso olhar sobre a produção cultural e suas ressonâncias até os dias de hoje.

Quando se inicia a pós-modernidade o processo de globalização, amplia sistemas, incluindo o da informação, e demarca-se em meados de 1950, transformações inadiáveis. Ocorre o ponto de inflexão na História da Arte. Nessa formação de redes estão as formatações estilísticas da Pós-Modernidade. A passagem do Modernismo para o Pós-Modernismo, do ponto de vista de uma discussão conceitual sobre o mundo das artes e as condições efetivas do capitalismo em nova fase marcada pelo automatismo, pela preponderância do capital financeiro e novas redefinições no mundo industrial. (MELO, 2009, pg. 3.)

Após uma aula sobre Pop Art e cultura de massa, assistimos ao documentário “Clichés de Hollywood: o cinema como você sempre viu” (2021), de Sean Doherty. O documentário "Clichés de Hollywood" de Sean Doherty oferece uma análise crítica dos dispositivos narrativos recorrentes no cinema hollywoodiano, proporcionando uma oportunidade valiosa para estudantes de cinema refletirem sobre a prevalência e o impacto desses elementos. Ao examinar os clichês mais comuns utilizados na indústria cinematográfica, Doherty revela como esses padrões narrativos frequentemente reforçam estereótipos e perpetuam visões limitadas e distorcidas da realidade. Doherty destaca como muitos clichês de Hollywood reforçam estereótipos de gênero, raça, questões LGBTQIAPN+ e classe social. Por exemplo, a representação frequente de personagens femininas como donzelas em perigo ou objetos de desejo masculino pode perpetuar visões machistas, enquanto a representação simplista de minorias étnicas pode reforçar preconceitos e discriminações. O documentário também aborda como a repetição de certos dispositivos narrativos pode criar uma visão do mundo que não reflete a complexidade e diversidade da realidade. Histórias que seguem fórmulas previsíveis podem negligenciar a profundidade e a autenticidade das experiências humanas, promovendo uma visão distorcida e homogênea da sociedade.

Ao serem expostas a esses conceitos, as estudantes de cinema são encorajadas a identificar e questionar os clichês em suas próprias narrativas. Esta conscientização é o primeiro passo para suprimir ou recontextualizar esses padrões de maneira mais consciente e responsável. As

estudantes podem começar a reconhecer os dispositivos narrativos comuns que utilizam em seus roteiros. Essa autoanálise é crucial para evitar a perpetuação inconsciente de estereótipos e clichês prejudiciais. A partir dessa reflexão, as estudantes podem optar por suprimir esses clichês, substituindo-os por representações mais autênticas e diversas. Alternativamente, podem escolher utilizar certos clichês de maneira consciente, subvertendo as expectativas do público e adicionando camadas de significado às suas narrativas.

Quando Caetano Veloso estacionou seu carro no Leblon em uma quinta-feira e se tornou um meme viral na internet, talvez jamais imaginasse que esse momento serviria de inspiração dentro de uma sala de aula. Utilizei a imagem de Caetano atravessando a rua no Leblon após estacionar como ponto de partida para uma discussão provocativa sobre o Pós-Modernismo e sua relação com a atualidade. Pensamos nas semelhanças entre o movimento Pop Art e o Tropicalismo, movimentos que, em sua essência, exploraram a apropriação de elementos do cotidiano e da cultura de massa para refletir sobre a sociedade. Ao som de “Alegria, Alegria”, música em que Caetano canta sobre situações triviais como beber Coca-Cola, sentir preguiça e observar estrelas de cinema, discutimos como esses movimentos ressignificam o banal e promovem um diálogo entre arte, cultura e consumo.

A partir da análise de cenas do filme *Macunaíma* (1969), do cineasta Joaquim Pedro de Andrade refletimos sobre o contexto cultural e político da época, além de revisitarmos o movimento antropofágico liderado por Oswald de Andrade e seus desdobramentos na década de 60 no movimento tropicalista.

Caetano, como o próprio conta em seu livro, descobrira Oswald de Andrade em 1967, por conta da encenação da peça *O rei da vela* (escrita pelo modernista 30 anos antes), pelo Teatro Oficina, comandado por José Celso Martinez Corrêa. Segundo o tropicalista, ali percebera que havia de fato um movimento acontecendo no Brasil. Um movimento que transcendia o âmbito da música popular. Seria esse um movimento amplo de redescoberta da antropofagia, que ecoaria também, para além da música e do teatro, no cinema. Aqui entra *Macunaíma*-filme. (GUEDES, 2011, p. 7)

O Tropicalismo se caracteriza como um movimento que buscou resgatar e reinventar as raízes culturais brasileiras, rompendo com a perspectiva nacional-popular predominante na esquerda da época. Ao mesmo tempo, acolheu elementos diversos da cultura pop e expressões artísticas globais, promovendo uma fusão entre o moderno e o arcaico. No entanto, para compreender plenamente esse movimento, é fundamental o diálogo dos tropicalistas com o pensamento de Oswald de Andrade, figura central do Modernismo brasileiro. Esse diálogo,

especialmente através da ideia da Antropofagia, reforça o caráter crítico e criativo do Tropicalismo, que absorvia influências externas para transformar e renovar a cultura nacional.

Nesse contexto tropicalista, o Cinema Novo se opôs ao cinema tradicional brasileiro da época, que era dominado por musicais, comédias e épicos ao estilo "hollywoodiano". O Cinema Novo buscou denunciar as injustiças sociais e criticar as estruturas de poder, contrastando fortemente com a superficialidade e o escapismo do cinema comercial. *Macunaíma* é considerado um “filme tropicalista” e ao lado de “*Terra em Transe*”, de Glauber Rocha, é comumente tido como exemplo máximo dessa “vertente” no cinema brasileiro, uma fase que teria surgido no interior do Cinema Novo. Após assistirmos e debatermos cenas de *Macunaíma*, exibi a cena do sacramento de Porfírio Diaz na praia, ao lado das figuras alegóricas do índio e do colonizador, e a coroação do ditador no filme “*Terra em Transe*” (1967), dirigido por Glauber Rocha e debatemos como essa cena dialoga com o tropicalismo.

A partir da ideia de cidade fictícia apresentada em “*Terra em Transe*”, onde Eldorado serve como metáfora, voltamos nossa atenção para Brasília. A reflexão centra-se na interseção entre modernidade e tradições. Questionamos se Brasília por ser uma cidade inventada possui uma tradição e cultura popular genuínas ou se estas são apenas tradições importadas e reproduzidas. A importância das tradições é analisada sob a perspectiva da identidade e seu impacto sobre a comunidade. Para aprofundar a reflexão sobre identidade, retomamos os estudos sobre as vanguardas modernistas, que propunham rompimentos radicais com o passado em busca do novo. Confrontamos essas ideias com o modernismo brasileiro, que buscava uma identidade nacional alicerçada em nossas raízes. As alunas foram convidadas a refletir sobre suas próprias identidades, considerando sua posição como estudantes de uma escola pública na capital inventada do Brasil. Elas escreveram sobre suas referências culturais, histórias familiares e vivências pessoais.

Ao considerar as reflexões sobre tradição e modernidade, analisamos uma das referências para o PAS 3: “O Seu Estrelo e o fuá no terreiro.” Este grupo emergiu em 2004, fruto da iniciativa de Tico Magalhães. Recém-chegado de Recife, onde participava ativamente de grupos de maracatu, Magalhães enfrentava uma dualidade: embora fosse frequentemente convidado a ministrar oficinas sobre a tradição pernambucana em Brasília, ele sentia que as raízes dessa tradição estavam distantes do Planalto Central. Havia uma carência de uma manifestação cultural que integrasse elementos históricos e ambientais específicos da realidade candanga. Em resposta a essa necessidade, surgiu o grupo Seu Estrelo, que buscava criar uma “brincadeira” enraizada no contexto de Brasília. Utilizando elementos dos maracatus, do circo,

do teatro e inspirando-se na brincadeira do cavalo marinho, o grupo elaborou um mito fundador próprio para a capital federal. Este mito foi construído a partir do cerrado e de elementos peculiares à cidade.

As turmas então foram introduzidas ao universo dos maracatus e do cavalo marinho por meio de registros audiovisuais e explicações. Essa introdução foi fundamental para que as alunas identificassem e compreendessem esses elementos na obra do grupo Seu Estrelo. Após essa fase, as alunas foram convidadas a refletir sobre os cenários selecionados para o curta-metragem e a inventar histórias fictícias sobre a origem desses locais, assim como o grupo Seu Estrelo fez ao inventar um mito fundador para Brasília. A proposta foi que as estudantes explorassem uma ampla gama de narrativas, desde as mais fantásticas até as mais realistas. Ao imaginar diferentes origens para os cenários, as alunas exercitaram a capacidade de construir narrativas coerentes, ao mesmo tempo que refletiram sobre a importância do espaço e do ambiente na formação da identidade cultural.

Apresento então, às alunas, a intervenção urbana "Kombeiro" (2011) do grupo Corpos Informáticos. Parte da paisagem da Universidade de Brasília, é composta por Kombis plantadas no solo, com plantas crescendo em seu interior e saindo pelas janelas, integrando-se à paisagem e exibindo cores que conferem um ar tropicalista. As alunas são incentivadas a relacionar referências e conceitos artísticos trabalhados durante o semestre ao trabalho do Corpos Informáticos, mesmo não havendo uma relação conceitual óbvia e direta. Escrevo no quadro as palavras: dadá, pop, expressionismo, surrealismo, tropicalismo, antropofagia, penetráveis, cinema, identidade, concretismo, cidade e cinema para que escrevam no caderno poemas relacionando esses conceitos e a obra "Kombeiro". A partir desse exercício com a intervenção "Kombeiro", foi possível discutir a interação entre arte e ambiente urbano, e como as intervenções artísticas podem redefinir e ressignificar espaços públicos. Em síntese, a instalação "Kombeiro" dos Corpos Informáticos serviram como pontos de convergência para uma série de discussões acadêmicas que envolvem a história das artes, e encerram nossos estudos com a prática artística contemporânea.

3 - LUZ, CÂMERA, APRENDIZADO: UM MERGULHO NOS CURTAS-METRAGENS E NAS VIVÊNCIAS DAS ESTUDANTES

Neste capítulo, mergulhamos no universo criativo de quatro produções cinematográficas realizadas pelas minhas alunas de arte dos terceiros anos do CEAN em 2023: “Me Deixe Mudo”, “Favela”, “João, Vivo ou Morto” e “Fridas Entre Fronteiras”. Cada uma dessas obras reflete não apenas o talento e a dedicação das estudantes, mas também temas profundos e contemporâneos, explorados por meio da linguagem cinematográfica. Nos subcapítulos 3.1, descrevo os filmes sem atribuir críticas ou juízos de valor, realizando uma decupagem cuidadosa que busca revelar a sintaxe de seus elementos sonoros, visuais e simbólicos. Ao desmontar cada filme em seus elementos essenciais, não me detenho em qualificações de mérito ou demérito, mas sim em destacar as decisões artísticas e os caminhos que levaram à sua materialização, investigando significados e intenções. Essa abordagem visa oferecer uma visão objetiva e detalhada, permitindo ao leitor se afetar pelas obras a partir do meu recorte, de modo reflexivo.

Cada um desses quatro curtas-metragens carrega em si não apenas técnicas e narrativas, mas também reflexões sobre identidade, sociedade e os desafios da juventude contemporânea. No subcapítulo 3.2, por meio de entrevistas, mergulhamos nas percepções, desafios e descobertas das jovens cineastas, entendendo como a produção dos curtas-metragens impactou sua visão de mundo, seu desenvolvimento pessoal, sua relação com o trabalho em equipe e com a história das artes. Assim, este capítulo se propõe a ser um espaço de diálogo entre as narrativas filmicas e as narrativas pessoais, janelas panorâmicas multifacetadas sobre o processo de produção audiovisual no contexto escolar.

3.1 - Pelas Lentes da Juventude: Uma Imersão nos Curtas-Metragens Produzidos

Em 2023, a produção de curtas-metragens no CEAN envolveu oito turmas do terceiro ano, resultando na criação de dezesseis filmes. Para engatilhar o processo criativo, os grupos tiveram liberdade de escolher qualquer uma das obras que compõem a matriz de referência do PAS 3 (2023), cada equipe explorou suas afinidades e interesses dentro do repertório disponível. Os quatro filmes selecionados para este capítulo foram aqueles que a partir da obra do PAS 3 escolhida estabeleceram um diálogo direto com o conteúdo de história das artes estudado ao longo do semestre, abrangendo o período que vai do surgimento das vanguardas modernistas no início do século XX até o Movimento Tropicalista, na década de 1960. Antes da exibição dos curtas, os próprios alunos apresentaram para a turma as obras de referência que inspiraram

suas produções, promovendo reflexões a partir de interconexões entre os filmes e o conteúdo de história das artes estudado.

Para descrever os curtas-metragens, inicialmente, apresentarei as obras de referência do PAS 3 que suscitaram as primeiras ideias em cada uma das produções, destacando os aspectos que mais influenciaram e impulsionaram as produções. Em seguida, passo à descrição dos curtas-metragens a partir de sua decupagem, realizando um recorte instrumental dos elementos mais relevantes para a compreensão das quatro obras. Além do mais, esmiuçar todos os pormenores seria uma tarefa praticamente infinita e, ademais, desnecessária para os objetivos delineados nesta dissertação.

Cada um dos quatro filmes selecionados aqui, articulou de maneira singular os elementos da linguagem cinematográfica, adaptando-os à realidade do grupo e ao processo criativo vivenciado. Em um deles, a trilha sonora assume um papel preponderante, enquanto em outro, a arquitetura das cenas ou a montagem destacam-se como pilares narrativos. Ao descrever os filmes, evidencia-se a forma única como cada um organiza os elementos da linguagem audiovisual, revelando significados implícitos, especialmente em diálogo com contextos socioculturais e com a história das artes. O objetivo é oferecer uma análise que permita ao leitor compreender não apenas a estrutura dos filmes, mas também as conexões que eles estabelecem com o repertório artístico e cultural que os inspirou e no qual estão inseridos.

3.1.1 - “Fridas Entre Fronteiras”. Um filme sobre pertencimento.

O curta-metragem “Fridas Entre Fronteiras”¹¹ (2023) é inspirado na pintura “Autorretrato na Fronteira entre o México e os Estados Unidos” (1932), de Frida Kahlo. O filme apresenta um encontro simbólico entre duas Fridas por meio de gestos que se aproximam de uma dança envolvente, explorando questões culturais, identitárias e emocionais.

A dualidade entre o moderno e o tradicional, o estrangeiro e o familiar, é retratada de maneira emblemática na pintura “Autorretrato na Fronteira entre o México e os Estados Unidos” (1932), de Frida Kahlo. Nessa pintura, Kahlo se coloca literalmente na fronteira entre dois mundos. Do lado direito, os Estados Unidos são representados por um complexo industrial, arranha-céus imponentes e invenções tecnológicas. Canos de metal, que lembram figuras em marcha, e fios elétricos que se estendem em direção ao solo mexicano sugerem a invasão da modernidade. Do lado esquerdo, o México é retratado por meio de uma vegetação exuberante,

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/p9-JJzqqFjc>

artefatos indígenas e iconografia asteca. Esses elementos evocam as tradições ancestrais e a vitalidade da cultura mexicana. No centro, Kahlo se posiciona com uma expressão desafiadora, como se afirmasse sua identidade como uma síntese entre os dois mundos. Sua figura, assim como sua arte, torna-se um ponto de conexão entre essas duas realidades contrastantes. A arte de Frida Kahlo era profundamente ligada às suas vivências pessoais e à construção de sua identidade. Frida produziu essa pintura após um tempo morando nos Estados Unidos quando ela ansiava retornar ao México, onde suas raízes culturais e sua noção de pertencimento estavam firmemente estabelecidas.



Figura 7 - Autorretrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos, 1932.

Frida Kahlo. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/>

O filme “Fridas Entre Fronteiras” é protagonizado por Vitória Cristina que encarna a (Frida estadunidense) e Sofia Marques que personifica a (Frida mexicana). A obra começa com a imagem da pintura “Autorretrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos”, evidenciando o diálogo entre cinema e pintura. Um movimento poético de *zoom* mergulha o espectador no vestido pintado por Frida Kahlo e viaja até os intrincados detalhes da renda do xale do figurino usado por Sofia Marques para caracterizar a ‘Frida mexicana’. O figurino da ‘Frida mexicana’ é uma releitura da pintura de Frida Kahlo. O xale de renda, que substitui o colar da obra original, adiciona uma camada de delicadeza à personagem, enquanto o longo vestido rosa e as luvas compridas conferem uma aura de elegância e solenidade. Em suas mãos, a bandeira do México não é apenas um objeto cênico, mas um símbolo de identidade e resistência. A cena foi gravada nos jardins de um prédio residencial na Asa Norte, em Brasília. É uma composição que aproveita o planejamento urbanístico de Lúcio Costa na ‘cidade jardim’, um visual que mescla o urbano e o natural. Ao fundo, prédios e carros sugerem a modernidade,

mas é a vegetação exuberante que domina o quadro, com um cacto ao lado direito da ‘Frida mexicana’, reforçando as raízes culturais mexicanas. O chapéu *sombrero* e uma boneca que simula a iconografia asteca, estão dispostos estrategicamente no cenário, funcionam como elementos iconográficos que remetem à rica herança cultural e histórica do México.

Sobre um pedestal, a ‘Frida mexicana’ parece transcender o tempo. Em gestos meticulosos, ela ajusta os cabelos, as luvas e o xale, como se estivesse se preparando para a pose que irá eternizá-la na pintura. Sua postura final, idêntica à da pintura, sugere uma fusão entre o cinema e a arte estática, como se a personagem estivesse consciente de sua imortalidade artística.



