

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Das salas de exibição às salas de aula: uma etnografia do cinema na educação

Jefferson Carrasco Teixeira Lopes

Mestrado em Antropologia

Orientador(a): Professor Doutor Filipe Marcelo Correia Brito Reis,
Professor Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Antropologia

Das salas de exibição às salas de aula: uma etnografia do cinema na educação

Jefferson Carrasco Teixeira Lopes

Mestrado em Antropologia

Orientador(a): Professor Doutor Filipe Marcelo Correia Brito Reis,
Professor Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Às crianças.

Às que inspiraram o desejo inicial desta investigação.

Às que tornaram este projeto de investigação-ação possível.

Agradecimentos

Primeiramente, o meu muito obrigado aos meus interlocutores de pesquisa: alunos, professores, psicólogos, assistentes operacionais, profissionais que atuam na comunidade envolvente e responsáveis pelos estudantes. Agradeço por compartilharem comigo a vivência de dois anos enquanto atuei como mentor pedagógico e por me ensinarem tanto em cada situação, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Ao professor Filipe Reis, pela orientação deste trabalho - sempre com disponibilidade para ouvir ideias, gentileza para acolhê-las e refletir junto, e rigor para chegarmos ao objetivo final. À *Teach For Portugal*, por viabilizar a entrada em campo e oferecer as bases educativas que permitiram ao pesquisador atuar como mentor pedagógico.

À Joice, por apresentar à minha criança o maior vínculo de todos - o de mãe - no tempo em que estivemos juntos em vida.

Ao João, Juliana e Joana, por, mesmo à distância, serem determinantes na minha constituição como sujeito motivado, potente e capaz.

Aos meus afilhados Pedro, Vicente e Bruna, pela nossa relação cheia de significados.

Ao Henrique, Gabriella, Joana, João Ricardo, Karen, Letícia, Louise, Lívio e Thiago, por serem um pouco de casa do outro lado do Atlântico.

À Davide, Maria Eduarda, Margarida, Mafalda, Joana, Amanda, Ângela, André, João, Eric e toda a rede de colegas da *Teach For Portugal*, pelo apoio, companhia e partilha na rotina escolar.

Ao João Pedro, por compartilhar um olhar sobre a educação, por acompanhar esta experiência desde o primeiro festival de cinema e por celebrar cada avanço na escrita.

Ao Sandro, pela leitura entusiasmada e cuidadosa deste trabalho antes da entrega final.

À Fernanda, ao Luís, à Joana, ao Carlos, ao César, à Francisca, à Catarina e a outros colegas das duas turmas do mestrado em que participei ao longo do tempo, pela partilha e escuta.

À Louise, por iluminar o que meus olhos cansados já não alcançavam.

Por fim, o meu muito obrigado à espiritualidade, por reger o meu todo-dia, desde o primeiro de todos os dias.

Resumo

A partir do desejo de orientar a sua pesquisa na direção da infância em Portugal, o investigador assume o papel de mentor pedagógico numa escola pública da região metropolitana de Lisboa, entre os anos de 2023 e 2025. Da relação com os seus interlocutores, surge a proposta de uma experiência de ensino-aprendizagem envolvendo alunos e professores do 2.º ciclo da escola: ao longo de um ano letivo, esse grupo vivencia diferentes festivais de cinema na cidade, sempre com desdobramentos em sala de aula nas mais variadas disciplinas. É nessa espiral de situações, dentro e fora da escola, que esta investigação aprofunda conceitos da antropologia da infância e da educação, para analisar a experiência vivida por essa comunidade escolar, sobretudo pelos estudantes. Busca-se compreender como alunos, professores e comunidade se relacionam com o cinema; de que modo o cinema é apropriado como dispositivo de aprendizagem e de construção cultural; e como as crianças exercem a sua agência nesse contexto. O estudo volta-se também para a experiência do próprio investigador-mentor, em seu processo de sensibilização e transformação a partir das relações estabelecidas com os seus interlocutores. Este projeto etnográfico de investigação-ação reconhece a infância como produtora de cultura e agente de transformação, e destaca a intersecção entre cinema, escola e comunidade como espaço de aprendizagem interdisciplinar, motivador e relacional. Assim, espera-se que o estudo contribua para o campo da infância e da educação, bem como inspire novas pesquisas e práticas.

Palavras-chave: antropologia da infância; antropologia da educação; etnografia; investigação-ação; cinema

Abstract

Guided by the intention to orient his research toward the field of childhood in Portugal, the researcher assumes the role of pedagogical mentor in a public school in the metropolitan area of Lisbon, between 2023 and 2025. From his relationship with the interlocutors emerges the proposal for a teaching-learning experience involving students and teachers from the school's 2nd cycle: over an academic year, this group takes part in several film festivals in the city, each followed by classroom activities across different subjects. It is within this spiraled movement between inside and outside the school that this research goes deep into key concepts from the anthropology of childhood and education, analyzing the experience lived by this school community, particularly by the students. The study seeks to understand how students, teachers, and the broader community relate to cinema; how cinema is operated as a device for learning and cultural construction; and how children practice their agency within this context. The research also turns toward the experience of the researcher-mentor himself, in his own process of awareness and transformation through relationships established with his interlocutors. This ethnographic action-research project recognizes childhood as a producer of culture and an agent of transformation, and highlights the intersection between cinema, school, and community as a space of interdisciplinary, motivational, and relational learning. Thus, it aims to contribute to the fields of childhood and education, as well as to inspire new research and practices.

Keywords: childhood anthropology; anthropology of education; ethnography; action research; cinema

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Capítulo 1. Introdução	1
1.1. Da ideia ao terreno: motivação, preparação e contexto	1
1.2. Um terreno na educação	4
1.3. Educação e os grandes ecrãs: investigação-ação	13
1.4. Metodologia	18
Capítulo 2. O 2.º ciclo da Escola em festivais de cinema: uma narrativa etnográfica	22
2.1. Visita de estudo ao Doclisboa	25
2.2. Visita de estudo à Monstrinha	35
2.3. Visita de estudo ao IndieJúnior	45
2.4. Cinema no Estendal no Bairro	51
Capítulo 3. Câmera, luz, educação: das salas de exibição às salas de aula	62
3.1. Das salas de exibição às salas de aula	62
3.2. Abordagem pedagógica e aprendizagem	66
3.3. As relações institucionais para o desenvolvimento do projeto	79
3.4. Resultados e outras hipóteses	81
Capítulo 4. Conclusões	87
Referências Bibliográficas	92
Apêndice	94
Anexo	124

Índice de figuras

Figura 1.1	Mural dedicado à Camarom de la Isla	6
Figura 1.2	Aula de Português, turma do 5.º ano	9
Figura 1.3	Linha do tempo da experiência do investigador-mentor na Escola	14
Figura 1.4	Diagrama de relações na Escola, de setembro de 2023 a maio de 2024	15
Figura 1.5	Diagrama de relações na Escola, a partir de setembro de 2024	16
Figura 1.6	Diagrama de relações na Escola, de outubro de 2024 a abril de 2025	17
Figura 1.7	Diagrama de relações na Escola, entre março e junho de 2025	18
Figura 1.8	Os alunos do 5.º ano na chegada à Culturgest	30
Figura 1.9	Os alunos do 6.º ano no Cinema São Jorge	34
Figura 2.1	Os alunos do 6.º ano a ouvir alguns dos realizadores no Cinema São Jorge	40
Figura 2.2	Os alunos do 5.º ano chegam ao festival Monstrinha	42
Figura 2.3	Organização Cinema no Estendal no Bairro	56
Figura 3.1	Diagrama das componentes letivas envolvidas no festival Doclisboa	64
Figura 3.2	Diagrama das componentes letivas envolvidas até ao festival Monstrinha	64
Figura 3.3	Diagrama das componentes letivas envolvidas no projeto	65
Figura 3.4	Trabalho de EV de duas alunas do 5.º ano	71
Figura 3.5	Trabalho de EV de um aluno do 6.º ano	72
Figura 3.6	Diagrama dos tópicos abordados nas composições escritas dos alunos	76
Figura 3.7	Diagrama do movimento espiralado promovido pelo projeto	87

CAPÍTULO 1

Introdução

1.1. Da ideia ao terreno: motivação, preparação e contexto

Quando comecei o mestrado em Antropologia no ISCTE, tinha uma intenção muito clara: conduzir uma investigação centrada na infância, entendendo as crianças como atores sociais plenos e produtores de cultura¹. Influenciado por pesquisas recentes das Ciências Sociais que destacam a agência infantil face a problemáticas sociais, educativas e ambientais, procurava um objeto de pesquisa que fizesse sentido no contexto em que estava inserido e que também me permitisse articular perspectivas interdisciplinares.

Ao pensar em realizar uma etnografia para a investigação da tese de mestrado, debatia-me com um questionamento ingoldiano que associa a observação participante ao conceito de “*living attentively*” e a etnografia ao “*living intentionally*” (Ingold, 2014, p. 389). Voltaremos a estes conceitos de Ingold mais adiante, mas, nesse momento, faz-me sentido sublinhar que, enquanto na primeira, a prática da correspondência (Ingold, 2013) se dá no convívio com observações e intervenções, na segunda, tal correspondência parte de um caráter de intersubjetividade. Ingold põe luz a este debate em seu artigo *That’s enough about ethnography!* para argumentar contra o excesso de utilização da palavra etnografia - o que, segundo o autor, estaria causando o esvaziamento de seu significado e um dano à Antropologia como campo de estudo.

O autor escreve, em tom de denúncia, sobre o entendimento equivocado quanto à etnografia e indica o engano criado com a observação participante. Ingold dissecou o termo de maneira literária, destacando o caráter da escrita ao descrever as pessoas, os seus costumes,

¹ Sabe-se que as crianças nem sempre foram percebidas como tal. Como observa Philippe Ariès (2018), até ao século XII a infância passava despercebida pela arte, surgindo a seguir como uma “miniatura otomaniana” e, a partir do século XVII, como figura autônoma. Ainda sobre a perspectiva da infância, Manuel Sarmiento (2004) distingue dois momentos relevantes: a institucionalização da infância, após o Renascimento, marcada pelo surgimento da escola pública, a centralidade familiar e os saberes especializados; e a reinstitucionalização, na segunda modernidade, em que a infância reaparece paradoxalmente na esfera econômica, entre o trabalho infantil em países periféricos e o protagonismo infantil em publicidade, bem como pelo crescimento global do mercado cultural (cinema, animação, jogos, literatura, parques temáticos), absorvido localmente em processos simbólicos próprios.

hábitos e outros aspectos culturais. Já a etnografia seria mais do que o encontro com o outro, sendo algo que começa mesmo antes, com estudos e anotações, e se soma à imersão da experiência com o outro, na construção de novos aprendizados e saberes com este outro – o que garantiria a intersubjetividade supramencionada. Neste sentido, Ingold destaca o papel da observação participante, diferenciando-a da etnografia, como um “*procedure*” (Ingold, 2014) pelo qual o antropólogo observa para analisar, refletir e aprender. Tal método recorre às capacidades de percepção e de julgamento diante do interlocutor, gerando novos aprendizados a partir e com o outro.

Inspirado por essas reflexões, ainda no início do mestrado, decidi explorar como o método da observação participante poderia ser vivenciado de forma intersubjetiva na aproximação com crianças no contexto educativo. Foi nessa direção que tomei a decisão de participar do processo seletivo de uma ONG que poderia me proporcionar mais do que o acesso ao terreno da investigação. Ao ser aprovado no recrutamento, despedi-me do meu trabalho à época para começar a preparação para a nova posição e, dessa forma, para a entrada no campo de pesquisa.

A *Teach For Portugal*² é uma organização portuguesa, sem fins lucrativos, que tem como objetivo diminuir a desigualdade educativa no país e oferecer às crianças de contextos desfavorecidos mais oportunidades para que estas possam atingir o seu potencial máximo. Para isso, profissionais com grau de licenciatura nas mais diversas áreas são recrutados para um trabalho remunerado e formativo como mentores pedagógicos e são colocados em uma escola pública para atuarem em diferentes iniciativas por 30 horas presenciais por semana, durante 2 anos.

Como colaborador de um agrupamento escolar, o mentor pedagógico atua com professores em determinadas disciplinas e turmas, somando cerca de 18 horas por semana de tempo letivo. Para além disso, tem ainda cerca de 12 horas semanais para colaborar também com outros agentes da comunidade escolar em projetos em tempo não letivo. O mentor pedagógico da *Teach For Portugal* é responsável por “criar, promover e desenvolver atividades pedagógicas e lúdicas, durante e fora do tempo letivo dos alunos com o intuito de

² Mais informações sobre a ONG, que também será citada neste trabalho como TFP, podem ser encontradas em <https://teachforportugal.org/>

trabalhar 4 dimensões: meta cognição e resultados acadêmicos; consciência do eu; gestão emocional; e liderança.”³

No entanto, antes da entrada na escola, o mentor passa por um processo de formação inicial chamado *Academia Teach For Portugal*, que decorre nos meses de julho e agosto, entre 4 e 5 semanas, a tempo inteiro, em regime residencial. Durante a Academia TFP, os candidatos recebem informações e são convidados a refletir sobre o contexto da educação pública em Portugal, adquirem conhecimentos pedagógicos e desenvolvem ferramentas socioemocionais para a entrada no terreno.

Então, em julho de 2023, juntei-me a mais de 75 pessoas (entre candidatos a mentores e *staff* da TFP), em Cernache, Coimbra, para a formação residencial durante cinco semanas. Durante esse período, houve sessões teóricas e práticas que abordavam o contexto educativo português, a construção subjetiva de cada indivíduo na sua trajetória escolar, conceitos de identidade e privilégios individuais inerentes à origem socioeconômica de cada pessoa, abordagens e ferramentas pedagógicas para serem usadas em sala de aula. Além disso, a partir da terceira semana, passamos a receber crianças no período da manhã, que eram organizadas em turmas para terem aulas de português, inglês ou matemática, para que os candidatos à posição de mentor começassem a pôr em prática aquilo que vinham aprendendo e discutindo.

Contudo, como a minha trajetória na Academia TFP não é o objeto desta tese, não vale a pena estender o relato desta experiência. Por outro lado, vale mencionar a sua existência como meio de preparação anterior à entrada no terreno⁴. Para mim, como estudante de Mestrado em Antropologia, com formação prévia em Comunicação Social, foi fundamental esse período de sensibilização e estudo de forma a estar mais bem preparado para os encontros que aconteceriam a partir da minha entrada na escola.

Vale apontar o destaque que Eriksen (2004) dá à preparação do antropólogo antes da entrada no terreno.

³ Informação disponível no website da organização, em: <https://teachforportugal.org/quem-somos/>

⁴ Imagens da Academia Teach For Portugal 2023, editadas em vídeo institucional pela equipa da própria organização, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SLxEksQVHaw>

...it is necessary to prepare theoretically for fieldwork. For my own part, I concentrated in particular on social theory dealing with the relationship between the acting person and social structure, since I was especially interested in the relationship between systemic pressures and agency among villagers of African descent (called Creoles in Mauritius) (...) So, following such preparations, one leaves for fieldwork, head chock-full of problems, hypotheses and facts, more often than not with clear assumptions about the characteristics of the field. (p. 44)

No meu caso, a Academia TFP apresentou-se como esse momento inicial de preparação contextual, teórica e psicoemocional para a minha chegada ao terreno, pré-investigação. Bem como o primeiro ano do Mestrado, deu-me o conhecimento de ferramentas teóricas, analíticas e metodológicas para a condução de uma pesquisa antropológica.

1.2. Um terreno na educação

Assim, após a conclusão da Academia, fui colocado numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos, na região de Cascais, área metropolitana de Lisboa. Na reunião de arranque, ocorrida em 7 de setembro de 2023, estavam presentes o diretor do Agrupamento, a diretora adjunta da escola básica, duas pessoas do *staff* da TFP, dois mentores que já estavam colocados na escola básica há um ano, uma recém-formada mentora que estava a começar comigo, porém colocada na Secundária, e uma professora de português da Secundária. Esta primeira reunião de trabalho tratou de apresentar os novos mentores que ingressavam no Agrupamento, bem como alinhar os objetivos e as expectativas para o novo ano letivo. A direção enfatizou a preocupação com os resultados acadêmicos das duas escolas e explicitou as expectativas para o trabalho de mentoria no sentido de potenciar o desenvolvimento dos alunos. Na semana seguinte, passei a frequentar a Escola para começar a conhecer a comunidade escolar. Para efeitos de proteção de dados e anonimato, não serão citados os nomes das instituições que fazem parte da comunidade escolar ou de alunos e profissionais.

Eram em torno de 300 alunos matriculados no ano letivo 2023-2024, com idades entre 10 e 17 anos. Desses, 36% encontravam-se no 2.º ciclo, enquanto 64% estavam no 3.º ciclo. De acordo com dados fornecidos pela coordenação da Escola, 27% do total de alunos

enquadrava-se no Escalão ASE A⁵ e 9% no Escalão ASE B⁶. Ainda segundo a coordenação, havia 19 nacionalidades presentes, dentre as quais as mais expressivas eram a brasileira - com 65 alunos, o que correspondia a 21,5% do total de alunos; cabo-verdiana e ucraniana, com 2,6% do total de alunos; e guineense e russa, com 2% do total. Ao todo, pode-se afirmar que 39,4% do total de alunos da Escola era de origem estrangeira, o que reflete a marcante característica do município de Cascais, que tem a terceira maior população estrangeira do país, com 21 mil munícipes dos cinco continentes⁷.

Morador em Lisboa, eu ia até a Escola todos os dias de transportes durante o primeiro ano. A linha do comboio de Cascais, na altura da paragem mais perto da Escola, corta uma avenida. De um lado, quatro quadras levam a avenida até o mar, cercada por algumas lojas e, seguidamente, por casas, vivendas e prédios baixos. Do outro, a avenida segue para o interior, em direção à Escola que fica mesmo ao lado de um bairro social – que foi um bairro de lata⁸ no início dos anos 2000. Mais proximamente à paragem do comboio, há estabelecimentos comerciais, uma pastelaria com uma boa diversidade de salgados e doces, e mais casas e vivendas com os seus muros altos e cercas vivas.

De segunda a sexta pela manhã, eu seguia nesta direção: subia a avenida, passava pela pastelaria, e por estas casas e vivendas. Mais à frente, avistava prédios altos, de mais de seis andares, que já fazem parte da localidade da Escola. Há menos casas, não há mais vivendas à vista. A paisagem ao meu redor se transformava ao longo dos passos que eu dava, assim como quem passeia por estas ruas. Quanto mais eu caminhava, mais diversas eram as pessoas que cruzavam comigo. A Escola fica a 650 metros da paragem do Comboio. E, mais atrás, está um bairro de habitação social, seguindo uma dinâmica de bairros sociais “escondidos” atrás de moradias mais luxuosas, mais afastados da área litorânea.

⁵ 1.º escalão do abono familiar: rendimentos anuais até 3.071,67€

⁶ 2.º escalão do abono familiar: rendimentos anuais até 6.143,34€

⁷ Mais informações encontram-se disponíveis em [Cascais: Um concelho, mais de 120 nacionalidades | Câmara Municipal de Cascais](#)

⁸ Conjunto habitacional de construções improvisadas e precárias com falta de infraestruturas básicas.



Figura 1.1: Mural dedicado à Camarom de la Isla. Logo atrás da árvore, vê-se a Escola, pintada em amarelo claro. Acervo do autor.

No dia 30 de setembro, algumas semanas depois de começar a frequentar a Escola, fiz a minha primeira visita ao Bairro: X.D., de 12 anos, e X.L., de 11 anos, levaram-me num *tour*, mostrando-me onde ficavam a Ludoteca, o campo de futebol e a horta comunitária. Ambos, alunos do 2.º ciclo na Escola, mostraram o espaço com desenvoltura e propriedade. Citaram o nome dos miúdos que usavam o campo de futebol, da senhora que cuidava mais atentamente da horta e me faziam perguntas sobre o que eu conhecia da zona e sobre o Rio de Janeiro, onde nasci e cresci. Havia uma relação de interesse mútuo.

Ao chegar ao Bairro, os murais pintados nas paredes exteriores dos prédios indicavam uma das suas principais características: a multiculturalidade, representada por figuras que inspiram e representam a população que habita a zona, como aponta o mural do artista Camarom de la Isla (Figura 1.1), um dos nomes mais proeminentes da música cigana.

Além da forte presença da população de etnia cigana, há também a da população brasileira e afrodescendente (com ascendência de ex-colônias portuguesas, como Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola). Neste dia em que fui ao Bairro pela primeira vez, decorria uma festa

comunitária realizada com o objetivo de promover e celebrar a multiculturalidade que o compõe. O evento anual envolve diferentes entidades locais, além da Câmara Municipal de Cascais e integrantes da Escola. Cada grupo responsabiliza-se por colaborar em determinados aspectos.

Para homenagear as diferentes culturas, os organizadores promovem diversas atividades envolvendo a música, a dança e a gastronomia das culturas da comunidade. Enquanto estou no evento, participo de uma aula de *Hip Hop*, experimento comidas feitas e vendidas pelas famílias - como o “bolo do X.L.”, e o prato típico de Cabo Verde, a Cachupa - e assisto a diferentes apresentações musicais, como a do grupo infantil de percussão da Ludoteca e as de grupos de música cigana e de funaná.

A aula de *Hip Hop* decorre durante a tarde, logo no início do evento. Há algumas poucas crianças e adultos a participar ou a assistir. Depois, há a apresentação de um grupo de música cigana, que junta mais pessoas na praça. Em seguida, começa a banda que apresenta música funaná e, por fim, já de noite, há a apresentação que reúne mais pessoas na praça a dançar e cantar, guiadas pelo grupo de música cigana do qual todos os integrantes foram criados no Bairro, foram alunos da Escola e, hoje, alguns deles assumem um papel de liderança comunitária - esta banda é a grande estrela do evento.

Um dos integrantes do grupo, que faz parte da liderança comunitária, já foi um dos responsáveis pela Entidade Local - iniciativa que atua no Bairro com foco na juventude, sobretudo em cultura, cidadania e empregabilidade. Quando miúdo, ele também foi uma das crianças da Ludoteca, que, em 2024, completou 20 anos de atuação com crianças do 1.º ao 3.º ciclo. Segundo uma das responsáveis pelo espaço, o papel inicial da Ludoteca era dar um local seguro para as crianças estarem e brincarem. Quando começaram a atuar no Bairro, não havia outras atividades de lazer oferecidas às crianças e elas ficavam “soltas nas ruas”. Em uma das nossas conversas, sobre atividades culturais, ela disse-me: “Essa comunidade é muito fechada. Nós tivemos miúdos que nunca tinham ido à praia se não fossem connosco, e [a praia] está logo ali. Então nós, quando [a atuação] era só no Bairro, tentávamos ir a coisas diferentes. Por exemplo, chegávamos a ir a Sintra, tanto ver o Palácio como ver o Mosteiro dos Frades, que é tudo muito pobre. Até para eles perceberem que é possível até ter piores condições que eles, porque eles têm noção de que são muito pobres (...) tentávamos levá-los

a sítios culturais, a viajar, ter várias experiências diferentes. Agora é mais difícil [financeiramente].”

De volta às primeiras semanas de setembro, o meu início na Escola foi muito dedicado a conhecer os alunos e os profissionais – dentre estes, o foco estava principalmente nos professores com quem eu deveria confirmar a parceria para as horas semanais em tempo letivo. Para isso, eu ia à Escola todos os dias da semana, mesmo sem aulas confirmadas, para estar em campo. Nos momentos do recreio, eu passeava pelo pátio para estar entre os alunos e dizer quem eu era e o porquê de eu estar ali (uma vez que eu não era o primeiro mentor pedagógico que a Escola recebia, os alunos logo percebiam o papel que eu assumiria). Além desses momentos, eu também frequentava a sala dos professores na intenção de buscar oportunidades para me apresentar e falar da ONG, cujo trabalho muitos ainda não conheciam. Nesse processo, contei com o apoio dos outros dois mentores que já estavam na Escola há um ano e, portanto, conheciam alguns professores e muitos alunos. Eles foram aliados essenciais nesta etapa de entrada no terreno.

Logo, para compor as horas em tempo letivo, confirmei parceria com professoras de diferentes disciplinas como Educação Visual, Português, História, Cidadania e Teatro. Algumas em seu primeiro ano como docente e a mais experiente, com mais de 60 anos, já leciona há décadas. Fiquei todo o primeiro ano focado em turmas específicas do 5.º e dos 7.º anos enquanto os outros mentores estiveram com turmas dos demais anos. Comecei, então, a estar dentro das salas de aula, em colaboração com diferentes professoras, e com mais tempo de contato com os alunos (Figura 1.2).



Figura 1.2: Aula de Português, turma do 5.º ano. O mentor pedagógico dinamiza a aula.
Acervo do autor.

Nas primeiras horas de uma manhã de outubro, uma aluna brasileira, de 11 anos, do 5.º ano, recebe-me com um abraço, dizendo: "É muito bom ter um professor brasileiro nesta escola, Jeff!". Ainda eram as primeiras semanas do ano letivo, e eu já tinha as primeiras evidências de que ser um mentor imigrante numa escola pública de Cascais não seria apenas uma fonte de preocupação ou fragilidade, como eu estava a pensar – poderia também ser uma força e uma oportunidade. Assim como a minha formação prévia em Comunicação.

Em reunião dos mentores com as psicólogas do Agrupamento falava-se sobre a necessidade, mapeada por elas no ano letivo anterior, de explorar melhor a comunicação da Escola com a comunidade envolvente. Desta reunião, surgiu a ideia de implementar um Clube de Comunicação e Jornalismo, de carácter voluntário para os alunos, em tempo não letivo. E, em razão dos meus estudos, eu fui a pessoa indicada para liderar este projeto. Foi dessa maneira que as horas em tempo não letivo foram preenchidas: com as sessões do Clube – planeadas e dinamizadas pelo mentor em colaboração com as psicólogas e mais professores apoiantes – com a participação consistente de 7 alunos, de turmas do 5.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. As sessões do Clube neste primeiro ano letivo resultaram no primeiro jornal online da Escola.

