

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
CINEMA E AUDIOVISUAL

Mariana Isla Vargas de Oliveira

Territórios afetivos: cinema em uma facilitação na formação em direitos humanos na comunidade remanescente de quilombo Porto D'areia (Estância/SE)

São Cristóvão

2025

Mariana Isla Vargas de Oliveira

Territórios afetivos: cinema em uma facilitação na formação em direitos humanos na comunidade remanescente de quilombo Porto D'areia (Estância/SE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Comunicação Social como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe, orientado pela Professora Danielle Parfentieff de Noronha.

São Cristóvão

2025

Mariana Isla Vargas de Oliveira

Territórios afetivos: audiovisual e formação em direitos humanos na comunidade quilombola Porto D'areia (Estância/SE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Comunicação Social como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe, orientado pela Professora Danielle Parfentieff de Noronha.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Danielle Parfentieff de Noronha (DCOS/UFS)
(Orientadora)

Prof^a. Dra. Mariana Galvão Nascimento (PPGEO/UFS)

Prof^a. Dra. Maria Beatriz Colucci (DCOS/UFS)

Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera e Raul, que garantiram, com muito trabalho e esforço, que eu pudesse acessar uma educação de qualidade. Agradeço-lhes imensamente por terem cultivado em mim a curiosidade por tudo que diz respeito à vida, especialmente à minha mãe, de quem herdei um universo inteiro de referências musicais, fílmicas e literárias que me acompanham e me nutrem todos os dias.

À Danielle de Noronha, professora e orientadora deste trabalho, a quem agradeço pela paciência em todo o processo e a acolhida não só das minhas ideias, mas de todas as inquietações e mudanças de trajeto até aqui.

Às lideranças de comunidades tradicionais que imprimem suas marcas neste trabalho desde os primeiros ensaios, gratidão Josineide Marques, Maria Izaltina, Wellington Quilombola, Cristiane Santos e Alexandre Marques. Sem os ensinamentos dessas pessoas, esta pesquisa não teria se realizado.

À minha companheira Beatriz Espírito Santo, com quem dividi as inseguranças e o entusiasmo durante a reta final da pesquisa. Sem o seu amor, revisões e palpites este caminho teria sido mais pesado.

No espírito sankofa, movida pela sede de futuro, volto-me ao passado para reconhecer e agradecer todas as pessoas envolvidas em minha formação desde a minha primeira escola de cinema na cidade de Rio Branco: a Usina de Arte João Donato. Agradeço À Simone Pessoa, Rodrigo Oliveira, Priscila Araújo, Marcelo Zuza, Lorrann Nery, Italo Rocha e tantas outras e outros educadores(as) e fazedores(as) de cultura do estado do Acre.

Agradeço ainda ao professor e camarada de militância César Félix e ao Partido Comunista Brasileiro, que embora já não me organize em suas fileiras, é parte substancial da minha formação política. À professora Raquel Ishii, que ainda na licenciatura em Letras Inglês na UFAC me incentivou aos estudos da comunicação contra-hegemônica.

Às pesquisadoras e pesquisadores do PEAC, colegas e amigos que também foram orientadoras(es) a quem pude recorrer em momentos de desassossego de

ordem teórica e prática. Muito obrigada à equipe Compartilhar e equipe Conselho Gestor, especialmente à Beatriz Moreira Bispo que dedicou do seu tempo para participar ativamente da pesquisa.

Ao professor Eraldo Ramos Filho que me provocou a pensar a educação ambiental crítica a partir do audiovisual e forneceu instrumentos analíticos importantes para minha formação enquanto pesquisadora.

À Layla Bomfim, minha amiga e referência enquanto pesquisadora e artista, com quem tenho o privilégio de compartilhar anseios acadêmicos e criativos desde 2018.

Tenho a vontade publicizar meus agradecimentos a cada amizade que me amparou até aqui. Obrigada Sabrina, Pedido, Emerson, Esdras, Bea, Túlio, Guta, Italo, Liza Zanon, Pedro, Yasmin e tanta, tanta gente de ideia boa e coração aberto que a vida colocou em meu caminho.

RESUMO

A partir da relação entre cinema e educação, esta pesquisa-ação buscou refletir o audiovisual enquanto metodologia e tecnologia social na facilitação de processos formativos em direitos humanos, focalizando o contexto do território quilombola Porto D'Areia (Estância/SE). Foram adotados procedimentos metodológicos inspirados na cartilha Inventar com a Diferença (2013) e desenvolvidos junto aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado. Apostamos na transdisciplinaridade como estratégia para tecer alianças entre a transmissão da memória e a valorização da sociobiodiversidade.

Palavras-chave: Cinema, educação e direitos humanos; Porto D'areia; Tecnologia social; Educação Popular.

RESUMEN

A partir de la articulación entre cine y educación, esta investigación-acción se propuso reflexionar sobre el audiovisual como metodología y tecnología social para facilitar procesos formativos en derechos humanos, con énfasis en el contexto del territorio quilombola Porto D'Areia (Estância, Sergipe, Brasil). Se implementaron procedimientos metodológicos inspirados en la cartilla *Inventar com a Diferença* (2013), desarrollados junto a los estudiantes del 9º grado de la Educación Básica en la Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado. Se apostó por la transdisciplinariedad como estrategia para tejer alianzas entre la transmisión de la memoria y la sociobiodiversidad.

Palabras clave: Cine, educación y derechos humanos; Porto D'areia; Tecnología social; Sociobiodiversidad.

ABSTRACT

Based on the intersection between cinema and education, this action research explores the use of audiovisual media as both a methodology and a type of social technology for facilitate human rights education, focusing on the quilombola territory of Porto D'Areia (Estância, Sergipe, Brazil). Employing the *Inventar com a Diferença* (2013) framework, the project was developed in collaboration with 9th-grade students from the Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado. Adopting a transdisciplinary perspective, it seeks to strengthen the transmission of cultural memory and promote the recognition and safeguarding of sociobiodiversity.

Keywords: Cinema, education and human rights; Porto D'areia; Social technology; Sociobiodiversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Peças publicitárias produzidas no contexto da Política Estadual de Gerenciamento Costeiro de Sergipe.....	21
Figura 2 - Gráfico com respostas dos alunos do 8º e 9º ano da EEQGA sobre onde acessam conteúdo audiovisual.....	24
Figura 3 - Alunos e alunas realizando o exercício preparatório do Minuto Lumière.....	35
Figura 4 - Desenhos produzidos pelos alunos do 9º ano no exercício preparatório do Minuto Lumière. Fonte: elaboração própria.....	36
Figura 5 - Primeira foto: “aqui criei memórias que guardo até hoje”	40
Figura 6 - Estudantes escrevem legendas para as fotos em papéis coloridos.....	42
Figura 7 - Estudantes preparam cenário e figurinos para produção das cenas.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MEMÓRIA, IMAGEM E OUTROS TERRITÓRIOS SENSÍVEIS	15
1.1 Os desafios da transmissão de saberes tradicionais	16
1.2 Legalizar o ilegal: imagens em disputa	19
1.3 Juventude, mídia e formação: tendências de consumo e influências culturais	25
2. É PRECISO COLOCAR A CARROÇA NA FRENTE DOS BOIS	30
3. RELATOS DE CAMPO E CONDIÇÕES DE PESQUISA	37
3.1 Primeiro encontro: 24 de julho de 2025	38
3.2 Segundo encontro: 25 de julho de 2025	40
3.3 Terceiro encontro: 31 de julho de 2025	43
3.4 Quarto encontro: 01 de agosto de 2025	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXO	60

INTRODUÇÃO

Transformei as nossas mentes em roças e joguei uma cuia de sementes. Quando apresentei essas sementes, essas imagens, essas palavras germinantes [...] o que aconteceu foi que a palavra que melhor germinou foi confluência. não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito (Nego Bispo, 2023).

Este Trabalho de Conclusão de Curso nasce da confluência de múltiplas experiências práticas e reflexões teóricas, atravessadas pelo desejo de compreender como o audiovisual pode se constituir em tecnologia social capaz de fortalecer processos de organização popular de Povos e Comunidades Tradicionais.

Essa confluência se deu, de um lado, nas atividades de campo desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (PEAC), que suscitaram questionamentos acerca da representação, da memória e da transmissão de saberes, e, de outro, nas leituras orientadas pelas teorias críticas que ajudam a evidenciar a permanência da colonialidade do poder e do ver na produção de imagens e na organização dos territórios simbólicos do imaginário social.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em fomentar a inserção de práticas pedagógicas mediadas pelo cinema no âmbito da Educação Ambiental Crítica, reconhecendo o audiovisual como uma interface privilegiada, provocadora de diálogos fundamentais no campo dos direitos humanos, capazes de engendrar novas formas de percepção, de relação com a alteridade e de existência.

Para a consecução do objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos se orientam por compreender de que modo as e os jovens da comunidade quilombola Porto D'areia se relacionam com diferentes linguagens e plataformas de mídia, e identificar hábitos de uso, as preferências e os contextos em que tais hábitos se inserem. Outro objetivo específico da pesquisa é proporcionar experiências de produção audiovisual e reflexão sobre esta ação junto as e os estudantes.

Para isso, utilizo os subsídios metodológicos do projeto “Inventar com a Diferença” (2013) e o levantamento de dados primários, a partir de um questionário aplicado para as turmas de 8º e 9º anos, acerca do acesso e do consumo de produtos midiáticos pelos adolescentes. A coleta e análise desses dados ampara a reflexão sobre como as experiências midiáticas podem dialogar com práticas pedagógicas críticas, em especial no campo da educação em direitos humanos e da Educação Ambiental Crítica.

Em quatro encontros com as alunas e alunos do 9º ano do ensino fundamental foram realizadas práticas dialógicas, participativas e sensíveis à realidade local, promovendo reflexões coletivas sobre os direitos fundamentais e sua relação com as vivências quilombolas.

Além desta introdução, este trabalho está dividido em três partes. Ao longo do primeiro capítulo, procurei expor as principais inquietações que orientaram a delimitação do tema, articulando reflexões teóricas às bases empíricas dos trabalhos de campo, de modo a evidenciar a transdisciplinaridade inerente ao trabalho com Povos e Comunidades Tradicionais. Sob a perspectiva decolonial, proponho uma análise das peças publicitárias da Política Estadual de Gerenciamento Costeiro para demonstrar como os regimes visuais presentes na institucionalidade substanciam o racismo ambiental e a divisão racial do trabalho no imaginário social, que naturaliza a degradação ambiental e silencia diante das violações de direitos humanos vivenciadas no cotidiano das comunidades tradicionais.

No segundo capítulo, exponho as discussões teóricas e metodológicas que antecederam as práticas realizadas na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado entre o final de julho e início de agosto de 2025. Esse percurso se apoia nas discussões teóricas de Cézar Migliorin (2023), por meio do projeto “*Inventar com a Diferença*”, especialmente em relação à criação de dispositivos pedagógicos que promovam experiências abertas, não hierárquicas e potencialmente transformadoras. A combinação entre o método e as reflexões de Migliorin permitiu estruturar atividades que valorizam a abstração e a construção coletiva de saberes a partir do audiovisual.

O terceiro capítulo propõe um mergulho nos relatos de campo. Opto pela pesquisa-ação não apenas como procedimento, mas como postura política: um

modo de fazer ciência enraizado nas lutas e nas experiências do povo brasileiro em toda sua complexidade e diversidade. Essa perspectiva reconhece que o conhecimento não se produz de forma neutra, portanto, se compromete com a transformação social pelo caminho da valorização dos conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais. Nesse sentido, o *Inventar com a Diferença* (Migliorin, 2023) serviu como um dos faróis desta empreitada, servindo de fio condutor para as intervenções realizadas junto à Escola Quilombola, localizada na comunidade de Porto D'areia¹, em Estância (SE).

Assim, neste capítulo, apresento os relatos de campo, com ênfase nos desdobramentos da interação dos alunos do 9º ano com os dispositivos desenvolvidos em sala de aula. Os relatos expõem a experiência das e dos estudantes quilombolas na interação com os espaços da escola e entre si a partir de exercícios criativos de imaginação, os quais promoveram o surgimento orgânico de temáticas transversais vinculadas às experiências e aos modos de vida que compõem seu cotidiano.

Por fim, nas Considerações Finais que encerram este trabalho proponho, na verdade, um recomeço. Nele, apresento considerações que não pretendem encerrar os debates levantados com respostas definitivas, mas oferecer uma síntese provisória das descobertas e dos sentidos emergidos ao longo da trajetória de pesquisa. Ao assumir o caráter transitório dessa síntese, o capítulo reafirma o compromisso deste trabalho com o movimento contínuo das lutas dos povos que o inspiraram.