Figura 8 - captura de tela de "Fridas Entre Fronteiras"

O *zoom* é novamente utilizado como recurso de transição entre cenas. Dessa vez, a câmera se aproxima da ‘Frida mexicana’ até mergulhar no verde da bandeira do México, transportando o espectador para um novo cenário, onde um cacto ainda mais exuberante e verde domina a paisagem. Das frestas desse cacto, a ‘Frida mexicana’ surge em segundo plano, agora com um figurino menos solene e mais tropical, adornada com um colorido enfeite na cabeça. Ela caminha lentamente, acariciando seu gato, em um dia comum que parece ecoar sua solidão e melancolia. A atmosfera é de tédio e introspecção, como se o tempo se arrastasse ao seu redor.

Um corte abrupto nos leva a uma nova sequência, desta vez no interior do prédio, sob os pilotis. Aqui, a arquitetura e o concreto ganham destaque, contrastando com a vegetação exuberante do jardim. Um plano detalhe foca nos pés da ‘Frida estadunidense’, que calça sapatos sociais pretos, sóbrios e formais. Seus pés balançam impacientemente, revelando uma inquietude interior, enquanto ela está sentada em um banco de concreto. A câmera, então, revela-a gradualmente: ela se levanta, aparentemente ansiosa, e começa a caminhar. A câmera a acompanha em primeiro plano, de costas, enquanto ela fuma um cigarro com gestos rápidos

e impacientes. Seu visual é completamente urbano e contrastante com o figurino tropical da Frida mexicana: sapato preto, calça social preta, colete preto e um chapéu preto compõem uma silhueta austera e moderna, refletindo uma Frida enraizada na vida urbana e em suas tensões.

A ‘Frida estadunidense’ caminha preocupada, absorta em seus pensamentos, até adentrar o jardim onde a ‘Frida mexicana’ se encontra. Uma nova sequência substitui o enquadramento em primeiro plano por um plano de conjunto, revelando as duas Fridas caminhando de costas até que, de modo imprevisível, se esbarram. A expressão de surpresa de ambas é acompanhada por gestos de curiosidade: elas observam atentamente os detalhes dos figurinos uma da outra e se tocam, como se se reconhecessem na diferença, em uma espécie de dança que oscila entre o estranho e o familiar. Nesse momento, as duas Fridas se encontram e se reconhecem mutuamente, iniciando uma troca simbólica de presentes. A ‘Frida mexicana’ veste a estadunidense com seu xale, enquanto a ‘Frida estadunidense’ coloca seu chapéu na cabeça da mexicana. Esse gesto de troca não apenas une suas identidades, mas também celebra a fronteira onde se encontram. Em seguida, elas se abraçam, consolidando o encontro em um gesto de afeto e reconhecimento mútuo.



Figura 9 - Captura de tela de “Fridas Entre Fronteiras”

A música “Burn It Blue”, interpretada por Caetano Veloso e Lila Downs, integra a trilha sonora do filme “Frida” (2002) e foi selecionada para compor a atmosfera musical de “Fridas Entre Fronteiras” (2023). Composta por Julie Taymor, diretora de “Frida”, a canção mescla versos em inglês e espanhol, explorando temas como perda, renascimento e liberdade. A letra inicia com a imagem de uma casa em chamas, enquanto um coração vazio e perdido reflete o desespero. Contudo, o céu noturno ‘floresce em chamas’ e uma cama flamejante se eleva. A figura da mulher abre suas asas intactas e voa em busca por um novo começo. Fogos de artifício

e a ‘dark lady’ sorridente reforçam o contraste entre luz e escuridão. A repetição do verso ‘*And the night sky blooms with fire*’ funciona como um mantra. A inclusão de versos em espanhol por Lila Downs acrescenta profundidade cultural, vinculando a música a uma herança latina rica e diversa. Com sua melodia melancólica e interpretação emocionante de Caetano Veloso e Lila Downs, “Burn It Blue” harmoniza-se perfeitamente com a cinematografia de “Fridas Entre Fronteiras”, conferindo o ritmo e a atmosfera necessárias às performances de Sofia Marques e Vitória Cristina.

3.1.2 - “João, Vivo ou Morto”. Um filme surrealista

“João, Vivo ou Morto”¹² (2023) é um curta-metragem que combina surrealismo inspirado no icônico “Um Cão Andaluz” (1929), de Luis Buñuel e Salvador Dalí, e na obra gráfica “Guevara, Vivo ou Morto” (1967) de Claudio Tozzi. Com uma atmosfera onírica e simbólica, o filme conduz o espectador por uma narrativa intensa que explora os limites entre realidade e sonho, enquanto retrata a trajetória de ‘João’, e a trama que define seu destino.

“Um Cão Andaluz” (1929), é um filme que rompe radicalmente com a linearidade e as convenções do cinema clássico-narrativo, rejeitando a lógica aristotélica de construção de histórias. Em vez disso, alinha-se às teorias emergentes sobre o inconsciente e à linguagem do fluxo de consciência, explorando uma narrativa que reflete a fragmentação e a imprevisibilidade dos sonhos. Lançado em 1929, o curta-metragem persiste em imitar o ritmo desconexo e onírico na montagem, desafiando noções de continuidade espacial e temporal. Assim, sua narrativa não busca reproduzir a realidade, mas sim criar associações livres e imagéticas que evocam o processo surreal e simbólico dos sonhos.



Figura 10 - Captura de tela de “Um Cão Andaluz”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xBRqmtkens>

¹² Disponível em: <https://youtu.be/WAjhB5ddF1Q>

Claudio Tozzi, nascido em São Paulo no dia 7 de outubro de 1944, é um renomado arquiteto, pintor, desenhista e programador visual brasileiro. Em 1967, o assassinato de Ernesto “Che” Guevara o inspirou a criar uma série de painéis em homenagem ao revolucionário. O primeiro deles, intitulado “Guevara, vivo ou morto”, tornou-se um marco, mas também foi alvo de um ataque violento por parte de um grupo de extrema direita, que praticamente destruiu a obra. A obra de Tozzi é considerada um ícone da *pop art* brasileira, destacando-se pela fusão de diferentes linguagens artísticas. O artista se apropriou da icônica fotografia de Che Guevara tirada por Joseph Scherschel, recortando e utilizando apenas o rosto do revolucionário em alto contraste. O painel é composto por dois retratos de Guevara, ladeados por duas outras imagens duplicadas: “Luta” e “Fome”. Essa composição reforça a mensagem política e social da obra, ao mesmo tempo em que demonstra a influência da cultura visual urbana e dos meios de comunicação de massa no trabalho de Tozzi.



Figura 11 - Guevara, Vivo ou Morto, 1967. Claudio Tozzi. Serigrafia. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/85541-guevara-vivo-ou-morto>

O curta-metragem “João, vivo ou morto” faz uma referência estética direta a “Um Cão Andaluz”, sendo também mudo e filmado em preto e branco, com uma narrativa não linear que relaciona imagens e situações desconexas, estimulando múltiplas interpretações. O cenário escolhido foi a Universidade de Brasília (UnB), onde a equipe do curta explorou a singularidade arquitetônica do campus Darcy Ribeiro para reforçar a atmosfera onírica da obra. Foram utilizadas tomadas no Instituto Central de Ciências (ICC), com cenas gravadas no subsolo e na parte superior do prédio, locais que contribuem para a construção de um ambiente surreal e intrigante. O Instituto Central de Ciências (ICC), popularmente conhecido como “Minhocão”, é um dos edifícios mais emblemáticos da UnB. Projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, o ICC

se destaca por sua arquitetura modernista. O edifício, linear e alongado, possui aproximadamente 700 metros de extensão, o que justifica o apelido de “Minhocão”. Sua estrutura é composta por blocos interligados que se curvam suavemente, seguindo o relevo natural do terreno, com uma construção predominantemente horizontal. O uso do concreto aparente é uma das suas marcas mais fortes, refletindo a estética brutalista característica da arquitetura modernista da época.

A amplitude e a singularidade do espaço arquitetônico do “Minhocão” são enfatizadas no filme por meio de uma câmera posicionada em *plongée*¹³, que se levanta lentamente até encontrar o ponto de fuga ao final do longo corredor. Os planos de cena no ‘Minhocão’ são abertos, capturando o cotidiano e a rotina da universidade: pessoas transitam, alguém rega as plantas dos jardins, enquanto pombos ciscam entre as frestas de luz que atravessam os pilotis. Tudo parece extremamente rotineiro e banal. No entanto, essa aparente naturalidade esconde a trama conspiratória que ameaça a vida de ‘João’.

Em meio a essa rotina banal, apenas um misterioso ‘amigo’ de João parece suspeito. Em um momento, ele caminha de um lado para o outro no subsolo; em outro, posiciona estrategicamente uma garrafa d’água no centro de um pátio, logo após conversar em particular com ‘Maria’. Em certos momentos, os movimentos são invertidos no filme: o jardineiro caminha de costas, a água volta para dentro da mangueira, os pombos regurgitam as formigas, e o suposto ‘amigo’ de ‘João’, caminha de costas como retirando a garrafa d’água que havia colocado no centro do pátio. Essas cenas são intercaladas com *flashes* de ‘João’ fumando um cachimbo, semelhante ao pintado por René Magritte em “A traição das imagens” (1929) – aquela pintura que tem escrito embaixo de um cachimbo: “*Ceci n'est pas une pipe*”. Reflexivo, ‘João’ parece buscar pistas em suas memórias enquanto fuma. O espectador é levado a questionar: qual a relação do misterioso ‘amigo’ com ‘Maria’? E por que Maria foi tão rude com ‘João’ nas escadarias do ‘Minhocão’? Esses elementos criam uma atmosfera de mistério e tensão, contrastando com a aparente banalidade do cenário universitário.

¹³ Plongée é um termo do vocabulário cinematográfico que designa um tipo de enquadramento em que a câmera está posicionada acima do objeto ou personagem filmado, apontando para baixo.



Figura 12 - Captura de tela de “João, Vivo ou Morto”

A escolha de fazer um filme mudo e em preto e branco, conduzido por uma abordagem minimalista, amplifica a importância de cada gesto ou detalhe, que parecem guardar significados ocultos. Símbolos e imagens estrategicamente posicionados ganham destaque, como quando ‘João’ fuma seu *‘ceci n’est pas une pipe’*. Um enquadramento em primeiro plano evidencia o brasão da seleção brasileira de futebol estampado na camisa que ele veste, enquanto, ao fundo, surge seu ‘amigo’. Surpreso, ‘João’ não hesita em abraçá-lo, mas é recebido com um soco. Sua cabeça é coberta por um capuz, e o ‘amigo’ o leva para uma sala fechada, onde sofre uma sessão de tortura. Após a tortura, ‘João’ é levado ao subsolo, onde ‘Maria’ o espera pacientemente. Ela ajuda o ‘amigo’ a carregá-lo até um local mais isolado e, ali, desfere vários golpes de machado contra ele. Após matá-lo, ‘Maria’ e o ‘amigo’ jogam o corpo de ‘João’ em um contêiner de lixo. O filme então retoma a aparente normalidade: os pombos voltam a ciscar, e a narrativa se encerra com os créditos finais, apresentados ao som do “Hino Nacional Brasileiro”.

3.1.3 - “Favela”. Um filme baseado em fatos reais

O curta-metragem “Favela”¹⁴ (2023) é uma releitura da pintura “Morro da Favela” (1924), de Tarsila do Amaral. O filme conta a história de ‘Beatriz’, uma jovem da periferia de Brasília, que está concluindo o ensino médio. O filme é inspirado em histórias reais que foram notícia na grande mídia brasileira.

O quadro “Morro da Favela” foi pintado por Tarsila do Amaral (1886-1973), após ela retornar para São Paulo em 1922, depois de uma temporada de dois anos em Paris, trazendo influências das vanguardas modernistas que conheceu na Europa. No mesmo ano se uniu ao “Grupo dos Cinco”, que defendia as ideias da Semana de Arte Moderna e liderava o Movimento Modernista no Brasil. Em 1924, ela pintou “Morro da Favela”, uma obra que reflete a fase paulista de sua carreira. A tela apresenta uma visão idealizada da vida nas favelas, com casas

¹⁴ Disponível em: <https://youtu.be/jJgUK17C6Vg>

simples, vegetação natural, pessoas negras retratadas de forma singela, chão de terra batida e cores que remetem ao universo rural, características marcantes desse período de sua produção artística. A cena transmite uma sensação de paz, transitando entre o rural e o urbano. No entanto, por trás dessa aparente harmonia, a obra também denuncia um processo social crucial: a favelização no Brasil, que ganhou força pouco tempo após a abolição da escravidão, em 1888. Com o fim da escravidão, a população negra, recém-libertada, foi marginalizada e excluída dos centros urbanos, sendo forçada a ocupar áreas periféricas e morros. Esse deslocamento, somado à falta de políticas públicas de habitação e inclusão social, resultou no crescimento acelerado das favelas no país. Tarsila, apesar de não adotar um tom explicitamente crítico, captura essa realidade de forma poética, sugerindo uma idealização do morro como um espaço idílico, ao mesmo tempo em que expõe as condições precárias e a exclusão enfrentadas por essa população. A obra, portanto, vai além da estética modernista: ela é um retrato social que evidencia as desigualdades e o processo de favelização no Brasil, marcado pela herança da escravidão e pela falta de oportunidades para a população negra e pobre.



Figura 13 - Morro da Favela, 1924. Tarsila do Amaral. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/82979-morro-da-favela>

O filme “Favela” teve como cenário o Varjão, uma das 35 regiões administrativas do Distrito Federal. Ao contrário do Plano Piloto, que foi cuidadosamente projetado, o Varjão surgiu de maneira espontânea, fruto da migração de pessoas de diversos estados, especialmente da Bahia, atraídas pela expectativa de melhores oportunidades na capital do país.

Originalmente, na década de 1950, a área onde hoje se localiza o Varjão fazia parte da Fazenda Brejo. A ocupação do local teve início nos anos 1960, quando famílias de agricultores começaram a se estabelecer na região. Na década seguinte, a distribuição irregular de lotes entre parentes e amigos intensificou-se, dando início a um processo de ocupação desorganizada. Por volta de 1977, a região foi sendo fragmentada progressivamente, resultando em um assentamento caótico às margens do Ribeirão do Torto. A oficialização do Varjão como comunidade ocorreu apenas em 1991, quando o Governo do Distrito Federal (GDF) decretou a criação da “Vila Varjão”¹⁵.

O Varjão está localizado no espaço geográfico da Região Administrativa (RA) do Lago Norte, uma área considerada nobre no Distrito Federal. Banhada pelo Lago Paranoá, a RA do Lago Norte é uma das regiões com maior renda *per capita* do DF. No entanto, o surgimento do Varjão nas proximidades do lago evidencia as profundas disparidades de renda e a desigualdade social presentes no Distrito Federal. De acordo com a “Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)”, realizada desde 2013 pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), 66% da população do Varjão se declara parda, 23,6% branca e 10,2% preta. Além disso, 53,1% das pessoas com mais de 25 anos afirmam possuir apenas o ensino fundamental incompleto. A renda per capita da região é de aproximadamente R\$ 572,00, um valor que contrasta fortemente com a realidade socioeconômica do Lago Norte, reforçando as desigualdades estruturais que marcam a região.

O curta-metragem “Favela” começa apresentando cenas cotidianas do Varjão: crianças empinando pipas, imagens do comércio local, pessoas transitando pelas ruas, vendedores ambulantes e a vida que pulsa no dia a dia da comunidade. Enquanto isso, ouvimos a narração do personagem ‘Guto’, na voz de João Gabriel, que introduz o filme com as seguintes palavras: *‘Aqui na favela é assim, diferente do que muitos pensam. Aqui, somos uma família, cada um com seus corres. Aqui todo mundo é sonhador, e desde cedo o moleque já tá cheio de sonhos. Mas tem que sonhar de olho aberto, porque aqui não dá pra moscar, fi!’*. A sequência inicial se encerra com a imagem de um garoto negro em um campo de futebol. A câmera gira 360° ao redor dele, capturando sua concentração, até parar de frente, justamente quando ele se prepara para chutar a bola.

¹⁵ O Decreto nº 13.132, de 19 de abril de 1991, criou a Vila Varjão, que se tornou a 23ª RA pela Lei nº 3.153, de 6 de maio de 2003.

Na sequência seguinte, ‘Fernanda’ e ‘Beatriz’ se encontram nos corredores de uma escola pública de ensino médio. As duas amigas conversam como se não se vissem há algum tempo, até que ‘Fernanda’ convida ‘Beatriz’ para uma festa em comemoração à liberdade de ‘Guto’, que havia sido preso por tráfico de drogas. No início, ‘Beatriz’ se mostra relutante, tanto por causa de incidentes ocorridos em uma festa anterior quanto por um pressentimento de sua mãe, ‘Dona Sônia’. No entanto, após insistência, ela acaba cedendo e começa a escolher as roupas para o baile. Paralelamente, uma dupla de jornalistas realiza uma pesquisa em busca de uma manchete sensacionalista para estampar a chamada do jornal local.