É neste emaranhado de atividades, aulas e iniciativas, que as relações decorreram no primeiro ano na Escola, tanto no cotidiano escolar quanto nas minhas voltas pelo Bairro. Lembro-me, então, de Clifford Geertz (2015) e da sua experiência na aldeia balinesa no final da década de 50 do século XX, quando ele e sua esposa se depararam com a grande dificuldade de acessar verdadeiramente a população local. Como de costume em Bali, de acordo com o autor, eles eram considerados como não pertencentes à aldeia, “invasores”, e por isso, eram tratados com indiferença pelos moradores da aldeia, sem diálogos, sem cumprimentos e sem troca de olhares.

O momento chave para a mudança deste contexto frustrante e limitador para qualquer pesquisa de campo se deu em um evento público de briga de galos. Como conta Geertz, tais eventos são ilegais em Bali (exceto raras exceções), mas este evento específico fora organizado em praça pública, reunindo centenas de pessoas. Eis que durante o evento, policiais armados surgem e a multidão se dispersa em pânico, fugindo da intervenção policial – e é acompanhada por Geertz e sua mulher que decidem fugir como as pessoas em volta uma vez que também estavam no evento sabidamente ilegal. A interessante sequência deste trecho aponta que o fato de os dois forasteiros terem reagido tal qual a população local, fez com que eles se tornassem enfim reconhecidos e considerados por todos na aldeia.

Durante a fuga, ao encontrar abrigo no galpão de um casal balinês desconhecido, eles foram acolhidos e defendidos quando os policiais chegaram ao local para saber se alguém estava envolvido no evento ilegal. Neste momento, ao defenderem o antropólogo e a sua esposa, os desconhecidos demonstraram que sabiam muito sobre eles: quem eram, de onde vinham e o que faziam. E, além disso, acobertaram ambos, argumentando que os dois não sabiam sobre a briga de galos e que tinham estado a conversar com eles durante toda a tarde, convencendo os policiais da sua inocência.

Segundo o antropólogo, eles tinham ganhado visibilidade para a aldeia inteira na manhã seguinte. De um dia para o outro, todos estavam abertos a conversarem e saberem mais do casal que se implicou na briga de galos pública e fugiu dos policiais como todos os locais. Tal momento particular de implicação profunda na cultura local – mesmo que não inteiramente intencional – permitiu ao antropólogo aceder e aprender uma característica introspectiva dos seus interlocutores. Além disso, abriu novos acessos ao autor, que conheceu

pessoas de diferentes castas sociais como também outros eventos ilegais: dezenas de brigas de galo. É a partir daí que ele se insere na cena para a qual tanto havia se preparado.

Diferente de Geertz e da sua esposa, considero que eu não tive uma situação específica que resultou numa visibilidade para com os meus interlocutores. Ao contrário, o meu processo foi institucionalizado, lento e gradual. A entrada na Escola por meio de uma organização, a frequência diária costurada pela presença em sala de aula, nos recreios e em outras iniciativas da Escola - como participar de atividades da biblioteca, ir a alguns campeonatos de desporto para torcer pelos alunos, frequentar o círculo social dos professores em almoços e outros eventos – fizeram com que eu ganhasse notoriedade na comunidade escolar e criasse vínculo de diferentes níveis com os interlocutores. Para conhecer e ser conhecido pelos agentes que compunham este terreno, dispus-me para as mais variadas relações: a relação com a equipa administrativa da Escola no âmbito institucional e também na coordenação do Clube de Comunicação; a relação com os professores para planear aulas, como também propor e dinamizar atividades em sala; a relação com outros funcionários da Escola, como as psicólogas e as assistentes operacionais na rotina escolar; a relação eventual com os profissionais da Ludoteca e da Entidade Local em visitas frequentes ao Bairro e em algumas entrevistas para o jornal escolar; e a relação com os alunos, dentro e fora de sala de aula, sobre temáticas académicas e pessoais, a partir da disponibilidade de cada aluno na relação com o mentor-investigador no terreno.

Volto a Ingold (2019) para destacar a associação que o autor faz entre a generosidade e o campo de pesquisa do antropólogo, onde o investigador exercita uma dinâmica com o tempo, por via da observação e das relações, para receber aquilo lhe será oferecido e quando lhe será oferecido pelos seus interlocutores. “A observação participante é uma forma de estudar *com* as pessoas. Não se trata de descrever outras vidas, mas de unir-se a elas na tarefa comum de encontrar formas de viver” (p. 13). Com esse compromisso e com “uma ética do cuidado” (Ingold, 2019, p.72) em mente, segui com a minha rotina na escola.

Em outubro, a aluna X.S., do 8.º ano, está no pátio sozinha depois das aulas. Depois de alguns minutos juntos a conversar, ela partilha que, às vezes, prefere ficar mais tempo na Escola, porque a casa não lhe gera boas emoções. Diz-me que o pai e a mãe sempre trabalharam muito e que não mereciam sofrer mais, porém havia imensos problemas em casa,

o irmão estava envolvido com drogas, o pai era agressivo com a mãe e ela mesma não sabia o que fazer e como ajudar. Eu não acompanhava essa aluna em sala de aula, a relação que construímos foi completamente a partir das interações nos recreios, e ali estava ela a partilhar algo íntimo, ao sentir-se segura para tal. Essa aluna, ao longo do ano e no seguinte, manteve a relação de confiança, buscando o mentor para conversar e elaborar sobre os desafios pessoais e escolares que enfrentava.

É janeiro, e a aluna X.E., do 5.º ano, que havia alcançado a segunda eliminatória da competição de Corta-Mato, chega à Escola caminhando na minha direção, com os olhos marejados e a cabeça baixa. X.E., que acompanho em sala de aula desde o primeiro ano, enfrenta grandes dificuldades de aprendizagem, mas destaca-se no desporto. Naquele dia, tinha perdido a competição e estava devastada por não ter alcançado um melhor resultado naquilo em que depositava a sua confiança. Ela fala-me sobre as dificuldades da chuva e da lama, e do quanto seria bom ter vencido mais essa eliminatória. Nós conversamos, então, sobre como tinha sido importante que ela estivesse lá para participar e representar a Escola, que ela poderia se orgulhar, mesmo sem ter conquistado aquela vitória especificamente. Naquele momento, nós damos um abraço e concordamos que no desporto é assim mesmo: podemos ganhar ou perder.

Ao chegar à Escola mais cedo, em março, da sala dos professores, vejo um grupo de 10 alunos de uma turma do 5.º ano que acompanho a jogar à bola. Estão a aproveitar um furo de aulas para jogar juntos. Vou ter com eles, fico observando de fora e eles convidam-me para participar. Nós jogamos, tentamos bater recordes a contar o máximo que conseguíamos sem deixar a bola cair, rimos, até que chega a hora da minha aula com outra turma. Despeço-me com os alunos a perguntar-me quando será o meu próximo intervalo para jogarmos outra vez juntos.

Essas vinhetas etnográficas, dentre tantas vividas na Escola, ressaltam este processo fluido de construção de relação ocorrido ao longo dos meses. Neste contexto, não foi preciso fugir de agentes durante uma briga de galos, como no caso descrito de Geertz. Para chegar ao(s) outro(s), foi necessário constância, consistência e implicação.

1.3. Educação e os grandes ecrãs: investigação-ação

Ainda no primeiro ano de atuação na Escola, para além da aprendizagem advinda das múltiplas relações, tive também a oportunidade de realizar um inquérito com os alunos sobre um dos seus principais temas de interesse: o entretenimento, especificamente jogos de consola e filmes/séries. O inquérito, que contou com a participação de 45% do total de alunos da escola, apontou alguns dados interessantes: 93% dos alunos tinham a experiência de cinema restrita ao ambiente de centros comerciais; 24% afirmaram não ir ao cinema; 43% disseram não frequentar o cinema mensalmente; 52% apontaram que, quando iam ao cinema, era sempre acompanhados pelo pai e/ou da mãe (desses, 32% eram do 2.º Ciclo); e 62% acreditavam que ir ao cinema poderia ajudar no desempenho em disciplinas escolares.

No âmbito do trabalho desenvolvido pela TFP, no segundo ano nas escolas, todos os mentores são desafiados a criar impacto fora da sala de aula, criando um projeto ou iniciativa de intervenção comunitária, em que os alunos são os protagonistas e a comunidade educativa é envolvida. Com os dados deste inquérito em mente, as informações provenientes das minhas relações na Escola e no Bairro, e a minha formação de base em Comunicação Social, surgiu a minha proposta de projeto comunitário: um projeto envolvendo visitas de estudo a festivais de cinema para o 2.º ciclo - que se apresenta não apenas como o projeto dinamizado pelo mentor pedagógico, mas também como o contexto de investigação antropológica do estudante de mestrado.

Retomo Ingold (2019), mais uma vez, quando o autor aponta um dos objetivos em que acredita para a antropologia do futuro: “É valer-se do que aprendemos da nossa experiência com outros povos e especular sobre quais poderiam ser as condições e as possibilidades da vida” (p. 63). Espero, a partir dessa vivência de aprendizagem mútua, experimentar, indagar, analisar, refletir e aprender, para com isso partilhar, sugerir, propor e aprender ainda mais.

O projeto que desenhei e apresentei à Escola convida à exploração do universo do cinema através da visita a três prestigiados festivais de cinema - realizados em equipamentos culturais tradicionais da cidade de Lisboa, como o Cinema São Jorge e a Culturgest – e pela criação de um festival de cinema comunitário no Bairro. Com o objetivo de proporcionar uma experiência única aos alunos com menos contato com o cinema, partindo de uma

diversidade de filmes e relacionando essa experiência com atividades e debates vinculados a disciplinas específicas, o projeto propõe levar os alunos das turmas de 5.º e 6.º anos a diferentes festivais: ao Doclisboa, em outubro de 2024, explorando esta visita em aulas de Cidadania e Desenvolvimento e Teatro; à Monstrinha, festival dedicado a animações, em março de 2025, com trabalhos em sala de aula nas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Educação Visual e Inglês; e, por fim, ao IndieJúnior, dedicado ao cinema independente, em maio de 2025, para posteriormente aprofundar a experiência em aulas de Cidadania e Desenvolvimento, Português e Matemática. Por fim, após visitar os três festivais, a comunidade escolar produz o seu próprio festival de cinema.

Portanto, o arco deste projeto de autonomia e flexibilidade curricular da Escola – a sua concepção, aprovação, planejamento, organização e execução – através das várias relações no contexto educativo, constitui o tema desta tese. Trata-se de um projeto de investigação-ação, em que o investigador assume o papel de agente idealizador e mobilizador da iniciativa enquanto mentor pedagógico.

Nesse sentido, antes de nos debruçarmos sobre as camadas de análise proporcionadas por cada festival de cinema, é importante destacar como este projeto decorre ao longo do tempo e qual a teia relacional por ele provocada. Na linha do tempo apresentada na Figura 1.3, vê-se os principais marcos dessa vivência ao longo dos dois anos. Em azul, os destaques da entrada na Escola no primeiro ano, e em laranja os marcos da execução do projeto de investigação-ação no segundo e último ano.

LINHA DO TEMPO - INVESTIGAÇÃO NO TERRENO													
2023	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	2023
							Formação Teach For Portugal Pré-Terreno		Início do Terreno Arranque Ano Letivo 01 na Escola				
2024	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	2024
	Relatório TFP Sobre o Contexto			Elaboração do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular		Aprovação Projeto pela Direção do Agrupamento			Arranque Ano Letivo 02 na Escola	Doclisboa Arranque Projeto Parte 01			
2025	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	2025
			Monstrinha Parte 02 Projeto		IndieJúnior Parte 03 Projeto Cinema no Estendal Encerramento Projeto	Fim do Terreno							

Figura 1.3: Linha do tempo da experiência do investigador-mentor na Escola.

Para tal, o projeto exigiu e proporcionou diversas relações ao longo do seu processo de elaboração e execução, envolvendo o mentor-investigador com um número maior de interlocutores durante as diferentes etapas, como se pode observar nos diagramas apresentados a seguir.

De setembro de 2023 a maio de 2024 – primeiro ano na Escola (Figura 1.4):

Nesse período, o mentor-investigador focou as suas relações principalmente com os alunos, a coordenação da Escola, a direção do Agrupamento e a organização para a qual trabalhou. O projeto é elaborado a partir dessas relações principais, das quais destacam-se a relação intersubjetiva entre mentor e alunos, assim como as relações institucionais.

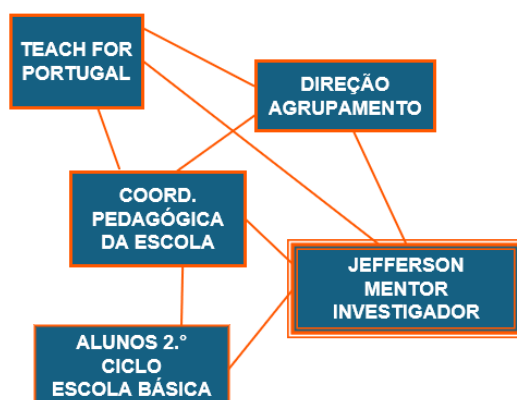


Figura 1.4: Diagrama de relações na Escola, de setembro de 2023 a maio de 2024.

Em setembro de 2024 – a partir das primeiras reuniões no segundo ano na Escola (Figura 1.5):

Às relações anteriores, somou-se a relação com os professores envolvidos no projeto de diferentes formas (a nível pedagógico e operacional), e ainda houve o envolvimento da equipa de operações do Agrupamento, para a coordenação logística das visitas.

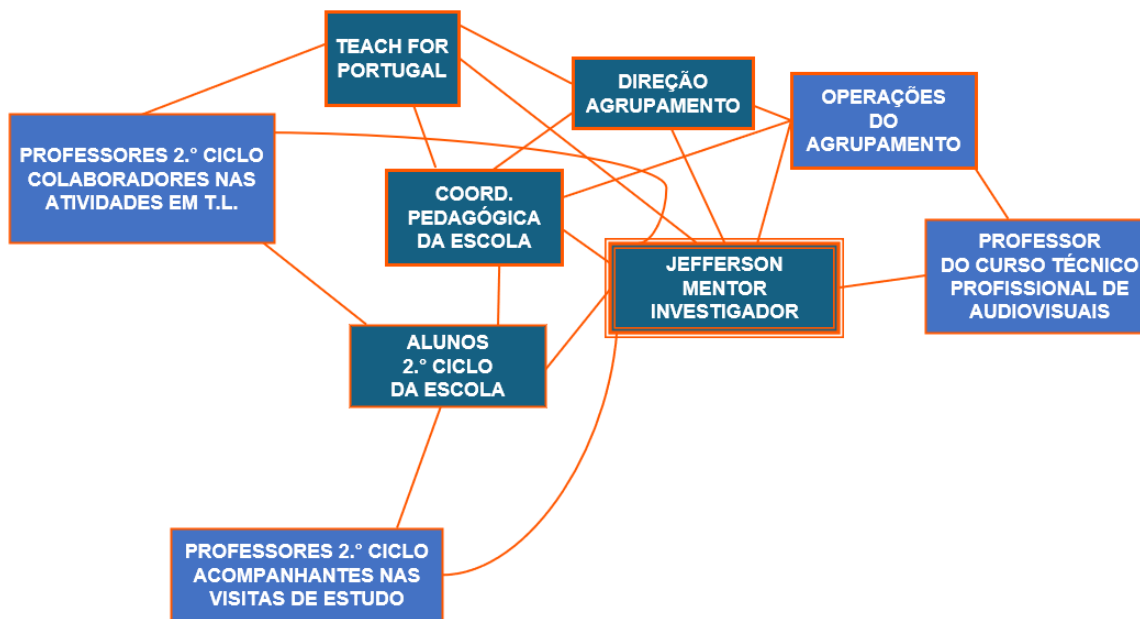


Figura 1.5: Diagrama de relações na Escola, a partir de setembro de 2024.

De outubro de 2024 a abril de 2025 – a partir das visitas aos festivais de cinema (Figura 1.6):

A teia relacional se expande consideravelmente, para além dos muros da Escola. São incluídos no diagrama agentes como as equipas de produção de cada festival, os alunos da Escola Secundária que se envolveram para fazer o registro de todas as visitas com um dos professores do curso técnico profissional de audiovisuais e uma das Assistentes Operacionais, que acompanha alunas de necessidades educativas específicas nas visitas. Destaca-se o emaranhado de relações intersubjetivas em que o mentor-investigador se encontra para a realização das visitas de estudo aos festivais de cinema com os alunos e professores.

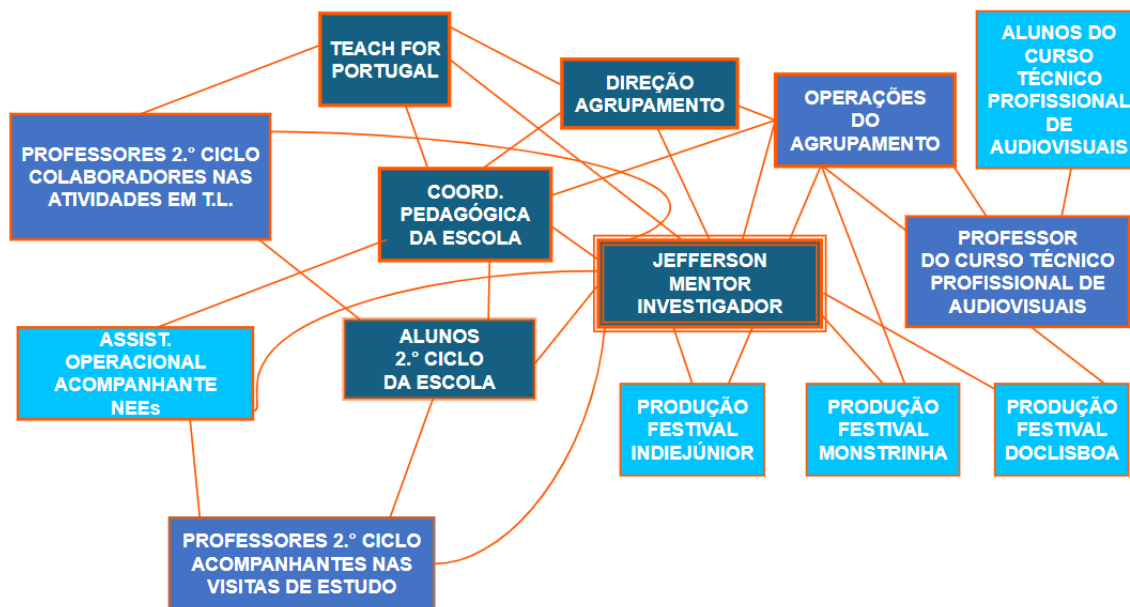


Figura 1.6: Diagrama de relações na Escola, de outubro de 2024 a abril de 2025.

Entre março e junho de 2025 – encerramento do projeto e da experiência no terreno (Figura 1.7):

Com a entrada de mais organizações externas como as entidades que atuam no Bairro e o Projeto Cinema no Estendal – envolvidos no encerramento do projeto –, tem-se o desenho final do diagrama de relações proporcionadas pelo projeto. Chama a atenção não apenas a quantidade e a complexidade de relações que o mentor-investigador estabeleceu, a níveis organizacionais, pessoais, burocráticos e pedagógicos, como também as relações que se deram sem o contato direto desta figura dinamizadora.



Figura 1.7: Diagrama de relações na Escola, entre março e junho de 2025.

1.4. Metodologia

A investigação em torno da elaboração e implementação deste projeto de autonomia e flexibilidade curricular na Escola debruça-se sobre o conceito de investigação-ação. Segundo Jean McNiff (2002), professora de Pesquisa Educacional na York St John University, no Reino Unido, o conceito de investigação-ação aponta para um processo de aprendizagem que advém da própria experiência, num “jogo dialético” entre prática, reflexão e aprendizagem. Para tanto, de acordo com a autora, ao longo da pesquisa, o investigador olha para si mesmo e para os seus interlocutores, aprende sobre si e sobre o outro na relação, e é a partir dessa convivência que surgem os resultados: “It is a form of practice which involves data gathering, reflection on the action as it is presented through the data, generating evidence from the data, and making claims to knowledge based on conclusions drawn from validated evidence.” (McNiff, 2002, p. 16).

Nessa direção, McNiff ressalta a importância de o investigador acolher perspectivas diversas e manter a convicção de que é possível construir, com os interlocutores, um futuro melhor em comparação com o presente, desde que se proponham e implementem melhorias sustentadas em formas criativas de viver e resolver problemas, considerando diferentes pontos de vista. Há aqui um interessante diálogo da investigadora com Ingold (2019; 2020),

cuja “ética do cuidado” enfatiza o estudo com as pessoas a partir do que faz sentido para elas, e cuja proposta de “educação da atenção” convoca a uma relação distinta com o presente, que “pede nossa atenção sem fracionamentos, sem mediações e sem qualificações” (2020, p. 52). Essa atenção favorece a correspondência no presente e abre a possibilidade de transformações no futuro.

Ao olhar mais atentamente para a questão ontológica da investigação-ação, apoio-me também em Fals-Borda e Rahman (1991), que apontam três elementos teóricos da PAR (“*Participatory Action-Research*”): “(1) the ontological possibility of a real popular science, (2) the existential possibility of transforming the researcher/researched relationship, and (3) the essential need of autonomy and identity in exercising people's own countervailing power” (Fals-Borda & Rahman, 1991, p. 151)

Estes autores destacam a importância de elementos teóricos que explicam a aprendizagem a partir das vivências, indicando especificamente que: os interlocutores são protagonistas do processo de investigação uma vez que também produzem conhecimento e ciência; há transformação do elo entre pesquisador/pesquisado ao subverterem, intencionalmente, as relações assimétricas de sujeito/objeto a partir deste protagonismo dos interlocutores da investigação por meio da ação; e o pesquisador, por fim, valoriza a autonomia e a identidade dos sujeitos ao ultrapassar os limites institucionais, estimulando movimentos autônomos de ação e reação dos interlocutores.

Há, ainda, um outro aspecto relevante a ser sublinhado: uma vez que este projeto de investigação-ação passa por visitas de estudo a festivais de cinema, um festival comunitário no Bairro e dinâmicas e atividades em salas de aula, destaca-se a característica multissituada deste estudo. Portanto, o investigador relaciona-se com os seus interlocutores em diferentes ambientes, estabelecendo alguma forma de presença, onde todos apresentam alguma conexão e uma lógica explícita que os une (Marcus, 1995). Desse modo, de fato, a vivência em um determinado ambiente impacta as vivências seguintes em outros sítios, seja algo previamente antecipado ou absolutamente inesperado. Como afirma Marcus (1995):

Multi-sited ethnographies define their objects of study through several different modes or techniques. These techniques might be understood as practices of construction through (preplanned or opportunistic) movement and of tracing within different

settings of a complex cultural phenomenon given an initial, baseline conceptual identity that turns out to be contingent and malleable as one traces it. (p. 106)

Portanto, essa investigação pretende explorar três dimensões principais de análise: a elicitación dos alunos; a domesticação pedagógica do projeto pelos professores em sala de aula e o seu impacto no processo de aprendizagem; e a relação e integração institucionais. A primeira dimensão centra-se na forma como os alunos reagem às vivências. A segunda, examina de que forma os professores se adaptam e incorporam as propostas pedagógicas do projeto nas suas práticas letivas, explorando os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas, bem como o seu impacto nos seus processos de aprendizagem em sala de aula. Já a terceira debruça-se sobre as interações entre as organizações e como isto possibilita o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação.

Para concretizar estas análises, são utilizados diferentes instrumentos metodológicos. Entre eles, destacam-se os relatos do mentor-investigador, baseados na observação participante dentro e fora da sala de aula, bem como as entrevistas etnográficas com a direção, os professores e o coordenador da Entidade Local, o material produzido pelos alunos em sala de aula, a aplicação de um pré-teste, realizado antes da participação no primeiro festival de cinema, e de um pós-teste, aplicado após o último festival previsto. E, adicionalmente, imagens captadas dos festivais de cinema.

Vale destacar que os materiais na íntegra estão organizados por apêndices e anexo, sendo o apêndice A constituído pelas perguntas do pré e pós-testes, o apêndice B pelas entrevistas e o anexo pelas cópias dos trabalhos dos alunos que foram citados e analisados nesta tese. Ainda sobre os textos dos alunos, optou-se por manter exatamente como foi escrito, incluindo erros de ortografia, gramática ou sintaxe, uma vez que esses dados fazem parte da performance linguística e da relação do aluno com o seu processo escolar. Desse modo, foi inserido “[sic]” logo a seguir a um erro de acordo com a norma linguística. Nos enxertos dos diálogos, será sempre empregado o padrão “Estudante” para fazer referência aos alunos participantes e “Mentor-investigador”, ao autor. Este direcionamento segue critérios etnográficos de preservação e valorização da voz dos participantes, respeitando a sua forma de expressão como parte constitutiva dos dados e, por sua vez, da investigação.

Ressalta-se, finalmente, que a intenção é costurar a metodologia de investigação orientada por McNiff, Fals-Borda, Rahman e Marcus, com vasta reflexão ao longo da prática no terreno, a cada visita de estudo aos festivais de cinema e das atividades realizadas em sala de aula. Para tal, pretende-se acessar a ótica sociológica e antropológica de James & Prout (2005), Sarmiento (2004; 2009; 2011), Corsaro (2011) e Iturra (1990; 2001) – este, que também contribui para a dimensão pedagógica da análise, dialogando com Freire (1987; 1996). Por fim, debruço-me ainda em Bourdieu (1989) para refletir sobre as relações sociais e institucionais promovidas pela investigação. Como veremos, busca-se seguir a advertência de McNiff (2002), quando afirma: “Reflection on action makes sense, however, only when practice is seen as in relation with others, a process of dialogue and encounter (p. 18).”

CAPÍTULO 2

O 2.º ciclo da Escola em festivais de cinema: uma narrativa etnográfica

Este capítulo descreve e analisa a participação da comunidade escolar nos festivais de cinema, com foco principal nos estudantes do 2.º ciclo, bem como as principais dinâmicas e interações em torno desses momentos. Conforme mencionado anteriormente, o investigador já atuava na Escola um ano antes do início do projeto-investigação. No entanto, este capítulo focar-se-á na identificação e descrição de momentos-chave que permitam explorar e refletir sobre o início do projeto, o seu desenvolvimento e alguns de seus desdobramentos, que serão ainda abordados e analisados no capítulo 3.