¹ Porto D'areia é uma comunidade urbana, rural e ribeirinha, reconhecida como quilombola pelo INCRA desde 2012, atualmente em luta por titulação, em fase de realização dos estudos do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo. *Bairro Porto D'Areia*. Acesso em: 3 set. 2025.

1. MEMÓRIA, IMAGEM E OUTROS TERRITÓRIOS SENSÍVEIS

Neste capítulo busco articular de forma transversal os temas explorados pela educação ambiental crítica, pelas teorias decoloniais e pelos estudos em comunicação, estabelecendo um espaço de diálogo entre diferentes campos do conhecimento e esferas de atuação. Ao cruzar essas abordagens, pretendo investigar como temas de investigação da geografia — como a globalização e as políticas ambientais, por exemplo — se relacionam com o debate das teorias da colonialidade do poder e do ver, que questionam hegemonias epistemológicas e buscam valorizar conhecimentos historicamente marginalizados. A comunicação, por sua vez, é a lente para compreender as mediações envolvidas nos processos de produção e circulação de significados a partir das imagens, especialmente no contexto da tensão entre as novas dinâmicas de sociabilidade e os modos tradicionais de vida e interação social.

Ao integrar essas abordagens, pretendo fornecer elementos de análise capazes de evidenciar as tensões e as práticas de resistência presentes nos territórios de povos e comunidades tradicionais, ao mesmo tempo em que sustento a reflexão sobre o papel do audiovisual como ferramenta pedagógica e política.

No primeiro tópico, intitulado “os desafios da transmissão de saberes tradicionais”, elaboro de que forma passo a estabelecer relações entre as tecnologias audiovisuais e o campo de práticas em educação ambiental crítica, trazendo ao primeiro plano as reflexões e experiências compartilhadas por representantes das comunidades tradicionais envolvidas no Programa de Educação Ambiental Crítica (PEAC), de modo a destacar a dimensão empírica deste trabalho. Essa abordagem permite problematizar os desafios enfrentados na transmissão intergeracional do conhecimento, evidenciando tensões e possibilidades de integração entre memória comunitária, educação popular e comunicação.

Em “Legalizar o ilegal: imagens em disputa”, trago relatos de campo de práticas em educação popular realizadas em conjunto com lideranças de povos e comunidades tradicionais, as quais evidenciam como a visualidade participa ativamente das disputas de poder no campo ambiental. A análise demonstra que a imagem, em suas múltiplas dimensões, constitui um recurso tático de legitimação discursiva e política, operando como instrumento de convencimento e de

naturalização de interesses específicos. Assim, a partir do exame crítico das propagandas produzidas para persuadir a população acerca da aprovação das leis de zoneamento costeiro, introduzo as abordagens da decolonialidade como ferramenta analítica para dissecar as imagens do ponto de vista político. Dessa forma, problematizo os modos pelos quais tais materiais publicitários mobilizam estéticas, símbolos e representações que ocultam conflitos socioambientais e descaracterizam as comunidades diretamente afetadas.

Dedico o último tópico deste capítulo a articular a relação entre educação, juventudes e o contexto contemporâneo marcado pelas tecnologias da informação e comunicação. Ao situar a predominância de práticas educativas voltadas a adultos e idosos no âmbito do PEAC, evidencio a necessidade de ampliar o olhar para crianças e adolescentes, especialmente considerando que suas formas de aprender e interagir estão profundamente atravessadas pelo bios virtual (SODRÉ, 2012 apud FREIRE, 2012) e pelas dinâmicas das plataformas digitais.

Nesse sentido, a análise dos padrões de consumo midiático entre adolescentes quilombolas, realizada por meio do questionário aplicado na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, constitui um esforço metodológico para compreender como essas juventudes constroem seus repertórios culturais e afetivos. O subtópico, portanto, busca sustentar a reflexão de que pensar práticas de educação popular voltadas a esse público demanda reconhecer que o campo da formação crítica precisa de mais aproximações com as mídias e redes digitais, que hoje, são a centralidade da constituição de subjetividades e modos de sociabilidade.

1.1 Os desafios da transmissão de saberes tradicionais

Durante a graduação em Cinema e Audiovisual, entrei em contato com a abordagem da Educação Ambiental Crítica (EAC)², por meio da Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (BIPROF) vinculada ao Programa de

² Educação Ambiental Crítica ou Transformadora nasce através das influências de Paulo Freire em diálogos com as teorias de tradições marxistas e humanistas (COSTA, C.; LOUREIRO, C. F. B., 2023, p. 5). Nas palavras de Frederico Loureiro (2023), a pedagogia freireana contribui para as reflexões em educação ambiental pois “[...] se destaca pela concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida”. (Costa, C.; Loureiro, C. F. B., 2023)

Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (PEAC)³. A articulação dessa abordagem à compreensão das lutas dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) por reconhecimento e direitos territoriais⁴ me possibilitou identificar um cenário marcado por profundas desigualdades na relação sociedade e natureza, decorrentes de um modelo econômico pautado pela produção e circulação de mercadorias em escala global. Essas desigualdades não se demonstram somente no campo da disputa pela terra, mas vão além, permeando as dimensões culturais e estéticas do imaginário social, potencializadas pelo paradigma das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sobretudo através da cultura audiovisual instaurada pela consolidação das redes sociais.

No âmbito do PEAC, entre as discussões mais levantadas entre conselheiras e conselheiros do Conselho Gestor⁵, destaca-se a preocupação das pessoas mais velhas sobre o desinteresse das mais novas em dar continuidade às tradições, à cultura e à luta política pela garantia e preservação de seus territórios de vida.

Como apontado em estudo publicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG, 2023), as estatísticas indicam, do ponto de vista das condições objetivas de vida das juventudes quilombolas, camponesas e das comunidades das florestas e das águas, os fatores que favorecem o êxodo dessas populações para os centros urbanos. Entre eles destacam-se a ausência de reforma agrária, a precariedade da educação rural, as dificuldades de acesso a serviços de saúde e assessoria técnica voltados à melhoria da qualidade de vida nos territórios, bem como a escassez de políticas de esporte, cultura, lazer e geração de renda. Nesta pesquisa, enfatizo que a dimensão

³ O Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras é uma medida de mitigação que trabalha o fortalecimento político-organizativo das populações que sofrem os impactos socioambientais da exploração de petróleo e gás offshore na zona costeira de Sergipe e norte da Bahia. O PEAC é uma condicionante de licenciamento ambiental federal exigida pela CGPEG/DILIC/IBAMA (Coordenação-Geral de Petróleo e Gás/Diretoria de Licenciamento Ambiental/Instituto Brasileiro de Meio Ambiente) e executada pela UFS (IBAMA, 2010).

⁴ O conceito de direitos territoriais aqui é trabalhado a partir de Leandro Campêlo de Moraes (2023), onde entende-se que os direitos territoriais “independem de regulamentação do Estado no sentido de sua legitimidade” e que os povos tradicionais “possuem direito ao território, independentemente de ações de demarcação” (p. 188), ainda que esses direitos não sejam efetivamente assegurados. (Moraes, 2023).

⁵ O Conselho Gestor do PEAC é um projeto de linha de ação A – Organização comunitária para a participação na gestão ambiental, no âmbito do licenciamento ambiental, de acordo com Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10. É a instância que reúne representações das 98 comunidades da área de abrangência do PEAC (IBAMA, 2010)

subjetiva e simbólica também é igualmente relevante para compreender a complexidade das relações dessas juventudes com suas comunidades frente às dinâmicas de um mundo globalizado.

Se, por um lado, vivemos um momento histórico de produção descentralizada e em larga escala de imagens, por outro, instauram-se desafios cada vez mais latentes no âmbito da autorrepresentação e da transmissão de saberes entre gerações. No contexto das populações tradicionais, historicamente, a falta de acesso a câmeras fotográficas e outros dispositivos e meios capazes de preservar imagens e memórias foi o principal motivo para a não existência de arquivos produzidos por comunidades tradicionais.⁶ Essa lacuna documental repercute diretamente na insegurança jurídica que as comunidades tradicionais sofrem quando necessitam atestar perante o Estado há quanto tempo ocupam suas terras e até mesmo a própria condição de comunidades tradicionais, condição fundamental para o reconhecimento de direitos.

Atualmente, ainda que a barreira do acesso tecnológico tenha sido em parte equacionada, surge, como um sintoma de um mundo globalizado e hiperconectado, um novo obstáculo: o desinteresse de parte da juventude em relação à memória coletiva de suas comunidades de origem. Para o geógrafo Milton Santos (2001, p. 18),

Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos (M. Santos, *A Natureza do espaço*, 1996) para conseguir consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal.

É notável que o avanço das tecnologias digitais e do projeto de desenvolvimento capitalista têm imposto desafios profundos à transmissão de saberes entre gerações nos territórios quilombolas, indígenas, ribeirinhas e

⁶ Essa afirmação é evidenciada na prática das políticas de ordenamento territorial. Destaco o processo de caracterização das terras da união, em vigor no corrente ano, em que o critério para avaliar quem é proprietário(a) da terra consiste na comprovação por registros fotográficos antigos, critério esse publicamente criticado por lideranças populares em audiências públicas por reforçar a exclusão de povos tradicionais.

camponesas, que enfrentam não apenas pressões sobre suas terras, mas também sobre suas memórias e modos de vida. O turismo predatório, a falta de participação na construção de políticas públicas, o assédio de grandes empreendimentos na disputa por recursos naturais, a mídia tradicional e as mídias digitais, que escondem as adversidades desse projeto de progresso, são algumas das ameaças impostas aos PCTs.

Entre as diversas violações de direitos enfrentadas por povos e comunidades tradicionais, este trabalho destaca o cerceamento do direito à imagem e à autorrepresentação. A imposição de discursos externos — sejam midiáticos, institucionais ou acadêmicos — frequentemente distorcem, invisibilizam ou se apropriam das identidades, saberes e práticas desses grupos, caracterizando um processo de apagamento cultural.

Nesse horizonte, escolho trabalhar a partir da transdisciplinaridade por enxergar nessa abordagem a possibilidade de articulação entre educação ambiental crítica, teorias da colonialidade e os estudos em cinema e educação em direitos humanos de formas indissociáveis. Ao integrar essas dimensões, busquei constituir um espaço de reflexão que compreenda o audiovisual não apenas como técnica de registro, mas como tecnologia social de fortalecimento comunitário.

1.2 Legalizar o ilegal: imagens em disputa

Em 2023, no contexto de uma atividade formativa voltada à legislação ambiental, dirigida a lideranças de comunidades tradicionais, foi abordada a temática do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE)⁷. O encontro ocorreu no quintal da marisqueira Nice, no povoado Muculanduba (Estância), espaço marcado pela presença das árvores e pela diversidade de cultivos — roçados de hortas, frutas, plantas medicinais —, que constituíam um ambiente de aprendizagem situado e enraizado no território. Nas estacas de madeira que delimitavam o quintal, foram

⁷ O Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) é um instrumento da Política Nacional de Meio Ambiente, regido pelo Decreto (Federal) nº 4.297 de 10 de julho de 2002, que estabelece, em seu art. 2º: “O ZEE, instrumento de organização do território a ser obrigatoriamente seguido na implantação de planos, obras e atividades públicas e privadas, estabelece medidas e padrões de proteção ambiental destinados a assegurar a qualidade ambiental, dos recursos hídricos e do solo e a conservação da biodiversidade, garantindo o desenvolvimento sustentável e a melhoria das condições de vida da população.” (BRASIL, 2002, n.p.).

afixadas cartolinas e tarjetas com os temas de discussão, recursos orientados pela perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire (1967).

Durante a exposição, o pesquisador que mediava o espaço perguntou às pessoas participantes se alguém saberia indicar a finalidade desse instrumento de ordenamento territorial. Maria Izaltina, reconhecida liderança quilombola do território Brejão dos Negros, solicitou a palavra e, de forma incisiva, respondeu: “para legalizar o ilegal”. Em sua intervenção, observou que, na forma como os ZEEs vêm sendo concebidos e aprovados observa-se a legitimação, por parte do poder público, de atividades com elevado potencial de degradação socioambiental em áreas que deveriam ser prioritariamente protegidas, incluindo territórios tradicionalmente ocupados.

Faço esse relato por entender que essa experiência ocupa lugar central na minha trajetória de pesquisa, pois já transcorridos dois anos, sigo elaborando reflexões a partir do que foi vivido e aprendido naquela ocasião. A intervenção de Izaltina provocou um intenso debate em torno das estratégias de enfrentamento às ilegalidades ambientais nos territórios tradicionais em um cenário no qual os obstáculos impostos pelas instituições de poder frequentemente dificultam a participação efetiva de povos e comunidades tradicionais em processos decisórios que incidem diretamente sobre suas vidas.