O ritmo do *funk*, elemento central da trilha sonora de “Favela”, não apenas acompanha as cenas, mas também reforça a complexidade rítmica e cultural do gênero, funcionando como um espelho da identidade e da vivência das personagens. A música, com batidas marcantes produzidas por *beatbox*, cria uma atmosfera pulsante que antecipa o baile, marcado para começar à meia-noite. Através de uma montagem sincronizada com essas batidas, o filme constrói uma narrativa visual que captura detalhes íntimos dos preparativos das personagens. ‘Beatriz’ e ‘Fernanda’ aparecem em seus quartos, imersas em rituais de autocuidado: maquiando-se, escolhendo roupas com cuidado e se observando no espelho, em gestos que revelam a expectativa para a noite. Enquanto isso, ‘Guto’, em uma barbearia, corta o cabelo. Essa sequência, repleta de cores vibrantes e movimentos sincronizados, transmite uma sensação de alegria, descontração e esperança. No entanto, sob essa superfície festiva, o filme insere elementos que prenunciam tensões e conflitos. A cena termina de forma abrupta e simbólica: ‘Guto’ esconde um pacote de cocaína no bolso, um gesto rápido, enquanto Beatriz sai de casa escondida, evitando que ‘Dona Sônia’ perceba sua partida. Esses dois momentos finais funcionam como um contraponto à atmosfera de euforia, sugerindo que, por trás da alegria aparente, há realidades mais duras e escolhas complexas que as personagens precisam enfrentar.



Figura 14 - Captura de tela de ‘Favela’

No clímax do filme, as três amigas — Fernanda, Beatriz e Guto — se reencontram no baile, imersos em um ambiente de música alta, luzes coloridas e euforia. Elas bebem, dançam e celebram a suposta liberdade de ‘Guto’. No entanto, essa atmosfera festiva é desconstruída pela revelação de que ‘Guto’ está, na verdade, foragido. A tensão aumenta quando um helicóptero e carros da polícia invadem o local, transformando o baile em um cenário de caos e perseguição. Enquanto tentam fugir, os sons de tiros ecoam no ar, marcando um confronto violento entre bandidos, traficantes e as forças policiais. Em meio ao tumulto, ‘Beatriz’, uma jovem de apenas 16 anos, é atingida no peito e morre, tornando-se uma vítima trágica de um ciclo de violência que ultrapassa suas escolhas individuais. Sua morte não é apenas um evento dramático, mas um símbolo das consequências devastadoras da marginalização e da guerra às drogas, que atingem indiscriminadamente até aqueles que estão à margem do conflito. O filme se encerra com uma cena impactante: uma reportagem na televisão local mostra ‘Dona Sônia’, mãe de ‘Beatriz’, desabafando em lágrimas e clamando por justiça. A dor de ‘Dona Sônia’ ecoa como um grito coletivo, representando as vozes de tantas outras mães que perderam seus filhos para a violência urbana.

3.1.4 - “Me Deixe Mudo”. Um filme sobre a luta contra a repressão

“Me Deixe Mudo”¹⁶ (2023), é um curta-metragem inspirado na música “Me Deixe Mudo” (1973), de Walter Franco. Ambientado durante a ditadura militar no Brasil, o filme aborda a luta dos integrantes da ‘Resistência’ para libertar ‘Walter Franco’, preso pelos agentes do DOI-CODI.

Walter Franco é reconhecido como um dos artistas mais inovadores e influentes da música brasileira, destacando-se por sua abordagem experimental e poética. Embora não tenha se filiado formalmente a movimentos como a bossa nova ou o tropicalismo, sua obra dialoga profundamente com as transformações culturais e musicais do Brasil, especialmente durante o período da ditadura militar (1964-1985). Nesse contexto, a música popular brasileira (MPB) passou por um processo de reinvenção, com o tropicalismo e a Jovem Guarda desafiando convenções artísticas e sociais, enquanto a censura e a repressão do regime militar impunham limites à liberdade de expressão. Walter Franco emergiu como uma voz singular, antecipando

¹⁶ Disponível em: https://youtu.be/nZ9G3TT-G_o

elementos da Vanguarda Paulista, movimento que ganhou força nas décadas de 1970 e 1980 com artistas como Arrigo Barnabé e Itamar Assumpção.

A música “Me Deixe Mudo”, lançada em 1975, é um exemplo emblemático da abordagem inovadora de Walter Franco. A canção explora a complexidade da comunicação humana, utilizando paradoxos e antíteses para sugerir que o silêncio pode ser mais poderoso e revelador do que as palavras. Essa abordagem foi fortemente influenciada pela poesia concretista, movimento que valorizava a economia verbal, a disposição gráfica das palavras e a multiplicidade de significados. No contexto da ditadura militar, a música “Me Deixe Mudo” adquire camadas adicionais de significado. Em um período marcado pela censura e pela repressão, o silêncio poderia ser tanto uma forma de resistência quanto uma manifestação de impotência. A música pode ser vista como uma metáfora para a impossibilidade de expressão livre em um regime autoritário, onde as palavras eram vigiadas e controladas. A repetição de frases como “Seja num canto, seja num centro” e “Seja o avesso, seja a metade” reflete a dualidade e os contrastes da existência humana, mas também pode ser lida como uma alusão à fragmentação e à opressão vividas pela sociedade brasileira naquela época. A ambiguidade da letra, típica da poesia concretista, permite múltiplas interpretações, tornando a música uma obra aberta que convida o ouvinte a refletir sobre sua própria realidade.

O curta-metragem “Me Deixe Mudo” inicia com o personagem ‘Walter Franco’ em sua mesa de escritório, imerso em um momento de criação artística, enquanto busca inspiração para compor uma música. Sua reflexão é intercalada com imagens de uma reportagem sobre o assassinato do estudante Edson Luís, um marco trágico que desencadeou uma das maiores manifestações contra a ditadura militar: a Passeata dos Cem Mil¹⁷. Essas recordações servem como combustível para sua composição, que se transforma em uma canção de protesto, denunciando os crimes e a repressão do regime autoritário. Em seguida, ‘Walter Franco’ busca o produtor musical fictício ‘Amithab’, representado no filme como uma figura opositora à ditadura militar e comprometido com a resistência cultural. Ele apresenta a música a ‘Amithab’, enfatizando a urgência e a importância de que a mensagem contida na letra — um manifesto contra a opressão — chegue ao maior número possível de pessoas. Paralelamente, um espião do exército observa discretamente toda a movimentação, introduzindo um elemento de tensão e perigo à narrativa.

¹⁷ Mais detalhes sobre a “Passeata dos Cem mil”: <https://memorialdademocracia.com.br/card/passeata-dos-cem-mil-afrenta-a-ditadura>



Figura 15 - Captura de tela de “Me Deixe Mudo”.

Na sequência seguinte, o ‘espião’ denuncia ‘Walter Franco’ ao sargento ‘Santos’, que, por sua vez, encarrega o militar ‘Jason’ da missão de capturar e assassinar o compositor. ‘Walter Franco’ é então sequestrado e submetido a uma sessão de tortura, em uma cena que expõe a brutalidade e a violência sistemática do regime militar. No entanto, antes que o assassinato seja consumado, a intervenção surpresa de um integrante do grupo de guerrilheiros autointitulado ‘Resistência’ interrompe a execução. A trilha sonora, carregada de tensão, intensifica o clima de suspense e perigo, enquanto o guerrilheiro enfrenta ‘Jason’ em um combate corpo a corpo. A luta é breve, mas intensa, culminando com Jason desmaiando após receber um golpe preciso. Com o militar incapacitado, o guerrilheiro desamarra ‘Walter Franco’, que, ainda abalado pela tortura, consegue fugir do local.

Inconformado com o que considerou como incompetência de ‘Jason’, o sargento ‘Santos’ decide assumir pessoalmente a missão de eliminar ‘Walter Franco’ e planeja uma emboscada. Enquanto ‘Walter Franco’ conversa de forma descontraída com um dos integrantes da ‘Resistência’, os dois são surpreendidos pelo barulho de tiros disparados pelo sargento ‘Santos’, dando início a uma sequência repleta de ação, com perseguição e tiroteio. O cenário escolhido para essa cena é uma quadra residencial na Asa Norte, onde os pilotis dos prédios e as árvores se transformam em um labirinto, servindo tanto como esconderijo quanto como proteção contra os disparos. A arquitetura do local é utilizada de forma estratégica, criando um jogo de esconde-esconde que aumenta a tensão e o dinamismo da sequência. Em um momento crucial, ‘Walter Franco’ é capturado pelo sargento ‘Santos’, mas, em uma reviravolta inesperada, a arma do sargento falha, deixando-o vulnerável. Aproveitando a oportunidade, os membros da ‘Resistência’ contra-atacam, e ‘Santos’, agora em desvantagem, tenta fugir. Ele é baleado durante a fuga e cai de bruços, sendo finalmente morto com um tiro nas costas, em um desfecho que simboliza a queda daqueles que representam a opressão. A cena final mostra ‘Walter

Franco' e seu companheiro da 'Resistência' fugindo de moto, em uma imagem que combina alívio e esperança, sugerindo a continuidade da luta pela liberdade.

3.2 - Além das Telas: Relatos e Reflexões e Reticências

Neste subcapítulo, são apresentados trechos de entrevistas realizadas com estudantes que conceberam e materializaram os curtas-metragens produzidos durante esta pesquisa. Parte das entrevistas foi conduzida em 2023, após as apresentações das turmas e antes do I Festival de Curtas do CEAN, enquanto outras foram retomadas em 2025. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se adentrar no universo dessas jovens criadoras, compreendendo não apenas os desafios e aprendizados inerentes ao processo criativo experienciado, mas também as subjetividades, os anseios e as perspectivas que moldaram suas obras, permitindo que as estudantes expressem, em suas próprias palavras, as nuances de suas experiências, garantindo o aprofundamento em temas centrais para a pesquisa.

O protagonismo estudantil emerge como um eixo fundamental neste subcapítulo, uma vez que as jovens não são meras executoras de tarefas, mas autoras ativas, dotadas de autonomia criativa e capacidade de decisão. Esse é o lugar de fala da estudante, da produtora cultural, da cidadã, enquanto sujeita que vivenciou um processo criativo coletivo, que é parte da própria vida em movimento. A arte, experienciada por meio do cinema, constitui-se assim, um território que conecta pessoas, fortalece laços de amizade, amplia a imaginação e alimenta a esperança. A produção dos curtas-metragens revela-se como um ato político, no qual as estudantes, ao se apropriarem das ferramentas da linguagem audiovisual, constroem narrativas que dialogam com suas identidades, culturas e contextos sociais. As entrevistas realizadas não apenas enriquecem a compreensão dos filmes, mas também iluminam o papel da educação e da arte como espaços de empoderamento e emancipação. Dessa forma, este subcapítulo busca ressaltar a importância de ouvir e valorizar as vozes dessas jovens, reconhecendo-as como sujeitas centrais na construção de saberes e na transformação de suas realidades.

As entrevistas foram estruturadas em quatro eixos temáticos principais: 3.2.1 - Escolha da obra do PAS 3; 3.2.2 - Reflexões sobre o processo criativo, metodologia e desafios; 3.2.3 - Impacto pessoal, aprendizados, memórias e perspectivas futuras.

Abordarei os tópicos na ordem mencionada, tecendo reflexões e estabelecendo conexões entre as falas das realizadoras dos quatro curtas-metragens.

3.2.1 - Escolha da obra do Programa de Avaliação Seriada 3 - PAS 3

A experiência pedagógica analisada neste estudo revela-se como um rico campo de investigação sobre os processos criativos e as escolhas artísticas que emergem a partir de diálogos e reflexões coletivas, especialmente quando inseridas no contexto da matriz de referência do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB). No PAS 3, as estudantes são convidadas a explorar uma variedade de obras de arte, abrangendo diferentes temáticas, linguagens e contextos históricos, que compõem a matriz de referência. Ao oferecer às alunas a liberdade de escolher entre uma das obras do PAS 3 para iniciar o processo criativo dos filmes, permite-se que essa escolha ressoe com seus interesses, vivências e conhecimentos prévios, sendo guiada tanto por afinidades pessoais quanto por conexões identitárias e afetivas. Sofia Marques, produtora e atriz no filme “Fridas Entre Fronteiras”, ilustra de maneira exemplar como essa liberdade de escolha pode resultar em um engajamento mais profundo e significativo com a obra selecionada. A decisão de trabalhar com o autorretrato de Frida Kahlo, “O Autorretrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos”, não foi aleatória, mas sim fruto de uma identificação profunda com a artista e sua trajetória, a escolha da obra foi influenciada por seu conhecimento prévio e paixão pela figura de Frida Kahlo, evidenciando como a arte pode servir como um espelho para a construção de narrativas pessoais e coletivas. Sobre a escolha da obra de Frida Kahlo, Sofia Marques diz:

A princípio a gente ia fazer, na verdade, o curta com mais outras quatro pessoas e a gente ia escolher uma carta que o Monge tinha escrito para o Hitler, alguma coisa assim, “Cartas de Gandhi para Hitler”. A gente tinha definido esse, só que aí, já para o fim do semestre, a gente decidiu fazer sozinha, só eu e a Vitória. E aí, foi um desafio que a gente assumiu, assim, logo de cara. Porque a gente ficou com medo de não conseguir entregar um curta do tamanho que tinha que ser, da produção, que tinha que ser sozinha. Só nós duas em pouquíssimo tempo. Então, acho que foi muito mais por conta disso. A gente já conhecia a Frida, eu já tinha muito conhecimento sobre a história da Frida, sobre a biografia dela e sobre as obras. E aí, a gente decidiu, que esse seria a melhor para gente fazer. Eu conheci a Frida como essa artista, né? Como Frida Kahlo, uma artista. Mas depois que eu fui lendo mais sobre ela, estudando mais, assistindo documentário, filme e tudo mais, eu fui vendo a Frida muito mais, não apenas como uma artista. Eu passei a ver a Frida como essa militante, feminista, revolucionária. E aí, eu tomei ela como inspiração. Então, eu sou obcecada por ela, assim, em pequeníssimas coisas, em tudo. Eu acho que da época dela, do tempo dela, ela foi uma que se destacou muito, na frente de todos os outros, sabe? Eu acho que ela tem uma história muito fascinante e ela consegue trazer isso de uma forma muito, muito forte, muito intensa e muito bonita também. (Trecho da entrevista concedida por Sofia Marques ao pesquisador, 2025)

Essa conexão emocional e intelectual com a obra permitiu que o processo criativo fosse impulsionado não apenas por critérios estéticos, mas também por uma reflexão sobre questões

identitárias, políticas e culturais. A fala de Sofia destaca os desdobramentos de se apropriar de uma obra que já faz parte do repertório da estudante, reforçando a ideia de que a arte não é apenas um produto a ser analisado, mas uma experiência que mobiliza afetos, memórias e reflexões. Sofia Marques ressalta a dimensão militante e revolucionária da artista, destacando ainda sua relevância como figura inspiradora para a reflexão sobre a identidade latino-americana. A escolha da obra não apenas refletiu uma conexão pessoal com a biografia de Kahlo, mas também serviu como um ponto de partida para discutir questões como pertencimento, resistência e representação cultural:

Ela era um corpo de resistência e a história dela sempre trouxe muito disso. E ela colocava isso de uma forma muito bonita. Eu gosto da forma como ela contava sobre o eu latino dela também. Eu acho que isso foi uma parte muito encantadora. E para a gente olhar sobre a América Latina e sobre como nós somos latinos e devemos reconhecer isso e tomar nossa identidade e ter esse pertencimento. Então eu acho que ela também ajuda bastante nessa busca pela nossa identidade. Nessa reflexão, né? Nessa percepção de nós mesmos, né? Como latino-americanos. Como latino-americanos, exatamente. (Trecho da entrevista concedida por Sofia Marques ao pesquisador, 2025)

A escolha de obras da matriz de referência do PAS 3 para o desenvolvimento de curtas-metragens revelou-se como um processo que pode ser guiado tanto por intenções definidas através da identificação com a obra quanto por elementos formais, como demonstra a experiência de Gabriel Ribeiro e seu grupo ao selecionarem a música “Me Deixe Mudo”, de Walter Franco. Inicialmente, a decisão partiu de uma busca por uma dinâmica que remetesse à ação e à tensão, características que o grupo desejava incorporar ao curta. O ritmo acelerado e o jogo de palavras da música, com suas frases curtas e impactantes, lembraram aos integrantes a estrutura narrativa dos filmes de ação, o que os levou a escolher essa obra. No entanto, mesmo partindo de uma motivação inicialmente ligada à forma e ao ritmo, a escolha acabou conduzindo o grupo a reflexões mais profundas sobre o contexto histórico da música e suas qualidades formais. A letra de “Me Deixe Mudo”, com sua tensão e ambiguidade, tornou-se um ponto de partida para discutir temas como censura, repressão e resistência durante a ditadura militar, evidenciando como uma escolha aparentemente casual pode abrir caminho para análises críticas e engajadas. Gabriel Ribeiro destacou em entrevista como o processo de produção do curta transformou a percepção do grupo sobre Walter Franco e o período histórico em que a música foi criada:

Desde o início do projeto, meu grupo buscava algo que tenha ação, cenas que iriam deixar o telespectador preso no curta. Além de Walter Franco, a gente

também se inspirou em Chico Buarque, e interligamos a ideia de luta contra a ditadura, que eram explícitas nas músicas de Chico. A forma como a letra foi construída dentro de uma música, de cara foi o que chamou mais atenção, o impacto das frases curtas causa uma tensão, faz a gente refletir, assim, com uma interpretação abrangente. Eu já conhecia Walter Franco, mas não conhecia essa música. Produzir o curta fez abrir muito mais minha mente sobre o período que música foi feita. Quando refleti sobre a tensão entre as frases curtas; pensei nos efeitos da censura e da repressão na liberdade de expressão durante o período de ditadura militar e sobre a importância de manter a resistência e a dúvida diante de qualquer tirania. (Trecho da entrevista concedida por Gabriel Ribeiro, ator - interpretou o ‘sargento Santos’ - roteirista e editor em “Me Deixe Mudo”, ao pesquisador, 2025)

Ao mergulhar na obra, os estudantes de “Me Deixe Mudo”, não apenas exploraram suas qualidades estéticas, mas também refletiram sobre o impacto da censura e da repressão na liberdade de expressão. A tensão presente nas frases curtas da música, que inicialmente chamou a atenção pela dinâmica que remetia aos filmes de ação, passou a ser interpretada como uma metáfora da luta contra a tirania e da importância de manter a resistência mesmo em contextos opressivos.