Pode-se considerar que o terreno desta pesquisa começa a ganhar contornos a partir da elaboração do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular envolvendo os festivais de cinema, em abril de 2024. Tal como mencionado anteriormente, o investigador já havia notado a forte influência de diferentes conteúdos de entretenimento entre os alunos, a partir do inquérito referido no capítulo anterior e de outras observações: nos intervalos, ao aproximar-se dos alunos que estavam ao telemóvel, o mentor-investigador conheceu os videojogos mais populares entre os alunos de 5.º e 6.º anos, como *Roblox*, *Minecraft* e *Brawl Stars* (os dois primeiros, já conhecidos por também serem muito populares no Rio de Janeiro, onde o investigador trabalhava com audiovisual e entretenimento para crianças); em diferentes dias, no horário do almoço, encontrou uma aluna do 8.º ano que estava ao telemóvel no pátio da escola e, ao interagir com ela, descobriu que assistia a uma novela turca chamada *Mar Negro* no *YouTube* – em seguida, confirmou o interesse de novelas turcas entre esta e outras alunas da escola de etnia cigana (“Jeff, eles têm características parecidas com os ciganos, eu assisto e fico com os olhos cheios de lágrimas!”, disse-me uma destas alunas numa conversa meses depois).

Vale destacar que a perspectiva sob a qual este projeto é elaborado vai ao encontro do que Allison James e Alan Prout (2005) denominam “*emergent paradigm*” relativamente aos estudos da infância. Este novo paradigma, segundo os autores, é calcado em aspectos como o entendimento da infância como uma construção social, com componentes culturais; a

componente transcultural que revela uma variedade de infâncias existentes (em vez de um fenômeno universal); e a compreensão de que as crianças são e devem ser vistas como ativas no contorno de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles ao seu redor e das sociedades em que vivem, incluindo a escola e o seu processo de aprendizagem.

Nessa mesma direção, o sociólogo Manuel Sarmiento (2004) aponta algumas novas configurações da infância no século XXI e defende que o advento de novos elementos tais como a tecnologia, a internet e a lógica de redes; a ação de grupos de pares e culturas de resistência fora do controlo dos adultos; a participação dos adultos no aspecto da ludicidade e da indústria de jogos; e a ascensão de causas políticas voltadas à infância, fazem “...das crianças contemporâneas construtoras activas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea...” (p.19).

Nesse sentido, este projeto-investigação ganha forma a partir de dois aspectos: a consideração dos interesses dos alunos dos 5.º e 6.º anos da Escola na construção da sua cultura; e o questionamento sobre como dar espaço a estes interesses no contexto escolar poderia impactar o processo de aprendizagem desses alunos ao longo do ano letivo. Voltaremos a Sarmiento mais à frente para esmiuçarmos os conceitos explorados pelo autor e criarmos diálogos com outros pensadores.

Além das percepções do investigador acerca dos alunos da Escola, vale ainda destacar que, nos dias 14 e 19 de março de 2024, foram realizados *focus groups* com professores de diferentes disciplinas e com as psicólogas da escola, com o objetivo de apresentar as impressões desde o início do trabalho na Escola, os resultados do inquérito citado e a ideia de realizar um “circuito de festivais” com os alunos. Esta iniciativa surgiu no sentido de construir o projeto não apenas para a comunidade escolar, mas com o envolvimento dos atores desta comunidade, elemento fundamental da abordagem e dos princípios de um projeto de investigação-ação, como vimos no capítulo anterior. Tal qual sublinha McNiff (2005): “In action research, researchers do research on themselves in company with other people, and those others are doing the same” (p.15).

Ao envolver professores do 2.º e 3.º Ciclos, de disciplinas diversas como Português, História, Educação Visual, Geografia, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e História e Geografia de Portugal (HGP), além das psicólogas, foi possível recolher diferentes

visões e reflexões de agentes da comunidade escolar que se relacionavam com os alunos sob distintas perspectivas. Destes *focus groups*, surgiram ideias como a de envolver determinadas disciplinas em festivais específicos, permitindo a realização de atividades em tempo letivo sem comprometer a disponibilidade dos professores ao longo de todo o período, além do foco prioritário do projeto no 2.º ciclo. Como destacou um dos professores: “Eu acho que o projeto deveria focar no 2.º ciclo porque sabemos, e o resultado deste inquérito confirma, que estes alunos acabam por ficar mais dependentes dos responsáveis para ir ao cinema e sair de casa em geral. Então, quando vão ao cinema, eles vão com os pais a centros comerciais porque dá mais jeito para comer algo depois ou fazer compras”. Ao fim de um destes *focus groups*, duas professoras manifestaram interesse em integrar o projeto caso permanecessem na escola no ano letivo seguinte. Uma delas, de fato, continuou na escola e tornou-se uma das professoras mais ativas no projeto.

No dia 5 de junho de 2024, antes do término do primeiro ano na Escola, realizou-se uma reunião de balanço da *Teach For Portugal* com a direção da escola, na presença de alguns professores e dos mentores pedagógicos. Entre os objetivos da reunião estavam a avaliação do primeiro ano do investigador como mentor pedagógico na escola (em tempo letivo e não letivo), bem como a aprovação do projeto comunitário a ser implementado no ano letivo seguinte.

A direção aprovou a iniciativa de promover visitas de estudo a três festivais de cinema para o 2.º ciclo, comprometendo-se a financiar todos os custos com transportes e bilhetes. Como objetivos pedagógicos do projeto, foram apontados a abordagem das aprendizagens essenciais e o reforço da educação para a cidadania, além do desenvolvimento de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁹, tais como pensamento crítico e criativo, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade artística e linguagens – e a promoção da mundividência. No entanto, a direção alertou para o desafio da dinamização de atividades em tempo letivo. Segundo a equipa diretiva, seria possível apresentar e incentivar a participação dos professores no projeto, mas não os obrigar a

⁹ Em vigor desde 2017, este é o documento de referência de todo o sistema educativo em Portugal, que orienta a aprendizagem ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Acessado em 23 de fevereiro de 2025

explorar os filmes nas aulas – o que exigiria, no ano letivo seguinte, um esforço de sensibilização, explicitação das motivações e benefícios pedagógicos do projeto, e a persuasão dos professores para que se envolvessem.

Dessa forma, antes do arranque do ano letivo 2024-2025, no dia 5 de setembro de 2024, a direção convocou os diretores de turma do 2.º ciclo que já estavam colocados na escola para uma reunião. Nessa, o mentor-investigador apresentou o papel do mentor pedagógico na escola, as possibilidades de colaboração em tempo letivo e não letivo e, ainda, introduziu o projeto que, nesta altura, já era reconhecido e tratado como um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A reunião revelou-se de extrema importância, pois permitiu que os novos professores percebessem que o investigador já estava na escola há um ano, conhecia muitos dos alunos e poderia ser uma mais-valia como colaborador ao longo do ano. Além disso, todos os professores presentes mostraram-se receptivos ao projeto, demonstrando disponibilidade para participar e colaborar. Acredito que o fato de já terem conhecimento do projeto antes mesmo do início do ano letivo contribuiu para essa postura mais aberta e favorável.

Assim, logo após essa reunião, iniciou-se a organização da primeira visita de estudo do projeto – o Festival Doclisboa, que teria lugar no final de outubro.

2.1. Visita de estudo ao Doclisboa

Ainda em setembro, como parte da preparação da primeira visita, o mentor-investigador realizou contatos com a produção do festival para obter informações sobre as datas e os horários previstos para a edição de 2024, bem como a divulgação do programa de filmes a exhibir. Nesta fase, era essencial compreender a logística para planejar os passos seguintes.

No dia 2 de outubro, decorreu a sessão *online* Antevisão, onde a equipa do Doclisboa partilhou informações completas acerca do abcDoc – projeto educativo do festival, incluindo a programação de filmes, dias e horários das sessões, além de sugestões de disciplinas e temas a explorar a partir de cada filme. Com estas informações, no dia 7 de outubro, o mentor-investigador enviou todos os dados do projeto à coordenação da escola, incluindo nome, categoria, descrição, objetivos pedagógicos, dinamizadores e apoiantes das atividades,

calendarização, orçamento, público-alvo e número de participantes estimados. Posteriormente, essas informações foram inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA)¹⁰ do agrupamento pela coordenação, tendo o projeto sido aprovado no PAA no dia 15 de outubro.

Em paralelo a estes passos burocráticos, o mentor-investigador e os professores de Cidadania e Desenvolvimento das turmas de 5.º e 6.º anos selecionaram juntos as sessões para cada ano, a partir da lista de filmes do festival, e começaram a preparar o plano da aula pré-festival. Nesta aula, dinamizada pelo mentor e apoiada pelos professores, abordaram-se temas como o conceito de festivais, os diferentes tipos existentes (teatro, literatura, música, cinema) e as características do cinema documental, apresentando o projeto como um todo para preparar os alunos para as visitas aos festival, em especial para a sessão do Doclisboa. Na entrevista realizada com a professora do 5.º ano (ver apêndice B), ao ser abordado o modo como havia sido integrado o conteúdo dos festivais nas aulas, ela afirma que “foi bastante fácil porque é Cidadania. Então dá sempre para mexer um bocadinho com os conteúdos e com os temas (...) Vi primeiro os temas dos filmes e depois encaixei na Cidadania”.

Além disso, falou-se sobre as salas de exibição que seriam visitadas – a Culturgest para os do 5.º ano e o Cinema São Jorge para os do 6.º ano. A maioria esmagadora dos alunos nunca tinha estado nestes espaços e demonstrou curiosidade. Essa aula de sensibilização antes da visita de estudo foi realizada com as seis turmas no período de 14 a 18 de outubro.

Por fim, antes da visita de estudo, o mentor-investigador concluiu a organização dos trâmites logísticos e burocráticos: distribuiu o termo de responsabilidade para todos os alunos, ficando cada diretor de turma responsável por recolher o documento assinado por cada encarregado de educação; confirmou a presença de professores acompanhantes de acordo com o rácio de alunos com os termos assinados; e, em contato com a assistente técnica do departamento financeiro do agrupamento, confirmou o pagamento dos bilhetes e dos autocarros para a viagem até Lisboa. Assim, a primeira visita de estudo estava prestes a acontecer.

¹⁰ O Plano Anual de Atividades (PAA) é um documento de planeamento que define a programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução de acordo com o projeto educativo e os objetivos de um agrupamento de escolas.

Antes de seguirmos viagem nas vinhetas etnográficas do Festival Doclisboa, vale destrinchar o conceito de Culturas da Infância (Sarmiento, 2004), que está relacionado aos processos de interpretação e significação relativamente ao mundo adulto, de maneira específica e genuína. “O debate não se centra no facto, reconhecido, das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogéneos, isto é, em culturas” (p. 12). O autor defende que as culturas da infância enunciam a cultura societal da qual as crianças fazem parte, pela sua perspectiva de perceber, organizar e representar as informações no mundo, nas dinâmicas relacionais – tanto nas interações entre pares quanto naquelas com os adultos. Por sistemas simbólicos, pode-se entendê-los como instrumentos de conhecimento e comunicação (Bourdieu, 1989).

Assim sendo, interessa-me articular o que Sarmiento denomina “traços” e “eixos” distintivos das culturas da infância - em que habita algum sentido de “universalidade” - para pôr em perspectiva o contexto específico dos alunos do 2.º ciclo da Escola. Quais são os sistemas simbólicos dessas crianças? Como é que eles se anunciam numa linguagem comum ao longo deste projeto-investigação? Quais são os termos próprios que se destacam na cultura dessa comunidade escolar? É em busca dessas reflexões, portanto, que as vinhetas etnográficas serão apresentadas – a começar pelas do festival Doclisboa.

No dia 22 de outubro, depois da primeira aula, os alunos do 5.º ano reúnem-se diante do portão da escola para ir ao festival Doclisboa. Não é apenas a primeira visita de estudo à um festival de cinema - é a sua primeira visita de estudo do ano no 2.º ciclo. O clima é efervescente. O mentor pedagógico pede que os alunos formem três filas, de acordo com as turmas, e que cada professor acompanhante fique à frente de uma das filas. Em algum momento, a coordenadora da escola chega exasperada com a audível excitação, ordenando que os alunos aquietem porque as aulas das outras turmas estão a decorrer e não se pode fazer tamanho barulho na escola naquele horário.

A organização dos alunos em filas à frente do portão da escola, repetida em todas as visitas de estudo e também na entrada nas salas de exibição, exemplifica a forma como as crianças internalizam a lógica dos adultos (Corsaro, 2011). Corsaro destaca, contudo, que a

criança não apenas internaliza, mas passa por um processo de “apropriação, reinvenção e reprodução”, o que denomina de “reprodução interpretativa”.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam os se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações. (Corsaro, 2011, p. 31)

Este quadro pode ser aprofundado em diálogo com Sarmiento (2004), que através do conceito de “gramática das culturas da infância” oferece bases para compreender a reprodução interpretativa. Segundo o autor, essa gramática assenta em três dimensões: a semântica, como a construção de significados autônomos e de referenciais próprios; a sintaxe, como a organização de elementos de representação que não estão subordinados à lógica formal; e a morfologia, como a forma que assumem os elementos das culturas da infância como as palavras, os gestos, os jogos, etc. Esses processos permitem entender como as crianças reapropriam elementos do mundo adulto segundo a sua própria gramática, produzindo, assim, uma versão interpretada e recriada desse mundo.

Por outro lado, as “rotinas culturais” (Corsaro, 2011), promovidas pela família, pela escola e outros contextos e instituições em que a criança circula, são fundamentais nesse movimento de reprodução interpretativa, uma vez que concedem um caráter de hábito e de previsibilidade. São, sobretudo, oportunidades de as crianças perceberem que existem regras e que, por vezes, é até desejável haver variações dessas regras. Assim, elas desenvolvem o aspecto constitutivo da sua própria participação cultural.

Antecipo estes conceitos para que o leitor possa estar atento aos momentos descritos nas vinhetas a seguir, de modo a reconhecer como os estudantes do 2.º ciclo da Escola constroem ativamente a sua cultura a cada festival de cinema.

De volta à descrição etnográfica, no momento da organização dos alunos em filas, estão também presentes o professor do Curso Profissional Técnico de Audiovisuais com a sua turma de finalistas do 12.º. O mentor-investigador havia acordado com este professor que o grupo da Escola Secundária do agrupamento iria acompanhar todas as visitas para que eles

pudessem exercer a sua aprendizagem de captação e edição de vídeos, com a produção de um filme curto mostrando toda a experiência do projeto, pela perspectiva da Secundária.

A lista de alunos com as autorizações dos encarregados de educação é checada antes da partida. Somos cerca de 60 pessoas e foi preciso requerer dois autocarros. Durante a viagem, o mentor-investigador pede que os alunos preencham o inquérito pré-teste com perguntas que serão novamente respondidas no fim do projeto como uma das ferramentas de análise (ver apêndice A). Os alunos respondem – alguns no seu telemóvel e outros no telemóvel do mentor ou dos professores presentes. Depois, entretêm-se a ouvir música, conversar, jogar no telemóvel e a tirar *selfies*.

A maneira como os alunos entretêm-se na viagem de autocarro é um dos aspectos marcantes para eles – como veremos no próximo capítulo. Além disso, é interessante pensar como o fazer fotografias de si mesmo ou de pequenos grupos é parte da ludicidade da cultura destes alunos. Ao explorar a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância, Sarmento (2004) enfatiza o relevo do mercado de produtos culturais para a infância e o risco existente na relação de importância entre o brincar e o brinquedo. Por um lado, o autor aponta que os brinquedos fabricados globalmente em série tendem a uniformizar e estereotipar a brincadeira, por outro destaca que alguns desses brinquedos podem se tornar mais relevantes que a própria brincadeira em si, contrariando a lógica do brincar. Ao mesmo tempo, Sarmento sublinha ainda que o brincar na infância é condição de aprendizagem como também de socialização.

Ao observar, interagir e refletir sobre o “tirar selfies” como um brincar desta cultura da infância, percebo a socialização a partir do telemóvel (nas diferentes expressões que contribuem para criar autoimagem, nas risadas que despontam desta interação, etc.). É algo que chama atenção durante a vivência e que também é destacado pelos alunos ao rememorarem esta visita. Por outro lado, reconheço alguma uniformização da brincadeira a partir deste aparato-brinquedo (telemóvel) que, por vezes, pode ser mais importante que a própria brincadeira em si – como nos alerta Sarmento. Da mesma forma que vejo alguma relação estabelecida quando jogam o mesmo videojogo (muitos jogam o *Brawl Stars*, já citado), porém cada criança está individualmente em um aparelho.

Ao chegar à Culturgest, todos seguem em fila até a entrada, onde a produtora do festival nos recebe e entrega os bilhetes (Figura 1.8). Entrando no auditório Emílio Rui Vilar, o mais emblemático espaço do centro de cultura Fundação Caixa Geral de Depósitos, a expressão dos alunos é de admiração. Eles olham do chão ao teto, de um lado para o outro. Os produtores indicam as fileiras em que devemos nos acomodar e, nesse momento, uma das professoras diz: “Olha, Jefferson, eu estava a responder ao inquérito com os alunos e, realmente, eu tenho alunos aqui que nunca tinham ido a um cinema. Isso é mesmo muito importante!”. Esta professora estava presente na primeira reunião do ano letivo, de 5 de setembro; ao ser convocada para acompanhar a visita de estudo, prontamente confirmou a sua participação; porém, parece que apenas ali, ao presentificar o momento, deu-se conta de um dos benefícios do projeto.



Figura 1.8: Os alunos do 5.º ano na chegada à Culturgest. Acervo do autor.

Em seguida, os professores levam os alunos à casa de banho antes da sessão começar. Os alunos conversam em voz alta, apontam e gargalham. Enfim, todos estão de volta aos seus lugares e a sessão está para começar. As luzes são apagadas e o primeiro filme - “Kora”, de Cláudia Varejão - começa apresentando falas e diálogos em idiomas estrangeiros com legendas em português. “Jeff, eles engaram-se, isto não está em português!”, diz-me uma aluna que está mais perto de mim. Há um burburinho entre os alunos, um “shhhhhh” de alguns professores, e todos voltam a se aquietar. O filme, que aborda diferentes histórias de mulheres refugiadas a viver em Portugal, acaba depois de quase 30 minutos, os alunos acompanham os aplausos do restante da plateia da Culturgest, alguns gritam, aproveitando o

momento para fazer alguma bagunça, e o segundo filme começa: “Pirópolis”, de Nicolás Molina. Esse filme, chileno, também não é exibido em português. Com duração de 74 minutos, traz mais reações dos alunos do 5.º ano. Algumas alunas, ao não conseguirem acompanhar a história, deixam-se adormecer. Outros alunos desconcentram-se completamente e conversam às risadinhas em muitos momentos. Mas há também quem tente, ao longo do tempo, perceber a história, que trata do combate aos incêndios em Valparaíso, no Chile. As imagens impactantes do fogo e a atuação dos bombeiros e de outros civis contra as chamas conseguem prender a atenção destes últimos.

Na volta para casa, alguns alunos, cansados, adormecem. Os outros voltam a passar o tempo com as mesmas atividades da ida. O mentor-investigador não nota muitas conversas sobre os filmes ou sobre o cinema no autocarro.

Dois dias depois, no dia 24 de outubro, é a vez das turmas do 6.º ano embarcarem no autocarro. Esse fator ajudar-nos-á a perceber o porquê de Sarmiento (2004) apontar as dimensões relacionais como fundantes das culturas da infância, seja entre pares ou entre crianças e adultos. De princípio, é importante destacar que os alunos do 6.º buscaram informações sobre a visita com os alunos do 5.º ano e alguns mostraram resistência em ir ao festival, sem saber que iriam em outra sala de exibição para ver outros filmes. Especialmente em uma das turmas, cinco alunos alegaram que eram muitas horas de visita de estudo, que ia “ser uma seca”. O professor ainda usou o argumento que não ir à visita de estudo seria considerado falta e que também haveria impacto na aula seguinte, que seria sobre o filme. Mesmo recorrendo aos recursos de controle da instituição escolar, alguns desses alunos não foram à visita. Outros repensaram, mudaram de ideias e decidiram ir.

Dessa vez, em razão da presença de duas alunas com necessidades educativas especiais (NEEs), uma assistente operacional de ação educativa também acompanha o grupo que, diferente do outro dia, cabe todo em apenas um autocarro. A presença dessa assistente operacional traz, com mais rigor, as regras da escola para dentro do autocarro: quando eu entro no veículo, noto um sentimento de insatisfação em alguns alunos que dizem-me que ela não os havia deixado escolher onde se sentar, determinando o lugar de cada um. Além disso, ao longo do trajeto, essa funcionária gere o comportamento dos alunos da mesma

forma como o faz no pátio da escola. Ou seja, a viagem de autocarro das turmas de 6.º ano é mais silenciosa do que a das turmas de 5.º ano.

Destaca-se, nesse momento, outro aspecto relevante das rotinas culturais: Corsaro (2011) aponta que é por meio dessas rotinas que as crianças tornam-se membros de suas culturas de pares e do mundo dos adultos em que se encontram. No entanto, o autor também destaca o grau de subordinação do papel da criança na relação com os adultos, o que traz incertezas e perturbações – como momentos de resistência por parte das crianças. Nas vinhetas etnográficas do festival Doclisboa, esse aspecto aparece tanto na relação com a assistente operacional quanto nos momentos de silenciar dentro das salas de exibição.

...uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto. (Corsaro, 2011, p. 129)

Dessa forma, é interessante notar como esse processo se dá em diferentes momentos das visitas aos festivais e, especialmente, neste confronto silencioso dos alunos com a assistente operacional da Escola – que posteriormente, como veremos no capítulo 3, será enfatizado na composição escrita de um aluno.

De volta à narrativa, os alunos do 6.º ano também responderam ao inquérito. Com mais autonomia e destreza, emprestam os telemóveis de uns para os outros, o que exige menos ajuda dos professores. Já nos arredores da Avenida Liberdade, antes de chegar ao Cinema São Jorge, uma aluna de etnia cigana, que mora no Bairro, inicia o seguinte diálogo:

Estudante: Jeff, olha ali! As pessoas aqui são diferentes.

Mentor-investigador: Diferentes como?

Estudante: Não sei, olha só o fato delas...

A amiga ao lado, que é de origem cubana, assente, concordando.

Mentor-investigador: Mas, então, vocês acham esses fatos diferentes por quê?

Estudante: São mais... empresariais!

Mentor-investigador: E o que significa ser empresarial?

Estudante: Ah, é como as pessoas se vestem... são mais elegantes! Ninguém lá do Bairro anda assim... – responde, com o apoio da amiga, que concorda com a cabeça.

Esse momento permite-me evocar Raúl Iturra - antropólogo chileno com uma vasta contribuição para a antropologia da educação em Portugal, dentre outras – em que ele destaca o conhecimento que as crianças retiram da sua própria cultura.

Quando aparecem no grupo social, o mundo já está classificado, dividido e hierarquizado e o exercício desde que nascem até adquirir a aceitação ou a aprovação dos adultos, é aprender critérios e classificações noções e conceitos, distâncias e categoriais sociais, o tempo e o espaço, a vida e a morte, a criação da vida e o seu objectivo. (Iturra, 1990, p.87)

Além disso, este diálogo traz consigo ainda alguns dos aspectos elencados por Corsaro (2011) e Sarmiento (2004) – tanto relativamente à reprodução interpretativa quanto à semântica da gramática das culturas da infância: esta aluna apropria-se da realidade diante de si, organiza as informações associando-as ao seu próprio contexto, dando novos significados não apenas a uma palavra, mas também a um estar no mundo - subvertendo uma lógica formal já estabelecida. Ou seja, no seu primeiro contato com o contexto da Avenida Liberdade, a partir da comparação do modo de vestir do outro com o modo de vestir do seu meio social rotineiro, ela cria um conceito de estar, subvertendo uma palavra que existe na lógica formal, aplicando-a de uma maneira própria.

Chegamos ao Cinema São Jorge e um grupo de alunos vai comer algo com o seu diretor de turma antes de entrar na sessão. Enquanto aguardamos para todos entrarmos juntos, alguns alunos vão à casa de banho. Duas alunas voltam aos risos porque, segundo elas, haviam entrado na casa de banho masculina por engano e estavam admiradas com o tamanho e o formato dos urinóis (que são mais antigos e estendem-se até o chão). Isso vira tema entre o grupo de alunos mais próximo dessas duas estudantes. Ao entrar na sala principal, a Sala Manoel de Oliveira, os alunos reagem significativamente. Olham para o teto, experimentam as poltronas, apontam para o palco.

Neste ponto da narrativa, invoco novamente Sarmiento (2004) para relacionar esses momentos supracitados com outro eixo que o autor indica como estruturador das culturas da infância: a interatividade. De acordo com o sociólogo, a apropriação, reinvenção e reprodução do mundo que cerca as crianças é possibilitada justamente pela cultura de pares.

É na relação e interação com o par, na brincadeira, que a criança absorve aquilo que está a sua volta para reproduzi-lo e subvertê-lo. Tanto a viagem no autocarro como a chegada deste grupo ao Cinema São Jorge indicam evidências desse eixo salientado por Sarmento. A interação na insatisfação inicial com a assistente operacional, nas brincadeiras e jogos no telemóvel, no emprego da palavra “empresarial” – ainda como uma adjetivação – mas com significados adicionais e próprios entre as duas amigas; a subversão das casas de banho e o destaque para os urinóis antigos são todas vivências em pares. O estar em par impulsiona, confirma e reitera o que um aluno ou uma aluna propõe.

Antes da sessão começar, os realizadores dos filmes sobem ao palco para apresentarem-se e falarem dos seus filmes (Figura 1.9). As turmas de 6.º ano visionam cinco filmes de diferentes nacionalidades, apenas um deles produzido em Portugal.



Figura 1.9: Os alunos do 6.º ano no Cinema São Jorge.
Acervo do autor.

Durante a sessão, que é composta por cinco curtas realizadas em diferentes países como Portugal, Itália, Suíça, Romênia, Países Baixos, Alemanha, e Áustria, poucos adormecem e por pouco tempo. Há algumas raras conversas, mas a grande maioria dos alunos mantém-se atenta. As duas alunas NEEs pedem para sair da sala apenas um pouco antes do fim.

Enquanto aguardamos o autocarro para voltar, todos os alunos sentam-se nos degraus do Cinema São Jorge para comer aquilo que haviam trazido de casa. Partilham comida,

conversam sobre os filmes e sobre outros assuntos, como os carros que veem na Avenida Liberdade. O grupo da Secundária, que acompanha esta visita, filma e tira fotografias – e alguns alunos do 6.º ano fazem pose e piada para as câmeras, o que também será destacado por alunos na composição escrita em sala de aula posteriormente.