A participação nesse e em tantos outros espaços de formação promovidos pelo PEAC me provocaram uma série de indagações a respeito das violações dos direitos humanos e dos regimes que operam como legitimadores da espoliação de comunidades tradicionais.

É nesse contexto que recorro à perspectiva crítica de Aníbal Quijano (2005, p. 121), para quem o sistema-mundo moderno/colonial⁸ impõe modos de produzir conhecimento que marginalizam saberes provenientes de outros povos e territórios fora da Europa. Nesse sentido, a epistemologia dominante estabelece critérios de legitimidade que desvalorizam saberes tradicionais, tratando-os como secundários

⁸ Segundo Quijano e Immanuel Wallerstein (1992), o sistema-mundo moderno/colonial emerge com a conquista das Américas no século XVI, constituindo-se como um padrão global de poder que articula colonialismo, capitalismo e eurocentrismo. Esse modelo estabelece hierarquias sociais baseadas na ideia de raça, convertendo diferenças históricas e culturais em critérios de dominação, o que sustenta até hoje desigualdades globais e a marginalização de povos colonizados. (DE SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula, 2009)

ou pseudocientíficos, contribuindo para a manutenção de hierarquias históricas de poder. Esse processo de marginalização e subordinação dos saberes tradicionais traduz séculos de imposição de padrões culturais e cognitivos, como Quijano descreve:

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. [...] todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (Quijano, 2005, p. 121).

Do ponto de vista da representação da realidade, a flexibilização das legislações ambientais a partir das ZEEs e outros instrumentos encontra terreno fértil para sua implementação na medida em que a parcela majoritária da população está convencida da inevitabilidade do “progresso” e do “desenvolvimento”, narrativas amplamente difundidas e naturalizadas pelo discurso neoliberal veiculado nos meios de comunicação. A consolidação desse convencimento se apoia especialmente no campo visual, no qual imagens cuidadosamente construídas e montadas naturalizam a associação entre grandes empreendimentos, expansão de atividades econômicas de alto impacto e a ideia de modernidade e progresso, tornando essas narrativas aparentemente incontestáveis para o público.

Refletir a produção de sentidos a partir da imagem no âmbito da Educação Ambiental Crítica exige também uma análise dos dispositivos visuais que operam dentro das estruturas legais do Estado. Os mapas, por exemplo, não são apenas representações neutras, mas instrumentos capazes de orientar como e onde podem viver as pessoas e a biodiversidade. São imagens que escolhem mostrar e, ao mesmo tempo, ocultar.

Nesse mesmo sentido, Joaquín Barriandos (2019, p. 41), ao discutir a colonialidade⁹ do ver, aponta para a existência de regimes visuais, constitutivos do

⁹ Barriandos trabalha a noção de colonialidade do ver a partir das elaborações sobre a “colonialidade do poder” conceito desenvolvido por Quijano (2009), que explica que a colonialidade é um conceito distinto, embora vinculado ao colonialismo. Enquanto o

paradigma da modernidade/colonialidade, que limitam a presença de povos historicamente subalternizados como observadores de si mesmos, reduzindo-os a “imagens-arquivos” que cristalizam estereótipos de inferiorização. Tal processo remonta às primeiras representações cartográficas do chamado “Novo Mundo”, nas quais povos indígenas e africanos foram reiteradamente associados à selvageria, ao canibalismo e ao primitivismo. Acerca disso, Barriendos (2023, p. 44) nos diz:

[...] a permanente permuta dos regimes visuais racializantes produzidos após a “invenção” do “Novo Mundo” (como aquele inaugurado pelos cronistas das Índias em torno do canibalismo e do mau selvagem alheio ao comércio capitalista) é constitutiva da matriz hierárquica de poder a partir da qual operam, na atualidade, a colonialidade do ver e o racismo epistemológico. É por isso que afirmamos que a colonialidade do ver, do mesmo modo que as colonialidades do poder, do ser e do saber, também é constitutiva da modernidade.

Se historicamente a disputa pelo imaginário se inaugurou por meio das representações cartográficas produzidas pelo olhar colonizador, impondo uma visão eurocêntrica sobre territórios e populações, observa-se que, nos dias atuais, o audiovisual desempenha papel semelhante na manutenção dessas perspectivas coloniais. Do campo da propaganda aos espaços institucionais, imagens, vídeos e campanhas publicitárias continuam a naturalizar hierarquias raciais e a delimitar modos de ver e interpretar o mundo.

Esses “regimes visuais racializantes” se materializam de forma explícita nas peças audiovisuais da Política Estadual de Gerenciamento Costeiro em Sergipe (PEGC)¹⁰, disponibilizadas no canal oficial da Assembleia Legislativa de Sergipe no YouTube, que promovem a aprovação das ZEEs.

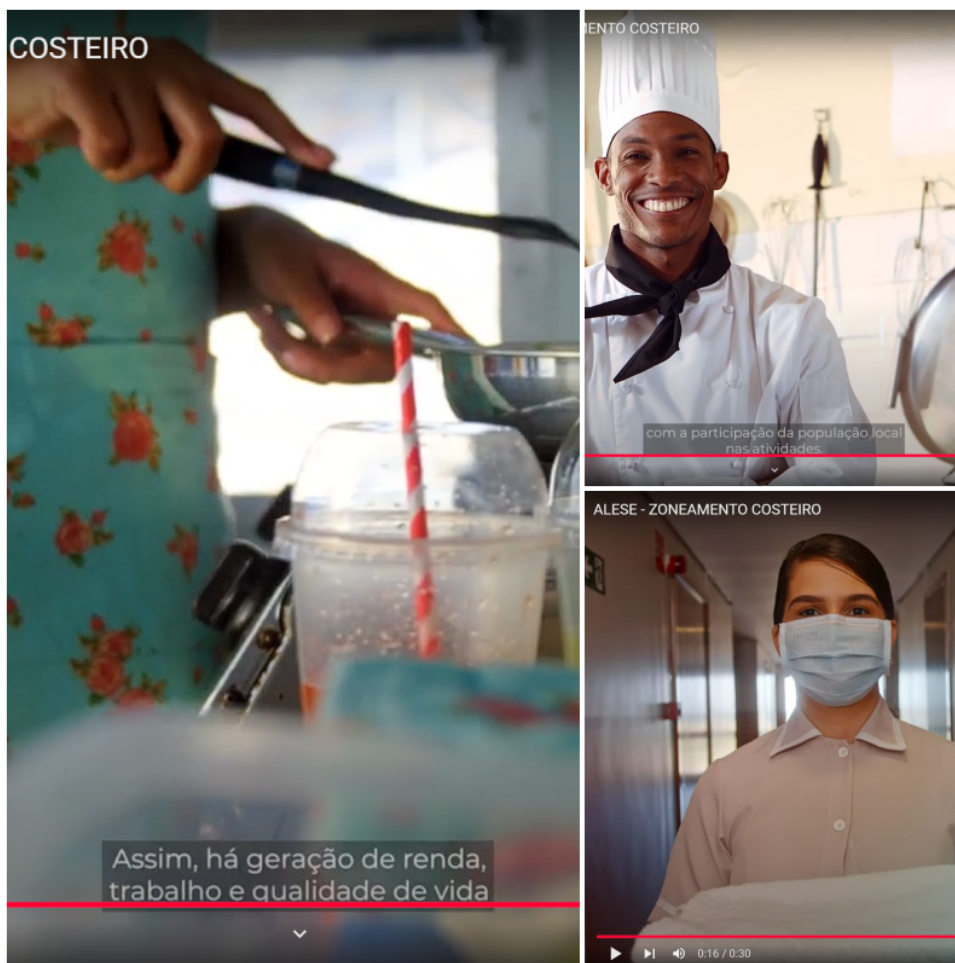
Nessas produções, a narrativa dominante enfatiza que o zoneamento contribuirá para o desenvolvimento do turismo e para a geração de empregos. Entretanto, a análise das imagens revela um padrão: sempre que a voz *off* cita “geração de empregos” aparecem exclusivamente trabalhadores da hotelaria —

colonialismo se refere a estruturas formais de dominação e exploração, geralmente envolvendo controle político e territorial, a colonialidade se manifesta como um padrão profundo e duradouro de organização social, econômica e cultural que persiste por séculos. Ou seja, mesmo após o fim do colonialismo direto, as relações de dominação permanecem internalizadas e reproduzidas socialmente (Barriendos, 2019).

¹⁰ PEGC - Política Estadual de Gerenciamento Costeiro foi aprovada em 2019 e determina diretrizes para o zoneamento territorial da região litorânea e costeira de (SERGIPE. Lei nº 8.634, 2019).

recepcionistas, camareiras, garçons, cozinheiros — enquanto outras formas de economia tradicional, como a pesca artesanal, a agricultura familiar e o extrativismo, permanecem ausentes.

Figura 1 - Peças publicitárias produzidas no contexto da Política Estadual de Gerenciamento Costeiro de Sergipe



Fonte: Assembleia Legislativa de Sergipe (2022), elaboração própria. Disponível em: https://youtu.be/IQ90u-UPkxI?si=Qk4blef4unjbK_B

Essas escolhas semânticas e estéticas, ao privilegiar uma visão de mundo empresarial, impõem à opinião pública uma imagem das populações tradicionais completamente impessoal e descontextualizada, uma vez que se utiliza de vídeos de bancos de imagens avulsas. Além disso, reforça a ideia de que a geração de postos de trabalho no setor de serviços representa a melhor — e quase única — alternativa econômica para os habitantes da zona costeira de Sergipe, desconsiderando suas práticas históricas de trabalho, saberes locais e formas de organização comunitária.

Dessa forma, o Estado vem utilizando as tecnologias audiovisuais para reforçar a divisão racial do trabalho ao representar a “população local” sendo beneficiada por empregos úteis ao turismo de luxo, totalmente desvinculadas de seus modos de vida tradicionais. Tais imagens contribuem para que continuem invisíveis práticas culturais e saberes ancestrais de comunidades de pescadoras e pescadores, quilombolas e extrativistas, fragilizando a transmissão intergeracional de memória e identidade cultural.

Entre as novas gerações, a dificuldade no reconhecimento e valorização da própria tradição, muitas vezes ofuscada pelo consumo de narrativas externas que ditam o que é considerado moderno ou esteticamente aprazível, é intensificada pela sociabilidade cada vez mais mediada por plataformas que tornaram-se hegemônicas na última década como Instagram, TikTok e YouTube. Esses espaços digitais, embora se apresentem como ambientes de conexão e visibilidade, impõem padrões culturais e simbólicos que reforçam a valorização daquilo que é externo em detrimento dos referenciais locais, distanciando as pessoas mais jovens do repertório cultural dos territórios tradicionais.

Esse afastamento não apenas fragiliza a transmissão intergeracional de saberes e práticas culturais, mas também alimenta a percepção de que os territórios tradicionais carecem de futuro, contribuindo para a falta de perspectivas locais e estimulando a migração¹¹ em busca de oportunidades que, frequentemente, em inserções precárias no mercado de trabalho urbano.

Nesse cenário, a colonialidade está imbricada ao racismo ambiental ao reforçar a exclusão dos povos tradicionais do debate público, nas esferas de representação, decisão e produção de conhecimento, minando, simultaneamente, a preservação e a renovação de suas identidades culturais.

Diante desse panorama, sustento que o audiovisual tem potencial para ocupar um lugar estratégico na Educação Ambiental Crítica, não apenas como recurso pedagógico, mas como ferramenta política de produção de novos sentidos.

¹¹ De acordo com a CONTAG (2023), “entre 2018 e 2020, quase 770 mil jovens entre 16 e 32 anos deixaram o campo, de acordo com as PNADs desses anos”. Essa é uma realidade verificável também nas falas de lideranças de povos tradicionais de Sergipe, que contam inúmeras experiências da saída de jovens das comunidades para as regiões sudeste e sul do país na busca de melhores condições de trabalho e vida. (CONTAG, 2023).

Instrumentalizar os povos e as comunidades tradicionais para o uso crítico e criativo das mídias é fundamental para ampliar sua capacidade de intervenção nos espaços de poder, no sentido de romper com os regimes visuais que historicamente lhes negaram espaço e visibilidade e construir suas próprias narrativas e memórias.