Figura 16 - Captura de tela, Gabriel Ribeiro como ‘sargento Santos’ em “Me Deixe Mudo”.

Definir um eixo temático para o processo criativo do curta-metragem a partir da matriz de referência do PAS 3, é uma decisão que pode ser guiada não apenas por uma identificação direta com a obra ou com o artista, ou mesmo por aspectos formais, como no caso de “Me Deixe Mudo”, mas também pela aproximação da temática da obra com a realidade vivida ou observada pelos estudantes. Essa perspectiva fica evidente na experiência de João Gabriel (ator em “Favela”) e seu grupo ao selecionarem a pintura “Morro da Favela”, de Tarsila do Amaral, como ponto de partida para o curta “Favela”. A decisão não partiu de um conhecimento

profundo sobre a obra ou a artista, mas sim de uma conexão temática com a realidade das comunidades, que já era de interesse do grupo. A proximidade com a vivência de uma amiga que morava em uma comunidade fez com que a temática da favela se tornasse uma escolha natural, permitindo que o grupo explorasse uma realidade que lhes era próxima e significativa. Dessa forma, a obra de Tarsila serviu como um catalisador para discutir questões sociais e humanas, mostrando que a favela não se resume à violência, mas é também um espaço de trabalho, vida e cores, tal como retratado na pintura. A entrevista com João Gabriel também revela como a escolha da obra permitiu ao grupo ressignificar a representação da favela, indo além dos estereótipos frequentemente associados a esses espaços:

Meu nome é João Gabriel Duarte Góes, tenho 19 anos. Participar do filme foi até que bem fácil, na verdade. Não tivemos muitos problemas. Com a criatividade que a gente teve na hora, conseguimos fazer um conteúdo que acabou tomando uma proporção maior do que a gente imaginava. A gente escolheu a obra “Morro da Favela”, que é uma pintura moderna da Tarsila do Amaral. Sobre a pintura, eu já tinha visto o básico, o que a gente vê na escola, sabe? Modernismo, influência da Europa... essas coisas. Nada muito profundo. Acho que no momento em que a gente escolheu essa obra, já tínhamos uma ideia em mente. Uma amiga nossa morava em uma comunidade, e a gente meio que se associou a essa realidade e decidiu que seria mais fácil trabalhar com essa temática. Era algo que já nos interessava. Naquela época, a Tarsila também tentava mostrar a realidade, mas a mídia não era tão presente como é hoje. A favela não é só violência, né? Tem pessoas trabalhando, tem vida, tem cores. Acho que a pintura da Tarsila também traz isso. (Trecho da entrevista com João Gabriel, ator no filme “Favela” - personagem ‘Guto’ - concedida ao pesquisador, 2025)

Ao se apropriar da pintura de Tarsila, as estudantes não apenas dialogaram com o modernismo brasileiro e sua tentativa de retratar a realidade nacional, mas também trouxeram uma perspectiva contemporânea, amplificada pela presença da mídia e pelas próprias vivências do grupo. A obra de Tarsila, que em seu contexto histórico buscava mostrar a realidade de forma crítica e poética, foi reinterpretada à luz de uma realidade atual, evidenciando como a arte pode ser um meio de reflexão e transformação social. Assim, a escolha da obra, ainda que não tenha sido motivada por uma identificação direta com a artista ou por aspectos formais, mostrou-se profundamente significativa ao permitir que as estudantes explorassem temas relevantes para sua realidade, reforçando o potencial da arte como ferramenta de diálogo e engajamento com o mundo ao redor.



Figura 17 - Captura de tela, João Gabriel como ‘Guto’ em ‘Favela’.

A capacidade de expressar sentimentos e percepções pessoais sobre contextos políticos e sociais específicos também foi um fator determinante para a escolha da obra da matriz de referência do PAS 3. Essa dimensão fica evidente na experiência de Luiz Felipe Anjos e seu grupo ao selecionarem “Um Cão Andaluz”, de Luis Buñuel e Salvador Dalí, e “Guevara, Vivo ou Morto”, de Claudio Tozzi, como inspirações para o curta “João, Vivo ou Morto”. A decisão de utilizar essas duas referências partiu de um desejo de construir uma narrativa que dialogasse com o momento político polarizado que o Brasil vive, com a permanência da extrema-direita no espectro político e pelas intensas disputas ideológicas. A obra de Tozzi, que retrata um ícone político como Che Guevara, foi escolhida por sua potência simbólica e por permitir uma reflexão sobre a figura do líder revolucionário em um contexto contemporâneo de polarização. Já “Um Cão Andaluz” foi adotado como referência estética, permitindo ao grupo explorar o surrealismo como linguagem para questionar estruturas de poder e transmitir mensagens de forma provocativa e simbólica. Luiz Felipe destaca como o surrealismo, ao romper com a lógica tradicional, ofereceu ao grupo uma ferramenta poderosa para expressar suas críticas e inquietações de maneira indireta, mas impactante:

Queríamos construir uma narrativa que fizesse sentido para o período no qual foi gravado. O bolsonarismo estava quase em seu auge, e as disputas da política polarizada estavam por toda parte. Por isso, usar uma obra que retratava um ícone político como referência foi quase inevitável, além de ter sido uma das obras do PAS daquele ano. Já o filme “Um Cão Andaluz” foi nossa principal referência estética. Criar algo utilizando esse estilo tão peculiar foi algo que definitivamente nos motivou. O surrealismo rompe com a lógica tradicional e permite que a mensagem seja transmitida de forma tanto provocativa quanto simbólica. O surrealismo possibilita que artistas questionem estruturas de poder, desigualdades e injustiças de maneira indireta, mas impactante. Seja na arte, no cinema, na publicidade ou na cultura digital, o surrealismo vai além do óbvio. Movimentos como o feminista e o estudantil, que protagonizaram a oposição à ditadura, foram referências importantes no nosso processo criativo. (Trechos da entrevista com Luiz Felipe Anjos, roteirista e diretor de arte de “João, Vivo ou Morto”)

Essa abordagem permitiu que o curta transcendesse a mera representação literal da realidade, explorando camadas mais profundas de significado e provocando reflexões sobre violência, injustiças e a própria natureza do poder. Além disso, o grupo também se inspirou em movimentos sociais, como o feminista e o estudantil, que historicamente protagonizaram a resistência contra regimes autoritários, como a ditadura militar no Brasil. Essa escolha reforça a ideia de que a arte não é apenas um reflexo do contexto em que é produzida, mas também um instrumento de engajamento e transformação, capaz de conectar diferentes temporalidades e realidades. Assim, a experiência de Luiz Felipe e seu grupo evidencia como a seleção de obras do PAS 3 pode ser guiada por uma intenção de expressar visões críticas sobre o momento político, utilizando a arte como meio de questionamento e resistência.



Figura 18 - Captura de tela, Luiz Felipe em “João Vivo ou Morto”.

As respostas das estudantes sobre a escolha das obras do PAS 3 demonstraram que a produção de curtas-metragens pode ser guiada por diversos fatores, como afinidades pessoais, aspectos formais, conexões temáticas com a realidade das estudantes ou intenções críticas e políticas. Seja pela identificação com a biografia de Frida Kahlo, pelo ritmo e tensão de “Me Deixe Mudo”, pela proximidade com a temática das favelas ou pela necessidade de expressar sentimentos sobre um contexto político polarizado, as estudantes revelam como a arte pode ser apropriada de maneira autêntica. Além disso, as experiências destacam como a liberdade de escolha oferecida, potencializou o processo criativo, permitindo que as estudantes explorem suas identidades, vivências e visões de mundo por meio da arte. Seja por meio da identificação direta com uma obra, da exploração de suas qualidades formais ou da conexão com temas

sociais e políticos, os projetos audiovisuais tornam-se espaços de diálogo, reverberando tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

3.2.2 - Reflexões sobre o processo criativo, metodologia e desafios

A vivência das alunas durante a produção de curtas-metragens revela um processo rico em superação de desafios criativos, técnicos e colaborativos. A partir dos relatos de Vitória Cristina, Sofia Marques, Milena Viana, Luiz Felipe Anjos, Paloma Alcantara, João Gabriel, Matheus Oliveira e Gabriel Ribeiro, é possível compreender como os grupos se organizaram para a transformação de elementos visuais, simbólicos e sonoros em narrativas audiovisuais. Além disso, podemos refletir sobre o impacto da minha metodologia nesta proposta pedagógica, que dividiu o trabalho em etapas — desde a produção de um trailer até a finalização do curta —, estruturando o processo, mas também permitindo que as estudantes explorassem suas habilidades, superassem obstáculos e encontrassem soluções criativas para os desafios que surgiram ao longo do caminho. Neste subcapítulo, serão analisadas as vivências das alunas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para produzir narrativas audiovisuais.

A entrevista com Vitória Cristina dos Santos (Frida estadunidense em “Fridas Entre Fronteiras”) ilustra alguns dos desafios e as descobertas que permearam o processo criativo na produção do curta-metragem. No início, o grupo se viu diante de uma questão fundamental: como transformar uma obra estática, como a pintura de Frida Kahlo, em uma narrativa audiovisual dinâmica e significativa? A escolha de explorar o tema da fronteira entre Estados Unidos e México, aliada à dualidade do “eu” de Frida, surgiu como uma solução criativa para dar vida à obra. No entanto, a falta de conhecimento técnico e a incerteza sobre como estruturar o curta representaram obstáculos iniciais. A decisão de abandonar a ideia de um curta com falas e optar por uma narrativa gestual, complementada pela música “Burn it Blue”, de Caetano Veloso e Lila Downs, foi um ponto de virada que permitiu ao grupo encontrar uma linguagem própria e coerente com a proposta. Além disso, a experiência de Vitória destaca a importância da colaboração e da adaptação no processo criativo:

Lembro que no início confesso estávamos bem perdidas. Escolhemos a obra, mas como vamos conseguir transformar isso em um curta? Aí pensamos, como a obra se trata da fronteira entre Estados Unidos e México, e essa dúvida de Frida sobre seu “eu”, então vamos fazer as duas Fridas se encontrando! A partir disso as ideias vieram surgindo com mais facilidade. A princípio a gente iria fazer um curta com falas mesmo, mas não parecia certo, não parecia um conceito legal, e depois que encontramos essa música que colocamos no fundo, “Burn it Blue”, de Caetano Veloso e Lila Downs, tudo se acertou. Acho que foi uma coisa muito fluida sabe, simplesmente veio. O que foi difícil, é não ter conhecimentos profissionais com isso, mas conseguimos fazer

funcionar e tudo foi fluindo bem. Como não tínhamos um grupo grande, não tinha função específica para nenhuma, nós duas atuamos, escolhemos o figurino, gravamos e editamos. Com ajuda extra apenas de nossas mães e a ‘gata arrupada’! (Trecho da entrevista com Vitória Cristina dos Santos, produtora e atriz – ‘Frida Estadunidense’ - concedida ao pesquisador, 2025)

Com um grupo pequeno e sem funções rigidamente definidas, as estudantes assumiram múltiplos papéis, desde a atuação até a edição. Essa dinâmica, embora desafiadora, mostrou-se fluida e orgânica, permitindo que as ideias surgissem e se desenvolvessem de forma natural. A improvisação e a capacidade de se adaptar às limitações técnicas e de recursos foram essenciais para o sucesso do projeto. Essa experiência evidencia como o processo criativo, mesmo quando marcado por incertezas e dificuldades, pode se tornar uma jornada de aprendizado e descoberta, na qual os desafios são transformados em oportunidades para inovar e crescer, como evidencia o relato de Sofia Marques:

As ideias foram fluindo ao decorrer da nossa produção. A gente tinha separado acho que uns dois dias para se dedicar só para fazer isso, né? A gente passou um dia inteiro gravando, metade do outro também, e depois só edição, edição, edição... Ah! Então, a gente não tinha um roteiro pré-definido logo de início. A gente não sabia exatamente o que a gente ia fazer. Então, foi uma coisa muito, acho que de improviso, assim, né? Enquanto a gente estava ali selecionando os tecidos, as roupas, pensando numa maquiagem, num cenário, é que a gente foi pensando: Ah! Vamos incorporar isso aqui? Vamos incorporar esse elemento que tem aqui na obra, no nosso vídeo? Vamos tentar trazer um pouco das indústrias que aparecem no fundo da obra do lado direito, né? O lado que representa os Estados Unidos. Vamos tentar representar isso com uma imagem mais, uma filmagem mais escura, roupas mais escuras. Vamos tentar mostrar uma Frida um pouco, sei lá, talvez uma Frida que esteja ali no meio daquele cenário de indústria e tudo mais. E aí, do mesmo jeito, a gente tentou pensar numa Frida mais mexicana, né? Então, acho que foi muito de improviso, assim. A gente foi vendo as coisas, foi separando os figurinos e as ideias foram vindo, assim, surgindo. E aí a gente pega o celular, pega a câmera e vamos gravar, e a gente foi se soltando. (Trecho da entrevista com Sofia Marques – ‘Frida mexicana’ – cedida ao pesquisador, 2025)

A ausência de um roteiro pré-definido no início do projeto, longe de ser um obstáculo, tornou-se uma oportunidade para que o grupo experimentasse e descobrisse caminhos ao longo da produção. A improvisação, nesse contexto, não foi sinônimo de desorganização, mas sim de uma abertura para que as ideias surgissem naturalmente, à medida que as estudantes mergulhavam no processo de seleção de figurinos, maquiagem, cenários e elementos visuais. Essa abordagem metodológica, que valorizou o processo criativo em detrimento de uma estrutura rigidamente planejada, foi fundamental para que as alunas se sentissem à vontade para

experimental e se expressar. A divisão do trabalho em etapas — desde a gravação até a edição — permitiu que as estudantes vivenciassem todas as fases da produção, consolidando um aprendizado prático e multidisciplinar. A experiência de criar um curta-metragem, integrando os movimentos artísticos e as obras do PAS, foi percebida pelas alunas como uma proposta enriquecedora e divertida. Para elas, a metodologia representou uma forma mais dinâmica e envolvente de estudar, fugindo da abordagem tradicional que, muitas vezes, pode se tornar cansativa. Além disso, a atividade permitiu que as estudantes compreendessem a história das artes e os movimentos artísticos de maneira prática e contextualizada, ampliando sua visão sobre a importância da arte como disciplina obrigatória nas escolas. A seguir a percepção da estudante sobre a metodologia utilizada pelo professor:

Eu acho que essa ideia de criar um trabalho, um festival ali, em que a gente construísse, a gente produzisse um curta, que ia juntar tudo, que ia juntar os movimentos artísticos, a nossa entrega de produção, a gente enquanto roteirista, câmera e tudo mais. E a gente utilizou as obras do PAS, que eram obras extremamente importantes. Eu até passei na UnB pelo PAS, então acho que isso também foi muito importante. Era uma forma divertida também, da gente estudar um pouquinho mais sobre as obras e aprender. Porque eu acho que aquela coisa de tipo, vamos só ler os textos, vamos ver os vídeos, vamos estudar, coisa mais bruta estava ficando um pouco cansativa. E eu acho que isso foi fundamental na questão do estudo, da nossa preparação para o PAS, a gente já estava no terceiro ano do ensino médio. Mas também para a gente entender um pouquinho mais da importância da história das artes, importância de ter arte como disciplina obrigatória nas escolas, como é importante estudar sobre os movimentos e fazer essa aventura, aventura histórica, onde eles se originaram, qual foi o auge, quem foram os principais artistas, os nomes. Então, acho que tudo isso foi uma coisa que, pelo menos eu, ao decorrer do ensino médio, eu consegui aproveitar muito. E eu acho que foi uma maneira mais tranquila de estudar e de aprender e a gente não ficou só naquele batidão das disciplinas que a gente tinha que aprender. (Trecho da entrevista com Sofia Marques – Frida mexicana – cedida ao pesquisador, 2025)

A reflexão de Sofia Marques sobre a experiência de vivenciar um processo criativo evidencia como a metodologia adotada pelo professor transcendeu a simples absorção de conteúdos, transformando-se em uma prática ativa e engajadora. Ao reproduzir e recriar os conhecimentos adquiridos, os alunos não apenas consolidaram seu aprendizado, mas também experimentaram a arte como criadoras. Além disso, a oportunidade de compartilhar e apreciar os trabalhos das colegas enriqueceu a experiência, criando um ambiente de troca e colaboração. Sofia destaca como a apresentação dos curtas-metragens foi um momento de celebração e reconhecimento mútuo, no qual todos puderam ver os frutos de seu esforço coletivo: “E ver não só o nosso, mas também o dos outros estudantes que entregaram. Eu gostei depois de ver as

apresentações das outras pessoas e a gente também produzir aquilo. Acho que tudo isso foi uma mistura tão boa assim e foi tudo muito divertido.” (Entrevista com Sofia Marques, 2025). Essa vivência não apenas reforçou a importância da arte como ferramenta educativa, mas também mostrou como o processo criativo pode ser uma fonte de prazer, descoberta e conexão. Assim, a experiência estética vivida pelas alunas vai além do resultado final; ela reside no próprio caminho percorrido.