Na semana seguinte às visitas, então, foi o momento das aulas sobre a sessão de cinema. Tanto as turmas de 5.º quanto as de 6.º ano tiveram aulas de Cidadania e Desenvolvimento, e Teatro a partir das respectivas sessões do Doclisboa. Estes momentos e as suas implicações serão abordados mais adiante, no próximo capítulo.

2.2. Visita de estudo à Monstrinha

As duas visitas à Monstrinha aconteceram em março de 2025, cerca de cinco meses depois das primeiras visitas. Neste período, ao longo dos meses, houve sempre uma aluna ou um aluno a perguntar “Jeff, quando será mesmo a próxima ida ao cinema?”. Isso aconteceu com alunos do 5.º e 6.º anos, em diferentes momentos: numa aula de Cidadania e Desenvolvimento, disciplina-base do projeto na escola, cujas aulas foram muito associadas aos festivais; numa manhã de inverno em que eu estava a chegar à escola para a primeira aula do dia; numa aula de Português, num momento em que um aluno estava aborrecido com um tema da disciplina; e num recreio em que fui abordado por um grupo de amigos. O que também aconteceu aos professores, como citou o professor de EV e ET em entrevista (ver apêndice B): “... viu-se que depois de saírem de lá, eles [os alunos] gostaram e ficavam a perguntar ‘Quando é que nós temos uma nova visita de estudo?’”. Para além de alguns gostarem do fato de não terem aulas - como veremos no próximo capítulo, no texto de um aluno - os alunos sabiam o que esperar, visto que todos os festivais de cinema que visitaríamos foram comunicados desde o princípio, mas queriam confirmar o quanto faltava para chegar aquele momento novamente.

É possível destacar aqui outro eixo estruturador das culturas da infância: a reiteração, que toca justamente a relação da criança com o tempo, “... continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (Sarmiento, 2004, p.28). A reiteração - bem como os outros eixos - apresenta-se com mais ou

menos vigor de acordo as interações sociais que esta criança já teve e a quão inserida ela já está no mundo dos adultos. Vê-se que, dentre os alunos do 2.º ciclo da Escola, esse ainda é um aspecto presente, que também é evidenciado em algumas aulas de rememoração dos festivais, a partir de uma certa confusão nos meses de cada festival. Ou seja, o tempo ainda tem outra medida e muitas vezes é alicerçado em outros referenciais: a semana de um determinado exame, o mês a seguir das férias da Páscoa, etc.

Diferente da primeira visita, em que o mentor-investigador ainda estava a perceber os processos operacionais do Agrupamento, nesta, todos os processos foram alinhados com mais antecedência: a geração de faturas para o pagamento dos autocarros e bilhetes, o registro da visita nos sistemas da escola (Inovar¹¹ e PAA), a distribuição do termo de responsabilidade para todos os alunos, e o aviso e organização de todos os professores impactados pela visita.

Como estratégia pedagógica, na semana anterior à visita, na aula de Cidadania e Desenvolvimento, os alunos foram lembrados sobre a estrutura do projeto: as turmas envolvidas, os festivais, os gêneros cinematográficos de cada festival, os meses das visitas e as salas de cinema em Lisboa. Nesta revisão, também foram abordadas as disciplinas envolvidas em cada festival. Os alunos lembraram as atividades realizadas em sala de aula inspiradas nos filmes do Doclisboa e então foram confirmadas as três disciplinas que estariam envolvidas na Monstrinha: para todas as turmas, Cidadania e Desenvolvimento e Educação Visual; para algumas turmas, adicionalmente, Inglês.

Os professores de Cidadania e Desenvolvimento destacaram a importância da participação dos alunos na visita, ressaltando o impacto na assiduidade e nas avaliações. Mais do que na primeira visita, houve aqui uma associação mais direta à estrutura do sistema educativo, ou seja, foram ressaltados não apenas os impactos positivos da visita, mas também os negativos do não comparecimento. O professor de Educação Visual também teve grande presença nesse momento pré-visita. Mesmo sem acompanhar as suas aulas, ficou claro o modo como ele envolveu os alunos na preparação para a visita ao tratar do tema em sala de aula e anunciar qual seria a atividade que fariam após a sessão, visto que alguns alunos

¹¹ Plataforma *online* de gestão escolar utilizada na rede pública em Portugal.

comentaram com o mentor-investigador, mostrando que estavam conscientes sobre o que deveriam fazer nas aulas de Educação Visual depois da visita – e estavam entusiasmados.

Nesse ponto da narrativa, penso sobre os conceitos de “ofício da criança” e “ofício do aluno”, dissecado por Sarmiento (2011). Ao elencar os elementos que contribuíram para a institucionalização e reinstitucionalização da infância, o sociólogo defende que há uma série de ações e condutas - que os adultos esperam que uma criança apresente - que constituíram os chamados “ofício do aluno” e “ofício da criança” que, sabemos, varia conforme subgrupos etários, contextos, classes sociais, condições de vida etc. No entanto, Sarmiento indica que o papel social da criança como o indivíduo aprendente da escola fez com que o “ofício do aluno” surgisse inicialmente, uma vez que se esperava comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar.

O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (Sarmiento, 2011, p.589)

Nesse sentido, o antropólogo Filipe Reis (1995), em seu artigo sobre a domesticação escolar do pensamento infantil, chama atenção para a subordinação cultural e política que resulta das práticas escolares no processo de acesso ao saber e “...da tensão própria às práticas escolares entre os saberes codificados – que exigem uma recontextualização da experiência dos aprendizes – e os saberes incorporados...” (p.41).

No entanto, com a reinstitucionalização da infância e o surgimento das novas tecnologias de informação, comunicação, novas mídias, começa a haver uma reinvenção do ofício do aluno e, por consequência, do ofício da criança - a escola muda a maneira como olha para o aluno, as suas atitudes e comportamentos, e passa a buscar o desenvolvimento de competências como autonomia, criatividade, espírito de iniciativa e empreendedorismo.

O ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspectos atitudinais, comportamentais e “disposicionais” (no sentido bourdieusiano), aspectos esses

imperfeitamente recobertos pela expressão “competências”, que se substitui no léxico pedagógico, cada vez mais, a resultados de aprendizagem. (Sarmiento, 2011, p. 592)

Voltaremos a este frutífero diálogo entre Sarmiento e Bourdieu mais a frente, aprofundando no conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo francês. Para já, evoco essas ideias de Sarmiento para relacionar com as vinhetas descritas até ao momento, uma vez que se percebe claramente quando a escola ainda acessa o antigo ofício do aluno apesar de buscar o novo ofício alertado por Sarmiento. Ao mesmo tempo que este projeto-ação (e outras iniciativas escolares contemporâneas) é alicerçado no desenvolvimento de competências transversais dos alunos através de uma vivência por meio do audiovisual, os profissionais da escola ainda acessam ferramentas de controle de comportamento, assiduidade, etc.

De volta à narrativa, seja pela atuação dos professores, seja pelo tema do festival (animações), seja por essa visita ter acontecido a meio do ano letivo, o fato é que houve uma presença maior de alunos neste segundo festival (5% a mais na comparação com a primeira visita). Como parte desse percentual, destaco alguns alunos recém-chegados à escola: um que chegou de Cabo Verde e foi pela primeira vez ao cinema ao visitar a Monstrinha; outro, que chegou de Mangualde e nunca tinha ido ao Cinema São Jorge; e uma aluna que era da Escola no ano passado, voltou em fevereiro depois de conseguir a transferência e também nunca havia ido ao cinema na Avenida da Liberdade.

Desta vez, a visita do 6.º ano acontece primeiro. No dia 25 de março, após o almoço, os alunos reúnem-se em frente ao portão da escola e, apesar de maior organização nas filas, há uma grande agitação sobre qual turma irá entrar primeiro no autocarro – a importância desse tópico para os alunos dá-se, como já vimos, pelo momento da socialização entre pares. O autocarro chega, embarcamos todos, os alunos acomodam-se como gostariam e seguimos em viagem.

A assistente operacional que acompanhou a visita do 6.º ano ao Doclisboa não está presente desta vez e os alunos demonstram estar mais à vontade. Falam mais alto, estão mais descontraídos e testam mais alguns limites das regras: antes de o autocarro entrar na autoestrada em direção à Lisboa, passa por um colégio vizinho à escola e alguns alunos interagem com os adolescentes na rua, mostram o dedo do meio e provocam os alunos desse

colégio enquanto passam no autocarro. Ao demonstrarem certa rivalidade com os alunos desse colégio e serem questionados pelo mentor-investigador, dizem-me que já estiveram com alguns em outras situações e *online*, que não se gostam, que um “chibou” o outro. Logo depois, ao cruzarmo-nos com um outdoor do político André Ventura, do Partido Chega, um dos alunos grita e mostra novamente o dedo do meio. Ao ser repreendido pelo mentor-investigador, ele diz "Desculpa, Jeff, é que eu sou cigano!". Este é o grupo que está na parte traseira do autocarro. Do meio em diante, os alunos distraem-se a ouvir música e jogar no telemóvel.

Esse momento traz-me a reflexão sobre a cultura construída pelas crianças a partir da interação social e da cultura de pares. Não apenas entre as crianças, mas também com o adulto que, nesse momento, é o mentor-investigador. A maneira como esses alunos, desse grupo, agem na minha frente e dialogam comigo comunica como eles me percebem na sua dinâmica de inclusão e exclusão.

A sabedoria das crianças consiste tanto em aprender o mundo dos adultos enquanto crescem, bem como em formar grupos com regras de inclusão e exclusão de indivíduos, em torno de objectos e temas de interesse. A formação destes grupos passa pela definição de interesse que vários indivíduos parecem ter e descobrem uns nos outros, para além das obrigações parentais e de vizinhança. (Iturra, 1990, p.88)

Portanto, como já vimos sobre as rotinas culturais (Corsaro, 2011), parece-me haver o reconhecimento das regras do mundo dos adultos. Contudo, há também a transgressão a essas regras. Além disso, vê-se claramente a dinâmica de inclusão e exclusão na cultura de pares (Iturra, 1990) e destaca-se ainda a relação de confiança com um adulto em que alguns se permitem mostrar transgressões e justificá-las.

Ao chegarem ao Cinema São Jorge, as turmas do 6.º ano demonstram estar mais organizadas e orientadas, uma vez que a grande maioria dos alunos já tinha estado neste cinema no Doçlisboa e o ambiente já possui algum sentido a cada um individualmente e ao grupo. “Jeff, posso ir à casa de banho, eu já sei onde fica.”, diz-me uma aluna enquanto aguardamos à entrada do prédio. Desse modo, as idas à casa de banho acontecem de maneira mais autónoma do que na primeira visita.

Da mesma forma, a entrada na Sala Manoel de Oliveira e a acomodação dão-se de forma mais fluida e organizada. Por estarem minimamente familiarizados com o espaço, os alunos demonstram certo domínio ao movimentarem-se como também alguns padrões de comportamento esperados pelos adultos nesse ambiente. Antes de a sessão começar, alguns realizadores sobem ao palco para falar sobre as suas obras com o público - também houve este momento com estas turmas no Doclisboa, então eles não demonstram surpresa dessa vez (Figura 2.1).



Figura 2.1: Os alunos do 6.º ano a ouvir alguns dos realizadores no Cinema São Jorge, antes do início da sessão. Acervo do autor.

A sessão dura cerca de 60 minutos, distribuídos em oito animações, de diferentes origens, como Espanha, Itália, China, Alemanha, Eslováquia, Chéquia, França, Bélgica e Rússia. Para uma melhor análise do conteúdo do próximo capítulo, vale descrever as sinopses de algumas das curtas enquanto descrevo momentos dos alunos nas sessões: *Girino* (Alemanha), de Julia Skala, conta a história de “Marlene, de 10 anos, que está com dificuldades em lidar com as mudanças no seu corpo. Numa viagem à floresta, encontra um

girino estranhamente desenvolvido, com o qual acaba por se identificar.”¹². Nesta animação há cenas da personagem Marlene no banho e ao trocar de roupas, em que é visível as mamas da rapariga em desenvolvimento. Neste momento, há uma movimentação geral das turmas: as meninas riem-se e falam baixinho entre si; os meninos reagem com mais fervor, alguns tampando os olhos, outros a rirem-se mais alto. Dentre os alunos que estão sentados mais próximos a mim, posso notar a postura de cumplicidade entre as raparigas e o constrangimento entre os rapazes. Um deles tampa mesmo os olhos a dizer “Eu não acredito, meu!”, enquanto ao fim da cena, quando a personagem Marlene já está vestida, uma colega diz-lhe: “Podes olhar agora, já passou aquela parte.”.

Vê-se, claramente, nessa passagem, a cultura de pares em ação. As raparigas confidenciam-se, o rapaz faz comunicações ao grupo a partir da sua reação, como também suscita uma reação das raparigas a sua volta. É pelo filme que toda essa dinâmica relacional se desenrola, o que me faz pensar na morfologia da gramática das culturas da infância, salientada por Sarmiento (2004). Como o autor sugere, a morfologia é a forma assumida pelos elementos que constituem essas culturas, tais quais os jogos, os gestos, os brinquedos e, no caso desse projeto – os filmes. Nesse momento, é pela forma desta curta-metragem que os contornos da cultura dos alunos do 2.º ciclo da escola surgem.

Além dessa, a curta *Em dez minutos* (China), de Fu Xiaoyue, que mostra uma avó à espera da neta e, depois de ver notícias na TV e no telemóvel, pega no sono onde sua imaginação a leva para preocupações com o que poderia ter acontecido à neta, ganha destaque entre as alunas. Já na volta à escola, algumas contaram-me ter sido esse o seu filme preferido.

No dia seguinte, 26 de março, chega a vez das turmas do 5.º ano irem à Monstrinha, para uma sessão com os mesmos filmes vistos pelos alunos do 6.º ano. Os alunos reúnem-se a frente do portão da escola, é pedido que eles se organizem em filas de acordo com as turmas e há menos ruído do que na visita ao Doclisboa – esta não é mais a sua primeira visita de estudo. Como com o 6.º ano, os estudantes do 5.º ano também apresentam um enorme interesse pelo momento do autocarro. De modo ainda mais efusivo e fervoroso, perguntam

¹² Mais informações encontram-se disponíveis em [filmdetails – MONSTRA Festival](#) Acessado em 26 de outubro de 2025.

qual turma entrará primeiro, se podem escolher os assentos, se têm permissão para irem diretamente ao fundo do autocarro.

Durante a viagem, os alunos divertem-se com os colegas: alguns assistem à vídeos no Youtube, outros jogam (sozinhos e em pares) e um grupo mais ao fundo canta em conjunto. Primeiro, cantam *Smack That* (Akon feat. Eminem), em seguida cantam *Menina de vermelho*, do Mc Menor JP. Ambas as músicas, destinados a público adulto, conhecidas pelos alunos



por meio de redes sociais como o Youtube e o TikTok.

Ao chegarem à Avenida da Liberdade, muitos pela primeira vez, a excitação é grande. Os alunos saem do autocarro por turmas e reúnem-se com os professores. Seguindo o mesmo recurso utilizado pela assistente operacional na visita anterior do 6.º ano, uma das professoras do 5.º ano exalta-se e ordena: “Portem-se bem!” e “Formem filas de 2!”. As crianças, em resposta ao antigo ofício do aluno, obedecem e, reproduzindo o modelo transposto do contexto escolar, fazem o trajeto do autocarro ao cinema (Figura 2.2).

Figura 2.2: Os alunos do 5.º ano chegam à Monstrinha e avançam em pares até o Cinema São Jorge. Acervo do autor.

Como ainda há algum tempo até a sessão começar, os estudantes são orientados a sentarem-se nos degraus de entrada do cinema para comerem aquilo que haviam trazido de casa, antes de entrar. São poucos os alunos que se misturam com outro grupo que não o da sua própria turma, em geral eles mantêm-se próximos aos colegas com quem partilham a rotina diária da escola.

Ao recebermos a autorização da produção do festival, guardamos os alimentos e organizamos tudo para entrar na sala 3, onde está prevista esta sessão. Quase todos os alunos escolhem os seus assentos, alguns são orientados por algum professor a se sentar em poltronas específicas, a partir do comportamento desses alunos no dia a dia da escola. Uma das alunas que mais falou durante a sessão do Doclisboa aproxima-se do mentor-investigador. Peço, então, que ela se sente numa poltrona ao meu lado. Ela protesta e pede para sentar-se com as amigas, apontando. Na fileira apontada, está uma de suas melhores amigas, que esteve com ela a falar insistentemente na última visita. Digo que não acho uma boa ideia elas se sentarem todas juntas porque vão conversar durante a sessão. Todas protestam. Vejo-me então num impasse de investigador e mentor pedagógico: diante de mim, enxergo crianças e alunas; ao mesmo tempo que tenho curiosidade para perceber o que elas desejam fazer e como farão, sou um dos adultos responsáveis por elas naquele contexto. Eu sugiro, então, dividir o grupo. As duas melhores amigas ficam juntas, ao lado do mentor-investigador, e as outras ficam onde estão, com o compromisso de respeitar as pessoas e fazer silêncio ao longo dos filmes.

Elas aceitam e ficam mais silenciosas ao longo de toda a sessão - fazem piadas em determinados momentos, riem-se e comentam entre uma curta e outra. As duas melhores amigas, ao meu lado, fazem mais comentários durante o filme *Olá, Verão* (Eslováquia, Chéquia e França). De Martin Smatana e Veronika Zacharová, a curta aborda um contexto de “Mar, sol, praia e férias em família. Basta escolher o destino de sonho no catálogo, fazer as malas e partir à aventura. Mas e se o hotel não for tão incrível como prometido? E se o quarto tiver uma vista um pouco atrevida, o jantar for surpreendentemente exótico e a bagagem decidir viajar sozinha?”¹³. As duas reagem especialmente nos momentos em que diferentes objetos substituem, de maneira surpreendente, elementos do dia a dia: boias insufláveis substituem os pneus do carro, uma nadadeira de mergulho surge como um vestido, uma lima ocupa o lugar do sol. A cada “elemento surpresa” da animação, ouvia-se “Ah, não, meu! Olha isto!”.

Nesse ponto, recorro a outro traço da gramática das culturas da infância e um dos seus eixos, indicados por Sarmiento (2004): a sintaxe dessa gramática, que se relaciona com as

¹³ Mais informações encontram-se disponíveis em [filmdetails – MONSTRA Festival](#) Acessado em 27 de setembro de 2025.

regras de articulação entre os elementos simbólicos, e o eixo Fantasia do Real, que trata da dicotomia realidade-fantasia e aponta para transposição imaginária de pessoas, objetos e situações, numa articulação de elementos simbólicos que não se subordinam aos princípios da lógica formal. Vale pensar que o filme em questão, pela sua concepção, provoca as duas amigas nesses aspectos. Ao mesmo tempo que seduz ao dialogar diretamente com o traço da gramática das culturas da infância e o eixo supracitados, cria certa repulsa, o que denota o processo de crescimento dessas duas crianças, que demonstram já estar mais dentro da lógica formal adulto do que da ludicidade.

Destaca-se também o momento em que começa a curta *Interferência de Rádio* (Rússia), de Aleksey Pochivalov, e um estudante russo, recém-chegado a Portugal, que pouco compreende português, estica-se na poltrona ao ouvir o seu idioma natal. Numa agitação silenciosa, ele olha para os colegas de turma atrás e aponta para a tela, sorri, olha para os lados, encontra o olhar do mentor-investigador (que o acompanha em sala de aula a comunicar em português e em inglês) e sorri ainda mais aberto. Esse trecho leva-me a buscar as reflexões de Iturra (1990) acerca do insucesso escolar – e que aprofundaremos no próximo capítulo. Entretanto, nesse momento, faz sentido destacar que o reconhecimento de aspectos que compõem a realidade cultural de um estudante gera ecos, motiva e potencia a sua motivação e o seu processo de aprendizagem.

Por fim, a curta *Eureka!* (Bélgica), de Kris Borghs, uma animação-sátira sobre a evolução da humanidade a partir das intervenções de uma dupla de extraterrestres que tem muitas ideias, provoca risadas partilhadas entre professores e alunos, num momento descontraído. Ao terminar a sessão, a professora de Cidadania e Desenvolvimento diz: “Olhem, eu tive uma ‘Eureka!’ com este filme! Tive agora a ideia do que faremos na próxima aula!”. Ao longo de toda a sessão, os alunos do 5.º ano portam-se de maneira diferente em comparação ao primeiro festival: há menos conversas durante os filmes, apesar de eles ainda fazerem comentários e piadas em alguns momentos; também acompanham mais os momentos de palmas entre os filmes, silenciando assim que começa o filme seguinte.

Ao sair do cinema, em direção ao autocarro para voltar à escola, os alunos estão eufóricos. Chego ao pé de uma aluna, que mora no Bairro, tinha sido a sua primeira vez no Cinema São Jorge, e inicio uma conversa:

Mentor-investigador: Então, o que achou?

Estudante: Muito fixe, Jeff! – ela responde, aos pulos.

Mentor-investigador: E qual foi o seu filme preferido?

Estudante: Eu gostei de todos! Mas gostei mais do “Eureka!”, diz, ainda aos pulos, com um sorriso largo.

Os professores, sentados nos bancos da frente do autocarro, também parecem descontraídos, mais leves do que o habitual. “Ai, foi mesmo giro isso!”, disse uma das professoras.

2.3. Visita de estudo ao IndieJúnior

Na última semana de abril de 2025, uma semana antes das visitas das turmas de 5.º e 6.º anos, os termos de autorização para a assinatura dos encarregados de educação foram distribuídos aos alunos e, nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, em cada turma, foi feita uma revisão de todo o percurso do projeto, para relembrar os festivais e as salas de cinema já visitadas, as disciplinas em que realizaram atividades em sala de aula inspiradas nos filmes assistidos, como também a assiduidade dos alunos de cada turma em cada visita.

Neste último ponto, foi destacado que houve uma participação maior de alunos na comparação da presença do Doclisboa e da Monstrinha, e o próprio mentor-investigador lançou o desafio em todas as turmas: “Será que conseguimos uma participação ainda maior no último festival?”. Então, com a presença de 89% dos alunos do 2.º ciclo da escola (foram 86% na Monstrinha e 84% no Doclisboa), o Festival IndieJúnior recebeu a maior participação de alunos dentre todas as visitas e destacou-se também pelo seu conteúdo - como será abordado adiante.

Nesta visita, participou, pela primeira vez, um aluno do 5.º ano, o X.B., que havia reprovado no ano anterior e que, pelos resultados atuais, voltaria a reprovar. Até então, X.B. não tinha ido a nenhum dos festivais, mas, como veremos no capítulo a seguir, havia participado de atividades em sala de aula referentes aos festivais anteriores. Uma professora recém-chegada à escola, diretora de turma deste aluno - que havia iniciado funções no final de março para substituir um colega ausente por baixa médica -, não se limitou a entregar o

termo de autorização: no dia anterior à visita, telefonou à mãe e insistiu para que X.B. participasse.

A movimentação dessa professora e o seu interesse em estar e garantir a visita de estudo do aluno ao IndieJúnior – assim como o trabalho realizado pelos seus colegas em sala de aula relativamente aos filmes já assistidos, como veremos no próximo capítulo – faz-me pensar em Iturra e no papel que o antropólogo acredita que o professor precisa assumir em prol do sucesso escolar dos seus estudantes.

É também preciso que o professor (...) abandone seu papel de gestor sagrado, da transmissão mágica das palavras técnicas que transformarão o entendimento da criança (...). Enquanto não aceite o saber cultural como saber equivalente e complementar ao seu próprio saber, seu resultado será o insucesso de seus ensinados pela falta de vias de comunicar seu saber letrado ao saber cultural. (Iturra, 1990, p.20)

Como ficou claro no festival seguinte – o promovido no Bairro – esta professora encarna tal orientação de Iturra, buscando que os seus alunos tenham experiências de sucesso no seu percurso escolar.

Então, no dia 5 de maio, logo após a primeira aula, os alunos do 5.º ano juntam-se - como das outras vezes - em frente ao portão da escola. Aqueles que ainda não tinham entregado o termo assinado pelo encarregado de educação tratam de o apresentar a mim ou ao seu diretor de turma. O mentor-investigador pede que se organizem em filas por turma e, desta vez, precisa repetir o pedido menos vezes do que nas visitas anteriores. X.B., mais alto do que a maioria dos colegas, posiciona-se no fim da fila da sua turma, junto da diretora de turma. “Jeff, eu já lhe disse que o X.B. vai ajudar-me a ficar de olho na turma toda?”, diz a professora, piscando com um sorriso cúmplice.

No autocarro, X.B. senta-se sozinho. Em dado momento, enquanto os colegas cantam, ele diz: “Jeff, pede para eles fazerem silêncio, se faz favor?”. Digo que os colegas não estão a fazer nada mau, que estão entusiasmados e felizes, e que posso apenas pedir para eles cantarem mais baixo. Então ele responde: “Eu posso sentar mais a frente, então?”. Ao receber uma resposta positiva, X.B. muda de assento, demonstrando um comportamento absolutamente diferente daquele de todos os dias em sala de aula. Quando o autocarro entra na Avenida Liberdade, anuncio aos alunos que estamos a chegar ao Cinema São Jorge e estou

próximo a X.B., que conta que conhece o sítio onde estamos. Diz que já passou nesta avenida algumas vezes com o pai, que há muitos ciganos como ele nesta zona. Conta também que há um restaurante “bué bom” ao qual ele e o pai já foram.

Neste ponto, faz-se necessária uma regressão ao meu primeiro ano na Escola, quando eu estava em sala de aula com o X.B. em oito aulas por semana. Era a turma na qual eu dedicava a maior quantidade de horas semanais em tempo letivo. Foi um ano extremamente desafiante na construção de relação com este aluno, que “chumbou” não apenas pelos seus resultados acadêmicos, mas também pela quantidade de faltas disciplinares.

E ali está o X.B., a puxar assunto comigo, de uma forma costumeira, interessado em partilhar memórias e experiências, de ouvir as minhas respostas, a caminho de um festival de cinema pela primeira vez - depois de muita intencionalidade da sua diretora de turma.