1.3 Juventude, mídia e formação: tendências de consumo e influências culturais

No contexto da educação ambiental crítica, a educação popular tem desempenhado papel relevante ao criar espaços de aprendizagem que possibilitam a compreensão crítica dos processos políticos, jurídicos e ambientais. Esses espaços ampliam a consciência sobre os direitos coletivos, mas também fortalecem a participação qualificada dos povos nas esferas institucionais de decisão.

Todavia, no âmbito do PEAC, as ações de educação popular se concentram predominantemente na formação de adultos e idosos. Apenas mais recentemente, a partir do XIII EPEAC¹², foram incorporadas iniciativas voltadas às crianças, por meio das Cirandas realizadas nos espaços formativos, que também contemplou a participação de alguns adolescentes entre 12 e 16 anos.

Destaco essas informações para argumentar que, se há a pretensão de trabalhar com juventudes¹³ a partir da educação popular, o compromisso político dessa prática precisa estar em sintonia com a compreensão de que a sociedade contemporânea tem se reconfigurado sob um “novo paradigma organizado em torno das tecnologias da informação” (Castells, 2002 apud Sousa, 2012). Muniz Sodré (2012 apud Freire, 2012) acrescenta a noção de bios virtual, compreendido como uma nova forma de vida mediada pela lógica das tecnologias da comunicação e pela centralidade da mídia na constituição das subjetividades e das interações sociais.

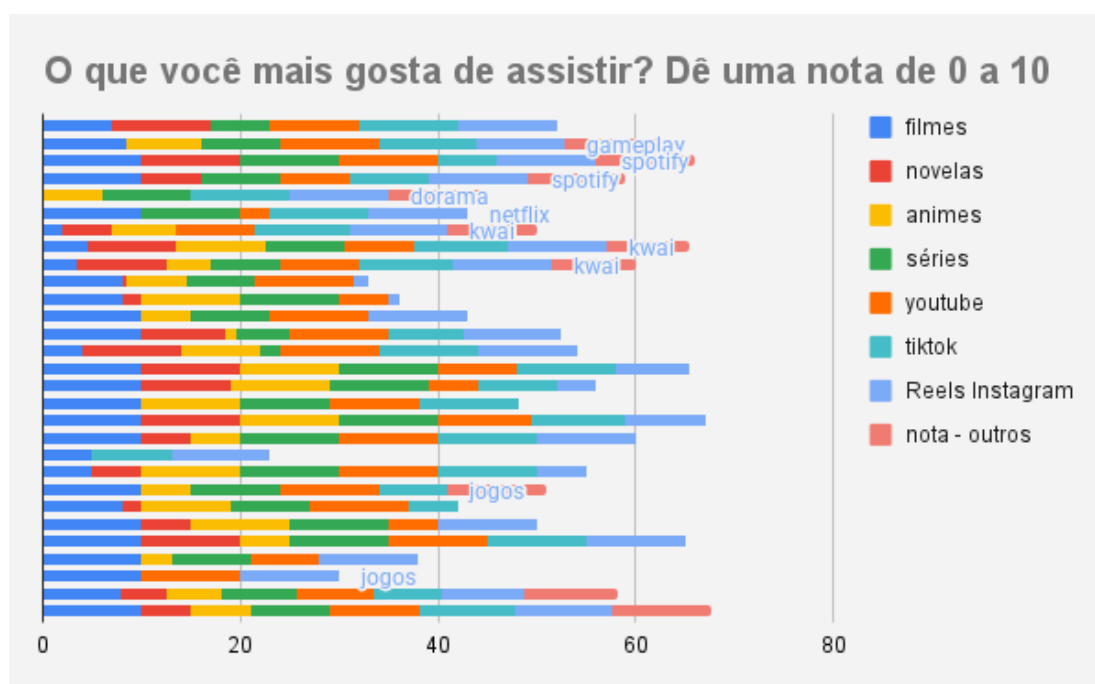
¹² Encontro Anual do Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras, realizado no ano de 2024.

¹³ Ricardo Campos (2010 apud Danielle de Noronha, 2013) argumenta que apenas o critério etário não é suficiente para determinar o que é ser jovem; Campos trata de se referir a juventudes, no plural, evidenciando ser esta uma categoria heterogênea que “se dispersam pelo espaço geográfico e social e assumem configurações peculiares” (CAMPOS, 2010 apud De Noronha, 2013).

Isso significa que a juventude, especialmente, tem suas formas de aprendizado e interação com a vida coletiva em diálogo constante com ambientes mediados por plataformas digitais, como redes sociais, jogos e seus fluxos imagéticos.

A partir dessa chave de leitura, uma etapa que considero central para subsidiar a reflexão em torno de novas práticas em educação popular é compreender os padrões de consumo midiático de adolescentes em plataformas digitais e quais conteúdos mobilizam seus afetos. Com esse propósito, elaborei e apliquei um questionário semiestruturado junto às turmas do 8º e 9º ano da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado (EEQGA), contemplando questões sobre quais redes utilizam para consumir conteúdos audiovisuais e quais são seus hábitos de lazer preferidos na comunidade em que vivem.

Figura 2 - Gráfico com respostas dos alunos do 8º e 9º ano da EEQGA sobre onde acessam conteúdo audiovisual.



Fonte: elaboração própria.

As notas dadas pelos participantes (de 0 a 10) para diferentes categorias de mídia e os conteúdos específicos citados apontam tendências claras: Instagram/Reels (média 8,2, mediana 10) é a plataforma mais bem avaliada, indicando uma forte preferência por conteúdo visual rápido e interativo. YouTube

(média 7,8, mediana 9,2) e TikTok (média 6,9, mediana 9,5) também recebem notas elevadas. Conteúdos específicos como "shorts do youtube", "gameplay" e "Kwai" foram mencionados.

Em relação à preferência entre filmes e séries, ambas as categorias apresentaram avaliações altas, com os filmes registrando média de 7,9 e mediana de 10, enquanto as séries apresentaram média de 7,5 e mediana de 8. Os filmes citados abrangem diversos gêneros, como ação "*365 dias*" (2020), "*Missão Impossível*" (1996), aventura/fantasia "*O Hobbit*" (2012), "*Sonic*" (2020), "*Dragon Ball*" (2009), terror "*Rua do Medo*", comédia "*As Branqueelas*" (2004) e dramas adolescentes. Séries como "*Round 6*" (2021), "*Teen Wolf*" (2011) e "*Grey's Anatomy*" (2005) também são populares.

Embora a média para animes (5,6) e novelas (4,7) seja menor, são gêneros que aparecem de forma expressiva. Do universo das 27 respostas coletadas, apenas cinco participantes indicam não assistir animes, enquanto somente oito participantes sinalizam não gostar de novelas. Animes como "*Naruto*" (2002) e "*Diário de uma Apotecária*" (2023) são mencionados. Apesar da categoria Novelas registrar a menor média (4,7) e mediana (5,0), algumas novelas específicas como "*Chiquititas*", "*Carinha de Anjo*"¹⁴ e "*Totalmente Demais*" (2015) ainda são citadas. Na categoria "outros" são citados "*Gameplay*", "*Spotify*", "*Netflix*" e "*Kwai*", que receberam notas altas.

A análise dos dados gerados pelo questionário em combinação com as informações levantadas em sala de aula revelam um panorama interessante sobre os hábitos de consumo de mídia, as aspirações criativas e a percepção do ambiente local por parte das e dos participantes. Esse público tem entre 13 e 15 anos e seus hobbies variam amplamente, incluindo dançar (algumas pessoas especificamente no grupo de cultura popular da batucada), editar vídeos, jogar (bola, "*FreeFire*", "*Roblox*", "*Minecraft*"), ler, desenhar, e atividades mais gerais como "assistir e ficar

¹⁴ Não houve referência que identificasse qual versão das novelas Chiquititas e Carinha de Anjo são assistidas pelos(as) alunos(as)

no celular". Alguns hobbies mais específicos, como "andar de moto" ou "dar grau"¹⁵, também aparecem.

Pode-se notar que as produções consumidas pelos participantes apontam um cenário multicultural, no qual não há uma única nacionalidade predominante de forma isolada. De forma geral, observa-se a presença de três grandes blocos de influência que estruturam os hábitos de consumo dos alunos do 8º e 9º ano da EEQGA.

O primeiro bloco é constituído por conteúdos brasileiros e latino-americanos englobando títulos como *"Coração Indomável"* (2013), *"O Que a Vida Me Roubou"* (2013), *"Amor e Revolução"* (2011), *"Meu Coração é Teu"* (2014) e *"O Cravo e a Rosa"* (2000). Séries como *"A Sogra que te Pariu"* e youtubers brasileiros como *"Jazzghost"* e *"Enaldinho"* reforçam a centralidade desses conteúdos na construção da sociabilidade audiovisual desses jovens.

O segundo bloco é composto, em sua maioria, por produções estadunidenses ou sob a influência estética do mercado desse país. Filmes como *"365 Dias"* (2020), *"Bob Esponja"* (2004), *"Escorpião Rei"* (2002), *"As Branqueelas"* (2004), *"O Pequenininho"* (2006), *"10 Coisas que Eu Odeio em Você"* (1999), *"Pearl"* (2023), *"Coraline"* (2009), *"Continência ao Amor"* (2022), *"Rua do Medo"* (2021), *"O Hobbit"* (2012) e *"Sonic"* (2020), e séries como *"Teen Wolf"* (2011), *"Grey's Anatomy"* (2005) e *"Anne com E"* (2017), demonstram a penetração de narrativas globais em suas preferências. Esse predomínio é reforçado pelo consumo em plataformas de origem estadunidense, como *YouTube*, *Instagram* e *Netflix*, que agregam conteúdos de múltiplas nacionalidades, mas continuam organizando o consumo em torno de padrões culturais estadunidenses.

O terceiro bloco refere-se ao conteúdo japonês, marcado pela forte presença de animes como *"Naruto"* (2002), *"Dragon Ball"* (1986), *"Nanatsu no Taizai"* (2014), *"Diário de uma Apotecária"* (2023), *"Pokémon"* (1997) e *"Sousou Frieren"* (2023), além de filmes como *"Castelo Animado"* (2004) e *"A Viagem de Chihiro"* (2001). Essa

¹⁵ Especialmente os meninos em sala expressaram entusiasmo sobre "dar grau". Apesar de compreender o que é, perguntei a um estudante do 9º ano o que significava, ele apenas respondeu: "é ser 244". Ao pesquisar na internet reconheci que se tratava de uma referência direta ao artigo 244 do Código de Trânsito Brasileiro que prevê punições para o ato de empinar moto. (BRASIL, 2020., n.p.)

preferência revela a capilarização de estética, narrativa e da cultura japonesa na formação dos repertórios audiovisuais das e dos adolescentes.

Além desses três blocos principais, observam-se influências adicionais, como conteúdos sul-coreanos (“*Dorama*”, “*Round 6*”), espanhóis (“*La Casa de Papel*”, “*Vis a Vis*”) e plataformas chinesas (TikTok, Kwai), cujos conteúdos têm ampla circulação global.

Compreender os padrões de consumo midiático de adolescentes permite olhar para as influências culturais, locais e globais que moldam suas experiências. É reconhecer também que o que comove, o que diverte e o que ensina as juventudes deste século a se relacionar com o mundo já se encontra na palma de suas mãos e pode ser acessado em poucos toques. Esse entendimento é essencial para elaborar propostas pedagógicas que sejam capazes de enfrentar os desafios inéditos de nossa época.

Mais do que diagnosticar hábitos, trata-se de compreender como esses repertórios audiovisuais se convertem em lentes de interpretação do mundo, podendo reforçar estereótipos e desigualdades ou, ao contrário, abrir caminhos para práticas educativas voltadas à construção de sujeitos críticos e socialmente engajados.

2. É PRECISO COLOCAR A CARROÇA NA FRENTE DOS BOIS

Este capítulo se dedica às considerações metodológicas feitas ao longo da pesquisa. O título faz referência direta ao relato de Migliorin (2015, p. 24) sobre as provocações de Alain Bergala durante as mobilizações em torno da criação de uma licenciatura em cinema, embora o currículo da educação estivesse longe de reconhecer o audiovisual como uma matéria relevante para conquistar o status de disciplina obrigatória nas escolas. A frase em questão me inspirou teórica e afetivamente, me impulsionando a aceitar o risco intelectual de propor a construção de caminhos pedagógicos pouco convencionais, ainda que reconheça as lacunas do processo de investigação e da realização das intervenções práticas.

No início do processo de pesquisa que culminou neste trabalho, meu primeiro objetivo era desenvolver uma metodologia própria do audiovisual contextualizada à educação educação ambiental crítica, concebendo a prática com imagens e sons um instrumento compatível com as demandas das comunidades tradicionais.