A produção de curtas-metragens inspirados em obras da matriz de referência do PAS 3 proporcionou às estudantes não apenas um mergulho nos movimentos artísticos, mas também a oportunidade de vivenciar os desafios e as recompensas do processo criativo. Nas entrevistas com Milena Viana e Luiz Felipe Anjos, roteiristas e produtores do curta “João, Vivo ou Morto”, é possível observar como a experiência foi marcada por uma constante adaptação e pela busca por soluções criativas diante das limitações técnicas e práticas. Milena, por exemplo, destaca a complexidade de transformar ideias escritas em cenas concretas, ressaltando que nem tudo saiu como planejado, mas que o grupo soube lidar com os imprevistos de forma flexível. Além disso, ela compartilha como suas habilidades artísticas pessoais, como a escrita e a modelagem, foram integradas ao processo, evidenciando a importância de aproveitar os recursos disponíveis e explorar ao máximo as competências individuais. A fala de Milena também revela como a orientação do professor, ao apresentar movimentos artísticos e técnicas audiovisuais, serviu como base para a inspiração do grupo, ao mesmo tempo em que permitiu a liberdade necessária para que as alunas expressassem suas ideias de forma autêntica:

Ajudei na elaboração do roteiro e demais apoios durante a gravação. Observei que não é tão simples tirar a cena do papel, muito do que a gente pensou sobre o filme acabou não ocorrendo como a gente queria, mas conseguimos lidar bem, adaptando uma coisa ou outra. Desenvolvo algumas habilidades artísticas por recreação, porém não com muita frequência. Gosto bastante de pintar, fazer colagens e escrever. Usei um pouco dessas competências no processo criativo do curta, como a escrita, principalmente. Também moldei um ‘cachimbo’ com biscoito para compor uma cena e tentar fazer um paralelo interessante. A gente buscou explorar o que tínhamos a nosso favor. O professor nos apresentou alguns movimentos artísticos e a forma como eles trabalhavam o audiovisual para que a gente pudesse se inspirar e usar certos aspectos. Isso nos ajudou, ao mesmo tempo que tivemos bastante liberdade para expressar nossas ideias. (Trecho da entrevista com Milena Viana, roteirista e produtora em “João, Vivo ou Morto”, 2023)

As entrevistas trazem à tona uma reflexão sobre os desafios de um projeto que envolve múltiplas camadas de produção, como direção, edição e direção de arte. Enquanto em “Frida Entre Fronteiras” as funções foram compartilhadas sem uma definição rígida da área de atuação

de cada integrante, em “João, Vivo ou Morto”, a divisão de tarefas pareceu mais complexa. O depoimento de Luiz Felipe Anjos revela que, embora a direção e a gravação tenham sido os aspectos mais desafiadores, foram também os mais enriquecedores, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades técnicas quanto ao aprimoramento do trabalho em equipe. A experiência destacada na entrevista evidencia a importância de simplificar a logística na execução do trabalho técnico delegando atuações específicas para um grupo reduzido de pessoas, reforça a ideia de que, muitas vezes, menos pode ser mais, desde que haja foco e dedicação. Luiz Felipe sobre sua atuação no curta-metragem:

Eu escrevi, dirigi e participei ativamente dos processos de direção de arte e edição. De longe, o mais desafiador foi a parte de direção e gravação em si. Trabalhar em equipe é algo que se aprimora e esse período ajudou bastante a gente a desenvolver melhor isso. Além de novas maneiras de exercitar a criatividade e formar algo conciso. Foi um processo bem divertido na verdade. Algumas sessões de *brainstorm* e uma equipe engajada com o projeto foram suficientes. Aí, nossa narrativa se encaixou bem com a atmosfera surrealista, e quanto mais explorávamos isso nos momentos de gravação, mais conseguimos lapidar e moldar nossa mensagem de forma coerente. Boa parte do trabalho técnico foi realizada pelo menor número possível de pessoas, o que tornou o processo menos complexo, apesar de trabalhoso. (Trecho da entrevista com Luiz Felipe Anjos, roteirista e diretor de arte, concedida em 2025).

Diferente dos outros três curtas aqui selecionados, “João, Vivo ou Morto”, criou uma narrativa a partir da intersecção entre duas obras do PAS 3, unindo elementos da atmosfera surrealista de “Um Cão Andaluz”, de Luis Buñuel, e os aspectos políticos e gráficos presentes em “Guevara, Vivo ou Morto”. A análise do processo criativo revela como o surrealismo não apenas serviu como ferramenta estética, mas também como um mecanismo eficaz para transmitir uma mensagem complexa e crítica em um curta-metragem mudo. A equipe, liderada por Luiz Felipe e Milena Viana, enfrentou o desafio de condensar uma crítica ao fanatismo político e ao ciclo de violência em um tempo limitado, utilizando o surrealismo como meio para capturar a atenção do público e explorar temas densos de forma impactante. A entrevista também destaca a importância do improviso, mesmo dentro de um roteiro estruturado, e como a desconexão proposital das cenas reforçou a crítica à polarização política, tema central do projeto. A seguir, Luiz Felipe detalha como as integrantes entrelaçaram elementos das duas obras do PAS para criar um curta que, ao mesmo tempo, provoca e cativa, mantendo-se fiel à essência do surrealismo enquanto reflete sobre questões urgentes do nosso tempo.

O tempo foi o mais difícil. Encaixar nossa mensagem que não era algo tão simples assim em tão pouco tempo foi algo que só conseguimos graças ao

estilo surrealista. Nossa narrativa almejava retratar os problemas do fanatismo e como a violência gera violência. Foi, na verdade, uma sátira ao período político da época, o governo Bolsonaro e ao começo do novo governo Lula. Nossa mensagem foi transmitida, e o uso do surrealismo fez com que o público se interessasse mais e pudéssemos nos desprender mais. Tanto que o improviso era algo bem encorajado nos momentos de gravação, mesmo tendo um roteiro bem definido. A forma pela qual “Um Cão Andaluz” contava sua narrativa causava um interesse quase que de forma desconfortável, porém prendia a atenção dos espectadores com maestria absoluta. Tentamos recriar essa sensação com o objetivo de, justamente, prender nosso público e cativar o interesse pela nossa história, já que é algo complicado para um filme mudo no contexto atual. (Trecho da entrevista com Luiz Felipe Anjos, roteirista e diretor de arte, concedida em 2025).

A produção de curtas-metragens demonstra que não há um modelo único de organização criativa. Cada obra adotou uma dinâmica distinta, refletindo as necessidades do projeto e as habilidades da equipe envolvida. Enquanto "Fridas Entre Fronteiras" optou por uma divisão igualitária de funções, promovendo um senso de colaboração horizontal, e "João, Vivo ou Morto" delegou papéis específicos para cada integrante, "Favela" concentrou seu processo criativo na figura de uma líder multifacetada, Paloma Alcantara. Paloma assumiu múltiplas funções, desde a criação do roteiro até a edição final, garantindo que a visão artística do curta fosse mantida de forma consistente. Sua capacidade de orientar as colegas e de integrar suas contribuições ao projeto foi essencial para o sucesso da produção.



Figura 19: Captura de tela, Paloma Alcantara como ‘repórter’ em “Favela”

Enquanto alguns projetos se beneficiam de uma divisão igualitária de tarefas, outros exigem a presença de uma liderança centralizadora, capaz de guiar o processo criativo com clareza e determinação. A experiência de "Favela", em particular, destaca a importância de líderes, que não apenas concebem a visão artística, mas também garantem sua execução de forma coesa e impactante. Paloma Alcantara sobre a produção de “Favela”:

O grupo todo ajudou! Cada um ficou com seu script, porém todos ajudaram com figurinos e acessórios. A minha função eu diria que foi mais desafiadora, eu fiquei responsável por gravar e editar tudo, fazer o roteiro, criar os personagens e garantir que os meus colegas conseguissem transmitir o que cada personagem era. (Trecho da entrevista com Paloma Alcantara, atriz - apresentadora do jornal local – diretora, editora e roteirista em “Favela”)

Uma análise mais aprofundada revela que esse modelo de produção não só não causa prejuízos ao desenvolvimento dos demais integrantes, como também pode enriquecer sua experiência de aprendizado de maneiras significativas. A proximidade com uma líder que assume múltiplas funções oferece a oportunidade de observar e aprender com um profissional que domina diferentes aspectos da produção audiovisual, desde a escrita do roteiro até a edição final. É importante ressaltar que o aprendizado em projetos audiovisuais não se limita à execução de tarefas específicas, mas também envolve a capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas sob pressão e de adaptar-se às demandas do processo criativo. Como explica João Gabriel:

A roteirista foi a Paloma. Ela já chegou com o roteiro pronto e os papéis dos personagens definidos. Ela passava as orientações para a gente, e a gente tentava interpretar da melhor maneira. Claro que, nas gravações, às vezes parecia fácil, mas era bem difícil encaixar tudo. A maioria das coisas foi ela quem fez. Ela foi roteirista, diretora e a líder do projeto. (Entrevista com João Gabriel, ator – ‘Guto’ em “Favela” -, 2025)

A clareza com que Paloma articulou os objetivos do filme e as referências que inspiraram a narrativa, permitiu que a equipe internalizasse esses elementos e os traduzisse em suas próprias contribuições. Isso fica evidente na fala de João Gabriel, que demonstra uma compreensão detalhada das intenções por trás das cenas leves, como as crianças soltando pipa, e das críticas sociais embutidas na narrativa, como a abordagem da violência e da cobertura midiática das favelas. Além disso, o fato de os integrantes da equipe terem participado ativamente de discussões e decisões durante o processo criativo — como a escolha dos locais de gravação e a incorporação de elementos reais, como as sirenes de polícia e o helicóptero — reforça a ideia de que a centralização das funções em Paloma não excluiu a colaboração e o diálogo. Pelo contrário, a liderança de Paloma parece ter funcionado como um eixo em torno do qual a equipe pôde orbitar, contribuindo com suas próprias ideias e perspectivas e se apropriando dos significados do filme, resultando em um discurso coeso e unificado sobre o projeto. Sobre o processo criativo de “Favela”, João Gabriel diz:

A gente trabalhou com a ideia de que, às vezes, a mídia não mostra tudo de forma explícita. Tem coisas que acontecem dentro das comunidades que a mídia prefere não falar ou acaba ocultando. Acho que a gente tentou trazer isso um pouco mais para o nosso lado, para o curta-metragem, abordando esse tema. Só que a pintura da Tarsila é leve, então a gente quis trazer isso também, com crianças soltando pipa, na parte em que a gente está se arrumando para o baile que acontece no filme. A gente está cortando o cabelo, brincando, se divertindo com os amigos e as amigas. É um momento mais leve, sabe? A gente foi num posto de polícia e conversou com os policiais e eles foram bem receptivos. Na hora que eles estavam saindo, ligaram a sirene para a gente gravar. E teve a cena do helicóptero que foi um acaso, a gente estava gravando uma cena final, e o helicóptero passou. Aproveitamos para gravar. Foi sorte. (Trecho da entrevista com João Gabriel, ator – ‘Guto’ em “Favela” – 2025)

Assim como João Gabriel, Paloma Alcantara, mesmo tendo centralizado parte das funções, também descreve o processo criativo e a produção do curta utilizando termos que evidenciam uma forte noção de coletividade e pertencimento:

Foi mais simples do que eu imaginava eu diria. O grupo escolheu lugares para gravar que tinha algumas referências sobre favela como na pintura, as cores, as casas, o movimento na rua. A ideia inicial era fazer algo parecido com uma das novelas da Globo “A Força do Querer.” Porém durante as gravações do curta saiam muitas notícias na mídia sobre crianças mortas em favelas, trabalhadores e jovens sendo mortos. E muitas vezes a mídia dava uma maquiada no que realmente tinha acontecido, dizendo que foi troca de tiros por causa de droga. Então a gente juntou essas referências e tentamos passar um pouco no curta. A gente queria algo que fosse transmitir uma mensagem de injustiça e algo que fosse dar um certo impacto, que tivesse um começo, porém com um final que ninguém esperava. (Trecho de entrevista cedida por Paloma Alcantara ao pesquisador, 2025)

O aprendizado em história das artes desempenhou um papel fundamental na articulação e contextualização de conceitos artísticos, servindo como base para o processo criativo em curtas-metragens como "João, Vivo ou Morto", "Fridas Entre Fronteiras", "Favela" e "Me Deixe Mudo". Em cada um desses projetos, a compreensão de movimentos artísticos, estilos e contextos históricos permitiu que as equipes traduzissem ideias complexas em narrativas audiovisuais coesas e impactantes. Em "João, Vivo ou Morto", por exemplo, o surrealismo foi utilizado não apenas como uma estética, mas como uma ferramenta para explorar temas como o fanatismo e a violência, conectando-se ao contexto político atual. Já em "Fridas Entre Fronteiras", a abordagem intimista dos autorretratos de Frida Kahlo inspirou uma narrativa pessoal e introspectiva, demonstrando como a história da arte pode ser reinterpretada de forma contemporânea. Em "Favela", a releitura da pintura de Tarsila do Amaral e a incorporação de elementos da cultura popular e da crítica social evidenciam como o conhecimento artístico pode

ser atualizado para refletir questões atuais, como a violência e a marginalização nas comunidades. Por fim, em "Me Deixe Mudo", a tradução dos elementos sonoros e simbólicos da música concretista em uma narrativa audiovisual sobre a ditadura militar revela na escolha de contrastar silêncio e caos, assim como na música, a partir da representação da repressão e da censura durante o regime militar, mostram como a história das artes pode ser utilizada para construir narrativas que evocam sensações e reflexões profundas. O depoimento de Gabriel Marques sobre o processo criativo de "Me Deixe Mudo" aborda questões de ordem técnica emaranhada a reflexões conceituais engendradas pelo estudo de história das artes atravessando escolhas criativas que amplificam o impacto emocional e político da obra:

Minha função era a edição do curta e atuação. O desenvolvimento da história do curta e a filmagem, todos do grupo participaram. A dificuldade que tive foi somente com a edição, foram muitos cortes na edição tanto sonora, quanto visual. Achar algum local que todos do grupo conseguissem ir e acertar as agendas, foi algo difícil, tinha gente que trabalhava, fazia curso, então foi bem difícil reunir todo mundo. Foi difícil também conseguir a aparência de um filme de época, então tive a ideia de diminuir a saturação para dar uma perspectiva de algo antigo. A letra e a forma como a música foi construída causa tensão. Foi realmente um desafio de interpretação e criatividade, como a música tem uma ideia meio concretista, que não conta uma história objetiva, o meio que usei foi usar um contraste entre o 'silêncio' e o 'caos' assim como na música para criar a história do curta. Com artistas querendo falar e a ditadura querendo calar. A ditadura militar foi marcada pelo controle, repressão e censura. Trazer essa sensação para o curta foi algo simples, mas muito bem pensado. cenas de perseguição e tortura e a construção dos personagens relacionada ao meio militar, e a opressão sobre a mídia e a presença de informantes, causam essa tensão. (Trecho da entrevista com Gabriel Marques, editor e ator – sargento Santos – em "Me Deixe Mudo", 2025)

A falta de recursos financeiros e materiais não impediu que a equipe criasse uma narrativa coerente e impactante sobre a ditadura militar. Sem figurinos de época ou objetos cênicos específicos, a equipe buscou soluções criativas para transmitir a mensagem desejada. Essa capacidade de adaptação e improvisação não apenas superou as limitações, mas também estimulou a criatividade de todos os envolvidos. Além de reduzir a saturação das imagens para conferir um aspecto antigo ao filme, Matheus Oliveira relata que:

Minha função foi interpretar o personagem 'informante' e foi bem fácil, não teve muito desafio, seguindo o enredo consegui fazer meu papel corretamente. O filme conta sobre a época da ditadura, acho que o mais difícil foi dar um ar de passado, de acordo com a época do filme. Mas como não tínhamos muitos recursos, fizemos de forma mais descontraída, com armas de brinquedo e as roupas que a gente tinha mesmo. E gravamos com uma moto com estilo retrô que encontramos no estacionamento. (Trecho da entrevista com Matheus

Oliveira, ator – ‘informante’ em “Me Deixe Mudo” – cedida ao pesquisador, 2023)

A produção é marcada por uma série de paradoxos: o silêncio que grita, o grupo que se fragmenta em individualidades e o novo que se veste de antigo. Esses contrastes tornaram-se a essência do projeto. A produção de “Me Deixe Mudo” mostrou que, às vezes, é justamente nas limitações que encontramos as soluções mais inventivas. No fim, o curta-metragem não apenas contou uma história, mas também celebrou a arte de transformar restrições em oportunidades.



Figura 20: Captura de tela, Matheus Oliveira como ‘informante’ em “Me Deixe Mudo”.