Depois de lancharem nos degraus do Cinema São Jorge, os alunos do 5.º ano entram na sala Manoel de Oliveira, muitos pela primeira vez. Aproximo-me de uma fileira de alunos que estão sentados e conversam entre si, apontando para o teto:

- Parecem olhos! – diz uma aluna.
- Esse teto é estranho – responde o colega.
- É bonito – retruca a primeira.
- Jeff, e esse palco, é para quê? – pergunta.

A sala gera grande interesse, pelo tamanho, a quantidade de assentos, o palco, o tamanho do ecrã. Este grupo, que já havia ido à Culturgest e à sala 3 do Cinema São Jorge, está agora estupefato com a sala principal do cinema. Nota-se mais uma vez os traços e os eixos estruturantes das culturas da infância no primeiro contato que este grupo tem com esta sala de exibição, relativamente à semântica, sintaxe, ludicidade e interatividade.

Grupos de outras escolas chegam e espalham-se pelas outras poltronas à nossa volta. Estão mais barulhentos que nós, riem-se e falam alto, mexem nos telemóveis. O comportamento das crianças chama a minha atenção. Ao longo de toda a sessão, os alunos da Escola estão mais silenciosos que os demais. Riem-se em momentos de humor das curtas e quando falam entre si é num volume mais baixo que os demais. Será essa uma consequência

de estarmos já no nosso terceiro festival do ano? Será o efeito das rotinas culturais do projeto de investigação-ação?

A programação do Festival IndieJúnior de 2025 marcou, de forma geral, os alunos do 2.º ciclo da Escola, como com os filmes *Cordeiro* (Irão), de Hadi Babaeifar, e *As Botas da Noite* (França), de Pierre-Luc Granjon. Enquanto o primeiro, em formato *live action*¹⁴, conta a história de uma menina em Teerão que “...decide rebelar-se contra uma tradição que já não lhe parece fazer sentido no mundo moderno: o sacrifício de cordeirinhos, vendo a sua carne distribuída pela comunidade. Rose vai tentar salvar quantos cordeirinhos poder.”¹⁵, no segundo, do género animação, “as botas levam o nosso rapazinho a explorar os arredores de sua casa durante a noite. Ele aproveita a distração dos pais e vai à aventura. Mas encontra uma criatura solitária que poderá não o querer deixar voltar.”¹⁶.

Contudo, o grande destaque foi a curta *Blhec!* (França), de Luïc Espuche: “Dar beijinhos é muito desagradável. Os lábios ficam rosa-choc em antecipação e é um horror. Léo troça dos casais que vê, até que os seus próprios lábios começam a reluzir rosadamente. Será assim tão *blhec* dar um beijinho?”¹⁷. Ao perceberem o código “lábios rosa-choc” no momento que antecede o beijo, os alunos todos gritam no cinema, extasiados. Há excitação, ansiedade e nervosismo no ar. Cada momento de “lábios rosa-choc” é acompanhado por uma onda de gritos – e gargalhadas e sorrisos por parte dos professores. No entanto, dentre os alunos do 5.º ano, o filme não foi uma unanimidade. Ao contrário: na volta para casa, enquanto eu pergunto qual havia sido o filme preferido e aquele que não tinham gostado (ou tinham gostado menos), *Blhec!* aparece em quase todas as respostas, seja do lado positivo ou do lado negativo. Essa reação também fica evidenciada nos trabalhos realizados em sala de aula, como analisaremos a seguir.

Desse dia, vale ainda destacar um momento antes de embarcarmos de volta para casa. Ao fazermos um compasso de espera para a chegada do autocarro, eu sugiro que todos se

¹⁴ Formato audiovisual produzido com elenco composto por atores e atrizes reais.

¹⁵ Sinopse disponível em <https://indielisboa.com/filme/cordeiro/> Acessado em 26 de outubro de 2025.

¹⁶ Sinopse disponível em <https://indielisboa.com/filme/as-botas-da-noite/> Acessado em 26 de outubro de 2025.

¹⁷ Sinopse disponível em <https://indielisboa.com/filme/blhec/> Acessado em 26 de outubro de 2025.

juntem de frente para mim e de costas para o Cinema São Jorge, para que eu possa tirar uma foto de todo o grupo. Depois dessa fotografia, três alunas do 5.ºA pedem uma fotografia “apenas da turma” e chamam os colegas da turma para a “foto do 5.ºA”, o que evidencia o sentimento de construção de grupo desses alunos, especificamente.

No dia 7 de maio, fica claro que *Blhec!* não se destaca apenas nas turmas de 5.º ano. O filme chama também a atenção das turmas de 6.º ano da escola, com uma diferença: neste dia, entre estes alunos, *Blhec!* é o grande favorito, quase por unanimidade. “Parem de fazer bullying com ele!”, “Cambada de invejosos!” - dizem alguns alunos sentados próximos a mim, quando veem a personagem principal, Leo, a ser gozado pelo grupo de amigos ao verem os seus lábios ficarem “rosa-choc”.

Para além dos momentos de excitação, gritaria e ansiedade, ao perceberem o código do filme (como no dia 5), os alunos do 6.º ano não demonstram repulsa pelos momentos de beijinhos. Pelo contrário, torcem para que a personagem principal consiga dar o seu primeiro - o que se traduz numa grande salva de palmas quando (alerta *spoiler!*) este momento chega, no fim da curta-metragem.

Nesta última visita do projeto, as turmas do 6.º ano da escola vão pela primeira vez à Culturgest. “As poltronas são mais confortáveis do que as do São Jorge, Jeff”, comenta um aluno quando entra no auditório Emílio Rui Vilar, apresentando a sua opinião a partir do repertório que construiu ao longo do ano. Antes, enquanto estamos no foyer da Culturgest, ouço um aluno de outra escola dizer: “Isto aqui parece um hotel!”.

Ficamos nesse espaço por cerca de 20 minutos, à espera de que as outras escolas cheguem. Os alunos sentam-se para lanchar antes da sessão começar. Há uma atividade lúdica do festival dinamizada por dois monitores, e alguns alunos juntam-se a eles depois de comerem. Outros ficam à conversa nas poltronas vermelhas; alguns correm e são advertidos pelos professores.

Duas alunas ciganas, que estão na escola desde o início do ano, mas nunca haviam participado de uma visita aos festivais, estão a um canto às gargalhadas. Aproximo-me, e elas dizem-me que estão a rir de uma aluna cigana de outra escola que “maquilou as pestanas para ir ao cinema!”. Não concordo nem discordo; respondo que está tudo bem, desde que a aluna

se sinta confortável. Elas olham-me e dizem que não vão entrar para ver os filmes. “Vamos fugir para dar uma volta e comprar roupas, Jeff!”, dizem, rindo. Dessa vez, eu rio com elas. Uma delas diz que vai convidar-me para o seu casamento. “Olha, se me convidar, eu vou mesmo!”, respondo. Deixo as duas às gargalhadas e vou ter com uma aluna que está sozinha.

Essa aluna não queria vir a esta visita porque as duas amigas faltaram, mas, como já havia entregue o termo assinado, não houve alternativa: teve de acompanhar o grupo. Entretanto, durante a visita, prefere não interagir com os colegas. Sentada sozinha, está a terminar o lanche antes de entrar para ver a sessão. No regresso, já dentro do autocarro, essa aluna apresenta um sorriso.

Mentor-investigador: Então, gostou dos filmes?

Estudante: Sim, mas o meu preferido foi o *As Botas da Noite*... depois foi o *Blhec!*
— responde, com um sorriso.

Mentor-investigador: Boa, que bom que você veio. Fico feliz.

Entre as turmas do 6.º ano, a viagem de autocarro continua como algo relevante. Dessa vez, os mesmos alunos que haviam demonstrado a rivalidade com outros jovens na rua na visita anterior, apresentam maior resistência ao uso do cinto de segurança. Diferente dos alunos do 5.º ano que, dois dias antes, obedeceram às indicações sem questionar, esses alunos fingem que colocam o cinto – alguns a espera da intervenção do mentor-investigador. Há o viés da relação construída já mencionado, mas há também a característica de subversão às regras.

Nesse sentido, recordo um momento anterior à visita. Durante uma aula de preparação para o IndieJúnior, um aluno levanta a mão e diz: “Jeff, honestamente, até queria ir aos outros festivais, mas só vou a este porque a minha mãe me obrigou!”. Houve alguns murmúrios de concordância na turma. Então, abordo a questão com eles, comentando que, às vezes, não nos apetece fazer algo por desconhecimento, mas depois podemos surpreender-nos. Destaco também que iriam à Culturgest pela primeira vez, diferente dos outros festivais em que estiveram no Cinema São Jorge, e que veriam novos filmes.

Na semana seguinte à visita, procuro esse aluno:

Mentor-investigador: Estava para perguntar, o que achou do IndieJúnior? Gostou?

Estudante: Gostei. Acho que foram os filmes de que mais gostei.

Mentor-investigador: Olha! Que bom que a sua mãe obrigou você a ir, não é? — digo, sorrindo.

Ele sorri timidamente e acena com a cabeça.

Após a leitura das vinhetas etnográficas das visitas de estudo aos festivais de cinema, é interessante pensar no impacto que a mídia e o audiovisual destinado às crianças apresentam na construção dos aspectos simbólicos de culturas infantis (Corsaro, 2011). Acompanhado por outras fontes – tais quais a literatura e as lendas míticas – o conteúdo midiático, é mediado por adultos e traz significativamente a representação de valores e preocupações do universo infantil. “As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares.” (Corsaro, 2011, p. 134). Pode-se perceber isso diante das reações e interações dos alunos aos filmes como o *Blhec!*, do IndieJúnior, que representa o despertar da demonstração do afeto romântico; assim como o *Girino* e o *Em Dez Minutos*, da Monstrinha, que abordam a transformação do corpo das raparigas e a relação de avó e neta, respectivamente.

A presente investigação não se centra no conteúdo dos filmes visionados, nem exclusivamente na forma como as curtas foram percebidas, mas antes nas experiências desencadeadas no contexto escolar. Por isso, alguns momentos merecem destaque, uma vez que ajudam a compreender a transição para o que se segue: a participação da comunidade escolar no festival comunitário no Bairro e a análise das atividades realizadas em tempo letivo. É nessa continuidade que se procura analisar como os estudantes do 2.º ciclo da Escola se relacionaram com as experiências propostas e com a presença do investigador-mentor.

2.4. Cinema no Estendal no Bairro

Este foi o quarto e último festival do terreno – não previsto na ideia original apresentada à Escola a partida. Diferente dos demais, este contou com o envolvimento e participação dos alunos e outros agentes da comunidade escolar na sua produção e na programação. Contudo,

antes da narrativa etnográfica deste dia, vale voltar um pouco no tempo para explicar de que forma esse evento aconteceu como encerramento do terreno.

Entre o primeiro e o segundo ano de atuação na Escola, tive conhecimento do projeto Cinema no Estendal, produzido pelo Coletivo Pátio há alguns anos, em que “a tela viaja por estendais de diferentes ruas, praças, becos e escadinhas de Portugal, para celebrar a vida nos bairros e nas pequenas localidades, em sessões exclusivamente ao ar livre.”¹⁸ Eu já havia apresentado a proposta do projeto dos festivais de cinema à direção do Agrupamento e comecei a pensar no potencial encontro destas iniciativas. Será que fazia sentido para as pessoas, como necessidade do terreno? Como o Cinema no Estendal, um projeto que já existia, poderia estar integrado ao projeto dos festivais da Escola? Como orientar esse movimento à proposta pedagógica previamente pensada?

No dia 20 de setembro de 2024, houve a reunião de arranque do segundo ano letivo, com a Direção do Agrupamento e parte da equipa da ONG *Teach For Portugal*. Abordamos os objetivos da minha atuação como mentor para o ano 2 - o que passou pelo planeamento e execução do projeto de investigação-ação. Foram discutidos alguns prazos e etapas iniciais e, depois desses pormenores, citei o Cinema no Estendal para perceber como o diretor reagiria. Ele disse que não conhecia a iniciativa, mas achava interessante e estaria aberto a receber uma proposta de como integrá-la à ideia inicial já aprovada.

No dia seguinte, tive a oportunidade de ir ao Cinema no Estendal no Lumiar, em Lisboa. Nesta ocasião, o evento não era voltado para crianças e eram poucas as que estavam a acompanhar os responsáveis naquela noite. No entanto, ao estar naquela experiência, vendo filmes projetados numa lona branca, ao ar livre, de forma democrática, com alguns moradores da zona e visitantes (como eu), pensei: “Seria mesmo interessante levar isto aos alunos, ao Bairro!...”.

Fiz a primeira reunião com uma das pessoas da equipa Pátio, responsável pelo Cinema no Estendal, no dia 8 de outubro de 2024. Expliquei sobre a minha atuação como mentor na Escola, falei do projeto dos festivais de cinema e da possibilidade de finalizarmos o projeto com o Cinema no Estendal no Bairro para toda a comunidade escolar. Abordamos ainda qual

¹⁸ Mais informações encontram-se disponíveis em <https://www.coletivopatio.com/cinemanoestendal> Acessado em 18 de outubro de 2025.

seria o foco da programação de filmes e a intenção de envolvermos os alunos e as entidades que já atuam no Bairro no evento. O solo pareceu fértil, mas ainda havia outros temas para ser priorizado – como as primeiras visitas ao Doclisboa, já descritas anteriormente.

Portanto, no mês seguinte, no dia 12 de novembro de 2024, fiz a primeira reunião sobre o Cinema no Estendal com a Entidade Local do Bairro, que tem uma atuação mais voltada às expressões artísticas e culturais. Estavam presentes três pessoas da sua equipa, todas já conheciam a minha atuação como mentor da Escola, desde o ano anterior. Uma vez que todos mostraram-se receptivos à proposta, afirmando que a sugestão fazia sentido para os moradores do Bairro, a partir do que eles conheciam pela sua experiência diária, passamos a uma lista de tópicos.

O primeiro deles: a programação dos filmes, com a inclusão da curta documental produzida por eles, com a realização de uma jovem moradora do Bairro, sobre a sua ascendência cabo-verdiana e o seu crescimento no Bairro, desde que era um “bairro de lata”. Em seguida, partimos para uma primeira divisão de responsabilidades de cada agente envolvido, a sugestão de uma data e uma lista de ideias que faziam sentido para o contexto, como o envolvimento da Ludoteca, e a possibilidade de oferecer comida e bebida para as pessoas, como forma de aumentar a participação dos moradores no evento.

Do lado do mentor-investigador, os próximos passos eram, então, perceber como adequar este evento pedagogicamente ao projeto original, e voltar à direção da Escola e a equipa Cinema no Estendal para confirmar que podíamos avançar com a proposta. Para o primeiro, contei com os professores de Cidadania e Desenvolvimento, disciplina-pilar do projeto. Em algumas conversas, percebemos que os alunos poderiam contribuir na curadoria do Cinema no Estendal do Bairro, escolhendo alguns dos filmes que seriam exibidos, após a sua experiência como público espectador de diferentes festivais – ou seja, o desafio para os alunos seria justamente sair do papel do espectador que vê filmes para o papel de quem toma a decisão ao pensar em quem vê os filmes. E nós exploraríamos isso em sala de aula com eles. Já para o segundo, aproveitei a reunião de balanço do ano, requerida pela *Teach For Portugal* com a Direção, para incluir este tema na pauta.

Essa reunião de balanço aconteceu no dia 4 de fevereiro de 2025, com a participação de integrantes da *Teach For Portugal* e do diretor do Agrupamento, onde houve a

confirmação do apoio da direção da Escola para a realização do evento Cinema no Estendal no Bairro, com os demais intervenientes locais e atividades em sala de aula para fomentar a participação dos alunos e professores.

Dessa forma, enquanto as visitas à Monstrinha e ao IndieJúnior eram organizadas e realizadas, o mentor-investigador articulava as burocracias prévias para a preparação do evento, distribuindo tarefas entre as equipas do Cinema no Estendal e da Entidade Local.

No início de maio, o mentor-investigador enviou aos professores de Cidadania e Desenvolvimento a proposta de aula com foco no Cinema no Estendal. Começaríamos por conhecer as impressões dos alunos sobre o Festival IndieJúnior, que tinha acabado de acontecer. Em seguida, apresentaríamos a proposta do evento Cinema no Estendal no Bairro, destacando que, após terem visitado três festivais de cinema em Lisboa, tinha chegado o momento de fazermos o nosso próprio festival - no Bairro - com uma seleção de filmes escolhidos por três grupos: pela equipa do Cinema no Estendal, pela Entidade Local do Bairro e pelos alunos do 2.º ciclo da Escola.

Para que os alunos pudessem realizar esta seleção, a turma iria ler as sinopses e ver os trailers de algumas curtas previamente selecionadas pela equipa Cinema no Estendal. Depois, para promover uma reflexão individual, cada aluno deveria responder às seguintes perguntas: Qual é a história que este filme conta? O que mais chamou a minha atenção neste filme? Quem conheço que poderia ficar curioso para ver este filme?

As questões trouxeram reflexões para os alunos sobre o público que comporia o festival no Bairro – o que fez com que eles colocassem outras perguntas, como:

- Mas, Jeff, pode ser a minha mãe? Acho que ela gostaria desse filme...

- Pode ser a professora de História?

Em seguida, faríamos uma votação silenciosa e secreta, em que cada um votaria em duas curtas para serem exibidas no evento. Os dois filmes mais votados fariam parte da programação final. Para reforçar a motivação, a aula terminaria com o anúncio de que, para saberem quais foram os filmes mais votados por todas as turmas do 2.º ciclo, os alunos teriam de ir ao evento — seria uma surpresa! No entanto, nem todos os alunos ficaram satisfeitos com isso e ouvi comentários como:

- Ah, não, Jeff! Diz lá pelo menos o filme que teve mais votos!

- Então, não vou! Não vou saber qual filme vai passar...

Na semana do evento, agendado para 16 de maio de 2025, foram ainda distribuídos *flyers* informativos a todos os alunos dos 5.º e 6.º anos, com uma última missão: cada um deveria oferecer aquele convite a uma pessoa que gostasse muito que estivesse presente. A ideia era que os próprios alunos não só se sentissem mais motivados a comparecer, como também trouxessem pessoas queridas da comunidade escolar, como familiares, amigos, professores, auxiliares, entre outros – fomentando a cultura de pares.

Chega, assim, o dia do evento: uma sexta-feira, que pode ser considerado como o dia final do terreno desta investigação. Estou na escola logo nas primeiras horas para a primeira aula – de Português com uma das turmas de 6.º ano. Aproveito para comentar sobre o evento do fim de tarde com os alunos que encontro pelo pátio, como também com os alunos da turma com quem tenho a aula. A meio da manhã, peço licença das aulas para ir até a Escola Secundária buscar cadeiras com um representante da Entidade Local. Reunimos a quantidade total cedida pelo Agrupamento para levarmos ao Bairro. Deixo as cadeiras no espaço da Entidade Local e volto à escola, já no fim das aulas do dia. Na sala dos professores, encontro com alguns colegas, a quem relembro do evento – como fiz com os alunos mais cedo. Faço o mesmo com as assistentes operacionais com quem encontro até sair da escola e ir à casa.

Às 15h30, chego ao Bairro com um grupo de colegas da *Teach For Portugal*, que atuam em outras escolas da Região Metropolitana de Lisboa, e que haviam se voluntariado a apoiar no dia do evento. Encontramos a equipa do Cinema no Estendal, algumas pessoas da equipa da Entidade Local e alguns alunos moradores do Bairro, que logo perguntam: “Jeff, vão começar a arrumar o cinema?”. Nesse momento, há uma divisão de tarefas: algumas pessoas temperam a carne do churrasco que será oferecido para os presentes, outras começam a levar as cadeiras para o campo de futebol, onde já havia sido fixada a lona para a projeção dos filmes, outras montam a churrasqueira, outras organizam as mesas onde seriam feitas as pipocas e outras cuidam da decoração, que contava com lençóis estendidos, bandeiras com

letras e luzes (Figura 2.3). Ao longo da tarde, alguns alunos moradores do Bairro aproximam-se, a pé, de bicicleta ou de trotinete, para ver de perto a organização do evento.

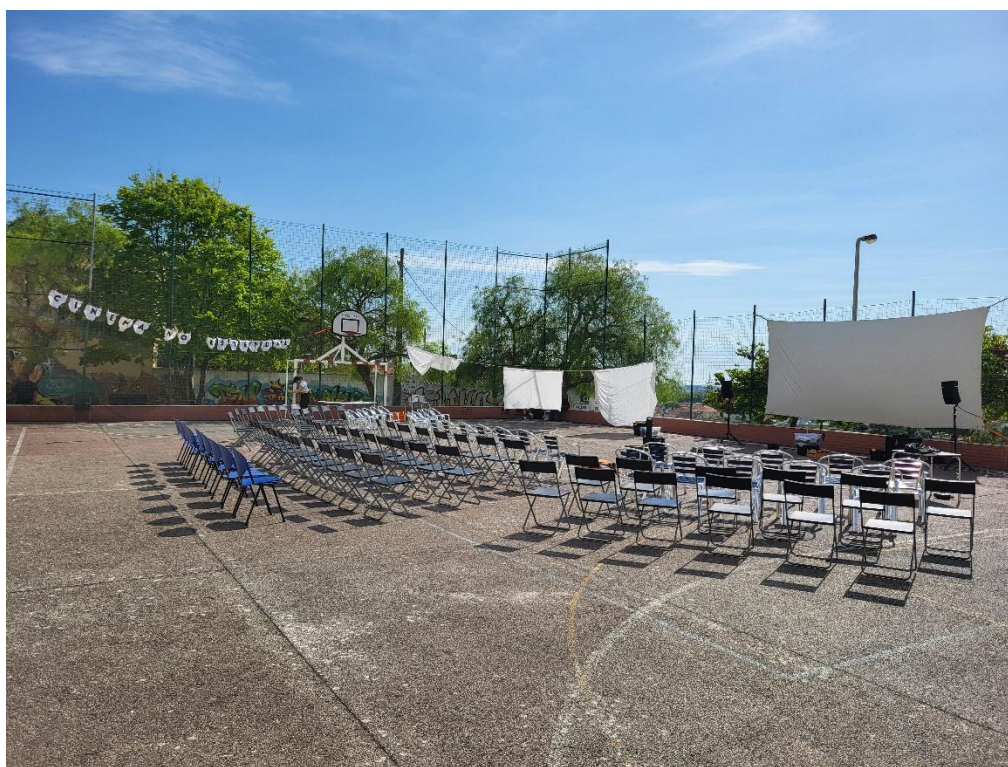


Figura 2.3: Organização Cinema no Estendal no Bairro. Acervo do autor.

Por volta das 19h, começam a chegar mais alunos. “Jeff, cheguei mais cedo porque está marcado para às 19h30 e eu quero pegar logo a minha senha para o churrasco” – diz-me um aluno assim que me vê. Outros alunos também chegam e a grande maioria vem ter com o mentor-investigador assim que chegam, para mostrar que ali estão, para apresentar um amigo de outra escola que veio junto ou um familiar.

Os estudantes que chegam, arrumam depressa uma distração enquanto ainda não começa a exibição dos filmes: muitos vão logo para a fila do churrasco (como já havia sido comunicado que seria oferecido churrasco nos primeiros 60 minutos de evento, muitos queriam já garantir o seu), outros arrumam uma bola e começam a jogar embaixadinhas em roda¹⁹, outros metem-se a conversar - como duas alunas de 5.º ano, que eu acompanhava em

¹⁹ Prática desportiva praticada em roda, em que o objetivo é manter a bola a girar no ar, utilizando os pés, as coxas e a cabeça.

sala de aula e vieram contar-me sobre uma certa rivalidade entre elas e uma aluna de outra turma, que tinha “ciúmes do namorado” (todos do mesmo ano). Segundo elas, o aluno do 5.ºA, namorado dessa rapariga, era apenas amigo delas, do 5.ºC, e elas gostavam de estar e brincar com ele, mas a outra miúda não gostava nada disso. “E ele?” – perguntei. “O que ele diz?”. “Ah, não sei, Jeff. Ele quer ser nosso amigo também, mas não resolve nada.”. Destaca-se, mais uma vez, os fundamentos da cultura de pares que, como já vimos, permite que as crianças possam exercitar a apropriação, reprodução e reinvenção do mundo adulto a sua volta. “Essa partilha de tempo, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (Sarmiento, 2004, p. 24).

Nesse momento, chega uma aluna da escola Secundária com uma amiga de outra escola. Eu havia participado de uma iniciativa com esta aluna e o professor do Curso Profissional Técnico de Audiovisuais da Escola Secundária alguns meses antes e pedi que ele avisasse esta aluna que eu mesmo a havia convidado para o evento. Ao chegar, ela agradece:

- Oi, Jeff! Obrigado pelo convite, eu nunca tinha vindo ao Bairro antes. Isso está muito giro! Trouxe essa amiga, viemos mesmo só dizer olá, porque temos outro compromisso mais tarde!

Eu digo-lhes para ficarem o tempo que conseguirem, para tentarem ver o início da sessão. As duas insistem que têm mesmo que ir em breve, mas acabam por ficar até a segunda curta exibida.

Num determinado momento, aproxima-se de mim, um senhor.

- Olá, com licença. O senhor é quem está a organizar isto? Como é que isto aconteceu? O que é este evento?

Explico que o evento é a finalização de um projeto de cinema para o 2.º ciclo da Escola, e que estive envolvido no projeto. Então ele apresenta-se como o encarregado de educação de uma aluna e diz o quanto que ela gostou dos festivais. Outra encarregada de educação junta-se e diz: “A minha filha também adorou! E esteve também no Clube de Comunicação consigo neste ano!”.

Retomo, então, à Fals-Borda e Rahman (1991) para elaborar não apenas sobre a presença das alunas da Secundária e dos encarregados de educação, mas também das professoras que estavam no Bairro pela primeira vez. Segundo os autores,

In PAR such an experience, called *vivencia* in Spanish, is complemented by another idea: that of authentic commitment. This combination of experience and commitment allows one to see for whom such knowledge is intended, in this case, the base groups themselves. (p. 5)

A minha hipótese é que a vinculação entre o mentor-investigador e a comunidade escolar ao longo do tempo, de forma consistente e comprometida em diferentes atividades, potenciou a presença dessas pessoas no evento, a partir de uma dinâmica relacional viva.