Dessa premissa, surgiu a ideia de trabalhar o cinema atrelado à autocartografia, reconhecendo que há entre esses dois campos — o audiovisual e a cartografia — aproximações expressivas do ponto de vista da conceituação e da produção de sentidos a partir da visualidade.

Muito inspirada pela cosmovisão quilombola, pelas teorias decoloniais e pelas ideias contracoloniais de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) pensava que a criação dessa metodologia implicaria, necessariamente, na criação de um novo vocabulário que pudesse contrapor a ideia de desenvolvimento capitalista como proposta única de existência. Nas palavras de Nego Bispo (2023, p. 3), contracolonizar seria:

[...] pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofofia. Vamos dizer que a cosmofofia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é envolvimento.

Aliado ao pensamento de Nego Bispo, cuja obra enfatiza a centralidade das cosmologias dos povos tradicionais na crítica à colonialidade, a escolha pelas teorias decoloniais se apresenta como um aporte teórico fundamental para este trabalho, entendendo que tais teorias não se limitam à constatação dos conflitos históricos e estruturais produzidos pela colonização, mas avançam na proposição de um novo paradigma. Edgardo Lander (2005, p. 8) argumenta que “a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal” e aponta para o trabalho da crítica feminista e de intelectuais do sul global como possibilidade concreta de superação do paradigma da modernidade.

Esse processo de desconstrução, segundo Lander (2005), passa, fundamentalmente, pelo questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade atribuídas às ciências sociais a fim de se evidenciar como tais conhecimentos contribuíram, ao longo da história, para legitimar a ordem social dominante. Assim, a perspectiva decolonial aponta para a necessidade de práticas que tensionem as epistemologias hegemônicas e abram espaço para horizontes pluriépistêmicos comprometidos com a justiça social, a dignidade e a autodeterminação dos povos.

Surgiu, assim, a proposta do “*Envolvimento Territorial*”, um dispositivo pensado para relacionar as variadas temáticas no escopo dos direitos humanos, dentro da perspectiva da educação ambiental crítica, sendo o disparador de experiências sensíveis orientadas pela curiosidade concernente às relações entre sociedade, natureza e suas conflitualidades. Como definido por César Migliorin (2015, p. 78), a noção de dispositivo aqui é entendida como uma “introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido”, que nos permite uma “[...] experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente” (2015, p. 79).

Os cadernos do “*Inventar com a Diferença*” (2013) foram a base que conduziu as experiências práticas desenvolvidas. Organizada a partir das reflexões de Migliorin sobre dispositivos pedagógicos, a cartilha organiza uma série de atividades pensadas para estimular a experimentação, a apropriação de conhecimentos e a reflexão crítica em sala de aula. Nas palavras de Migliorin (2015, p. 50), a cartilha

teria como base exercícios, práticas e propostas a professores e estudantes que os engajariam em processos reflexivos, poéticos e estéticos em constante demanda de tomada de posição sobre o modo de inventar e construir o território, a comunidade, as relações; pensando no cinema como um modo de ver e construir o que vivemos, uma construção que pode nos trazer uma nova experiência com o real.

Para a materialização dessas elaborações, tornou-se necessário adotar uma metodologia de pesquisa capaz de abarcar as dimensões sociais deste trabalho com a devida relevância. Sendo assim, optei pela pesquisa-ação como orientação metodológica, tendo Michel Thiollent (2011) como principal referência. Segundo Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

Para a realização da pesquisa o local escolhido foi a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, situada na comunidade remanescente de quilombo Porto D'areia, no município de Estância, estado de Sergipe. A escolha por essa escola não ocorreu de maneira aleatória, mas resultou de uma demanda concreta da própria organização comunitária do território, que tem buscado fortalecer processos articulados à valorização da identidade quilombola, à preservação ambiental e à defesa de seus direitos territoriais.

O II Intercâmbio Formativo da Rede Marangatu¹⁶, realizado no mês de julho de 2024 em Porto D'areia, é a experiência que desencadeia esse processo. Durante o Intercâmbio, reuniram-se pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior junto à mestras e mestres dos saberes populares, marisqueiras, pescadoras e pescadores artesanais, adultos e idosos da comunidade no propósito de construir uma matriz da sociobiodiversidade do território. Nesse encontro, foi produzido um mapa falado, uma autcartografia baseada nas memórias e percepções espaciais dos moradores e moradoras do quilombo.

¹⁶ A Rede de Ciência Cidadã Para Governança Territorial e Promoção de Políticas de Preservação e Valorização da Sociobiodiversidade Costeira Marinha — Rede Marangatu une instituições científicas nacionais e internacionais, movimentos sociais e Povos e Comunidades Tradicionais para fortalecer os processos de governança e gestão territorial comunitários; faz parte do Programa de Pesquisa em Biodiversidade (PPBio) e conta com o apoio e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Fonte: <https://www.otss.org.br/post/inovacao-na-gestao-costeira-e-marinha-como-a-rede-marangatu-articula-conhecimentos-tradicionais-e-c>

O mapa falado estimulou que a comunidade se envolvesse em uma pesquisa participativa e possibilitou que memórias e modos de vida invisibilizados fossem ouvidos, registrados e representados pelo mapa construído por elas e eles mesmos. Essa experiência me chamou atenção por constituir, junto a adultos, um espaço lúdico de criação coletiva no qual o desenho, a pintura e as conversas foram mobilizadores do encontro entre conhecimento popular tradicional e o acadêmico.

Figura 3 - Construção do mapa falado de Porto D'areia



Fonte: Esdras Amaro

A prática da autocartografia¹⁷ demonstrou contribuir significativamente para o levantamento de dados da sociobiodiversidade e fortalecimento de vínculos na comunidade. Contudo, após a realização do Intercâmbio, emergiu uma questão relativa à continuidade do processo: “Como a comunidade vai se apropriar das informações que foram levantadas?”, questionamento feito por Wellington Quilombola, liderança à frente da Associação Quilombola de Porto D’Areia. A partir

¹⁷ Segundo o pesquisador Douglas Ladik Antunes (apud VARELLA; DUARTE; MARTINS, 2013) a autocartografia é o processo do próprio grupo se representar. Embora existam limites na representação, ela é mais importante como processo do que como produto final. O mapa é dinâmico e não deve parar. A luta do grupo não deve ser a elaboração do mapa, ele é só um instrumento, parte de um processo que não deve acabar nunca.”.

dessa reflexão, percebi que meu papel enquanto pesquisadora em formação poderia se concentrar na investigação dessa problemática.

Diante disso, considerei relevante a inserção da juventude no esforço de apropriação e circulação dos saberes, tendo em vista o desafio, anteriormente mencionado, da transmissão intergeracional de conhecimentos. Observei que o mapa falado de Porto D'Areia representava exclusivamente a perspectiva de adultos sobre o território, e que sua apropriação coletiva exigiria estratégias capazes de contemplar também as pessoas mais jovens da comunidade.

Nesse contexto, surgiu a proposta de realizar oficinas de *videocartografia*¹⁸ junto aos estudantes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, promovendo um encontro dos adolescentes com o mapa falado, possibilitando que as representações visuais produzidas por adultos fossem dialogadas e reinterpretadas pelas pessoas mais jovens, no sentido de instigá-las ao desejo de também mapear e representar seus olhares sobre a comunidade, mas dessa vez pela via do audiovisual.

Fui a campo otimista e ao mesmo tempo insegura, certa de que, como fui alertada por minha orientadora, os percursos de uma pesquisa de campo raramente se desenvolvem de forma linear em relação ao que inicialmente projetamos; eles se desdobram a partir das condições concretas do território e das limitações práticas que o contexto impõe.

A metodologia inicialmente delineada precisou ser readequada diante da impossibilidade de trabalhar com o mapa falado em sala de aula, dispositivo que ocuparia lugar central no desenvolvimento das atividades. Essa limitação, ainda que tenha imposto um desafio considerável à execução do trabalho, abriu espaço para a construção de novos caminhos metodológicos e para a elaboração de reflexões críticas sobre o próprio processo de pesquisa.

A ausência do mapa não significou uma mudança radical de direção, mas esse deslocamento permitiu intensificar os debates em torno da imagem e das narrativas,

¹⁸ Em processo de maturação da pesquisa, não havia referências práticas ou teóricas de uma articulação entre o fazer audiovisual e a autocartografia. Assim, *videocartografia* foi um termo que o professor o Eraldo da Silva Ramos Filho (coordenador do PEAC e membro da Rede Marangatu) passou a designar para essa proposta.

produzindo ressignificações no modo como a prática pedagógica se constituiu. Assim, compreendi esse obstáculo como oportunidade de criação conjunta.

Na esteira desta reflexão, minha inserção no campo assumiu o caráter de observação participante, oscilando entre momentos de maior distanciamento e outros em que me permiti intervir mais incisivamente, instigando as inquietações do grupo. Considerando o tempo reduzido para o estabelecimento de vínculos mais sólidos de confiança, optei por uma postura de compartilhamento de experiências pessoais — especialmente no que diz respeito ao entusiasmo pelo tema discutido neste trabalho — com a atenção constante aos elementos subjetivos que atravessavam a dinâmica da turma. Nesse processo, procurei atentar às microexpressões de tédio, sonolência ou euforia manifestadas pelos estudantes, tomando tais indícios como balizas para reconfigurar a condução das atividades e buscar formas mais responsivas de engajamento.

Optei por seguir um caminho em que o diálogo, construído da forma mais horizontal possível, fosse o eixo das intervenções, atenta não só ao que a turma dizia, mas também ao que deixava de dizer. Essa escolha não veio por acaso: retoma minha primeira experiência em sala de aula, entre 2014 e 2016, como estagiária no curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo ofertado pela Usina de Arte João Donato¹⁹. Naquele período, trabalhando com adolescentes do 2º e 3º anos do ensino médio, aprendi muito com as mediações propostas pelas facilitadoras e facilitadores da Usina, que sempre buscavam trazer para o contexto de aula, as questões cotidianas e vivências dos e das adolescentes. Afinal, aprender e ensinar audiovisual sem partir da experiência viva que nos cerca seria, em grande medida, esvaziar o processo.

Essa perspectiva se inspira em Paulo Freire (1987), para quem o diálogo é mais do que um método:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a

¹⁹ A Usina de Arte João Donato é um equipamento de cultura público do estado do Acre gerida sob responsabilidade da Fundação de Cultura Elias Mansour (FEM). Inaugurada em 2006 na gestão de Gilberto Gil no Ministério da Cultura, a Usina oferta cursos em variadas linguagens artísticas, oferece programação cultural e é também um espaço de fomento aberto com ateliês, salas de edição, teatro e biblioteca. Fonte: <https://www.femcultura.ac.gov.br/sobre-a-usina-de-arte>

contradição entre educador e educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p. 39)

Nesse espírito, pretendendo que a construção do conhecimento fosse transparente e participativa, evidenciava, a cada encontro, como as reações e respostas da turma retroalimentavam o próprio processo e orientavam a elaboração das atividades propostas. Esse processo foi documentado nos dois primeiros encontros por meio de diários de campo, elaborados em formato de áudio, gravados no celular imediatamente após o término das atividades, e complementados por registros escritos produzidos durante o trajeto de retorno para casa. Essa estratégia de decupagem da experiência de campo contribuiu para captar não apenas a descrição dos acontecimentos, mas também a densidade subjetiva e reflexiva gerada em sala de aula.

3. RELATOS DE CAMPO E CONDIÇÕES DE PESQUISA

Este capítulo se dedica a relatar as atividades práticas desenvolvidas na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, proposição central desta pesquisa. A organização do capítulo está estruturada em subtópicos, cada um correspondente a um dia específico de atividade, de modo a apresentar em detalhe os percursos vivenciados. Ao narrar essas etapas, busco não apenas registrar o desenvolvimento das atividades, mas também refletir sobre os sentidos produzidos no interior do processo.

Como relatado no capítulo anterior, o planejamento inicial da pesquisa contemplava uma estrutura metodológica pautada pela cartografia, incluindo um percurso histórico sobre a origem dos mapas e uma reflexão crítica sobre quem representa e quem é representado nas imagens cartográficas. Parte desse diálogo foi de fato realizado, embora não da forma originalmente prevista.

É fundamental ressaltar que o trabalho de campo esteve sujeito a condições concretas que impuseram o redirecionamento das escolhas metodológicas inicialmente previstas. Assim, este capítulo também assume a tarefa de explicitar as limitações práticas encontradas durante a realização da pesquisa, como o tempo disponível, os recursos materiais e a própria dinâmica da escola. Essas condições exigiram reelaborações contínuas dos dispositivos propostos, o que, longe de ser compreendido como insucesso, revelou-se como oportunidade de repensar caminhos e de acolher a dimensão de abertura e imprevisibilidade que caracteriza os processos educativos em contextos vivos e dinâmicos.