A divisão do processo criativo em duas etapas — produção de um *trailer* no primeiro bimestre e finalização do curta-metragem no segundo — mostrou-se uma metodologia eficaz, permitindo que cada equipe desenvolvesse seu projeto de maneira única, conforme suas necessidades e dinâmicas internas. Essa estrutura não apenas organizou o trabalho, mas também proporcionou espaço para reflexão, ajustes e até mesmo mudanças radicais, como foi o caso de "Fridas Entre Fronteiras". Para essa equipe, a primeira etapa foi crucial para perceber que o grupo original não estava alinhado com suas visões criativas. Como destacou Sofia Marques, o trailer inicial não tinha relação com o tema da Frida Kahlo, mas sim com uma ideia que não representava o que desejavam. A entrega do *trailer* serviu como um momento de avaliação, permitindo que Sofia e Vitória decidissem se separar do grupo original e criar algo mais engajado e pessoal. Essa flexibilidade foi essencial para que pudessem redirecionar o projeto e focar em uma narrativa intimista e autoral, alinhada aos autorretratos de Frida Kahlo. Já em "João, Vivo ou Morto", a divisão em duas etapas permitiu que a equipe refinasse suas ideias e expandisse a narrativa. Como explicou Milena Viana, o trailer apresentava apenas dois personagens e um conflito inicial, mas, ao longo do processo, a equipe decidiu incluir uma terceira personagem e adicionar cenas cotidianas para enriquecer o filme. Além disso, houve

uma mudança significativa no ambiente: enquanto o trailer sugeria uma narrativa mais ampla, com o metrô de Brasília como cenário principal, o curta finalizado concentrou-se no espaço da Universidade de Brasília (UnB), criando um ambiente mais fechado e intimista. Essas transformações demonstram como a metodologia permitiu que a equipe experimentasse e ajustasse sua visão ao longo do processo, resultando em um trabalho mais coeso e elaborado. Por outro lado, "Favela" seguiu um caminho diferente. Como relatou Paloma Alcantara, a equipe já tinha o filme praticamente pronto quando gravou o trailer, o que significa que poucas mudanças ocorreram entre as duas etapas. No entanto, a estrutura em duas fases ainda foi útil, pois permitiu que a equipe revisasse o material e acrescentasse cenas de última hora para aprimorar o curta. Essa análise mostra como a metodologia pode ser adaptada às necessidades de cada projeto, seja para permitir mudanças radicais, como em "Fridas Entre Fronteiras", refinamentos progressivos, como em "João, Vivo ou Morto", ou simplesmente para consolidar uma visão já bem definida, como em "Favela".

3.2.3 - Impacto pessoal, aprendizados, memórias e perspectivas futuras

Ao chegarmos ao final deste capítulo, dedicado à análise da produção de curtas-metragens aliada ao estudo da história das artes por estudantes do ensino médio, é fundamental destacar que essas jovens, agora, concluíram o ensino médio, uma etapa significativa de suas vidas e adentraram a vida adulta. Este subcapítulo, portanto, propõe uma reflexão sobre os impactos pessoais, os aprendizados, as memórias e as perspectivas futuras que essa experiência trouxe, em um momento de transição e transformação. A produção de curtas-metragens, integrada ao estudo da história das artes, não apenas ampliou o repertório cultural dessas jovens, mas também as desafiou a pensar criticamente, a expressar suas visões de mundo e a conectar-se com suas próprias histórias e identidades. Agora, ao olharem para trás, elas carregam consigo não apenas os conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos, mas também as marcas de uma jornada que as preparou para enfrentar os desafios da vida adulta com criatividade, sensibilidade e autonomia. Neste subcapítulo, exploraremos como essa experiência contribuiu para a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel no mundo, capazes de ressignificar o passado, interpretar o presente e projetar o futuro. Através de relatos e reflexões, buscaremos compreender de que maneira a arte e a educação, quando unidas, podem ser poderosas ferramentas de transformação, deixando um legado que ultrapassa os limites da escola e acompanha essas jovens em sua nova fase de vida.

Por exemplo, na entrevista com Sofia Marques, produtora e atriz no filme "Fridas Entre Fronteiras", ela nos oferece uma reflexão profunda sobre a relação entre arte, cinema e vida,

destacando como o estudo da história das artes e a prática cinematográfica se entrelaçam para ampliar sua percepção. Sofia menciona que o projeto foi fundamental para desenvolver habilidades técnicas, como roteiro e filmagem, mas também para ampliar sua visão sobre a arte como um todo. Um dos pontos mais marcantes da fala de Sofia é a sua defesa da obra de Frida Kahlo contra a categorização simplista de "surrealista". Ela ressalta que Frida não se via como parte desse movimento, pois sua arte era profundamente enraizada em sua própria realidade, em suas experiências de dor, superação e autoconhecimento. Essa reflexão de Sofia nos leva a pensar sobre como a arte muitas vezes é interpretada e rotulada de forma reducionista, especialmente quando se trata de artistas que desafiam convenções ou expressam realidades intensas e pessoais. A irritação de Sofia com a associação de Frida ao surrealismo não é apenas uma questão de precisão histórica, mas também uma defesa da autenticidade da arte como reflexo da vida. Ao trazer à tona a obra em que Frida retrata um aborto, Sofia destaca como a arte pode ser um veículo poderoso para comunicar experiências profundamente humanas, muitas vezes difíceis de serem verbalizadas:

Ah, eu acho que estudar cinema dentro da história das artes foi muito importante. Não falando pela Vitória, mas pelo menos eu não tinha tanto conhecimento sobre o cinema e sobre como que a gente construía isso, como que a gente montava um filme. Então, ter feito esse trabalho foi muito bom, assim, porque eu comecei a ter uma visão diferente e aprendi coisas novas também, né? De roteiro, de filmagem, tudo mais. E aí também a gente misturou essa questão da arte, né? Misturar arte com cinema, que também é uma arte, É. Eu acho que tudo isso se juntou de uma forma muito bonita. Então, essa questão do estudo das vanguardas ajuda muito a compreender a arte. Porque a Frida mesmo, por exemplo, sempre dizia que ela não era surrealista. E eu, enquanto pessoa apaixonada pela Frida e amante da obra dela e da vida dela, não gosto que as pessoas a chamem de surrealista também. Além do fato que a gente sabe que a própria Frida dizia que ela não era surrealista, né? Tem aquela frase dela, que ela dizia que ela não era surrealista. Ela contava a vida dela. Eu acho que a Frida, ela teve uma vida que foi uma vida muito dura. Ela passou por episódios. Ela quase morreu diversas vezes. E tudo na vida dela, ela transformava em arte, né? E as obras dela trazem muito disso. Então as pessoas, quando viam as obras dela, ficavam muito chocadas com a realidade. Eu lembro que tem aquela obra que... Que ela pintou assim que ela sofreu um aborto. Aquela obra, quando você olha, aquele quadro é um quadro muito chocante logo de cara. E aí as pessoas falavam assim, nossa, mas é uma coisa muito espantosa, surrealista. E aí ela sempre dizia, gente, mas é porque é o que eu vivo, é o que eu estou tentando passar para a tela, para o quadro. (Entrevista concedida por Sofia Marques ao pesquisador, 2025)

Para essas jovens, que agora adentram a vida adulta, essa compreensão da arte como um diálogo entre o individual e o coletivo, o pessoal e o universal, certamente será uma ferramenta valiosa para enfrentar os desafios do futuro, seja no campo artístico ou em qualquer outra área

que escolham seguir. A arte, como demonstra Sofia, não é apenas uma disciplina a ser estudada, mas uma forma de ver e transformar o mundo.

Vitória Cristina, que interpretou a ‘Frida estadunidense’ no filme “Fridas Entre Fronteiras”, também traz à tona reflexões importantes sobre a experiência vivenciada. Sua fala revela não apenas o crescimento técnico e artístico que o projeto proporcionou, mas também a capacidade de transformar limitações em oportunidades criativas. Vitória destaca como o estudo da história do cinema e das vanguardas artísticas contribuiu para a construção de uma estética coerente e significativa no filme, reforçando a ideia de que as artes, quando interligadas, têm o poder de se complementar e ampliar suas potencialidades. Um dos pontos mais marcantes da fala de Vitória é a sua visão integrada das artes. Ela enxerga cada ramo artístico como único e belo em si mesmo, mas acredita que a união entre eles pode gerar resultados ainda mais impactantes. Vitória admite que, como estudante de escola pública, havia incertezas sobre a viabilidade de realizar um projeto cinematográfico sem equipamentos profissionais. No entanto, a solução encontrada – usar roupas pessoais, câmeras de celular e espaços cotidianos como cenários – demonstra que a criatividade e a dedicação podem superar as limitações materiais. O orgulho que ela expressa ao falar do resultado final é um testemunho do poder da arte como ferramenta de empoderamento e transformação:

Consegui ampliar meu conhecimento sobre a história do cinema e da linguagem cinematográfica e achei superinteressante a análise das vanguardas. Tudo isso ajudou a incrementar o nosso trabalho no filme, já que deveríamos retratar uma estética. Eu sempre via e vejo as artes como um todo, cada uma interligada a outra de uma certa forma, para mim cada ramo das artes é lindo por si só, mas se juntamos elas, podemos alcançar coisas maravilhosas que se completam. Acho que aprendi um pouquinho de cada coisa, saber encontrar cenários bons, montar figurinos. Eu, pessoalmente sou uma pessoa totalmente da manualidade, então conseguir trazer essas experiências na prática me faz entender melhor as coisas. Não imaginava que iria conseguir idealizar e gravar todo esse trabalho, tanto por duvidar de minhas capacidades nesse ambiente, quanto por não ter recursos profissionais, usamos nossas próprias roupas, câmera do celular, e os pilotis e jardins do prédio onde a Sofia morava. Ficamos orgulhosas de nosso desempenho. Nós ficamos chocadas na época em como conseguimos trazer uma química nas duas Fridas, assistimos e reassistimos a cena em que elas olham e se abraçam, se aceitando. Como acho legal isso no cinema! Os estudantes e professoras que assistiram e comentaram conosco sobre. Sempre diziam que acharam lindo. (Entrevista concedida por Vitória Cristina ao pesquisador, 2025)

O fato de terem conseguido criar uma química tão forte entre as duas Fridas, retratando um momento de aceitação e conexão, é um exemplo de como o cinema pode ser um meio de expressão profunda e emocionalmente impactante. A recepção do filme pela comunidade

escolar também merece destaque. O *feedback* positivo de estudantes e professoras não apenas validou o esforço da equipe, mas também reforçou a importância de projetos artísticos no ambiente educacional. Para muitas jovens, especialmente em contextos de escassez de recursos, a oportunidade de criar e compartilhar suas próprias narrativas pode ser transformadora. O filme “Fridas Entre Fronteiras” não apenas retratou a vida e a obra de Frida Kahlo, mas também se tornou um espelho das histórias e das lutas dessas jovens, mostrando que a arte pode ser um espaço de representação e reconhecimento.

A entrevista com Vitória Cristina e Sofia Marques sobre o filme “Fridas Entre Fronteiras” traz ainda reflexões profundas sobre identidade, ancestralidade e a importância de transcender fronteiras culturais, temas que ressoam com força atualmente. Ambas destacam como o filme não apenas retrata a vida e a obra de Frida Kahlo, mas também se torna um veículo para discutir questões contemporâneas, como a miscigenação, a busca por identidade e a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas raízes que compõem a América Latina. Vitória Cristina enfatiza a ideia de que as fronteiras culturais não devem ser barreiras que separam: “As fronteiras culturais não devem ser uma divisão, todos deveriam se abrir para conhecer diferentes culturas. O sentimento no final do curta de que ela se encontrou, e ficou em paz consigo mesma, e que ela não precisa escolher apenas um lado, é fascinante.” (Em entrevista concedida ao pesquisador, 2025). Essa visão é especialmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, mas ainda marcado por divisões e preconceitos. Sofia Marques, por sua vez, aprofunda a discussão sobre a busca por identidade e o reconhecimento da ancestralidade. Ela ressalta como a figura de Frida Kahlo, uma mulher miscigenada e latino-americana, serve como referência importante para as jovens brasileiras, que também carregam em si uma multiplicidade de raízes. A miscigenação, tão característica do Brasil, é vista por Sofia não como uma fragilidade, mas como uma riqueza que precisa ser compreendida e celebrada. Sua fala sobre a dificuldade de as brasileiras se enxergarem como parte da América Latina é particularmente impactante, pois revela uma desconexão histórica e cultural que precisa ser superada. Ela descreve o processo de criação do filme como um encontro não apenas entre ela e Vitória, mas também entre as duas Fridas e, por extensão, entre diferentes culturas, histórias e identidades:

Então eu acho que foi muito importante para nossa busca individual por uma identidade, por um reconhecimento da nossa ancestralidade ao trazer isso de uma forma artística e muito corporal ali. Então eu acho que eu só consigo pensar em encontro, encontro, encontro e desencontros também. Foi um encontro tanto nosso, eu e a Vitória ali, a gente se encontrando fisicamente, mas também emocionalmente ali na produção do curta, nesse encontro com

as Fridas. Ela é mulher mexicana, latino-americana, mas ela tinha também uma descendência europeia. Ela enquanto mulher, artista, miscigenada é uma referência muito importante para nós latino-americanos. Porque a gente vive num país muito miscigenado, o Brasil é um país extremamente miscigenado. As nossas origens, as nossas raízes são diversas. E acho muito importante a gente sempre olhar através dos movimentos, da arte, da vida, da cultura, enfim. Em ciências sociais a gente lê muito sobre a América Latina, sobre o povo latino-americano, sobre nós enquanto latino-americanos. Como a gente acabou fugindo muito dessa ideia. Aqui no Brasil eu acho que a gente não consegue se enxergar dentro da América Latina. Então essa busca e essa jornada por uma identidade ela é muito importante para gente se entender. E levar isso adiante, sabe? É muito importante a gente carregar isso. Porque a gente carrega no nosso corpo, a gente carrega no nosso sangue. (Entrevista concedida por Sofia Marques ao pesquisador, 2025)

Esse encontro, no entanto, não é isento de desencontros, o que reflete a complexidade da busca por identidade em um contexto tão diversos como o latino-americano. A arte, nesse sentido, se torna um espaço de diálogo e descoberta, onde é possível explorar e reconciliar diferentes aspectos de si mesma e da própria história. Ao retratar Frida Kahlo e suas múltiplas identidades, elas não apenas homenagearam uma artista icônica, mas também se reconheceram em sua história, encontrando na arte um meio de expressar e valorizar suas próprias raízes. Essa experiência certamente deixará marcas profundas, inspirando-as a continuar explorando e celebrando a riqueza de suas identidades, tanto individualmente quanto coletivamente.

O estudo da história das artes e da linguagem cinematográfica, amplia a visão de mundo e a ajuda a refletir sobre questões profundas. O cinema não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um meio de empoderamento, capaz de transmitir mensagens significativas e gerar reflexões críticas sobre o papel das jovens na sociedade. De acordo com Milena Viana - Roteirista em “João, Vivo ou Morto”: “O projeto de cinema me trouxe um grande significado, me ensinou a transmitir mensagens poderosas e gerar reflexão. É essencial que a gente se veja representada para que possamos nos perceber em um contexto social, desenvolvendo uma confiança maior em nossos papéis.” (Em entrevista cedida ao pesquisador, 2023). Essa ideia é especialmente relevante em um mundo onde muitas jovens se sentem marginalizadas ou invisibilizadas. Gabriel Ribeiro também destacou suas inseguranças durante a produção de “Me Deixe Mudo” e como o reconhecimento externo foi importante para continuar acreditando no projeto:

Tive muitas dúvidas, durante a produção tive medo de não conseguir entregar a tempo, pois tivemos várias mudanças de roteiro, como a morte do protagonista, por exemplo. Mas com o passar dos dias, vi que podíamos fazer algo bem-feito, e sem um custo grande, eu queria ter adicionado um figurino

de época, mas não conseguimos. Um momento emocionante foi durante as gravações, quando passavam pessoas de fora e elogiavam o trabalho que estávamos fazendo. O impacto dessa experiência motiva o apoio ao cinema brasileiro com curtas, espero isso que incentive os jovens a encontrar a arte no Brasil. (Gabriel Ribeiro em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

As memórias compartilhadas pelas participantes revelam as dimensões afetivas que se tornam um verdadeiro combustível para o processo de produção. Um exemplo marcante é o relato de Luiz Felipe sobre o último dia de gravação de “João, Vivo ou Morto”, que destaca aspectos emocionais e relacionais como elementos centrais da experiência, a construção de laços e a sensação de pertencimento a um grupo: “O último dia de gravação foi o que mais nos conectou como grupo. Rimos, criamos e lanchamos juntos. Foi um dia quase inteiro de gravação, e, no final, fizemos um jantar em grupo.” (Em entrevista cedida ao pesquisador, 2025) Esses momentos de convivência e trabalho em equipe não apenas fortalecem as relações interpessoais, mas também contribuem para um ambiente criativo e acolhedor, produzindo visibilidade e a sensação de pertencimento. Essa experiência, certamente, deixou marcas emocionais positivas em todos os envolvidos.