Chegam também a psicóloga titular do Agrupamento com o marido, e a psicóloga comunitária da Escola, que esteve de licença maternidade desde o fim do primeiro período, acompanhada do marido e a filha recém-nascida. Aparecem ainda três professoras da Escola que estavam a tomar um café antes para chegarem juntas ao evento (dentre elas, a diretora de turma do X.B.). Ao verem as professoras e as psicólogas, alguns alunos aproximam-se. Muitos querem ver a bebé, alguns abraçam as recém-chegadas.

Vou ter com os dois representantes da Ludoteca, que estão do lado oposto do campo, na parte exterior. Eles haviam organizado a atividade do bingo como forma de entreter as pessoas antes da sessão começar, mas não há muito ambiente para fazer toda a gente sentar-se e estar concentrada num bingo – há um clima de festa. Aproximo-me, comento sobre o ambiente organicamente efervescente e pergunto o que eles acham. “Jeff, com certeza, deixa estar. Os miúdos já estão connosco na Ludoteca todos os dias e nós sempre temos atividades para eles fazerem. Olha lá, está cada um a fazer o que apetece. Nós preparamos o bingo, mas acho melhor deixá-los mais livres hoje!” – disse um deles. Ressalta-se aqui a relação entre o mentor-investigador e os seus interlocutores e volto a McNiff (2002), que destaca que “*Action researchers*” falam com as outras pessoas como colegas.

Então chega o diretor do Agrupamento e cumprimenta a nós todos, apresentando o seu filho. É a primeira vez que ele traz o filho ao Bairro. Ele comenta sobre o ambiente, elogia a decoração e eu sugiro que eles avancem e encontrem os alunos, os professores e as psicólogas.

Volto para perto da equipa do Cinema no Estendal para perceber se está tudo preparado relativamente à parte técnica (projetor, colunas, etc). Enquanto eles explicam-me que está tudo encaminhado, aproxima-se uma senhora estrangeira, aparentando ter cerca de 35 anos. Em inglês, ela apresenta-se como moradora do Bairro, diz que chegou àquela zona há alguns anos, que adora onde mora, os vizinhos, e também é uma fã do projeto Cinema no Estendal, já tendo participado em outras vizinhanças em que o projeto esteve. Comenta que quando soube do evento no Bairro, ficou muito feliz por poder convidar os amigos – e aponta para um grupo de pessoas. Depois que ela se vai, noto esse aspecto dos novos visitantes ao Bairro. Não apenas os professores, os familiares e alguns alunos que nunca ali estiveram, mas outras pessoas que vieram por serem convidados por alguém da comunidade escolar ou haviam sido atraídos pelo próprio projeto Cinema no Estendal.

A equipa da Entidade Local encerra a oferta do churrasco porque é chegado o momento da exibição das curtas. A equipa da Ludoteca começa a distribuir pipocas e as pessoas tomam os lugares disponíveis: alguns escolhem as cadeiras e outros se sentam na pequena arquibancada mais atrás ou nos tapetes dispostos bem ao lado do projetor, mais a frente.

A sessão é iniciada com um vídeo de abertura a mostrar os moradores do Bairro apresentando o Cinema no Estendal. As crianças moradoras do Bairro acham graça em ver os conhecidos – adultos e crianças - na projeção. Depois, são exibidos os filmes *Friendship in Tow*, de Atsushi Kuwayama; *Lugar em Parte Nenhuma*, de Bárbara de Oliveira e João Rodrigues; *Heatwave*, de Fokion Xenos; *Memórias de Pau-Preto*, de Inês Costa; e *Planta Témpu*, curta produzida pela Entidade Local com realização de uma jovem moradora. Os envolvidos nesta produção estão presentes e chegam a falar ao microfone para o público.

Eu fico toda a sessão na arquibancada, mais atrás, que é onde estão as crianças e jovens mais barulhentos. Estão excitados, falam demasiado, gozam uns com os outros. Inicialmente, a minha presença os inibe, mas logo acostumam-se comigo e o fato de estar escuro e eles estarem “em casa” fazem com que eles estejam ainda mais à vontade sem potenciais fontes inibidoras do que querem fazer. Ao começar o *Heatwave*, um dos filmes escolhidos pelos alunos, alguns reagem de forma audível, comemorando. Assim que a curta

acaba, chega um aluno e questiona: “Jeff, foi agora o *Heatwave*? Não acredito que perdi, eu votei nesse, mas fui à casa...”.

Ao chegar na última curta, a arquibancada já estava mais esvaziada. O grupo de rapazes – que fazia mais barulho – havia decidido ir dar uma volta juntos pelo Bairro. Quem ficou, mantém-se atento à narrativa da jovem realizadora moradora do Bairro, que eles conhecem. A curta mostra determinados lugares do Bairro, a mãe da realizadora, em entrevista, relembra como o Bairro era quando era “de lata”, com descrições detalhadas.

A sessão termina com os costumeiros aplausos e a despedida do público. Durante a desmontagem, estavam presentes as equipas do Cinema no Estendal, da Entidade Local, da Ludoteca, da *Teach For* Portugal e alguns poucos moradores – incluindo alunos. Um dos representantes da Entidade Local vem ter comigo, com um sorriso largo no rosto, a vibrar pela conquista da noite. Vibramos juntos. Citamos momentos marcantes para cada um de nós (como alguns supracitados). Ele conta-me que, pela tamanha adesão do público (estima-se que cerca de 250 pessoas haviam passado pelo evento durante a noite), eles já tinham falado entre si sobre tentar transformar o Cinema no Estendal num evento anual do Bairro.

Durante uma das aulas da semana seguinte, uma aluna do 5.º ano, moradora do Bairro, vem ter comigo, decorrendo o seguinte diálogo:

Estudante: Jeff, meu festival preferido foi o Cinema no Estendal.

Mentor-investigador: Pois foi? Por que?

Estudante: Porque nós escolhemos alguns filmes, foi no Bairro e ficou tudo muito giro!

Dias depois, ao realizar a entrevista com o diretor do Agrupamento (ver apêndice B), ele descreve o evento do Cinema no Estendal no Bairro, dizendo que “...a atividade final foi a cereja, digamos assim, do topo do bolo, que foi aquele (...) projeto mesmo da comunidade, a acionar todos os agentes do meio, toda a gente envolvida, cada um a desenvolver, a fazer aquilo que lhe competia, a sua parte, a dar o seu contributo para o espírito que se pretendia transmitir no âmbito deste projeto. E foi plenamente conseguido.”.

Esta narrativa etnográfica a respeito do festival Cinema no Estendal no Bairro leva-me novamente à McNiff (2002). Segundo a autora, a investigação-ação implica um processo espiralado em que o investigador parte de um plano inicial, age, observa os efeitos da ação, reflete criticamente sobre eles e, a partir daí, reconfigura o planejamento para uma nova ação. Trata-se de uma dinâmica contínua de aprendizagem com os interlocutores, em que cada ciclo conduz a novos entendimentos e práticas. O presente projeto de investigação-ação segue esta espiral em termos gerais, mas este episódio merece destaque por evidenciar precisamente essa lógica processual: o festival não constava do plano original e foi integrado graças ao movimento reflexivo gerado pela própria investigação, bem como pela articulação com os diferentes agentes envolvidos.

Action research involves learning in and through action and reflection (...) Because action research is always to do with learning, and learning is to do with education and growth, many people regard it as a form of educational research. (McNiff, 2002, p. 15)

Passo, assim, ao capítulo seguinte, para a descrição e análise dos desdobramentos das visitas de estudo em sala de aula.

Câmera, luz, educação: das salas de exibição às salas de aula

Após acompanhar as vivências dos alunos do 2.º ciclo da Escola com os diferentes festivais de cinema, e refletir sobre diferentes aspectos a partir daquilo que foi experienciado nas salas de exibição, é chegado o momento de focar no ambiente da sala de aula.

De que forma os professores da Escola apropriaram-se dessas experiências para a sua prática pedagógica? Como construíram a relação com os objetivos para o ensino da sua disciplina, nas aprendizagens essenciais previstas pelo Ministério da Educação? E os alunos, por sua vez, o que desenvolveram em sala de aula diante das propostas dos professores? Como foi o seu processo de produção de significados ao encontro da construção de conhecimento? E, ainda, de que maneira esse processo foi conduzido ao longo do ano, reunindo disciplinas em diferentes momentos, em torno de um projeto único?

Para responder a estas questões, buscarei, neste capítulo, apoiar-me nas observações das aulas em que estive presente como mentor pedagógico; nas entrevistas que pude realizar com professores da escola; nos trabalhos dos alunos e dados estatísticos conseguidos com a direção da Escola; como também evocarei autores já citados anteriormente para trazer novas reflexões e análises.

3.1. Das salas de exibição às salas de aula

É importante compreender, à partida, dois fatores fundamentais para a exploração deste projeto-ação em sala de aula. O primeiro é o papel do Cinema, proposto pelo mentor-investigador a partir das motivações que emanaram no terreno, como já visto. Uma das referências nessa direção foi o Plano Nacional de Cinema (PNC), que possui objetivos como garantir o acesso de comunidades educativas a um programa de fruição cinematográfica; reforçar os dispositivos de visionamento a partir da deslocação das crianças e jovens à sala de cinema e reforçar o número de filmes a serem disponibilizados para os primeiros ciclos

de Educação e Ensino (Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos). O PNC introduz o seu plano de ação²⁰ destacando que:

O impacto cultural que a imagem em movimento tem nas sociedades contemporâneas, associado à sua urgência na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, justificam de modo pleno a aposta e o investimento num conjunto de medidas estratégicas tendentes a promover e dar mais centralidade à presença do cinema e audiovisual nas comunidades educativas. (DGE, ICA, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, 2024, p.3)

O segundo fator é que a componente de Cidadania e Desenvolvimento serviu de fundação para o presente projeto ao longo do ano letivo e, portanto, os professores titulares promoveram atividades associadas a todos os festivais, incluindo o último, do Cinema no Estendal no Bairro. Destaca-se, então, a relevância da disciplina para o aspecto pedagógico deste projeto, sempre de maneira alinhada ao previsto no currículo das aprendizagens essenciais.

No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.²¹ (DGE-MEC, 2018, p. 2)

As demais disciplinas, ao contrário, integraram os seus conteúdos de forma pontual, associados a um festival em específico. Contudo, como veremos adiante, os professores titulares dessas buscaram sempre ir ao encontro do que consta no currículo de suas respectivas disciplinas.

Com o primeiro festival, o Doclisboa, dedicado ao gênero documental, houve a dinamização de atividades nas componentes de Cidadania e Desenvolvimento, Interpretação

²⁰ Conteúdo completo acessível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/PAA/pnc_paa_24_25.pdf Acessado em 31 de agosto de 2025.

²¹ Conteúdo completo acessível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf Acessado em 19 de agosto de 2025.

e Voz (Figura 3.1). Enquanto nas aulas da primeira disciplina, o mentor-investigador esteve presente e atuou junto com os docentes, nas componentes de Interpretação e Voz, aulas que não eram acompanhadas pelo mentor pedagógico, o relato, enviado por *e-mail*, emerge dos próprios docentes.

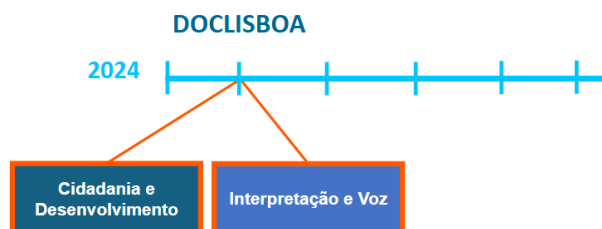


Figura 3.1: Diagrama das componentes letivas envolvidas no festival Doclisboa.

A seguir ao festival Monstrinha, dedicado ao gênero de animação, além de haver atividades dinamizadas em Cidadania e Desenvolvimento, os alunos do 2.º ciclo também exploraram tal festival em Educação Visual e Tecnológica (EVT) e em Inglês (Figura 3.2). A professora de Inglês não era acompanhada pela mentoria pedagógica em sala e, por isso, também faz o seu relato por *e-mail*, onde destaca que “...os objetivos propostos com a realização da atividade foram cumpridos dado a motivação e o envolvimento da turma”.

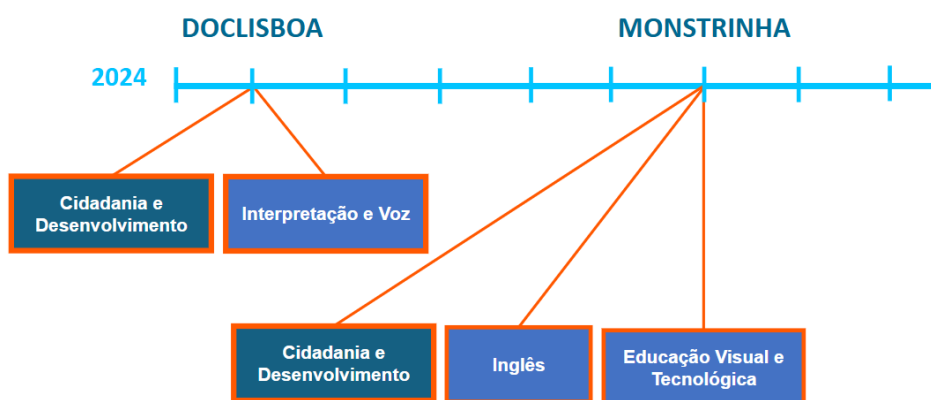


Figura 3.2: Diagrama das componentes letivas envolvidas até o festival Monstrinha.

Depois do terceiro festival visitado, o IndieJúnior, foi o momento de a Matemática e o Português juntarem-se à Cidadania e Desenvolvimento (Figura 3.3). O mentor-investigador também não acompanhava as aulas de Matemática, portanto, o relato envolvendo esta disciplina surge por conversa na sala dos professores e posteriormente em entrevista com a docente.

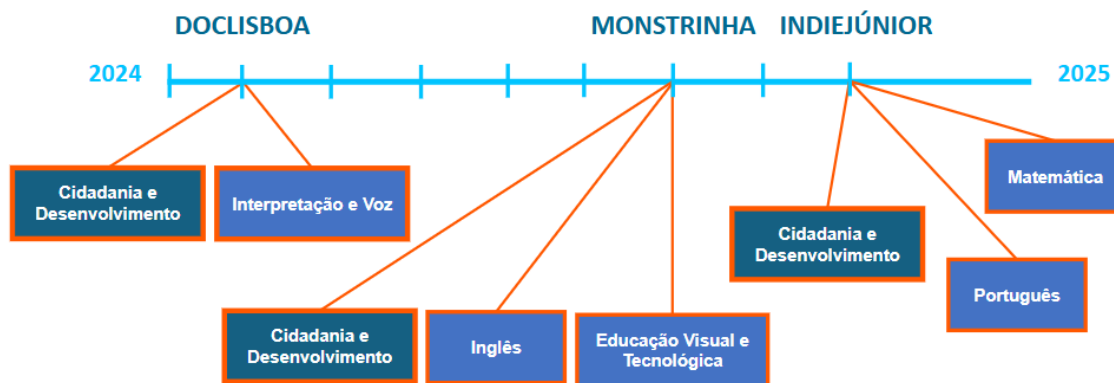


Figura 3.3: Diagrama das componentes letivas envolvidas no projeto, até o festival IndieJúnior.

São essencialmente essas componentes que se disponibilizam explorar os festivais pedagogicamente, provocando uma revisão de abordagens e estratégias. Composições escritas livres, trabalho de banda desenhada, exercício de *speaking*, cálculos e a escrita de um texto de opinião indicam como essas disciplinas integram-se em cada festival ao longo do ano. Por meio de tais atividades – as quais abordaremos a seguir - professores e alunos protagonizam o processo de domesticação pedagógica do projeto.

Antes de avançarmos, no entanto, vale refletir sobre a proposta de convívio das salas de aula com as salas de exibição, sob a ótica de dois conceitos específicos desenvolvidos por Paulo Freire. No primeiro deles, a dialogicidade, Freire (1987) defende a prática para uma educação mais libertadora, em que o autor alerta que esta começa antes do encontro entre professores e alunos, ainda quando o educador se questiona acerca do que irá dialogar com o educando. Naturalmente que Freire levanta essa questão para problematizar o conteúdo programático da educação que é disponibilizado sem considerar este diálogo com sujeitos de diferentes contextos. Contudo, evoco esta ideia para sensibilizar o leitor para as diferentes

disciplinas envolvidas no projeto e para o fato de que foram pensadas e dinamizadas atividades diversas de acordo com cada programa. É interessante notar que, a partir das vivências mediadas pelos festivais de cinema, as propostas em tempo letivo foram alicerçadas no diálogo entre professores-mentor-alunos, buscando uma comunicação com verdade.

Freire (1996) também nos alerta para a educação como forma de intervenção no mundo, longe da neutralidade. Não apenas como uma reprodução de ideologias dominantes ou do seu “desmascaramento”, mas dialética e contraditória, que acompanha diferentes interesses. Ao deslocar esta perspectiva para este projeto-ação, reflito como a disponibilidade para a realização de atividades em sala de aula a partir de visitas a diferentes festivais de cinema e ainda para a organização e programação de um festival comunitário caminha nesta direção indicada por Freire, ao suscitar o desenvolvimento do pensamento crítico e estético dos alunos e da comunidade escolar, da sua comunicação e da sua agência.

Inspirado por tais questões, convido para seguirmos adiante, para tentarmos compreender melhor esta domesticação pedagógica do projeto.

3.2. Abordagem pedagógica e aprendizagem

Para além de conhecer as propostas pedagógicas dos professores envolvidos no projeto, o objetivo deste subcapítulo é analisar o que os estudantes desenvolveram. Debruço-me em dezenas de atividades de todas as turmas do 5.º e do 6.º ano, e busco selecionar alguns exemplos que ajudem a perceber de que forma a experiência das salas de exibição foi transportada para as salas de aula e como impactou na cultura da infância e na construção de conhecimento dos alunos. Nessa direção, houve um exercício de seleção dentre uma vasta gama de materiais, para o propósito desta dissertação. É possível encontrar uma cópia de todos os trabalhos mencionados em anexo, onde também podem ser notadas algumas interferências e correções de professores.

Após a primeira experiência, do festival Doclisboa, os professores de Cidadania e Desenvolvimento desafiam os alunos a construir uma documentação da sua primeira visita de estudo no projeto: eleger determinados aspectos que se destacaram para si durante a visita para, então, transpô-los para o papel. Antes, porém, é realizado um processo de rememoração

em conjunto. Em que cinema a turma havia ido? Onde ficava a sala de exibição? Quais filmes foram vistos? Quais se destacaram e o porquê? De que gênero cinematográfico estes filmes eram?

Em seguida, cada aluno parte para um trabalho individual afim de destacar aquilo que fez mais sentido para si. Ou seja, de acordo com a proposta dos professores e do mentor pedagógico, os alunos partem de uma rememoração coletiva e diálogo para um processo de expressão da experiência singular daquilo que foi vivido de maneira partilhada. É interessante destacar ainda que os professores, nas aulas seguintes a esta, trazem temas previstos no currículo desta disciplina, como os direitos humanos, o bem-estar animal e a interculturalidade, sempre relacionando com os filmes visionados e em que países foram produzidos.

Na composição escrita, alguns tópicos aparecem em comum nos textos dos alunos do 2.º ciclo: as deslocções no autocarro, a estrutura arquitetónica e a decoração dos cinemas visitados, o enredo dos filmes e a sua adequação à idade dos alunos, e o fato de não se poder comer e beber dentro das salas de exibição. Surgem também alguns tópicos específicos por ano: enquanto os alunos do 5.º mencionam a dificuldade de perceberem os filmes e de acompanharem as legendas, os textos do 6.º ano, mencionam a presença da assistente operacional de ação educativa durante a visita, o acompanhamento dos alunos da Escola Secundária e a composição cultural da Avenida Liberdade (lojas, restaurante e carros).

É interessante pensar que esses textos são construídos a partir da vivência no festival e da comparação com todas as outras experiências das crianças até então - seja dentro ou fora do ambiente escolar. Fica evidente, pelas composições, a consideração que os alunos fazem de todo o seu repertório. Além disso, essas composições textuais, cuja proposta de tópicos e gênero foi mais ampla, também ajudam a levantar hipóteses do repertório do grupo de alunos – onde está o foco de cada um. Em todas as turmas, os alunos implicam-se na atividade, mesmo que, num primeiro momento, muitos queixem-se de ter que escrever.

“Sobre a viagem de autocarro, gostei, pois estive perto de uma amiga e pude falar, rir-me e tirar fotos.”, começa o texto de uma aluna de 11 anos. “A viagem achei tranquila e seria perfeita se a Dona X.S. não andasse a ralar connosco.”, menciona um colega do 6.º ano, da mesma idade. “... gostei de ir de autocarro com os meus colegas falando sobre o filme

(...) ouvimos música no autocarro cantamos brincamos no autocarro...”, cita outro aluno, de 10 anos.

“Disseram que a sala de cinema, é diferente de outras que vemos no shopping...”, escreve um aluno de 12 anos que não havia ido à visita ao Cinema São Jorge, mas participa da atividade que foi pensada para todos, considerando a discussão prévia em grande grupo. “Amei o cinema que estávamos era muito diferente dos outros lugares que eu vou não é assim tão lindo.”, destaca outra aluna de 12 anos que foi justamente neste cinema. “O cinema era muito bonito, cadeiras confortáveis, casa de banho bonita e chique”, descreve uma estudante que esteve na Culturgest.

“... na Avenida da Liberdade, é e tem lugares turísticos, fazendo assim, a avenida ser movimentada...”, cita um aluno do 6.º C. Que é complementado por uma colega do 6.º A: “... então quando chegamos à Avenida da Liberdade que era onde se encontrava o cinema, era só *Porches, Ferraris e BMW* (...) a Avenida da Liberdade é bonita e possui ruas estreitas, por isso é que gostei também da viagem, pela visita.”

“Tem uma coisa que não gostei, foi do filme. Porque tinha partes do filme que não eram para... Vamos dizer para crianças (...) quando percebi que falaram palavrões no filme!”, escreve uma aluna do 5.º ano. Outra colega, do mesmo ano, destaca que, apesar de conversar com a amiga durante a sessão, percebeu os conteúdos: “... o primeiro falava sobre varias pessoas que queriam se mudar de pais [sic] como por exemplo um menino que queria ser menina mas no pais [sic] dele não era permitido...”. “O filme foi legal so não gostei das legendas (...) gostei dos bombeiros.”, destaca outro aluno do 5.º ano que também faz um desenho de um bombeiro com traços de anime junto ao seu texto, demonstrando uma linguagem mais simbólica de expressão. Ainda do mesmo ano, uma aluna comenta “eu não tinha entendido muito mas eu só entendi quando perguntei sobre o filme a um colega meu..”. Já no 6.º ano, um aluno escreve: “A nível dos filmes, eu achei confuso, mas depois de um tempo fui achando legal, inclusive o que eu mais gostei foi o último filme de documentário...”.

Fica evidente que os filmes desse festival não são o principal elemento de atração da visita de estudo, porém ganham destaque; ao menos algum aspecto dos filmes surge nos textos, mesmo que seja o único de desgosto – como no caso da aluna do 5.º ano. Como esta

é a primeira experiência de muitos em um festival de cinema, há curiosidade e há a busca por fazer sentido. Nessa direção, uma aluna de 10 anos destaca: “... eu gostaria que eu estivesse a comer pipocas”, enquanto um aluno de 11 sentencia: “E na minha opinião, acho que um bom cinema têm [sic] de ter comes e bebes e nós podermos escolher o Filme que vamos ver!”.

Por fim, destaco a expectativa gerada pelo projeto transposta nas composições de alguns poucos estudantes, como dessa aluna, do 5.º ano: “Eu achei essa visita de estudo engraçada e diferente, e estou contente por saber que ainda vamos a dois festivais de cinema: Monstrinha e Indie Júnior.” E desse aluno do 6.º: “Ah e como esse, eu acho que o próximo festival vai ser legal igual.”

Nas componentes de Interpretação e Voz, há propostas diferentes. Nesta última, com os alunos do 5.º ano, o docente desafia os alunos a refletirem sobre os sons presentes nos filmes e expressassem um som representativo do conteúdo do filme que mais os tivesse marcado - esta atividade é desenvolvida criando uma pequena orquestração dos sons criados pelos alunos, num exercício estético e artístico. Já na primeira, com os alunos do 6.º ano, o professor realiza um debate em que os filmes e o festival eram o objeto artístico em análise.

No debate, de acordo com o professor, os alunos salientam a relevância de poderem participar num festival com o perfil do Doclisboa, quer pela tipologia do evento, quer pela importância de terem acesso a uma seleção de curtas-metragens que discutem diversos fenômenos sociais que apelam “à sua sensibilidade, opinião crítica e estímulo intelectual”. Em seu relato por *e-mail*, o professor destaca que embora os estudantes não tenham conseguido acompanhar a fundo cada um dos filmes, a sessão marcou positivamente o grupo pelas reflexões geradas relativamente às suas temáticas (como, por exemplo, a violência a animais) e, depois, à adequação de algumas histórias e linguagens a sua faixa etária.

Nas aulas seguintes ao Festival Monstrinha, a professora de Inglês explora os filmes vistos pelos alunos do 6.º ano numa aula de preparação para a avaliação da expressão oral (*speaking*). Dado que no início do segundo semestre os alunos estavam a aprender o tema “características físicas e psicológicas”, a professora pede aos alunos para descreverem as personagens visualizadas nos vários filmes.

Em paralelo, os professores de Cidadania e Desenvolvimento decidem atuar em colaboração com o professor de EVT, que aborda a criação de bandas desenhadas - conteúdo previsto no currículo das aprendizagens essenciais do 2.º ciclo, em que os alunos devem aprender a identificar e analisar criticamente diversas narrativas visuais, considerando as técnicas e tecnologias artísticas utilizadas²². Enquanto na primeira componente letiva, os alunos refletem sobre a criação de histórias e a escrita inspiradas na programação do festival, na segunda, constroem a composição e estrutura visuais para a história que criaram. Além disso, especificamente nas turmas do 5.º ano, a professora, inspirada na curta *Eureka!*, lança outro desafio às turmas: escolherem uma problemática atual do mundo e escreverem um texto, indicando-a e sugerindo uma solução para depois apresentarem a toda a turma.