Em diálogo prévio com a direção da escola, apresentei que o público-alvo da pesquisa seriam adolescentes entre os 8º e 9º anos do ensino fundamental. Já antecipava que o quantitativo de alunas e alunos das duas turmas simultaneamente representaria um desafio considerável, dado a diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem. Ainda assim, assumi a responsabilidade de conduzir as atividades quando me foi disponibilizado um espaço que reunia ambas as turmas, 14 alunos(as) do 9º ano e 24 do 8º ano já no primeiro dia de oficina.

Por questões próprias da dinâmica escolar, após a rodada de apresentações e a aplicação do questionário sobre consumo de mídias audiovisuais, as e os estudantes do 8º ano não participaram mais das atividades desta pesquisa. Dessa forma, o foco do trabalho concentrou-se nos catorze alunos do 9º ano, permitindo um acompanhamento mais detalhado das interações e aprendizagens. Essa redução no número de participantes possibilitou maior proximidade com as e os estudantes, facilitando o diálogo e a escuta ativa.

Outro fator que exigiu alterações significativas nos dispositivos originalmente planejados foi a impossibilidade de transportar o mapa falado da comunidade para a sala de aula. Essa limitação implicou uma reorganização metodológica, deslocando a proposta cartográfica do primeiro plano e abrindo espaço para exercícios mais reflexivos e conceituais. Em vez de trabalhar diretamente com o mapa físico, foi possível aprofundar o diálogo sobre a imagem, as narrativas e os modos de representação, incentivando as e os estudantes a refletirem sobre como seus próprios olhares e experiências se conectam ao território e à vida comunitária

3.1 Primeiro encontro: 24 de julho de 2025

Com a sala de aula cheia, organizamos a sala em círculo e realizamos uma rodada de apresentações. Perguntei às turmas se preferiam se apresentar primeiro ou ouvir minha apresentação; optaram pela segunda alternativa. Ao apresentar minha pesquisa, fiquei com a impressão de que a minha explanação tivesse sido insuficiente, o que indicou uma condição objetiva do problema desta pesquisa: a relação entre cinema e educação no contexto da educação ambiental crítica carece de experiências consolidadas.

A diversidade de interesses e formas de expressão das e dos adolescentes que se revelaram na rodada de apresentações foram extremamente enriquecedoras, despertando meu encantamento diante das múltiplas formas de engajamento cultural presente nas turmas. Ao mesmo tempo, a intensa euforia e o frequente desinteresse demonstrado por parte das e dos estudantes frente às interações comigo evidenciaram os desafios inerentes à mediação pedagógica em contextos escolares.

Nesse mesmo dia, o questionário que apliquei perguntava sobre o que mais gostam de assistir, quais as plataformas de acesso e se já pensaram em fazer um

filme. Na última pergunta, questionava a importância da natureza para a comunidade onde vivem, para entender quais as aproximações e distanciamentos das e dos adolescentes em relação ao meio ambiente. Esperava que as respostas coletadas na última pergunta fossem me dar pistas de como melhor articular as práticas audiovisuais na perspectiva do envolvimento com o território.

No entanto, as respostas foram muito sucintas, indicando que o formato do questionário não foi a escolha ideal ao objetivo proposto. A aplicação individual, em diálogo direto com cada estudante, provavelmente teria produzido resultados mais ricos, já que parte respondeu de forma apressada, percebendo a atividade apenas como mais uma “tarefa” a cumprir.

Ainda que eu tenha buscado não assumir a figura de professora, os estudantes me perceberam nesse papel, o que pode ter contribuído para desestímulos e resistência, manifestados na preferência de alguns por ter um horário vago em vez de ter “aula” com a “professora substituta”. Durante a entrega dos questionários, a turma do 8º ano precisou retornar para suas salas, deixando apenas a turma do 9º ano.

Com essa turma, retomei os fundamentos da pesquisa e propus uma reflexão: “O que vocês acham que mapas e filmes têm em comum?” As respostas apontavam que ambos, mapas e filmes, se constituem a partir da imagem, história, roteiro, locais, paisagens, pessoas e temas. A partir desse diálogo, foi possível discutir criticamente o lugar de quem representa e de quem é representado, evidenciando a possibilidade de alterar essas posições, introduzindo o conceito de autocartografia na conversa.

Conversei com a turma sobre o que faríamos nos dias seguintes, sinalizei que conheceríamos a autocartografia de Porto D’areia — ainda quando a possibilidade de levar o mapa para a sala de aula era cogitada — e faríamos um mapa da juventude, a partir do audiovisual. Essa conversa, no entanto, não foi suficiente para despertar o interesse da turma, que se colocou bastante reticente. Refleti, nesse sentido, que a simples oferta de atividades não seria suficiente para engajar as e os adolescentes: era preciso considerar seus ritmos e modos de se relacionar com a escola e com a pesquisa.

É importante destacar que toda a mediação levou em consideração o “querer fazer” das e dos adolescentes, entendendo que a vontade de fazer era primordial para o andamento das atividades.

Compreendi, a partir dessa experiência inicial, que antes de propor um exercício de autocartografia seria necessário um tempo mais dilatado de convivência e diálogo com as e os estudantes. Tal percepção é fruto do reconhecimento de que, para elas e eles, eu era uma presença externa e desconhecida, o que demandava um processo de aproximação mais cuidadoso. A criação de vínculos de confiança e de pertencimento mostrou-se, portanto, uma etapa fundamental, assim como a mobilização prévia constitui condição indispensável para que a participação se realizasse de modo efetivo.

3.2 Segundo encontro: 25 de julho de 2025

No segundo dia de atividades, retornei à escola acompanhada da pesquisadora Beatriz Moreira Bispo, cuja formação em oceanografia e experiência em processos de autocartografia com crianças e jovens da Ilha de Maré (BA) enriqueceram de forma significativa a dinâmica proposta.

Em sala, expus à turma que não havia sido possível levar o mapa resultante da prática de autocartografia da comunidade; ainda assim, considerei relevante compartilhar o processo que o originou, exibindo um vídeo-reportagem²⁰ produzido por mim durante o II Intercâmbio Formativo da Rede Marangatu.

Apesar de o vídeo possuir características mais próximas da linguagem acadêmica e de um formato relativamente convencional de comunicação televisiva, o interesse demonstrado pelas alunas e pelos alunos foi notável, possivelmente em razão da identificação com pessoas conhecidas que apareciam na reportagem. Tal reação sugere a relevância do vínculo afetivo e comunitário que se pode disparar a partir da produção e reprodução de imagens realizadas no território.

Na sequência, realizamos um exercício baseado no Minuto Lumiere (“Inventar com a Diferença”, 2013), no qual as e os estudantes, organizados em duplas,

²⁰ O vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/XgY7zUZVoHw?si=OS5S1wculT64uk3n>

alternam os papéis de fotógrafo(a) e de câmera. A atividade promoveu um deslocamento pelo espaço da escola, estimulando a sensibilidade do olhar para os elementos do cotidiano. A discussão posterior girou em torno das questões da percepção e da representação, tendo como fio condutor a pergunta geradora: “Quando eu e outra pessoa olhamos para a mesma coisa, nós vemos a mesma coisa?”. A partir dessa provocação, buscou-se tensionar as noções de ponto de vista, diferença e construção de narrativas visuais.

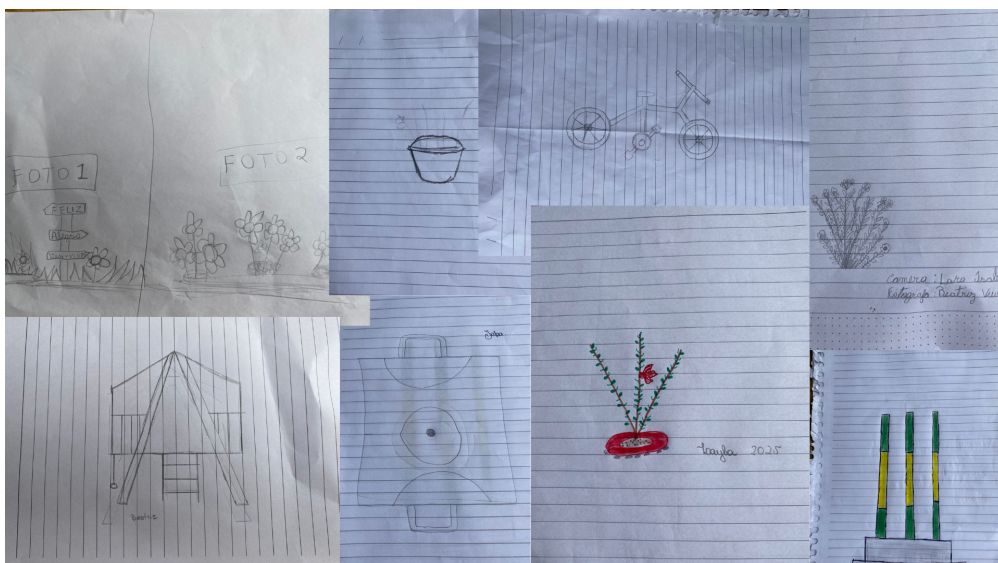
Figura 3 - Alunos e alunas realizando o exercício preparatório do Minuto Lumière.



Fonte: elaboração própria.

Em seguida, em sala de aula, as e os estudantes traduziram as experiências visuais em desenhos que expressavam as “fotografias” capturadas pelos olhares. Durante a exposição dos desenhos, muitas e muitos comentaram sobre as percepções despertadas ao longo da experiência, como a insegurança de caminhar guiados de olhos fechados, enquanto outras e outros ressaltaram a surpresa ao perceber que os desenhos revelados se diferiam das imagens idealizadas durante o jogo.

Figura 4 - Desenhos produzidos pelos alunos do 9º ano no exercício preparatório do Minuto Lumière.



Fonte: elaboração própria.

Ainda nesse encontro, Beatriz apresentou o mapa produzido pelas crianças do Quilombo Bananeiras, contextualizando o processo de elaboração e os debates emergentes. Tal exposição possibilitou introduzir a discussão sobre o conceito de racismo ambiental e suas implicações nas comunidades tradicionais, em especial na vida de jovens quilombolas, pescadores(as) e marisqueiras, sujeitos historicamente submetidos a violências múltiplas associadas à sua origem e ao território. A atividade permitiu, portanto, vincular o exercício de autocartografia e de autorrepresentação à reflexão crítica sobre desigualdades socioambientais.

Para dar continuidade ao processo, foi proposta uma atividade para casa de produção fotográfica, na qual cada estudante deveria registrar uma ou duas imagens de pessoas ou lugares significativos em sua vida. A tarefa incluiu ainda a construção de molduras em papel para o enquadramento das fotografias, de modo a estimular o exercício do poder de escolha — o que mostrar e o que deixar de fora.

Ao final desse encontro, a professora que acompanhou nossa atividade em sala de aula, responsável pela disciplina “Saberes Quilombolas”, buscou dialogar comigo e Beatriz, demonstrando-se entusiasmada com a mediação que propusemos, também relatou as dificuldades em fomentar o orgulho da identidade quilombola entre as e os jovens. Essa observação abriu espaço para a compreensão

de como a negação ou o enfraquecimento da identidade quilombola entre adolescentes pode ser lido como expressão de um processo histórico de opressões e violências simbólicas, que alimenta sentimentos de vergonha das próprias origens. Tal reflexão reforça a importância de iniciativas educativas que articulem práticas de autorrepresentação e pedagogias decoloniais como estratégias de enfrentamento à invisibilização e ao racismo estrutural.

3.3 Terceiro encontro: 31 de julho de 2025

Nos terceiro e quarto encontros, contei com a colaboração de dois colegas de pesquisa: Laísa Emanuelle, licenciada em Geografia e integrante da Rede Marangatu, e Esdras Amaro, graduando em Cinema e Audiovisual e bolsista do PEAC. A participação deles foi fundamental para a condução das atividades, especialmente no que se refere à oferta de uma atenção mais individualizada às e aos estudantes, que em minha avaliação poderia ter se configurado um desafio ainda maior caso optasse em realizar a oficina de forma solitária.