A recepção do filme “Favela” pela comunidade escolar, conforme destacado por João Gabriel, foi extremamente positiva: “A gente não esperava que o filme fosse tomar essa proporção. Ganhamos um prêmio, os professores elogiaram bastante, os colegas também. Foi muito bem recebido.” (João Gabriel, em entrevista concedida ao pesquisador, 2025). Para muitas jovens, ver seu trabalho sendo valorizado e discutido pode ser uma experiência profundamente motivadora, incentivando-as a continuar explorando suas habilidades e ideias. João Gabriel também compartilhou memórias marcantes do processo de produção, destacando os momentos de descontração e união da equipe. A cena em que todas estavam juntas, cortando o cabelo, conversando e brincando. Esses momentos, que vão além da gravação em si, são fundamentais para fortalecer os laços entre as participantes e criar um ambiente de confiança e apoio mútuo. Para João, esses instantes de diversão e conexão foram tão significativos quanto o resultado final do filme, mostrando que o processo de criação é tão importante quanto o produto final. Paloma Alcantara complementa essa reflexão ao lembrar que a gravação do filme foi marcante por ter sido realizada com um grupo de amigos no último ano de escola:

Acho que a gravação por inteira é bem marcante porque fizemos com um grupo onde éramos todos amigos e foi bem no nosso último ano de escola, agora cada um seguiu seus caminhos e esses momentos viraram boas memórias. Na produção do filme tivemos que pedir ajuda aos policiais pra gravação e também ir ao cabeleireiro cortar o cabelo só pra ter um segundo de

tela e foi bem engraçado tudo isso, a mistura de medo, ansiedade, animação e etc. (Paloma Alcantara em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

Esse contexto tornou a experiência ainda mais especial, já que o projeto se tornou uma despedida simbólica da vida escolar, transformando-se em uma memória afetiva que permanece mesmo após cada um ter seguido seus caminhos. Um denominador comum nas entrevistas é a transformação na forma como as participantes passaram a perceber as obras de arte e o processo de criação cinematográfica. Para além das memórias afetivas e da sensação de pertencimento ao grupo, a experiência de produzir filmes trouxe uma nova perspectiva, fazendo com que essas jovens se vissem não apenas como espectadoras, mas como criadoras. Essa mudança de olhar é evidente nas falas de Paloma Alcantara, João Gabriel e Gabriel Ribeiro, que destacam como a vivência prática os levou a compreender a complexidade e a profundidade por trás de cada obra de arte. Paloma Alcantara, por exemplo, ressalta que sua percepção sobre a arte mudou radicalmente. Acostumada a consumir filmes e outras formas de expressão artística de maneira passiva, ela passou a enxergar o trabalho minucioso que existe por trás de cada produção:

Eu não tinha nenhuma experiência com produção de cinema, tive que aprender muita coisa e foi bastante legal e interessante! Foi um desafio. Minha percepção sobre a arte mudou bastante, porque estamos acostumados a assistir tudo pronto, porém fazendo este trabalho eu pude ver que por trás está um roteiro, que alguém tem que pensar nele, pessoas precisam se preparar para saírem do que são e dar vida a um personagem, existe muita inspiração por trás de cada parte gravada. Acredito que aprendi a mexer mais com edição de vídeo e gosto de fazer algumas coisas. E aprendi a ver algumas artes com outros olhos e entender a mensagem que algumas querem passar buscando interpretar dentro de um contexto. (Paloma Alcantara, entrevista concedida ao pesquisado, 2025)

João Gabriel também compartilha essa mudança de perspectiva. Ao atuar e participar da produção de um filme, ele percebeu que a arte não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para transmitir mensagens e refletir sobre questões históricas e sociais. A experiência prática o fez mergulhar mais profundamente no tema abordado no filme, levando-o a pensar de forma crítica sobre o passado e o presente. Ele destaca como a arte, especialmente a pintura de Tarsila do Amaral, serviu como uma janela para entender a vida e a cultura de outras épocas, mostrando que a produção artística é um reflexo do contexto em que foi criada:

Eu nunca tinha feito nada muito assim, tipo filme. Só pela brincadeira mesmo, só coisa de rede social. Atuando como ator a gente acaba adquirindo experiência com as repetições das cenas, acostumando-se com esse tipo de gravação. É uma experiência que a gente leva para outros trabalhos. Então a

gente estava ali interpretando essa obra, tentando passar uma mensagem, e isso me fez pensar mais sobre essas questões históricas e sociais, fez com que a gente se aprofundasse mais no assunto. Vivenciar isso na prática me trouxe uma percepção diferente sobre a história das artes, principalmente a partir do quadro da Tarsila. É muito interessante, pensar como eram as coisas no passado a partir da arte, como era a mídia e a vida das pessoas. (João Gabriel em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

Já Gabriel Ribeiro, que atuou como ator, roteirista e editor em “Me Deixe Mudo”, enfatiza a importância de compreender o trabalho por trás das câmeras. Ele menciona como o estudo de técnicas cinematográficas, como o jogo de câmeras e os planos de cena, ampliou sua visão sobre a produção de filmes. Além disso, a pesquisa sobre a ditadura militar, os festivais de música e o movimento tropicalista o levou a se conectar com a história de forma mais profunda e significativa. Gabriel também destaca como passou a enxergar as obras de arte de maneira mais criativa:

A visão que temos quando assistimos algo, é somente aquilo que nossos olhos enxergam, e não todo o trabalho que tem por trás. O estudo do jogo de câmeras e planos de cena foi essencial para o meu aprendizado e para a produção do filme. Aprendi bastante sobre a ditadura militar, sobre os festivais de música e o movimento tropicalista. O que eu gostei mais foram das aulas sobre expressionismo. Agora eu percebo as obras de arte de uma forma mais criativa; “o mundo é um moinho” do mestre Cartola, por exemplo, mesmo que a música seja voltada para algo mais melancólico, essa música poderia inspirar uma história sobre a dor daqueles que viveram com o peso do regime militar. (Gabriel Ribeiro em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

Essa nova perspectiva como criadoras, que emergiu da experiência prática, é um dos legados mais importantes do projeto. Para essas jovens, a produção de filmes não foi apenas uma atividade escolar, mas uma oportunidade de se reconhecerem como agentes ativos no processo de criação artística. Elas passaram a valorizar o trabalho por trás de cada obra, a entender a importância do contexto histórico e social.

Apesar de abordarem temas distintos – como a realidade das favelas, a resistência durante a ditadura militar e o ciclo da violência urbana –, essas jovens compartilham experiências e aprendizados que convergem em pontos fundamentais, destacando o impacto transformador da arte em suas vidas. Um dos aspectos mais marcantes é o uso do cinema como meio de denúncia e conscientização. Paloma Alcantara e João Gabriel, ao falarem sobre o filme “Favela”, enfatizam o desejo de combater narrativas midiáticas superficiais e sensacionalistas, buscando retratar a complexidade e a humanidade das comunidades periféricas: “Com este filme, a gente

queria transmitir uma mensagem de crítica à injustiça e causar um impacto real. Nosso objetivo foi mostrar a profundidade e a dor por trás dessas narrativas superficiais e sensacionalistas da mídia, dar voz às histórias que não são contadas.” (Paloma Alcantara em entrevista concedida ao pesquisador, 2025). Eles não apenas mostram a violência, mas também destacam a vida, a cultura e o trabalho das pessoas que ali vivem, dando voz a histórias muitas vezes invisibilizadas:

O filme é sobre a favela e trata do combate à criminalidade. Mostra a criminalidade dentro da favela, com cenas de polícia, cenas de crime, e aborda a cobertura jornalística sobre essas questões que, querendo ou não, estão presentes nas comunidades. Mas a favela tem muita vida, cultura e pessoas trabalhadoras. Eu gostei muito do filme e das aulas de artes também. É muito legal, tenho vontade de explorar mais o mundo do cinema. (João Gabriel em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

Da mesma forma, Gabriel Ribeiro, em “Me Deixe Mudo”, utiliza a música como símbolo de resistência contra a opressão: “Escolhemos focar na luta da "Resistência" para representar o impacto da música, acho que foi a melhor maneira. Reinterpretamos com personagens lutando diretamente contra um sistema opressor e esse é um poder do cinema.” (Gabriel Ribeiro em entrevista concedida ao pesquisador, 2025) enquanto Luiz Felipe, em “João, Vivo ou Morto”, reflete sobre como a violência gera mais violência, propondo uma crítica social por meio de sua narrativa:

Esse projeto me ajudou a perceber que o cinema não é algo distante e que não é necessário muito para traduzir ideias para a linguagem cinematográfica. A nossa mensagem principal era mostrar como a violência gera mais violência, e não é uma solução. Se tivesse a oportunidade de refazer ou adicionar algo ao curta, eu mudaria apenas o final em que ‘João’ é morto e jogado no lixo, seria mais impactante deixar um final quase que em aberto, sem muitos detalhes. (Luiz Felipe em entrevista concedida ao pesquisador, 2025)

Essas jovens demonstram uma compreensão do potencial do cinema para abordar questões sociais complexas, provocando empatia e reflexão na espectadora. Luiz Felipe sobre o final do filme traz à tona uma discussão relevante sobre as escolhas narrativas e seu impacto no público. Ele sugere que o final poderia ser mais impactante se fosse menos explícito, deixando espaço para a interpretação da espectadora. Essa ideia de um final em aberto não apenas ampliaria o poder de reflexão da obra, mas também demonstraria uma maturidade artística ao confiar na capacidade do público de construir significados. Sua observação revela um entendimento crescente da linguagem cinematográfica e de como pequenas mudanças podem alterar

profundamente a mensagem de um filme. Por fim, a mensagem central do filme, destacada por Luiz Felipe, é um alerta contundente sobre o ciclo da violência.

As trajetórias dessas estudantes após a conclusão do ensino médio e a participação nos projetos cinematográficos revelam como mesmo que nem todas tenham seguido carreiras diretamente ligadas às artes, cada uma delas encontrou um caminho único, mas todos carregam consigo as marcas deixadas pela vivência no cinema e pela reflexão sobre a arte, mantendo relações variadas com o universo artístico. Vitória Cristina, por exemplo, ingressou na licenciatura em Artes Visuais, um sonho que realizou por meio do PAS (Programa de Avaliação Seriada) da UnB. Além disso, ela está envolvida com um curso de modelagem, corte e costura, trabalhando na criação de figurinos e peças de roupa, desde ajustes básicos até a idealização e confecção completa. Embora não pretenda seguir o cinema como principal área, ela não descarta a possibilidade de retornar a essa linguagem no futuro, evidenciando o impacto duradouro que a experiência teve em sua vida. Seu interesse pela moda circular e pelo artesanato reflete uma preocupação com a sustentabilidade e a redução do lixo têxtil, mostrando como a arte pode se conectar com questões sociais e ambientais. Seu projeto de criar uma marca de roupas, bolsas e acessórios sustentáveis demonstra uma visão inovadora e consciente, alinhada com suas experiências artísticas. Sofia Marques, por sua vez, está cursando Ciências Sociais na UnB, onde foi aprovada também pelo PAS. Embora não planeje trabalhar diretamente com artes, ela reconhece a possibilidade de integrar as duas áreas no futuro, especialmente por seu interesse em dança. Apesar de estar focada nas ciências sociais no momento, ela não descarta a ideia de misturar arte e análise social em projetos futuros, o que poderia resultar em uma abordagem interdisciplinar rica e inovadora. Sua trajetória mostra como a experiência com o cinema e a arte pode influenciar mesmo aquelas que seguem caminhos aparentemente distantes.

Luiz Felipe, graduando em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda na Universidade Católica de Brasília (UCB), ingressou com uma bolsa integral obtida por meio da nota do ENEM. Ele também trabalha como designer gráfico em uma agência de publicidade, demonstrando como a experiência com o cinema despertou seu interesse por áreas criativas. Luiz destaca que a participação em “João, Vivo ou Morto” influenciou não apenas a ele, mas também outras colegas, resultando em carreiras como publicitárias, atrizes e restauradoras de arte.

Paloma Alcantara, atualmente no terceiro semestre de Fisioterapia na UDF, conseguiu uma bolsa de estudos após participar de um programa de visitação oferecido pela universidade. No mesmo ano, ela também fez o ENEM e optou por usar sua nota para ingressar no curso. Apesar

de seguir uma carreira na área da saúde, a experiência de gravar o curta-metragem foi um marco importante em sua trajetória, mostrando como a arte pode abrir portas e inspirar novos caminhos, mesmo que não sejam diretamente ligados ao cinema. Para Paloma, a vivência no projeto cinematográfico deixou memórias afetivas e uma nova perspectiva sobre o trabalho em equipe e a criatividade.

Gabriel Ribeiro, por fim, está incorporado no Exército Brasileiro e cursa Biomedicina e Investigação Criminal. Além disso, ele é atleta da Federação Brasileira de Jiu-Jitsu, demonstrando uma trajetória multifacetada. Embora sua carreira atual não esteja diretamente ligada às artes, ele mantém o interesse por linguagens como teatro e música, planejando explorá-las no futuro. Gabriel acredita na criação de narrativas experimentais que façam o público pensar e interagir, refletindo o impacto que o projeto cinematográfico teve em sua forma de enxergar a arte como uma ferramenta de reflexão e transformação.

Em comum, essas jovens demonstram que a experiência com o cinema e o estudo da história das artes não apenas ampliaram seus horizontes criativos, mas também contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo aquelas que não seguiram carreiras artísticas carregam consigo as lições aprendidas durante o processo, seja na forma de habilidades técnicas, seja na capacidade de pensar criticamente e se expressar de maneira autêntica. Assim, o projeto transcendeu o ambiente escolar, deixando um legado que continuará a influenciar suas vidas e escolhas futuras, mostrando que a arte é, acima de tudo, uma jornada de autoconhecimento e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso de dois anos de pesquisa-ação, em que pesquisei e, simultaneamente, vivenciei uma experiência intensa de ensino-aprendizagem, sinto-me profundamente transformado por esse processo, que se desenrolou principalmente dentro da sala de aula, mas também se estendeu para além dela. Ser professor e pesquisador é um desafio que exige não apenas energia e dedicação, mas também uma constante reinvenção diante das demandas cotidianas. Conciliar reuniões pedagógicas, a elaboração de diários, a correção de atividades e provas, a preparação de planos de aula e, ainda, encontrar tempo para pesquisar e refletir sobre a própria prática demanda uma grande dose de determinação, organização e resiliência.

É preciso ter um "combustível" que motive, inspire coragem e vontade de seguir adiante. Esse combustível, tão necessário para enfrentar os desafios de ser um professor-pesquisador, vem justamente do processo de ensino-aprendizagem, que é, em si, uma fonte inesgotável de descobertas e transformações. Cada desafio superado, cada resultado positivo fruto da pesquisa, da prática e da reflexão em sala de aula, alimenta a motivação para aprofundar os estudos, aprimorar a prática pedagógica e buscar constantemente melhores resultados. Cada ciclo de ação-reflexão é um processo dialógico, em que professor e alunas aprendem juntos, construindo conhecimento de forma colaborativa. A pesquisa-ação mostrou-se, assim, não apenas um método, mas um caminho para repensar a atuação em sala de aula como um espaço de transformação, pessoal e coletiva.

Cheguei ao PROFARTES profundamente desiludido e descrente em relação ao papel do ensino de arte no ensino médio. Estava cansado de responder à pergunta recorrente das alunas: “Para que isso vai servir na minha vida?”. Cansado de colegas professores de outras disciplinas me pedirem para ceder minhas aulas para aplicarem provas ou concluírem conteúdos considerados “mais importantes” para o vestibular. Cansado, também, de ter que intervir quando alunas insistiam em fazer exercícios de outras matérias durante minhas aulas, desprezando tudo o que havia planejado com tanto cuidado. Infelizmente, iniciei o mestrado com um projeto que não acreditava no poder intrínseco da arte, mas sim buscava criar mecanismos que dessem uma “funcionalidade” a ela, tentando torná-la tão “útil” quanto as outras disciplinas na corrida por uma vaga na universidade.

Felizmente, ao longo do processo, libertei-me dessas amarras reducionistas e pude focar no que realmente importa: fazer arte, libertar o potencial expressivo das alunas e criar meios para que sintam um impulso autêntico traduzido em vontade de fazer cinema, e não apenas a entregar “mais um trabalho escolar” para passar de ano. Claro, o estudo da história das artes, o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade são habilidades que, naturalmente, auxiliam nos processos seletivos. E, sem dúvida, uma das maiores alegrias de um professor do ensino médio em uma escola pública – inclusive do professor de arte – é ver suas alunas conquistarem uma vaga na universidade pública. No entanto, esse não pode ser o objetivo principal de se fazer arte ou de estudar história das artes. O verdadeiro objetivo deve ser o desenvolvimento da sensibilidade, do entendimento da expressão humana em toda a sua complexidade.

A arte, e especialmente o cinema, tem o poder único de revelar nuances da condição humana que outras formas de conhecimento não conseguem alcançar. Através dela, podemos explorar emoções, questionar realidades, construir identidades e nos conectar com a outra de maneira profunda e significativa. A arte não precisa se justificar por sua “utilidade” imediata; seu valor está na capacidade de transformar a maneira como vemos o mundo e a nós mesmas. O ensino de arte não deve se curvar às pressões de um sistema educacional que prioriza apenas o utilitarismo e os resultados quantificáveis. Ele deve, sim, ser um espaço de liberdade, de experimentação e de descoberta. Um espaço onde as alunas possam se reconhecer como seres criativos e capazes de expressar suas visões de mundo de forma autêntica. A arte não é um complemento ou um adorno no currículo; ela é essencial para a formação de indivíduos sensíveis, críticas e conscientes de sua humanidade. E é nisso que acredito hoje: no poder transformador da arte, não como instrumento para alcançar algo, mas como um fim em si mesma.

E como um fim em si mesma, a arte reverbera naturalmente para outras instâncias da existência. A reflexão sobre os conceitos de autonomia e protagonismo no ensino de cinema, aliada à proposta freireana de uma educação libertadora, reforça a importância de repensar o papel da arte na educação. Em um sistema educacional muitas vezes marcado por pressões utilitaristas e pela desvalorização das disciplinas artísticas, essa abordagem mostra que a educação pode ser um processo vivo, dinâmico e profundamente transformador. O cinema, nesse sentido, não é apenas uma linguagem a ser ensinada, mas um caminho para que as jovens descubram e afirmem suas próprias vozes. Ao assumirem o controle do processo criativo, desde a concepção das ideias até a finalização dos curtas-metragens, produzindo seus filmes de forma

independente, utilizando recursos próprios e explorando espaços públicos e privados, as estudantes demonstraram que a arte não é um exercício passivo, mas uma prática viva que exige engajamento, responsabilidade e tomada de decisões. A autonomia concedida a elas não as deixou à deriva; pelo contrário, despertou um senso de responsabilidade e comprometimento que raramente se vê em atividades escolares tradicionais. Elas organizaram suas próprias equipes, definiram cronogramas, resolveram problemas técnicos e logísticos, e tomaram decisões estéticas e narrativas de forma independente.

Os resultados práticos dessa experiência vão além dos filmes produzidos. Eles se refletem na maneira como as alunas passaram a se relacionar com a escola, com a arte e consigo mesmas. Permitir que as alunas explorem sua criatividade sem medo de julgamentos ou interferências excessivas, exige por parte do professor, uma grande dose de humildade e confiança nas estudantes, mas os resultados mostraram que esse equilíbrio é essencial para que a autonomia e o protagonismo floresçam.