Na entrevista que fez comigo (ver apêndice B), o professor de EVT destacou que nunca havia feito um trabalho de banda desenhada a partir de filmes e que esse foi o diferencial do projeto para ele, como docente. Para ele, “... a parte mais interessante do trabalho foi essa, poder ajudá-los a conseguir que, a banda desenhada, nós pudéssemos observar, ler e ver, e sentíssemos que estava relacionada com aquilo que tínhamos visto no festival”, ressaltando também que o maior desafio dos alunos foi selecionar uma história preferida para explorar uma vez que haviam gostado de várias.

As composições visuais criadas foram selecionadas, afixadas e destacadas pelo próprio professor titular da disciplina - o mentor-investigador não teve acesso a todos os trabalhos, como no caso de Cidadania e Desenvolvimento, em que houve a presença do mentor nas aulas ao longo do ano.

Diante dessas criações, ressalto alguns aspectos para reflexão. A curta chinesa *Em dez minutos*, dirigida por Fu Xiaoyue, que aborda a relação de avó e neta, como já mencionado no capítulo anterior, reflete-se em duas representações no mural, feitas por duas alunas do 6.ºA (Figura 3.4). Uma delas, branca, transforma as personagens de modo que a neta se assemelhe a si mesma, sem traços fenotípicos orientais e foca a aventura do filme na perseguição entre veículos – não há outras personagens senão a avó e a neta. Por outro lado,

²² Conteúdo completo acessível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf Acessado em 19 de agosto de 2025.

a outra aluna, negra, representa o perigo do filme – que, no original, é concebido como um figura-silhueta que depois vira um monstro com pelos escuros - como um homem negro com gorro. Não é possível, nesta investigação, aprofundar sobre questões de identidade e fenômenos sociais como o preconceito e o racismo, uma vez que não é o foco desse estudo e não há informações suficientes para uma análise consistente e responsável. Contudo, faz sentido pensar que esses elementos ajudam a construir a cultura da infância dos alunos do 2.º ciclo da escola, uma vez que trazem para a sua elaboração e interpretação o mundo adulto que os rodeia.



Figura 3.4: Trabalho de EV de duas alunas do 5.º ano.

Outra banda desenhada que vale destacar é sobre o filme *Olá Verão*. Esta representação, feita pela aluna citada no capítulo anterior que questiona a ludicidade utilizada pelos realizadores para substituir os elementos reais - como o sol que é substituído por uma lima - segue uma estética completamente realista. É interessante que esta aluna tenha escolhido explorar justamente a curta que questionou.

Por fim, destaca-se a representação da curta *Eureka!*, por um aluno do 6.º ano (Figura 3.5), que mistura elementos imaginados (como as personagens extra-terrestres numa nave espacial) com consequências realistas (as personagens são punidas e presas numa cela).



Figura 3.5: Trabalho de EV de um aluno do 6.º ano.

Ainda sobre esta curta de Kris Borghs, que, como citado no capítulo 2, inspirou uma atividade de Cidadania e Desenvolvimento para as turmas de 5.º ano, lembro um momento que tive com o aluno X.B., também mencionado no capítulo anterior. Ele ainda não havia ido a nenhum festival, mas como as aulas eram elaboradas para todos, X.B. participa e interessa-se pela atividade. Diferentemente das outras, ele quer fazer esta, que pede o seguinte: “Eureka!! Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça. Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como a solucionarías?”. A partir disso, dá-se o seguinte diálogo:

Estudante: Jeff, você pode me ajudar? Como eu começo?

Mentor-investigador: Claro, vamos lá: pensa lá num problema que você acha que existe hoje no mundo. Algo que você note no seu dia a dia?

Estudante: Os preços nos mercados? Estão bué da altos [sic]!

Mentor-investigador: Boa! Sim, os preços estão muito altos! E como podemos solucionar isso? Como você acha que podemos dar a volta a esse problema?

Estudante: Pedindo ajuda do governo?

Mentor-investigador: OK, podemos recorrer a auxílios e subsídios do governo. E mais? Que outras soluções podemos buscar?

Estudante: Acho que se as pessoas ganharem dinheiro, elas conseguem comprar coisas.

Mentor-investigador: E como elas conseguem ganhar mais dinheiro, além de receberem auxílio?

Estudante: Com trabalho! Elas precisam de ter trabalho?

Percebe-se, com esse momento, não só a motivação do aluno em participar – mesmo não tendo ido ao festival – como o pensamento crítico em formação, do conhecimento que já vem da sua cultura familiar para um novo, em desenvolvimento, a partir de novos estímulos. Além disso, vale lembrar que este aluno vai ao festival seguinte, na sua primeira visita de estudo neste projeto, o que pode indicar uma construção do processo deste aluno ao longo do ano (é possível ver o texto do aluno no anexo, p.146).

Nesta atividade, além deste momento com o aluno, ressalto outros aspectos que despontam da reflexão dos alunos. Alguns elegem questões político-sociais que são amplamente midiaticizadas, como a violência, o desemprego, a discriminação, o bem-estar animal, o lixo e a reciclagem, e as guerras. É relevante atentar que o tema sobre a guerra também é particularizado, explorado, por exemplo, pelo aluno russo citado no capítulo anterior, que havia chegado recentemente à Escola. O vocabulário escolhido por ele para se dirigir ao tema inclui palavras como “atacar”, “remover” e “destruir”. De acordo com ele, que fez uma versão do texto autonomamente e uma outra recorrendo ao *Google Tradutor*, “para resolver este problema, é necessário criar uma grande união de repúblicas”.

Por outro lado, uma aluna portuguesa traz fantasia para a solução pensada, indicando que “... a solução seria, comprar bilhetes para a Rússia, ia de Uber para o quartel do Putin, chegando lá, dava uma chapada na cara dele (...) Então os soldados ucranianos enfiariam rosas, não cravos, para não copiar os portugueses, nas armas (...) eu ia comprar bilhetes para a América e ia fazer isatamente [sic] a mesma coisa só que para o Trump...”

Nesse mesmo sentido, um aluno aponta a temperatura global como o problema, cuja solução seria “jogar um gelo enorme no mar”. Esses trechos apontam para a semântica e a sintaxe da gramática da infância dos alunos do 2.º ciclo da Escola. Evidenciam a construção de significados e de referenciais próprios, bem como a maneira como organizam os elementos de representação, não os subordinando à lógica formal.

Depois do terceiro festival visitado, o IndieJúnior, a professora de Matemática explora o tema da proporcionalidade com as turmas de 6.º ano, a partir dos dados fornecidos pelo mentor-investigador. Os estudantes calculam, com base em diferentes variáveis, os custos do projeto por ciclo, por turma e por aluno, aplicando conceitos de proporcionalidade direta. “... sempre que lhes é apresentado eventos concretos destes temas que nós estamos a abordar e a explorar, eu acho que isso é uma forma de os motivar e também de os puxar e mostrar que, de facto, a matemática é útil e é aplicável e, portanto, não é aquele bicho-papão e que não tem utilidade.”, aponta a professora, em entrevista (ver apêndice B). Ela acrescenta que não pensa a atividade “em termos de cinema”, mas a partir dos “dados que foram recolhidos e o facto de depois nós podermos usá-los em termos de matemática”. E complementa: “... [os alunos] estavam motivados até porque eles recordavam-se perfeitamente do que tinham ido fazer, do que tinham visto (...) Portanto, estiveram super entusiasmados e participativos.”

Nas demais disciplinas envolvidas neste festival, aproveitando a particularidade de, nesse ano letivo, serem professores titulares das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e Português, os professores do 5.º e do 6.º ano trazem uma proposta de conteúdo integrado: os estudantes refletem sobre as três visitas realizadas e escrevem um texto de opinião - articulando o conteúdo das duas áreas. Como destaca o professor do 6.º ano (ver apêndice B): “... fizemos debates, foi trabalhada a oralidade, a escrita, dentro da cidadania principalmente, mas também dentro da disciplina de português, em que foram abordados vários domínios.” A colega do 5.º ano complementa: “... lembro-me outro dia, (...) Estávamos a falar das instituições que pertencem ao Estado português e eu disse: ‘vocês já estiveram na sede de uma’. E depois, pronto, eles conseguem fazer associações e conseguem perceber melhor os sítios e alguns dos temas que ouvem falar na televisão (...) E depois, em termos de

Cidadania mesmo, eles passaram muitos conhecimentos, estavam sempre muito interessados, tanto nas aulas que fazíamos pré-visita como nas aulas de pós-visita.”

Nesse caso, para haver maior equilíbrio de ambos os anos na análise, decido focar nos textos desenvolvidos pelas turmas de 5.º ano. A professora e o mentor-investigador promovem uma revisão sobre o gênero textual e rememoram aspectos (datas, a sala de exibição, os filmes, etc.) do festival IndieJúnior bem como do Cinema no Estendal - uma vez que esta atividade acontece ainda depois deste último. No entanto, nem todos os alunos conseguem alcançar a estrutura pretendida do texto com as informações fiáveis sobre um evento ou outro. Portanto, para fins do presente trabalho, debruço-me sobre aqueles textos que trazem um caráter de opinião para que seja possível avaliar o conteúdo e o pensamento crítico desenvolvido pelos alunos a partir do projeto.

Como nas outras atividades textuais, essa também obtém a atenção, o silêncio e a concentração dos alunos. É verdade que há algum agito a mais em razão do tempo – alguns alunos apresentam alguma ansiedade para responderem ao desafio daquela aula. Chamam pelo mentor e pela professora, pedindo opinião sobre a estrutura: “Essa introdução está boa?”, ou sobre o conteúdo: “Posso escrever isso sobre o filme? É o que eu acho!”.

Vale frisar que, assim como houve uma transformação na postura dos alunos nas salas de cinema - como observado no capítulo anterior -, os textos de opinião também revelam uma mudança na sua forma de perceber e expressar a experiência vivida ao longo do ano. As composições evidenciam uma transformação nos tópicos abordados da experiência de ensino-aprendizagem. Em todos os textos analisados, nota-se um foco maior no conteúdo do festival e nos filmes visionados. Diferentemente das produções elaboradas após o Doclisboa, não há representações visuais (desenhos) nem referências à arquitetura, à decoração do cinema ou à Avenida da Liberdade: o centro da atenção desloca-se para a narrativa filmica, como mostra a Figura 3.6.



Figura 3.6: Diagrama dos tópicos abordados nas composições escritas dos alunos do 2.º ciclo após a visita aos festivais Doclisboa e IndieJúnior.

Pode-se levantar a hipótese de que houve um avanço na expressão escrita e, simultaneamente, uma consolidação de aprendizagens anteriores, o que permitiu aos alunos dirigirem a atenção ao que ainda lhes era novo: a programação do festival em si. Assim, as composições passam a organizar-se em torno dos filmes de que gostaram mais ou menos, explicitando as razões dessas escolhas. Esta estrutura é uma das sugestões dadas pelo mentor e pela professora, mas não uma imposição.

A curta *As Botas da Noite*, de Pierre-Luc Granjon, é uma das mais mencionadas como preferida. Enquanto uma aluna descreve o filme como “muito fofo, bonito e engraçado”, destacando que gostou especialmente do “estilo de desenho” e “do facto de ser tudo a preto e branco”, outro aluno reforça este último ponto e desenvolve mais: “além de passar a expressão de solidão e amizade o filme foi feito inteiro a preto e branco o que da [sic] a entender que era para dar meio que dificuldade em fazer a animação...”

Blhec!, de Loïc Espuche, como mencionado no capítulo anterior, gera grande agitação. “Para mim foi o filme que mais alegrou a todos que estava [sic] no cinema.”, destaca uma aluna, enquanto um aluno, de forma simples e direta, justifica a sua preferência “...porque tinha romances e eu gosto de romances”. Por outro lado, outra colega alega que não gostou “mesmo nada” da curta justamente “...por ter haver [sic] com beijos, e foi muito nojento, nojento até demais.”

O filme mais citado pelos estudantes como aquele do qual “gostaram menos” é o documentário *O Cordeiro*, de Hadi Babaeifar. Muitos alunos alegam não terem percebido a história ou criticam a “atuação” da rapariga que é a personagem principal. No entanto, uma aluna cita-o como o seu preferido: “Gostei dele porque falava sobre uma rapariga que vivia num país que no momento estava mal, e que queria salvar as ovelhas e cordeiros de serem mortos só por causa de uma lenda cristã.” Destacam-se aqui os fatos de essa aluna ter percebido o contexto abordado pela curta e também o gênero (ou seja, a rapariga do filme não estava a interpretar).

Além das opiniões relacionadas ao conteúdo do festival, surgem também evidências de que os estudantes perceberam que o IndieJúnior faz parte de um projeto maior, decorrido ao longo do ano. Isso aparece em introduções como “... o Indie Jr. foi muito fixe para me [sic] o cinema no estendal também foi muito fixe gostei muito dos dois cinemas.” e “Este ano o 5º ano participou em um projeto (...) Fomos em muitos festivais de cinema (DocLisboa; Monstrinha; Indie jr.)”, exemplificando o desenvolvimento de uma consciência temporal daquilo que foi realizado ao longo do ano letivo.

Nessa mesma direção, destaca-se também o benefício que os alunos enxergam para além de assistir aos filmes: “... gostei muito de ir ao cinema com a minha turma”, “gostei muito do cinema porque era divertido e era mais tempo para eu ficar com os meus colegas e professores.” e “O festival Indie Junior foi muito giro, porque ele é quase como um dia sem aulas e também porque eu acho importante as pessoas visitarem cinemas que não o do Cascais [sic] Shopping.”. Os comentários vindos de diferentes estudantes trazem a amplitude que o projeto proporcionou para os alunos.

Vê-se, nessas opiniões, a tradução clara de alguns dos objetivos pedagógicos da apresentação inicial do projeto-investigação: os estudantes exploram as narrativas dos filmes, seus gêneros e linguagens estéticas, refletem sobre aquilo lhes faz sentido e o porquê. Há também os fundamentos da gramática das culturas da infância, que exploramos nos capítulos anteriores, como a sintaxe, a morfologia e a semântica, bem como os seus eixos tais quais a reiteração, a ludicidade e a fantasia do real (Sarmiento, 2004). A produção dos alunos vai além, ao destacar, de diferentes modos, a importância da cultura de pares (Corsaro, 2011) na

interação permitida pelas visitas aos festivais e para a percepção e entendimento dos filmes visionados.

O último festival, o Cinema no Estendal no Bairro, não foi explorado posteriormente uma vez que já aconteceu nas últimas semanas do ano letivo, em que já se avizinhavam as avaliações finais. No entanto, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento foi fundamental para que os alunos pudessem ter uma participação ativa nesse festival. Foi numa aula dessa componente letiva que os alunos contribuíram para a programação do festival, escolhendo duas das curtas exibidas no Bairro.

Em aula, o mentor pedagógico anuncia aos alunos o evento final, até então desconhecido por eles: depois de visitarem os festivais de cinema em Lisboa, fariam o seu próprio festival no Bairro. A notícia gera surpresa e entusiasmo. Explica-se que cada turma escolheria dois filmes entre uma pré-seleção da equipa do Cinema no Estendal. Alguns alunos leem as sinopses em voz alta, todos assistem aos trailers e, individualmente, respondem por escrito às seguintes questões: “Qual é a história que este filme conta?”, “O que mais chamou a minha atenção neste filme?” e “Quem conheço que poderia ficar curioso para ver este filme?”.

Em seguida, realiza-se uma votação silenciosa: os dois filmes mais votados seriam exibidos no festival do Bairro. A professora de HGP e Português, que ingressou na escola em 2025, comenta sobre o impacto da atividade: “... o impacto é nos dias a seguir. Eles vêm sempre ter connosco (...) ‘Ô professora, a professora esteve lá.’ (...) E acho que é muito importante os professores irem a essas coisas, estarem ali ao pé deles...”. Suas palavras remetem à reflexão de Iturra (2001): “Eis a Sociologia Comparada que nós, Antropólogos, professamos. Com a que estudamos o processo educativo das crianças. O contexto dentro do qual elas vivem. Sem saber o qual, a pedagogia não existe” (p. 34).

Neste ponto, é possível traçar paralelos com a experiência dos alunos ao longo do presente projeto-investigação. A periodicidade e a consistência ao longo do ano letivo tal como a organização de visitas e atividades letivas são alguns elementos que podem ter permitido aos alunos incorporarem disposições culturais e sociais.

Finalmente, tem-se a oportunidade de relacionar Corsaro (2011), Sarmiento (2004) e Bourdieu (1989), ao evocar o conceito de *habitus*, explorado por este último. Como explica o sociólogo francês, o *habitus* pode ser entendido como um ser e estar incorporado - um conjunto de disposições que norteiam a ação sem passar pela consciência. Ele resulta justamente da socialização em determinados contextos (família, escola, classe social, etc.), como as rotinas interpretativas e as culturas de pares que já analisamos. Desse modo, pode-se depreender que o *habitus* não resulta de uma preparação racional e metodológica, mas de um processo de interiorização e naturalização ao longo do tempo.

Algumas evidências desse processo podem ser os textos de opinião dos estudantes que exploram quase que exclusivamente o conteúdo dos filmes, a conscientização do projeto para as suas relações e mesmo a sua maneira de portar no festival IndieJúnior – como já descrito anteriormente. Acrescenta-se ainda o seu envolvimento ativo no Festival Cinema no Estendal no Bairro, desde a sua participação na programação à presença das famílias. Contudo, o *habitus* bourdieusiano não se restringe aos alunos. É particularmente interessante estender tal conceito também para a vivência do mentor-investigador, como veremos a seguir.

3.3. As relações institucionais para o desenvolvimento do projeto

Para avançar neste capítulo, faz-se necessário esmiuçar as relações institucionais que permeiam este projeto de investigação-ação e que são fundamentais para destravar uma série de processos institucionais e burocráticos para a sua elaboração e realização.

Para tanto, destaca-se logo a estratégia inicial do investigador de encontrar uma organização que promovesse a sua entrada na Escola, que seria o possível terreno de investigação. A *Teach For* Portugal pode ser vista como um dos meios de preparação do investigador, como já referido no capítulo 1, mas também deve ser percebida como um canal de legitimação da posição do investigador no terreno – como mentor pedagógico.

É esta posição específica que, por um lado, concede acesso a diferentes ambientes e momentos: seja com a direção e a coordenação, seja com os professores, assistentes operacionais e psicólogas, seja com os alunos. É nessa posição que o mentor transita entre gabinetes, pátio, sala dos professores e salas de aula. Estar na Escola como mentor

pedagógico possibilita, portanto, diferentes relações e perspectivas e convida à absorção do contorno de cada um desses espaços, ocupados por diferentes agentes da comunidade escolar.

Busco, nesse momento, perceber melhor o *habitus* de Bourdieu (1989), voltando-o, agora, para a atuação do mentor-investigador:

... o trabalho científico tem em vista estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo mas também das relações necessárias estabelecidas, pela mediação do *habitus* dos seus ocupantes, entre essas posições e as tomadas de posição correspondentes, quer dizer, entre os pontos ocupados neste espaço e os pontos de vista sobre este mesmo espaço, que participam na realidade e no devir deste espaço. (p. 150)

Ou seja, é justamente por esses trânsitos múltiplos que o investigador-mentor participa da mediação do *habitus* escolar – o que gera impacto em si e na sua atuação.

Como vimos a respeito do *habitus* bourdieusiano relativamente à experiência dos alunos ao longo do projeto, também é possível fazer essa relação para o mentor-investigador, que recebe uma formação pedagógica orientada pela ONG mas tem também uma série de interferências e intervenções na rotina escolar. Nesse diálogo diário, o *habitus* escolar exerce uma influência na sua presença legitimada no campo.

O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. (Bourdieu, 1989, p.24)

Portanto, faz-se necessário pôr luz nesse processo vivido pelo mentor-investigador, que vai além de hábitos e comportamentos, toca em construção de valores e ideias. Pode-se relembrar, nesse momento, a vinheta etnográfica do festival Monstrinha com as turmas de 5.º ano, em que o mentor-investigador se vê num impasse diante das alunas que haviam conversado demasiado no festival Doclisboa e queriam sentar juntas na Monstrinha. O impasse vivido é uma evidência da construção do *habitus* e da introjeção dos valores e das responsabilidades do investigador como mentor.

Por fim, destaca-se ainda que estar associado à *Teach For Portugal*, e aos seus procedimentos e processos institucionais, leva à preparação de planos de aula, relatórios e projetos para o contexto escolar – através dos quais o investigador oferece elementos aos interlocutores e de onde advém o terreno desta investigação. Dessa maneira, o papel institucional ocupado pelo investigador no terreno, a partir das relações organizacionais, permite também alcançar informações e dados sobre as turmas e os alunos, que são utilizados ao longo de todo o tempo, inclusive na finalização da investigação, para pensar em resultados e impactos do projeto.

3.4. Resultados e outras hipóteses

Este subcapítulo tratará de alguns resultados mapeados nesta investigação, a partir das ferramentas metodológicas mencionadas no capítulo 1. Para tanto, alguns indicadores quantitativos do pré e pós-teste realizados pelos alunos serão abordados e aprofundados qualitativamente, bem como trechos das vinhetas das visitas aos festivais, dos trabalhos realizados em contexto de sala de aula e das entrevistas com professores e outros interlocutores envolvidos no projeto. À luz de fundamentação teórica, estes dados serão tratados de forma descritiva e interpretativa na intenção de sistematizar resultados e levantar hipóteses.

Portanto, vale sublinhar que esta investigação emerge de uma vivência profunda transformadora. Do período em que convivi com esta comunidade escolar, entro com uma intenção e sou atravessado por outras múltiplas. Sinto a necessidade de voltar à “educação da atenção”, visto anteriormente a partir de Ingold, uma vez que, como ressalta o pesquisador Pedro Baptista²³: “O caráter da atenção não é representacional mas desenvolvimental. E é por isso que ela pode ser aprendida, e deve ser desenvolvida” (Baptista, 2013, p.12).

Baptista realizou a sua investigação a partir da produção audiovisual por alunos de 1.º ciclo da Escola Básica do Vale da Amoreira, onde debruçou-se sobre o conceito de “educação da atenção” de Gibson (1979), dentre outros, para refletir sobre a sua pesquisa.

²³ Pedro Gonçalo Sabino Rodrigues Baptista publicou a dissertação de mestrado em Antropologia, na especialidade de Imagem e Comunicação, no ISCTE, em 2013, sob a orientação do Doutor Filipe Marcelo Correia de Brito Reis, Professor Auxiliar.

Segundo o investigador, “... criança e ambiente são como duas partes que se tornam indiscerníveis porque o observador que desenvolve uma orientação atencional só o é pela relação que estabelece com o ambiente que co-cria; as duas partes não devem, por isso, ser consideradas enquanto tal mas sim como “totalidade indivisível”.” (Baptista, 2013, p.12). O caráter desenvolvimental da criança-ambiente, por onde emerge o campo de relacionamentos, é o que propicia o desenvolvimento da habilidade atencional e o que implica a “totalidade indivisível” a partir da experiência.

Inspirado pelas afinidades do trabalho realizado por Baptista com este, apoio-me nele para pensar nos resultados desta investigação. Acredito que é por meio desse envolvimento relacional, tanto do investigador-mentor quanto dos seus interlocutores, que a Escola efetivamente se movimenta internamente permitindo ser permeada ao longo de um ano letivo pelo projeto-investigação proposto.

Como indica o diretor do Agrupamento em entrevista (ver apêndice B), “... [o projeto foi] uma oportunidade que eu percepcionei de toda a comunidade se envolver em torno de um projeto (...) de fazer a comunidade sair um bocadinho da caixa, sair um bocadinho do seu círculo, da sua bolha (...) só o facto de eu saber que esta atividade iria potenciar o trabalho interdisciplinar, o envolvimento de alunos de diferentes turmas, as famílias, diferentes agentes do meio, fazer os miúdos saírem da escola, como eu digo, emergir em cultura, que é algo que faz muita falta às pessoas do bairro, que muitas vezes não têm oportunidades sequer de ir ao cinema, quanto mais irem a festivais de cinema.”

Relativamente aos inquéritos, estes foram respondidos antes do início (pré-teste) e após a finalização do projeto (pós-teste). Enquanto o primeiro teve 93 respondentes, o segundo contou com 100, o que gera alguma variação, mas ainda permite ter proporcionais relevantes para fins desta investigação.

No pré-teste, 70% dos alunos afirmaram nunca ter ido à um festival de cinema e 21,5% disseram não saber. Já no pós-teste, 94% dos alunos afirmaram que tinham ido à um festival de cinema. O significativo aumento percentual traduz não apenas a experiência concreta, mas também um novo reconhecimento da participação cultural proporcionada pelo projeto - o que é possível perceber também nas composições escritas, de maneira qualitativa, especialmente nos textos de opinião.

Os alunos também tiveram a oportunidade de demonstrar as suas expectativas educativas sobre o projeto no pré-teste: 69% achavam que era possível estudar e aprender com cinema enquanto 27% diziam não saber. No pós-teste, 44% afirmaram que é possível estudar e aprender com cinema ao passo que 45% disseram não saber. Esses últimos percentuais parecem demonstrar que os alunos não conseguiram vincular esta experiência à aprendizagem escolar, mesmo após terem feito todas as atividades descritas em tempo letivo.

Por outro lado, ao responderem, no pós-teste, sobre o que haviam experimentado ao longo do projeto e o que mais havia chamado a sua atenção, 45% escolheram a opção “Divertir-se”, 37% indicaram “Conhecer novas salas de cinema” e 29% selecionaram “Aprender coisas novas”.

Confirma-se a relevância de entrecruzar tais dados com as observações advindas das vinhetas etnográficas e dos trabalhos realizados em tempo letivo. As perguntas desses inquéritos (ver apêndice A) partem, naturalmente, de uma ótica adultocêntrica quanto a um projeto de investigação-ação com pretensões acadêmicas e educativas. Porém, tal qual foi possível perceber como a cultura da infância dos alunos do 2.º ciclo da Escola se expressa e se constrói através da mediação do cinema no contexto escolar, as crianças não só têm um olhar singular para o mundo em que vivem e atuam como agentes modificadores desse mundo (Sarmiento, 2004; 2009), como também se apropriam e reinventam aspectos desse mundo adulto (Corsaro, 2011).