Após sete dias da primeira visita à escola, retornei ao campo com uma série de reflexões acumuladas sobre a necessidade de maior tempo para fomentar o envolvimento desejado por parte das e dos estudantes. Nesse intervalo, avaliei criticamente a dificuldade de gerar engajamento em tão curto prazo e, por isso, me preparei para a possibilidade de que o exercício fotográfico proposto no encontro anterior não tivesse sido realizado. Minha expectativa, marcada por esse receio, foi surpreendida de forma positiva: a maioria da turma cumpriu a atividade, totalizando sete participantes, entre os doze alunas e alunos assíduos. Destaco, em especial, o interesse de uma estudante que não havia comparecido à aula anterior, mas, ao tomar conhecimento da proposta em diálogo com os colegas, demonstrou disposição em produzir suas próprias imagens, revelando o alcance e a ressonância da experiência para além do momento presencial da sala de aula.

Um aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao processo de aproximação estabelecido entre as e os estudantes e minha presença enquanto pesquisadora, sobretudo em comparação ao primeiro encontro. O primeiro encontro, marcado por certo tumulto e agitação, havia inculcado em mim a preocupação de

que seria difícil conquistar a atenção da turma, dado o fato de eu me apresentar como uma agente externa ao cotidiano escolar.

No entanto, no terceiro dia de atividades, tornou-se evidente que as e os adolescentes possuem uma notável abertura para processos de aproximação. Estudantes que até então se mantinham distantes passaram a interagir comigo, enquanto outras pessoas, mais retraídas, começaram a se expressar de forma mais expansiva. Esse movimento sugeriu o início de uma relação de confiança — ainda incipiente, mas significativa —, que se demonstrou no diálogo coletivo que se estendeu por cerca de uma hora e quarenta minutos em torno das fotografias por elas e eles produzidas.

Naquele dia, a turma apresentou um comportamento relativamente calmo. A euforia que eu havia observado em encontros anteriores não se manifestou de maneira tão intensa. Esse ambiente mais sereno propiciou a criação de um espaço de diálogos e interações mais reflexivas. Antes de convidar as e os estudantes para a apresentação de suas fotografias, avalei que o clima de proximidade possibilitaria o envolvimento em um exercício sensível, que eu havia elaborado para as oficinas de videocartografia, ainda quando essa era a proposta do trabalho.

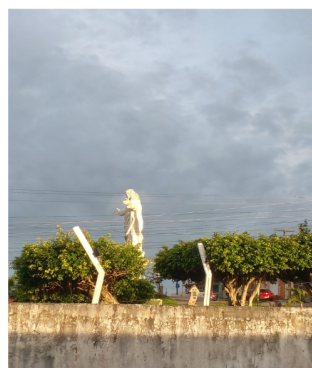
Assim, propus que fechassem os olhos para ouvir atentamente o áudio que seria reproduzido. O material era o relato de Josineide Marques²¹, que havia participado do mapa falado da comunidade, que compartilhou memórias de infância sobre locais significativos do quilombo, como a Pedra dos Caboclos, a Rua do “ripiado”, os riachos frequentados para brincadeiras e outras referências históricas e culturais. Após a escuta, perguntei às e aos alunos quais desses lugares lhes eram familiares. As respostas revelaram que, em grande parte, as e os estudantes reconheciam apenas a Rua do “ripiado”.

²¹ Josineide é marisqueira, militante do Movimento Camponês Popular (MCP) por soberania alimentar, pesquisadora comunitária da Rede Marangatu e conselheira do Conselho Gestor do PEAC. No II Intercâmbio Formativo da Rede Marangatu, Josineide se emocionou a partir das memórias evocadas no processo da realização do mapa falado, lembrando momentos de sua infância em Porto D’areia. Na ocasião, pedi a ela que me mandasse um áudio contando como foi a experiência de rememorar lugares importantes da sua juventude. Fiz a proposta à Josineide de realizarmos um curta-metragem a partir de seu relato, projeto que foi postergado mas rendeu bons frutos na utilização enquanto recurso paradidático.

Esse resultado evidencia a pouca intimidade das pessoas mais jovens com os espaços da comunidade, indicando que grande parte de sua experiência cotidiana não contempla o território em sua diversidade. A partir desse momento, promovemos uma discussão sobre os motivos pelos quais muitas e muitos adolescentes preferem permanecer em casa ou frequentar apenas alguns poucos locais, levantando reflexões sobre as transformações na sociabilidade da juventude contemporânea, os impactos da urbanização, da cultura digital e das mudanças nos hábitos de lazer.

Após o debate, voltamos às fotografias. No encontro anterior, havíamos sugerido que as e os estudantes produzissem molduras de papel, em diferentes formatos, como recurso para pensar o enquadramento e as escolhas implicadas no ato fotográfico. Contudo, essa parte da proposta não despertou grande engajamento. Ainda assim, parte das e dos adolescentes reinterpretaram a orientação, apropriando-se criativamente de recursos digitais, utilizaram aplicativos de edição de imagem, empregados habitualmente em redes sociais como o Instagram, para inserir molduras em suas fotografias, demonstrando a intimidade das e dos estudantes com processos de pós-produção da imagem.

Figura 5 - Primeira foto: “aqui criei memórias que guardo até hoje”; segunda foto: “paisagem que vejo todo dia indo pra casa”; terceira foto: vista da janela da sala de aula, sem legenda.



Fontes: Aluna 1; aluna 2 e aluna 3

Essa interação, embora divergente do que havia sido proposto inicialmente, revela a agência das e dos estudantes no processo, que agiram com autonomia nessa decisão. Tal articulação constitui um elemento central para reconhecer a potência de metodologias que se mantêm permeáveis ao diálogo com a experiência concreta dos sujeitos e que valorizam os modos singulares de apropriação e ressignificação do conhecimento.

Para a socialização dessas imagens, propus que cada estudante apresentasse sua fotografia à turma, projetando-a diretamente na tela de seus celulares e comentando sobre o registro. Buscando fomentar o debate, lancei perguntas abertas como “por que você quis fotografar isso?” ou “o que essa imagem representa para você?”. Embora, inicialmente, a maior parte da turma demonstrasse certa timidez ao expor suas produções, o ambiente gradualmente assumiu um tom descontraído.

Algumas pessoas da turma começaram a reagir às minhas perguntas com humor, formulando interpelações em tom de gozação, como: “Por que esse céu é azul?”, “Por que sua avó é importante para você?” ou “Por que você gosta da sua gata?”. Esse movimento, ainda que carregado de ironia, foi por mim interpretado de maneira bastante positiva, na medida em que sinalizava não apenas um

envolvimento crescente, mas também a incorporação da prática do perguntar — dimensão que considero basilar do processo formativo. O fato de as e os estudantes se sentirem à vontade para brincar, inclusive comigo, aponta para a necessidade de um espaço relacional mais horizontalizado no ambiente escolar, no qual a curiosidade e a experimentação crítica possam ser exercitadas.

Ainda engajadas e engajados em mostrar e comentar as fotos produzidas, instaurou-se um diálogo particularmente significativo. A apreciação coletiva das imagens evocou a lembrança do primeiro exercício prático realizado, no qual percorremos os espaços da escola fotografando-os inicialmente com o olhar e, em seguida, traduzindo essas impressões em desenhos que funcionavam como “fotografias reveladas”. Essa recordação foi decisiva para a continuidade da reflexão, na medida em que possibilitou compreender as imagens para além de simples representações visuais, mas como narrativas atravessadas pelas experiências, memórias e afetividades de cada sujeito que as produz e interpreta.

Nesse contexto, introduzi ao debate o conceito de abstração. Inicialmente, propus que as e os estudantes compartilhassem suas compreensões acerca do termo. Entre as manifestações, duas respostas indicaram uma associação espontânea da palavra ao ato de “consumir”. Em vez de recorrer a definições dicionarizadas, busquei elaborar sínteses que apontassem o caráter da abstração em sua dimensão criativa, compreendida como a capacidade de expandir e reconfigurar a realidade a partir da imaginação. Considerei que a introdução desse conceito era fundamental para instaurar um horizonte de abertura à criação, deslocando os limites de uma leitura estritamente literal para uma perspectiva inventiva e sensível.

Durante esse momento, idealizei que as narrativas compartilhadas em sala poderiam se materializar em uma peça audiovisual colaborativa entre eles, elas e eu. As leituras que cada participante fazia de sua própria imagem mostraram-se densas em expressão das subjetividades, o que motivou a proposição de um exercício de escrita coletiva: solicitei que deixassem os celulares sobre as mesas, com as fotos abertas, e distribuí canetas e papezinhos coloridos para que cada um registrasse legendas ou comentários sobre a fotografia de um colega. A atividade buscou, simultaneamente, ampliar a participação de quem não havia se sentido convocado a

produzir imagens e fomentar um repertório lexical — como uma biblioteca de insumos de ideias e palavras — capaz de orientar a construção da trilha sonora e da narração de um fotofilme a ser montado a partir do material da turma.

Figura 6 - Estudantes escrevem legendas para as fotos em papéis coloridos.



Fonte: acervo pessoal.

Diante da proximidade do encerramento da oficina no dia seguinte, me via apreensiva quanto ao desfecho da atividade, ainda atravessada pelas inseguranças decorrentes das substanciais reformulações metodológicas realizadas ao longo da pesquisa. Nesse contexto, a concepção de um fotofilme colaborativo, seguido de diálogo orientado por sua exibição, me parecia uma estratégia promissora, pois além de operar como dispositivo de mediação e síntese do percurso formativo, funcionaria, no diálogo com os estudantes, como indício de que é possível realizar filmes a partir de quaisquer temas ou desejos emergentes.

Após a etapa de escrita nos papéis entregues, chamei individualmente cada estudante para sortear um bilhete e gravar um áudio com o conteúdo sorteado. A atividade, contudo, não produziu os efeitos esperados. Notei que escritos foram significativamente mais sucintos do que as exposições orais, indicando que o

trabalho com a palavra — especialmente na passagem da fala espontânea para a escrita — requer maior tempo de maturação, condições de escuta e uma mediação mais cuidadosa.

Ainda assim, a proposta mostrou-se divertida e prazerosa para as e os adolescentes, que puderam se movimentar pela sala, trocar palavras e risos, além de interagir de forma espontânea com os comentários de colegas sobre as fotografias.

Figura 7 - Gravando áudios com alunas e alunos do 9º ano.



Fonte: Esdras Amaro.

Além disso, o atraso no envio das fotografias por parte de participantes e o não envio por outras e outros, por motivos alheios ao escopo desta pesquisa, foi outro motivo que desarticulou a ideia do fotofilme. Tais fatores evidenciam a relevância de planejar, nas experiências pedagógicas mediadas pelo audiovisual, rotinas de fluxo de materiais (prazos, plataformas, acompanhamento). Nesse sentido, o episódio reforça a necessidade de elaborar formas de acompanhamento contínuo e etapas intermediárias de apoio à escrita e à gravação.

3.4 Quarto encontro: 01 de agosto de 2025

O último dia de atividades ocorreu em uma sexta-feira e coincidiu, de maneira favorável, com o horário da disciplina de Educação Artística. Em diálogo prévio com a professora responsável — que naquele momento também precisaria atender demandas junto a outras turmas — discutimos a proposta metodológica das oficinas e de que forma esta poderia contribuir para os conteúdos a serem abordados em sua disciplina. A docente, bastante receptiva à iniciativa, mencionou que as e os estudantes dariam início a um ciclo de estudos sobre o folclore brasileiro, em referência ao Dia do Folclore, celebrado em 22 de agosto.

Aceitei o desafio de integrar a oficina ao tema proposto, optei por implementar o dispositivo do Minuto Lumière como atividade que marcaria o encerramento da oficina, considerando que, no segundo encontro, já havíamos realizado a fase preparatória do exercício — de fotografar com os olhos, que trabalhou a percepção visual da turma. A progressão para a produção de cena, a atuação e a filmagem foi concebida como uma sequência formativa. Esperava-se, assim, que essa sequência fosse capaz de mobilizar o entusiasmo das e dos jovens ao passo que reforçaria as noções de autonomia do processo criativo.

No espaço da sala de aula, iniciei a atividade explicando que a proposta consistia em gravar uma cena em plano fixo e tomada única. A menção ao uso de uma câmera DSLR despertou grande empolgação entre as e os estudantes, que prontamente demonstraram interesse pelo exercício. No entanto, essa reação inicial foi sucedida por certo desapontamento quando anunciei que a temática central das produções seria o folclore brasileiro. Ao questionar os motivos da contrariedade, emergiram respostas como “é chato” ou “não conheço nada do folclore”, revelando um distanciamento entre as e os estudantes e essa dimensão da cultura popular. Para incentivá-los a trabalhar com o que já sabiam, passei a perguntar sobre contos e lendas que eles conheciam, que suas mães e seus pais ou familiares contavam. Nesse momento, destacaram narrativas como as do Lobisomem, do Boto-Cor-de-Rosa, da Iara e do Saci Pererê. Sugeri, então, que selecionassem uma dessas lendas para a elaboração dos roteiros.