O protagonismo estudantil na cena audiovisual da escola pública brasileira atravessa, necessariamente, as nuances da nossa identidade mestiça, constantemente subjugada pelo ímpeto imperialista do mundo ocidental. Esse mundo eurocentrado, forjado pelo homem branco, heterossexual e adulto, é glorificado por meio do cinema, seja revestindo-se de fantasias colonialistas, seja excluindo qualquer representação do "outro" – nós. Durante o mestrado, tive a oportunidade de me aprofundar no estudo da etnocenologia, e essa experiência despertou em mim a urgência de pautar meu trabalho por uma ética sensível à diversidade humana, que se expressa através das mais variadas espetacularidades cênicas. Essa ética aponta para uma reforma decolonial, que engloba questões de gênero, raça, capacitismo, sexualidade e etarismo nas mais diversas dimensões da experiência humana, especialmente em suas manifestações cênicas exploradas pela etnocenologia. É nesse campo que busco paralelos com o cinema como veículo de expressão da juventude.

É evidente que a mídia hegemônica contempla uma certa espetacularidade cênica "jovem", mas trata-se do jovem consumidor, aquele que é conveniente para as grandes corporações. Neste trabalho, busquei, através de uma reflexão sobre minha atuação como docente por meio de uma ética etnocenológica, alcançar o jovem real – aquele que acredito ser plenamente capaz de uma expressão própria, autêntica e relevante. Apesar de eu também já ter sido jovem, não ocupo mais esse lugar. Não posso alcançar plenamente esse ser e estar no mundo; no máximo, posso me aproximar e ter um "vislumbre" através da expressão da espetacularidade cênica das minhas alunas. Essa aproximação, no entanto, é suficiente para reconhecer a potência criativa e

transformadora que reside nas jovens, especialmente quando lhes é dada a oportunidade de se expressarem livremente, sem as amarras de um sistema que frequentemente as silencia ou as reduz a meras consumidoras.

Concluo este trabalho com a sensação de que ainda há muito a ser feito nesse processo de decolonização. Especialmente no que diz respeito às abordagens sobre a história das artes, onde o protagonismo masculino, principalmente nas grandes revoluções artísticas, ainda prevalece de forma quase absoluta. Percebi que essa transformação é muito mais complexa do que simplesmente trocar o artigo masculino pelo feminino na escrita ou incluir nomes de mulheres de forma superficial. Trata-se de uma reconstrução profunda, que exige questionar as narrativas dominantes e dar visibilidade às vozes que foram sistematicamente silenciadas ao longo da história. Além disso, reconheço que falhei em garantir uma inclusão efetiva das estudantes autistas e outras neurodivergentes, que muitas vezes acabam excluídas dos trabalhos em grupo e direcionados a atividades isoladas na sala de recursos. Não se trata de um caminho fácil, mas, a partir dos estudos da etnocenologia, assumi o compromisso de, humildemente, abrir sistematicamente o espaço para as demandas do conjunto da diversidade humana na minha disciplina.

O estudo da história das artes, em suas múltiplas linguagens – como música, teatro, dança, cinema, artes plásticas e arquitetura –, desempenhou um papel fundamental no processo criativo dos curtas-metragens. Ao explorar as diversas manifestações artísticas ao longo do tempo, as estudantes ampliaram seu repertório cultural, e esse conhecimento se refletiu diretamente na criação de seus filmes, enriquecendo narrativas, estéticas e conceitos. Desenvolvendo pensamento crítico e a reflexão sobre o papel da arte na sociedade. Ao estudar a história das artes, através da obra de Frida Kahlo, Eisenstein, Caetano Veloso, Lina Bo Bardi, Oswald de Andrade ou Seu Estrelo, refletiram sobre questões de gênero, raça, colonialismo, identidade, poder e resistência, trazendo essas discussões para suas próprias narrativas, além do repertório estético e formal de cada linguagem a que tiveram contato. O estudo da história das artes promoveu uma visão interdisciplinar nas alunas ao perceberem que o cinema não existe de forma isolada, mas é fruto de um diálogo constante entre diferentes linguagens e contextos históricos.

Esse estudo interdisciplinar, embora enriquecedor, apresenta suas limitações, como o tempo disponível, a narrativa que se deseja construir e a minha própria formação. O estudo da história das artes teve como eixo centralizador o cinema, costurando as outras linguagens artísticas em torno dele, sempre prezando por uma coerência na narrativa histórica. Afinal, a história é uma

sucessão de fatos interligados, e o cinema, como linguagem principal, serviu de fio condutor para explorar as demais expressões artísticas. Além disso, a produção de curtas-metragens foi o objeto central traçado no cronograma do curso, o que naturalmente direcionou o foco para o audiovisual. Minha formação também teve um impacto significativo na elaboração desse estudo. Os exercícios práticos relacionados ao ensino da história das artes foram predominantemente voltados para as artes visuais, com uma abordagem mais pontual em relação ao teatro.

Ouvir as alunas através das entrevistas foi uma experiência profundamente enriquecedora e transformadora para mim como pesquisador. Esses depoimentos me permitiram compreender, em primeira mão, como a experiência de produzir curtas-metragens e estudar história das artes ressoou na vida dessas jovens. Através das falas das estudantes pude mergulhar nas complexidades e nos detalhes do que significou para elas conceber, produzir e finalizar um curta-metragem. Relatos como o de Sofia Marques, que descreveu a jornada de transformar o autorretrato de Frida Kahlo em uma narrativa audiovisual, ou o de Gabriel Ribeiro, que refletiu sobre as dificuldades técnicas e emocionais de editar "Me Deixe Mudo", trouxeram à tona a dimensão humana do processo. Essas narrativas me ajudaram a entender como as alunas lidaram com os desafios práticos, como a falta de recursos, a gestão do tempo e a necessidade de improvisação, e como essas experiências contribuíram para seu crescimento pessoal e artístico. A experiência de ver suas ideias ganharem vida na tela, de receber *feedback* positivo de colegas e professores, e de perceber que suas vozes importam, fortaleceu sua autoestima e senso de pertencimento, para algumas, essa foi a primeira vez que se sentiram verdadeiramente vistas e ouvidas em um ambiente escolar. A produção dos curtas-metragens foi uma oportunidade de se reconhecerem como agentes ativas no processo de criação artística, passando de meras espectadoras para criadoras.

Nesses dois anos de produção do festival no CEAN, pude perceber o impacto direto e mobilizador que esse tipo de evento causa no cotidiano da escola. O engajamento de professores das mais diversas disciplinas, como Ariel Jung (Português), Patrícia Manso (Sociologia), José Henrique (Física) e André Luiz (filosofia), demonstra o potencial do projeto para unir a escola em torno de uma produção extremamente desafiadora, mas que traz recompensas e resultados consistentes. Ver as alunas comparecerem à escola fora do horário de aula, movidas por uma grande expectativa na noite de exibição, ouvir os aplausos, os comentários e as risadas, é extremamente gratificante. O festival de cinema injeta vida, significado e um senso de identificação com a escola. É lamentável assistirmos ao desmonte das políticas de educação

audiovisual no Distrito Federal nos últimos anos. O Canal E foi extinto, assim como a Diretoria de Inovação e Mídias Digitais (DINOV), e o último festival de curtas-metragens das escolas públicas do DF ocorreu em 2019.

Sigo trabalhando para fomentar a produção audiovisual no CEAN, tornando-a uma parte essencial do projeto político-pedagógico da escola. Em 2025, fui eleito para assumir a coordenação pedagógica da escola, onde poderei ajudar a consolidar, junto com a atual vice-diretora Ariel Jung, um espaço privilegiado para a produção audiovisual. Entre os planos, estão a montagem de uma sala de cinema e a gestão dos equipamentos e projetos voltados para esse fim. Esses dois anos no PROFARTES, pesquisando sobre produção audiovisual no ensino médio, me levaram para além das práticas experimentais e pouco ambiciosas que eram desenvolvidas em minha sala de aula. No pré-projeto que apresentei para o programa, o Festival de Curtas, por exemplo, não estava previsto. No entanto, a experiência de produzir os festivais, aprofundar-me na literatura sobre o tema e conhecer outros trabalhos com audiovisual no âmbito da Secretaria de Educação me proporcionou uma perspectiva inesperada e enriquecedora para este trabalho. Como já mencionado, não se trata de uma tarefa fácil. Produzir cinema e organizar um festival na escola exige a mobilização de muitas pessoas e recursos, nem sempre disponíveis. Contudo, os resultados e a experiência adquiridos durante essa pesquisa demonstram que, sim, é possível e extremamente recompensador assumir esse desafio.

REFERÊNCIAS

- ABED, Carolina. **Visões sobre o processo de escrita: entre o caos e a criação**. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/scriptorium/article/view/42129/27465>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- ALEXANDRINO, Diego. **Teatro na escola: uma trajetória de protagonismo e construção de uma práxis docente no grupo teatral Noigandres**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- ALMEIDA, Igor. **Sergei Eisenstein - A construção do sentido na montagem cinematográfica**. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: [10/11/2014].
- AUMONT, Jacques. **Lumière: o último pintor impressionista**. In: AUMONT, Jacques. **O olho interminável: cinema e pintura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004 (p. 25-46).
- BARBOSA, João Rafael. **A criação de filmes na escola: narrativas de si nas imagens em movimento**. 2020. 85 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução de Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. 210 p. (Coleção Cinema e Educação).
- BIÃO, Armindo (1996), “Estética performática e cotidiano”, In TEIXEIRA, J. G. L. C. **Performáticos, performance e sociedade** (Revista do TRANSE – Núcleo transdisciplinar de estudos sobre a Performance – UNB), Ed. da UNB, Brasília, 11-20.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 20 de jun. 2023.
- CUNHA, Fernanda. **Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica**. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1. ed. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em 05 jul. 2023.

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

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

FRESQUET, Adriana (org.). **Imagens de desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink ; CiNEAD-LiSE-FE / UFRJ, 2007.

FRÓIS, Katja. **Sonho abstrato**: a arte geométrica na modernidade. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1386/4467>. Acesso em: 11 nov. 2024.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. Tradução de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem audiovisual e Educação do Campo**: práxis e consciência política em percursos audiovisuais. 2019. 290 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GUEDES, W. A. **Antropofagia e Tropicalismo no cinema brasileiro**: reflexões propostas a partir do filme Macunaíma. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

GUSSO, Francisco. **Reflexões sobre processos de criação na pintura e no cinema**. FAP Revista Científica de Artes, 2021.

LUCINDA, Tatiana; ALVARENGA, Nilson. Um Cão Andaluz: lógica onírica, surrealismo e crítica da cultura. In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste, Juiz de Fora, MG, 2007.

MEDEIROS, Bia; BRITES, Mariana. O conceito de mar(ia-sem-ver)gonha e a fulleragem/performance Mogno e Mais do Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos. **Revista Vazantes**, v. 2, 2018.

MELO, Ana. **A comunicação de massa e o pós-modernismo**: aspectos da Pop Arte e Tropicalismo.

Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_ana_beatriz_.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou O Homem Imaginário**. São Paulo: É Realizações, 2014.

NAGIB, Lúcia. Antropofagia e intermedialidade: usos da literatura colonial no cinema modernista brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, 2017.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes-conceitos e metodologia(s)**. In: VI Congresso Sopcom, 2009, p. 1-9.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAMPAIO, Guilherme Augusto Meirelles. **A abordagem triangular em consonância com a educação audiovisual: uma pesquisa narrativa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2023. 120, 46 f., il. (Mestrado Profissional em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Ética, 2000.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica: Multiculturalismo e Representação**. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VELOSO, Graça. **Cena e representação: reflexões sobre etnocenologia e algumas atualizações das noções de espetacularidade na cena da diversidade cultural humana**. In: XI Congresso da ABRACE. 2021.

VERAS, Valéria. Do gesto ao traço: A Brasília de Lucio Costa no contexto identitário das narrativas contemporâneas. In: SOARES, Paulo Marcondes Ferreira (Org.). **A arte brasileira**. 1ed. Recife: Editora Massangana, 2010

ANEXO**OBRAS DE REFERÊNCIA PARA O PAS/UnB 3ª ETAPA - 2023****OBRAS MUSICAIS -**

Cálice, de Gilberto Gil e Chico Buarque

Camila Camila, de Nenhum de nós

Dona de Mim, de Iza (videoclipe)

Elevação Mental, de Triz

Grândola Vila Morena, versão da Banda 365

Ilumina o mundo, de detonautas (videoclipe)

Malditos Cromossomos, de Pitty

Me deixe mudo, de Walter Franco

Mulamba, de Mulamba

Não recomendados, de Não recomendado

O encontro de lampião com Eike Batista, de El Efecto

O real resiste, de Arnaldo Antunes

Quarteto de cordas com helicópteros, de Karlheinz Stockhausen (Performance)

Quarteto para o fim dos tempos (1o Movimento - Liturgia de Cristal, 6o movimento

Dança do Furor para as 7 trombetas e o 8o movimento - Louvor à imortalidade de Jesus), de Oliver Messiaen

Seu estremo e fuá de terreiro - Manifestação cultural brasiliense

Solange, na versão da Banda Solange

Trevas, de Jards Macalé

OBRAS TEATRAIS

A exceção e a regra, de Bertolt Brecht

Perdoa-me por me traíres, de Nelson Rodrigues

OBRAS VISUAIS

Acordeonista, de Picasso, 1911, 130cm x 89cm, óleo sobre tela.

Através, de Cildo Meireles, 1983 -1989, materiais diversos, 600 x 1500 x 1500 cm.

Autorretrato como um soldado, de Ernst Kirchner, 1915 , 69cm x 61cm, óleo sobre tela.

Autorretrato na fronteira do México e dos EUA, de Frida Kahlo, 1932. Óleo sobre tela.

Guevara vivo ou morto, de Claudio Tozzi, 1967, 175.00 cm x 300.00 cm. Tinta em massa e acrílica sobre aglomerado.

Hidalgo incendiário, de José Clemente Orozco, 1937, pintura mural. Localizado no Palácio do Governo em Guadalajara - México.

Ilustrações críticas, de Pawel Kuczynski – Sátiras Desigualdade Social

Mestiço, de Portinari, 1934. Óleo sobre tela, 81 cm x 65 cm.

Meteoros, de Bruno Giorgi, 1960, mármore.

Morro da Favela, de Tarsila do Amaral, 1924, óleo sobre tela, 64 x 76 cm.

Navio de emigrantes, de Lasar Segall, 1939-41, 230cm x 275cm. Óleo com areia sobre tela.

Palácio do Itamaraty, de Oscar Niemeyer. Localizado em Brasília.

Rhythm 0, de Marina Abramovic, 1974. Performance.

Ponto de Encontro, de Mary Vieira, 1967, 160cm x 100cm, mármore e alumínio.

Palácio do Itamaraty.

Ritmo de Outono - número 30, de Jackson Pollock, 1950. Esmaltado sobre tela. 266.7 x 525.8 cm

Santa ceia moderna, de Acme, 2017, localizada na fachada da igreja da Nossa Senhora da Boa Viagem, no Rio de Janeiro.

Série Roupas-corpo-roupa: “O Eu e o Tu” - Queer, Lygia Clark, 1967.

Trouxas ensanguentadas, de Artur Barrio, 1970. Materiais: Trouxas de pano preenchidas com material orgânico e dejetos, cortadas a golpes de faca. Local: terrenos baldios do Rio de Janeiro e no rio Ribeirão das Arrudas em Belo Horizonte.

OBRAS TEXTUAIS

POEMAS

A noite dissolve os homens, de Carlos Drummond de Andrade.

Consoada, de Manuel Bandeira.

Esses chopes dourados, de Jorge Wanderley.

O morcego, de Augusto dos Anjos.

Poema aos homens do nosso tempo, de Hilda Hilst.

Quebranto, de Cuti.

Soneto, de Ana Cristina Cesar.

Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto.

CONTOS

A caolha, de Júlia Lopes de Almeida.

Maria, de Conceição Evaristo.

Oásis, de Caio Fernando Abreu.

Viagem à Petrópolis, de Clarice Lispector.

NOVELA

O recado do morro, de João Guimarães Rosa

ROMANCE

Sargento Getúlio, de João Ubaldo Ribeiro.

CARTAS

A Doutora Nise Siqueira, de Carlos Drummond de Andrade

Cartas que Gandhi escreveu para Hitler

Por que a Guerra? Indagações entre Einstein e Freud

OUTROS

Algoritmos Parciais

Constituição Federal – Título II, capítulo IV, artigos 14 a 16; capítulo V, artigo 17 e

Título IV, capítulo I, seções I a V, artigos 44 a 56

Criadores de um mundo recarregável, de Ricardo Zorzetto

Juliana Estradioto: Futuro no presente

Necropolítica - Achille Mbembe

Prevenção de HIV-Aids na concepção de jovens soropositivos.

Sobre violência (capítulo 2 e 3) - Hannah Arendt

Universidade Para quê ? Darcy Ribeiro

OBRAS AUDIOVISUAIS

A margem do corpo (2006), Documentário de Débora Diniz

A questão indígena no Brasil em 4 minutos - Agência Pública: agência de reportagem e jornalismo investigativo.

Carta para além dos muros - André Canto

Das raízes às pontas (2015), Documentário de Flora Egécia

Entenda o que é Racismo Estrutural - Canal do Preto

Mocinho ou bandido, nenhuma mãe merece a dor de perder um filho - Slam:

Sabrina Azevedo (Canal Manos e Minas)

Poética da Diáspora, de Elena Pajero Peres

Um cão andaluz, de Luis Buñel, França, 1929.

Vamos ao museu? - Museu de Imagens do Inconsciente