Assim, a divisão da turma ocorreu de forma orgânica, a partir das afinidades previamente estabelecidas entre as próprias e os próprios estudantes, resultando na formação de dois grupos: um com seis integrantes e outro com quatro. Os estudantes demonstravam forte preocupação em não deturpar as lendas ao representá-las de forma literal, inseguros de não saber fazer a cena pois não sabiam toda a história das e dos personagens. Em resposta, retomei com o grupo a reflexão realizada no encontro anterior, sobre o conceito de abstração, e ressaltei que o cinema constitui um território livre para a imaginação, no qual a fidelidade à forma tradicional não é uma obrigação.

Dessa interlocução resultaram duas propostas distintas, porém igualmente interessantes. O grupo que se debruçou sobre o Saci Pererê produziu uma cena em que a figura do Saci vai à escola e sofre bullying por ter apenas uma perna — uma reescritura que desloca o folclore para a esfera das questões contemporâneas concernentes aos direitos humanos, problematizando estigmas e promovendo empatia. O outro grupo produziu uma cena simples, porém cuidadosamente ornamentada, na qual a lara encanta um homem, interpretado por outra colega do grupo, e desaparece nas águas, mobilizando elementos de performance, corporeidade e cenografia.

Os processos da pré-produção intensificaram os debates acerca do que se pretendia exprimir em cena. O grupo responsável pela cena da lara²² antes de optar por uma encenação de ações contidas, manifestou o interesse em abordar a temática da violência contra as mulheres, propondo a elaboração de um roteiro com diálogos e momentos dramáticos. Embora eu tenha acolhido com entusiasmo tal proposta, vista sua potência dramática e política, considerando as restrições metodológicas do exercício, que previa uma tomada única em cena muda, as participantes compreenderam prontamente tais limites e optaram por uma versão simplificada.

Já o grupo do Saci teve seu processo criativo guiado pelo desejo de realizar uma cena de ação com luta coreografada. A proposta inicial não se efetivou, dado que, ao longo das discussões sobre a narrativa, exploraram diversas ideias, quase

²² Convém observar que o grupo responsável pela cena da lara era composto exclusivamente por meninas, ao passo que o grupo que trabalhou com a representação do Saci apresentava composição mista, embora majoritariamente formada por meninos. Fonte: diário de campo.

sem conseguir se decidir por uma única direção, e inicialmente mostraram resistência em incorporar o elemento do folclore ao enredo. No entanto, fui surpreendida com uma proposta criativa e envolvente, que conseguiu integrar de maneira inesperada o folclore à dinâmica da ação.

Para a realização das produções, as e os estudantes identificaram locações dentro da escola e buscaram por objetos de cena e figurinos. Nesse processo, a instituição disponibilizou a sala de apoio pedagógico²³ que foi transformada pela turma do 9º ano em um verdadeiro estúdio cinematográfico, com a reorganização dos móveis de acordo com as demandas de cada cena. Quanto aos figurinos, as e os estudantes utilizaram um rolo de tecido TNT vermelho, que foi recortado e adaptado para caracterizar as e os personagens do Saci Pererê e da lara, demonstrando capacidade de improvisação e criatividade na apropriação dos recursos disponíveis.

²³ Espaço destinado ao armazenamento de materiais de acessibilidade para estudantes com necessidades educacionais especiais

Figura 8 - Estudantes preparam cenário e figurinos para produção das cenas.



Fonte: elaboração própria

Encerrada a etapa de gravações, a turma retornou à sala de aula para uma roda de conversa que buscou refletir sobre a experiência de produzir uma cena e sobre os demais dispositivos realizados nos três encontros anteriores. Por se tratar do último dia de minha presença com o grupo, o momento assumiu um caráter especial, marcado pelo compartilhamento de sentimentos, dúvidas e impressões. Entre as manifestações, uma aluna pediu que eu retomasse a explicação sobre o meu Trabalho de Conclusão de Curso, o que me permitiu relatar novamente o percurso que me levou a investigar as relações entre cinema, educação e direitos humanos.

“E os nossos questionários, o que você fez com eles?”, essa pergunta surgiu durante esse espaço de trocas e me alegrou profundamente, pois abriu a oportunidade de dialogar sobre metodologia científica de uma forma que imagino ter sido inédita e instigante para eles. Compartilhei, então, uma análise preliminar dos dados, destacando, por exemplo, que os resultados indicavam que as redes sociais mais utilizadas pelas turmas eram o Instagram e o YouTube. Esse dado inicial provocou um debate caloroso, atestando que os movimentos do campo do desejo e do imaginário não se esgotam em medidas aritméticas, mas exigem acolher as expressões afetivas que atravessam as experiências mais cotidianas do grupo com o qual se dialoga.

Nesse sentido, percebi que a análise dos questionários se converteu também em um dispositivo, que foi capaz de instaurar reflexão crítica e gerar pertencimento, uma vez que as e as estudantes se reconheceram como protagonistas do conhecimento em construção. Aquele momento consolidou de forma simbólica a oficina como uma experiência de partilha e de reconhecimento recíproco, em que a pesquisa acadêmica se mostrou não como algo distante, mas como um campo vivo, sensível e dialogado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou a incorporação do audiovisual a uma prática em educação popular articulada aos temas transversais do campo da educação ambiental crítica, da comunicação e das teorias da imagem. Ainda que algumas das pretensões iniciais não tenham se concretizado integralmente, a pesquisa gerou elementos empíricos significativos, capazes de fomentar futuras experiências educativas sensíveis às dinâmicas socioculturais e territoriais de comunidades tradicionais.

O diálogo que busquei tecer nesta investigação articula as categorias de análise da comunicação ao pensamento em educação ambiental crítica, considerando que esse segundo vem se dedicando, sobretudo, à problematização dos aspectos sociais, históricos e culturais do ponto de vista objetivo das condições de vida. Porém, como afirmou Sodré (2002), “há, para além do trabalho, para além da economia, uma coisa chamada vínculo”. Trazer a dimensão subjetiva e afetiva dos novos vínculos que vêm se construindo nessa era do “bios virtual” demonstra ser essencial para compreender como discursos, práticas midiáticas e formas de circulação de saberes tem reconfigurado os desafios da educação.

Outro resultado a ser destacado nesta investigação consistiu na articulação das teorias da colonialidade do poder e do ver na análise das peças audiovisuais produzidas pela institucionalidade governamental, que expressam os limites e contradições do projeto desenvolvimentista. Se por um lado, as tecnologias digitais se demonstra como uma interface criativa, oferecendo caminhos para processos educativos emancipatórios e ampliando as possibilidades de engajamento dos sujeitos, por outro, o audiovisual, a partir da publicidade, tem sido veículo de reprodução de hierarquias históricas de representação, atualizando formas sutis de exclusão e subalternização de povos e comunidades tradicionais.

Em síntese, o que aqui se delineia é menos a conclusão de um percurso e mais o início de uma jornada que exigirá tempo, maturação conceitual e aprofundamento teórico para alcançar toda a sua potência. Assumir este trabalho como ponto de partida é reconhecer que os desafios postos pela educação

ambiental crítica e pela comunicação não se esgotam em análises pontuais, mas demandam continuidade, reinvenção e diálogo permanente. Há uma longa travessia a ser feita, na qual ciência, tecnologia e direitos humanos precisarão entrelaçar-se de forma mais radical e comprometida que estejam à altura dos desafios da era informacional.

Este trabalho buscou expressar a vontade de estreitar os laços entre a cultura audiovisual e a educação popular no campo da educação ambiental crítica. Trata-se de afirmar a centralidade de uma disputa de sentidos com o universo da propaganda, que tantas vezes captura a potência das imagens para fins de consumo e reificação.

Em contraposição, espero que este trabalho seja como uma semente, plantada nas experiências compartilhadas, capaz de encontrar terreno fértil para germinar e ganhar corpo, inspirando práticas e projetos que efetivamente comprometidos com a transformação social.

BIBLIOGRAFIA

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

_____. Decreto nº 4.297, de 10 de julho de 2002. Regulamenta o art. 9º, inciso II, da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, estabelecendo critérios para o Zoneamento Ecológico-Econômico do Brasil – ZEE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 jul. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4297.htm. Acesso em: 19 de agosto de 2025.

_____. Lei nº 14.071, de 13 de outubro de 2020. *Altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro), para modificar a composição do Conselho Nacional de Trânsito e ampliar o prazo de validade das habilitações; e dá outras providências*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14071.htm. Acesso em: 03 set. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DO PORTO D'AREIA (CPISP). *Bairro Porto D'Areia*. CPISP, [s.d.]. Disponível em: <https://cpisp.org.br/bairro-porto-dareia>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CORREIA, João; MACHADO, Carlos Augusto. Muniz Sodré: A forma de vida da mídia. *Pesquisa FAPESP*, n. 343, set. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-forma-de-vida-da-midia>. Acesso em: 28 de ago. 2025.

COSTA, C. A. S. da; LOUREIRO, C. F. B. Paulo Freire E Educação Ambiental Crítica: Por Uma Práxis Intercultural De Libertação: Paulo Freire And Critical Environmental Education: For An Intercultural Praxis Of Liberation. *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, Goiânia, v. 47, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/65755>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FREIRE, Claudia. O bios virtual, o local e o papel da diversidade na educação. Resenha de "Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes."

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- de SODRÉ, Muniz. *Matrizes*, vol. 6, núm. 1, julho-dezembro, 2012, pp. 237-242 Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015
- MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. *Cadernos do Inventar: modos de fazer e experimentar cinema e educação*. Brasília, DF: [s.n.], 2023. Disponível em: https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/cadernos_do_inventar.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.
- MORAES, Leandro Campêlo. Pluralismo Jurídico Enquanto Fundamento Da Luta Pelos Territórios Tradicionais. *Revista de Direito Socioambiental - REDIS, Dossiê "Povos, territórios e direitos: diálogos socioambientais"*, Goiás – GO, Brasil, n. 01, 2023, p. 176-197.
- NORONHA, Danielle Parfentieff de. A importância social da imagem: reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, jul. 2019.
- _____. *Cinema, memória e ditadura civil-militar: representações sobre as juventudes em O Que é Isso, Companheiro? e Batismo de Sangue*. 2013. 152 f.1. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Antropologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2005.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Science Journal*, Paris, v. 44, n. 4, p. 549-557, 1992.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SERGIPE. Lei nº 8.634, de 27 de dezembro de 2019. *Institui o Plano e o Sistema Estadual de Gerenciamento Costeiro, cria o Conselho Estadual de Gerenciamento Costeiro - CEGC, e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado, Aracaju, SE, 27 de dezembro de 2019. Disponível em: https://aleselegis.al.se.leg.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impressao/L86342019.html. Acesso em: 03 set. 2025.
- SILVA DO PRADO, Douglas; DE MELLO, Nilvania Aparecida; PAGLIOSA CORONA, Hieda Maria. Colonialidade do saber e resistências dos quilombolas: explorando as potencialidades das epistemologias do sul como instrumento para promover a decolonialidade. *Amazônica - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 43-61, nov. 2024. ISSN 2176-0675. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/15454>> Acesso em: 02 jul. 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v16i1.15454>.

SODRÉ, Muniz. A forma de vida da mídia. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 78, ago. 2002. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-forma-de-vida-da-midia/>. Acesso em: 28 ago. 2025

SOUSA, Helena. [Resenha da trilogia "A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura" de Manuel Castells]. *Comunicação e Sociedade*, [S. l.], v. 5, p. 168-171, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXO

Questionário

Oficina de práticas audiovisuais para autocartografia

1) O que você gosta de assistir? Dê uma nota de 0 a 10 para cada opção abaixo

a) Filmes _____

b) Novelas _____

c) Animes _____

d) Séries _____

e) Youtube _____

f) Tiktok _____

g) Reels do Instagram _____

h) Outros (descreva e dê a nota): _____

2) Cite filmes, novelas, séries, animes ou programas de internet que você gosta de assistir:

3) E na sua casa, o que sua família mais gosta de assistir?

4) Você assiste filmes na escola?

a) Sim

b) Não

- 5) Você já se imaginou fazendo um filme? Se a resposta for Sim, explique em que função você já se imaginou atuando em um filme; se a resposta for NÃO explique por que nunca imaginou
- 6) Faça um resumo sobre o que você gosta na cidade de Estância e no Quilombo Porto D'areia:
- 7) Para você, qual a importância da natureza para a vida na sua comunidade?