Relembro tais elementos nesta altura para destacar que as crianças reconhecem a experiência plural dos festivais de cinema e os seus desdobramentos letivos, visto os aspectos mencionados pelas crianças em seus trabalhos e percebidos pela observação do investigador, como as viagens de autocarro, a apreciação sensorial nas salas de exibição, as singularidades do festival no Bairro etc. E, não em contraposição, mas em complementariedade, mais da metade dos alunos do 2.º ciclo da Escola, ao fim do projeto, responde que não sabem ou que acham que não foi possível estudar e aprender com cinema.

Dessa forma, esse resultado leva-me a novas reflexões O que nos dizem estes resultados sobre a forma como as crianças concebem o aprender? Talvez não como ato da escolaridade formal, mas como experiência orgânica de fruição e relação? Seria essa mais

uma evidência do *habitus* bourdieusiano, visto anteriormente, que aponta para práticas escolares incorporadas, que delimitam o que os alunos entendem como “estudo”?

Sustento, portanto, que os estudantes aprenderam de forma significativa através do projeto, embora alguns não associem essas aprendizagens ao que reconhecem como ‘estudar’: “Os festivais ajudaram porque nos filmes ensinaram coisas que na escola normalmente não se ensina.”, distingue uma das crianças respondentes do inquérito.

Destaco, a seguir, algumas evidências que ajudam a sustentar esta hipótese. Na última questão do formulário, 50% dos alunos afirmaram que ir à um festival de cinema com a escola foi bom para o seu aprendizado e alguns justificaram a sua escolha sob diferentes perspectivas. Alguns estudantes parecem ter clareza sobre o que depreenderam dos festivais de cinema, como estes:

“Foi bom pois após a sessão de cinema, no dia seguinte, geralmente é feito atividades de gramática e oralidade, o que ajuda a enriquecer o vocabulário e trabalhar bastante essa questão prática. Digo por experiência própria, que isso ajuda a melhorar nos testes e provas.”

“Eu aprendi novos tipos de filme como animação, em preto e branco, de plasticina etc... e eu gostei muito”

“Porque gostei de conviver e ficar com as outras pessoas e eu não cheguei a ver os filmes mas mesmo assim gostei de tudo”

“Porque, por exemplo no filme cordeiro, no índie Junior , eu aprendi que no Islão estão em ditadura, e aprendi um costume cristão. Resumindo em apenas um filme podemos aprender muitas coisas.”

De acordo com dados fornecidos pela Direção, no ano 2024-2025, 78% dos alunos do 2.º ciclo foram aprovados, enquanto, no ano anterior, foram 76%. Não houve grandes variações de um ano para outro e tampouco essa investigação pretende estabelecer uma causalidade direta com o projeto de investigação-ação abordado neste trabalho.

Além do resultado entre os alunos, destaca-se também o impacto gerado em outros agentes da comunidade escolar, nomeadamente em professores. Primeiramente, aponta-se que os professores encontraram algumas possibilidades pedagógicas, ao apropriarem-se da experiência dos festivais em contexto de sala de aula. Tanto a partir dos filmes visionados

(como nas atividades de EVT, Inglês e Teatro, abordadas no capítulo anterior) quanto das visitas de estudo em si (como na atividade de Matemática).

Para além dos festivais como dispositivo pedagógico, o projeto revelou-se também uma fonte de motivação, como se identifica quando o professor de Música do 2.º ciclo da escola, que leciona há 20 anos, afirma em entrevista (ver apêndice B) “... eu disponibilizei-me logo, porque eu também gosto de participar, e para mim foi também enriquecedor a experiência, não só enquanto acompanhar os alunos, mas também de estar a assistir, e estar a desenvolver tanto pessoalmente a minha parte artística.”, e a professora de Cidadania e Desenvolvimento das turmas de 5.º ano diz (ver apêndice B): “... isto que aconteceu aqui é um projeto. Que meteu várias disciplinas e era um projeto que foi não só trabalhado na escola, entre várias disciplinas e vários professores, mas que metia também o fora da escola. Metia as visitas de estudo. E é nesse sentido que eu acho que vou levar para mim.”

Esses testemunhos, somados às observações do investigador, desvelam efeitos do projeto nas práticas docentes e na criação de vínculos interpessoais. Tais motivações, de diferentes ordens, naturalmente impactam a rotina desses profissionais na escola, a sua presença em sala de aula com os estudantes e as dinâmicas de aprendizagem.

Por fim, ganham foco algumas repercussões mais alargadas para além dos muros da escola. Em entrevista (ver apêndice B), um dos coordenadores da Entidade Local comenta, ao abordar o Festival Cinema no Estendal no Bairro, que “... foi transformador no sentido em que permitiu que pessoas de fora usufruíssem dos espaços do nosso território de uma forma que nunca teriam usado antes, e mostrar o potencial que este espaço e que esta comunidade tem para receber uma sessão de cinema como um jardim em Belém ou o Centro de Cascais.”

Entendo que a realização deste festival no Bairro, com a participação ativa de alunos como mediadores - mobilizando famílias, vizinhos e professores - constitui mais um resultado significativo deste projeto de investigação-ação. O entrevistado destaca os efeitos da atuação das crianças relativamente aos encarregados de educação: “...acho que as crianças foram o motor para trazer os pais (...) a X.L., que trabalha na Ludoteca (...) quando fui lá levar o documento, o cartaz de divulgação, e ela disse-me: ‘Nem precisava do cartaz porque a minha filha chateia-me todos os dias, e se eu não vou ao evento ela mata-me, porque ela está sempre a dizer que isto é mesmo muito importante aqui, todos os festivais em que foi, e

que era importante que a mãe tivesse presente neste evento””. Tal relato faz pensar na agência das crianças como construtoras da sua cultura e transformadoras do mundo em que estão (Sarmiento, 2004).

Finalmente, o coordenador da Entidade Local afirma que, a partir do evento realizado em maio de 2025, foi organizada uma formação de cinema para os jovens do Bairro agendada para começar em outubro de 2025, cuja finalização será em formato de exibição dos filmes realizados ao ar livre, abertos a população local e a convidados. Tem-se, então, um alargamento do repertório de socialização do Bairro a partir da experiência vivida. O cinema, em exibição ao ar livre, aponta para impactar ainda mais a construção de cultura no Bairro, com a participação ativa de adultos, jovens e crianças.

Tal tópico leva-me de volta à Ingold (2010), quando este defende a importância do “mostrar” para o processo de aprendizagem: “Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa tornar-se presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo” (p.21). Por estes resultados, acredito que os festivais de cinema foram mostrados a esta comunidade escolar como ferramenta pedagógica, relacional, motivacional e geradora de novos conhecimentos. Vimos como diferentes agentes apreenderam a experiência de modos distintos e significativos. Penso agora no futuro perspectivado sob à luz de McNiff (2002): até que ponto o cinema continuará a moldar práticas escolares, relações comunitárias e novas aprendizagens na Escola e na sua comunidade envolvente? Será esse um futuro melhor do que o presente vivenciado?

CAPÍTULO 4

Conclusões

A presente investigação, realizada entre os anos de 2023 e 2025, teve como objetivo compreender como os estudantes do 2.º ciclo de uma escola da região metropolitana de Lisboa, bem como outros agentes desta comunidade escolar, relacionaram-se com um projeto de cinema proposto pelo investigador, contextualizado no terreno como mentor pedagógico. Ao envolver visitas a diferentes festivais de cinema, atividades em sala de aula com professores e a criação de um festival de cinema comunitário, este projeto de investigação-ação conduziu movimentos dinâmicos tanto dentro quanto fora da escola, numa trajetória espiralada para promover diferentes momentos de conhecimento e investigação (Figura 3.7).

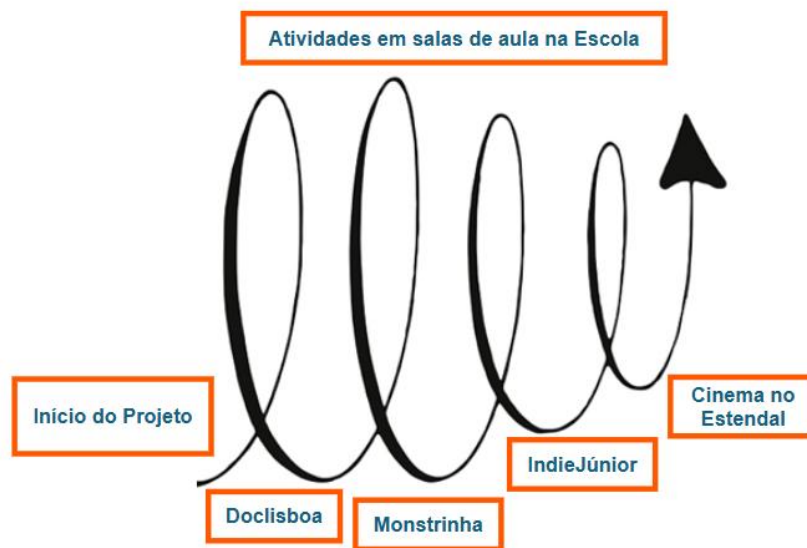


Figura 3.7: Diagrama do movimento espiralado promovido pelo projeto de investigação-ação.

No decorrer do segundo ano da pesquisa, os dados recolhidos permitiram compreender de que modo o cinema, enquanto prática artística, cultural e pedagógica, se tornou mediador das relações entre escola, comunidade e infância. Portanto, foi possível analisar: o cinema como um recurso didático e um campo de produção simbólica onde as crianças negociaram sentidos e relações com o mundo adulto; o envolvimento de diferentes

agentes da comunidade escolar e como isso refletiu em estudantes e professores; e, por fim, o papel do investigador-mentor ao longo de todo o período.

Ressalta-se que o objeto da investigação surge a partir do primeiro ano da vivência do investigador numa escola de 2.º e 3.º ciclos – denominada Escola: suas observações, auscultações, inter-relações, e aprendizados com os interlocutores levaram-no a propor o projeto educativo sobre o qual a investigação decorreu. Dessa forma, esta pesquisa entrecruzou a experiência de terreno com a literatura da antropologia da infância e da educação, da sociologia e da ciência da educação.

Iturra (2001) destaca que a Antropologia da Educação busca compreender padrões da interação social que se apreende no cotidiano incutido na memória de um grupo, seja pelos indivíduos ou pelas instituições (como a escola). Nessa direção, esta investigação buscou pôr luz nas crianças, em outros agentes da comunidade e nas instituições envolventes.

Ao centrar o foco nesses estudantes, como agentes ativos de construção do seu próprio espaço na sociedade, buscou-se entender, por meio do projeto de investigação-ação, como tais crianças estruturam e consolidam um sistema simbólico relativamente padronizado (Sarmiento, 2004). Isto é, na cultura da infância dos estudantes de 2.º ciclo da Escola.

Dessa maneira, ao longo dos festivais de cinema e das atividades dinamizadas na escola, foi possível identificar, descrever e analisar aspectos da cultura de pares, da reprodução interpretativa e das rotinas culturais, bem como dos eixos e traços da gramática das culturas da infância, conceitos defendidos por autores como Corsaro (2011) e Sarmiento (2004). Além disso, foi possível confirmar que os alunos vincularam a vivência nesse projeto ao prazer, à socialização e a novas experiências culturais por meio da frequência em festivais de cinema, de diversos gêneros cinematográficos, e em diferentes salas de exibição.

Notou-se ainda o movimento do corpo docente a partir do projeto de investigação-ação: os professores acompanharam as visitas de estudo e criaram propostas educativas para as suas salas de aula, com objetivos pedagógicos claros e alinhados ao conteúdo programático previsto para as disciplinas. Houve, portanto, o acionamento de novas estratégias e recursos pedagógicos, alguns debruçando-se na interdisciplinaridade. Ficou evidenciado ainda o caráter motivacional que o projeto ativou indiretamente em alunos e professores.

Já em outro nível da organização escolar, a investigação apontou também para a valorização do projeto pela direção do agrupamento de escolas. Num momento anterior, pode-se indicar a aprovação do projeto do investigador-mentor; ao longo do ano, apontam-se o apoio logístico para a organização das visitas aos festivais, bem como a liberdade para a gestão de cada etapa com professores e alunos. Num momento posterior, pela entrevista feita com o diretor, é possível confirmar que o projeto foi percebido como oportunidade de inovação, interdisciplinaridade e abertura da escola ao território.

Para além do corpo docente e da direção do agrupamento, a investigação também possibilitou perceber os efeitos que o presente projeto gerou na comunidade envolvente, nomeadamente no bairro social localizado no entorno da Escola, denominado neste estudo de Bairro. O festival Cinema no Estendal no Bairro, cocriado com professores, alunos e líderes comunitários, surgiu como um dos resultados do projeto e apontou para a possibilidade de alargamento social e interrelacional da comunidade.

Na entrevista conduzida com um dos líderes comunitários, é mencionado o desejo e a intenção de manter a prática entre as atividades planeadas para o Bairro no próximo ano, uma vez que foi notável o interesse e envolvimento de moradores e visitantes. Ou seja, tem-se, então, efeitos indiretos, como o envolvimento de famílias, a formação de jovens do Bairro e a apropriação do projeto a nível local.

Contudo, ressalta-se que esta investigação não teve a pretensão de esgotar o tema, mas oferecer algumas perspectivas a partir de uma vivência. Além de constatar as teorias de alguns pensadores a partir do campo de investigação, a dissertação também enfrentou desafios e aponta novas questões que não foram respondidas, como as abordadas a seguir.

Como foi visto no capítulo anterior, a investigação mostra que os estudantes tiveram múltiplos aprendizados ao longo do projeto, mas não houve unanimidade entre os estudantes sobre os impactos do projeto no seu processo de aprendizagem. Ao fim de todos os festivais de cinema, mais da metade dos alunos participantes afirmou não ter sido possível estudar com cinema, apesar de todo o percurso que fizeram. Estaria esta afirmação relacionada com a perspectiva desses estudantes sobre a noção formal de aprendizagem escolar? Como estas crianças conceitualizam a aprendizagem em diferentes contextos culturais e escolares?

Ainda relativamente às crianças, não foi possível aprofundar a abordagem que os estudantes começaram sobre diferentes temas, a partir da inspiração dos filmes visionados. Vimos que as crianças acessaram temas do mundo adulto que as rodeia, uma vez que são do seu mundo (como as guerras, as questões ambientais, sociais, etc.), e as interpretaram e ressignificaram. No entanto, não foi possível ir além, para perceber as nuances presentes e que tocam em temas complexos, como criação de identidade, preconceitos, e tantos outros.

Outro tópico que não foi possível mergulhar nesta investigação foi a dimensão familiar e os encarregados de educação. O festival comunitário Cinema no Estendal no Bairro deu algumas sinalizações de que um projeto como o que está na base desta pesquisa tem o potencial para envolver esses interlocutores, aproximá-los do processo de aprendizagem dos educandos e fazê-los também agentes ativos na comunidade escolar. Essas indicações surgem preliminarmente quando o próprio investigador-mentor dialoga com alguns encarregados de educação durante o evento no Bairro e também nas menções feitas pelo líder comunitário entrevistado. Uma investigação futura poderia alargar a análise, alcançando também estes interlocutores de forma sistêmica, fundamentais na interação com as crianças, no processo de construção da sua própria cultura da infância.

Por fim, o festival no Bairro possibilitou novas dinâmicas sociais e inspirações. No entanto, não foi possível avaliar como essas práticas culturais podem consolidar-se, transformar as relações, e impactar as crianças e o seu papel de estudante na Escola.

Destacam-se, ainda, os contributos teóricos e analíticos desta investigação para a Antropologia e para o estudo com crianças em contextos escolares. Para tal, o investigador assumiu o papel de investigador-mentor, ocupando uma posição dentro da estrutura escolar, entre professores e alunos. Esse papel permitiu-lhe estabelecer relações de reciprocidade com os seus interlocutores (Graue e Walsh, 2003), ao acompanhar aulas, dinamizar atividades e propor o projeto de investigação-ação desenvolvido nesta tese. A sua inserção na escola possibilitou o diálogo com diferentes agentes e contextos, ativando a tessitura organizacional necessária à realização do projeto. Ao mesmo tempo, colocou-o diante de perspectivas e desafios na mediação entre as suas funções de mentor pedagógico e de investigador.

Como indicam Fals-Borda e Rahman (1991), em *Participatory Action-Research* há respeito mútuo, um compromisso partilhado e participação coletiva autêntica entre o

investigador e os seus interlocutores. Acredito que foi justamente esse papel de investigador-mentor que possibilitou tal relação profunda do investigador no terreno. Nesse processo, houve transformações tanto no investigador quanto em seus interlocutores durante a execução deste projeto de investigação-ação como num jogo dialético cujas regras passam por planear, agir, observar, refletir, reagir e aprender (McNiff, 2022).

Tais transformações também são analisadas sob a ótica do *habitus* bourdieusiano: em relação ao investigador, percebe-se a dualidade entre o sujeito que está a investigar e o sujeito-educador que está a aprender com o contexto em que está inserido enquanto se enxerga implicado no processo de aprendizagem dos estudantes (como visto no diálogo-embate do investigador-mentor com as alunas de 5.º ano no festival Monstrinha); relativamente aos estudantes, tem-se toda a dinâmica de aprendizagem pelo (novo) contato com os festivais de cinema e as salas de exibição em Lisboa.

Portanto, ao promover tal experiência educativa por um ensaio estético, sensorial e cultural, pode-se afirmar que o projeto de investigação-ação desta pesquisa dialoga com a práxis para uma educação mais libertadora e coletiva defendida por Paulo Freire (1987; 1996) e com o conceito ingoldiano de “educação da atenção” (Ingold, 2010).

Finalmente, esta investigação - pela sua intenção não adultocêntrica - contribui para compreender a agência das crianças em contextos educativos e reitera o seu papel ativo na construção das suas próprias culturas, enquanto agentes transformadores dos espaços que habitam e do seu tempo. Seja no espaço escolar, no Bairro ou nas salas de exibição da cidade, as crianças demonstraram que o cinema pode ser mobilizado não apenas como recurso pedagógico, mas também como um meio de transformar coletivamente as formas de aprender e de viver. Como defendem Graue e Walsh (2003), o objetivo dos trabalhos etnográficos com crianças é compreender o que se passa nas interações e relações que compõem a sua vida quotidiana. Espera-se que este trabalho constitua um contributo para novos processos de ensino-aprendizagem e possa inspirar futuras práticas pedagógicas e comunitárias que reconheçam a infância como produtora de cultura e agente de transformação social e educativa.

Referências Bibliográficas

- Ariès, P. (2018). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Baptista, S. R. (2013). *Deriva de um sistema visual. Uma abordagem ecológica da experiência da aprendizagem do cinema das crianças do 4º C da Escola Básica Nº 1 do Vale da Amoreira*. Dissertação de Mestrado em Antropologia (especialidade em Imagem e Comunicação), ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Bourdieu, P (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Eriksen, T.H. (2004). *What is Anthropology?* London: Pluto Press.
- Fals-Borda, O. Rahman & Md.Anisur (Muhammad Anisur). (1991). *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*. London and New York: Intermediate Technology Publications and The Apex Press.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, C. (2015). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Revista Educação*, v. 33, n. 1, p. 6-25, trad. José Fonseca (2009, autorizada pelo autor).
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and, architecture*. Abingdon: Routledge.
- Ingold, T. (2014). *That's enough about ethnography*. Scotland: University of Aberdeen
- Ingold, T. (2019). *Antropologia, para que serve?* Petrópolis: Vozes.
- Ingold, T. (2020). *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher Publicações.
- Iturra, R. (2001). *O caos da criança. Ensaios de antropologia da educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- James, A. & Prout, A. (2005). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London and Washington, D.C.: Falmer Pres.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, Vol 24, pp.95-117.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London and New York: Taylor & Francis e-Library
- Reis, F. (1995). *A domesticação escolar do pensamento infantil: Perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares*. *Educação, Sociedade e Culturas*, (3), 37–55.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coords.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da infância: correntes e confluências, In Sarmiento, M. J. & Gouvea M. C. S. (Org), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes (17-39)
- Sarmiento, M. J. (2011). *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581–602. Universidade Regional de Blumenau (FURB).

APÊNDICE

Apêndice A

Apresenta a lista de questões dirigidas aos participantes do projeto. O pré-teste foi aplicado antes da primeira sessão de cinema, enquanto o pós-teste foi respondido após a última sessão.

Pré-Teste Alunos

Projeto TFP 2024-2025

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Identifique o seu gênero. *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino.
 Feminino.
 Outro.
 Prefiro não identificar.

2. 2. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 9 anos.
 10 anos.
 11 anos.
 12 anos.
 13 anos.
 14 anos ou mais.

3. 3. Em que ano você está na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- 5.*
 6.*

4. 4. Quantas vezes por mês você costuma ir ao cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
 Não costumo ir ao cinema.
 Não vou ao cinema todos os meses.
 1 vez por mês.

5. 5. Quando vai, onde você costuma ir ao cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Atlântida Cine.
 Oeiras Parque.
 Vadio Cinema Club.
 Cascais Shopping.
 Outro.

6. 6. Se você escolheu a opção "Outro.", indique qual seria.

7. 7. Você já foi a um Festival de Cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
 Sim.
 Não.

8. 8. O que você espera de um Festival de Cinema? *

Marque todas que se aplicam.

- Não espero nada.
 Encontrar e estar com pessoas.
 Aprender coisas novas.
 Divertir-se.
 Conhecer novas salas de cinema.
 Outro.

9. Se você escolheu a opção "Outro.", indique qual seria.

10. Você acha que é possível estudar e aprender com cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
 Sim.
 Não.

11. Você acha que ir à um festival de cinema com a escola pode ser bom para o seu aprendizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
 Sim.
 Não.

12. Se você escolheu a opção "Sim." nas questões 10 e/ou 11, explique resumidamente o porquê.

Pós-Teste Alunos

Projeto TFP 2024-2025

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Identifique o seu gênero. *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino.
 Feminino.
 Outro.
 Prefiro não identificar.

2. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 9 anos.
 10 anos.
 11 anos.
 12 anos.
 13 anos.
 14 anos ou mais.

3. Em que ano você está na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- 5.º
 6.º

4. Quantas vezes por mês você costuma ir ao cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
 Não costumo ir ao cinema.
 Não vou ao cinema todos os meses.
 1 vez por mês.
 2 vezes por mês.
 3 vezes por mês ou mais.

5. Quando vai, onde você costuma ir ao cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Atlântida Cine.
 Oeiras Parque.
 Vadio Cinema Club.
 Cascais Shopping.
 Outro.

6. Se você escolheu a opção "Outro.", indique qual seria.

7. Você já foi a um Festival de Cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
- Sim.
- Não.

8. Se foi a um Festival de Cinema, o que experimentou? O que mais chamou a sua atenção? *

Marque todas que se aplicam.

- Nada.
- Encontrar e estar com pessoas.
- Aprender coisas novas.
- Divertir-se.
- Conhecer novas salas de cinema.
- Outro.

9. Se você escolheu a opção "Outro.", indique qual seria.

10. Na sua experiência deste ano, foi possível estudar e aprender com cinema? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
- Sim.
- Não.

11. Na sua experiência deste ano, ir a um festival de cinema com a escola foi bom para o seu aprendizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Não sei dizer.
- Sim.
- Não.

12. Se você escolheu a opção "Sim." nas questões 10 e/ou 11, explique resumidamente o porquê.

Apêndice B

Inclui a íntegra das transcrições das entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos no projeto: o diretor do agrupamento, seis professores e o coordenador na Entidade Local do Bairro. Foram destacados, pelo autor, os excertos utilizados no corpo do texto desta dissertação.

1. Diretor do Agrupamento

Entrevista realizada em junho de 2025, pessoalmente, no gabinete da Direção do Agrupamento, na Escola Secundária.

Entrevistador: Olha, vou começar essa entrevista primeiro pedindo permissão para gravar.

Entrevistado: Para gravar, sim, força.

Entrevistador: E depois, apenas para lembrar que essa entrevista é no âmbito do meu mestrado em Antropologia no ISCTE para a dissertação sobre o projeto de cinema na escola. Vamos às perguntas?

Entrevistado: Bora, vamos a isso.

Entrevistador: Bora. Então, primeira pergunta para o diretor do agrupamento. O que motivou o acolhimento desse projeto no agrupamento e que expectativas foram colocadas sobre ele? Estamos a falar do Teach, certo?

Entrevistador: Do Teach, não. Do projeto de cinema. Especificamente o projeto de cinema quando eu o apresentei lá em junho do ano passado, no final do ano letivo, ou seja, naquela altura, o que que fez com que o agrupamento pensasse em acolher esse projeto e que expectativas naquele momento havia sobre esse projeto?

Entrevistado: Bem, o segundo motivo, vou começar pelo segundo motivo. O segundo motivo é um motivo egoísta porque tem a ver com o facto de eu gostar muito de cinema, não é? Gostar muito de cinema e eu próprio sentir-me muito envolvido e motivado com tudo o que está relacionado com o cinema. Sempre fui um cinéfilo desde muito novo, portanto é um motivo egoísta de alguma forma, mas é egocêntrico, digamos assim. Depois, o primeiro motivo, obviamente, que é o interesse que a atividade poderia despertar, não só nos alunos, mas em toda a comunidade educativa. Porque foi uma forma que eu percepcionei, uma oportunidade que eu percepcionei de toda a comunidade se envolver em torno de um projeto, ok? E também de fazer a comunidade sair um bocadinho da caixa, sair um bocadinho do seu círculo, da sua bolha, e ir para... e mergulhar, emergir em cultura, que é algo que faz muita falta ali àquela comunidade, ok? Essencialmente foram esses os dois motivos. E só o facto de eu saber que esta atividade iria potenciar o trabalho interdisciplinar, o envolvimento de alunos de diferentes turmas, as famílias, diferentes agentes do meio, fazer os miúdos saírem da escola, como eu digo, emergir em cultura, que é algo que faz muita falta às pessoas do

bairro, que muitas vezes não têm oportunidades sequer de ir ao cinema, quanto mais irem a festivais de cinema. Achei que era uma oportunidade única e que se via abraçar e apoiar.

Entrevistador: E alguma expectativa, ou algumas expectativas específicas, nesse momento inicial de acolhimento do projeto?

Entrevistado: Expectativas é sempre capacitar, abrir horizontes, ou potencializar a percepção que as pessoas possam ter de que a escola é importante, não só para os próprios alunos, mas os próprios pais entenderem isso, que a escola prepara os alunos não só para a vida acadêmica, mas que também os prepara para a vida depois da escola, e no âmbito de uma formação integral que estes alunos devem ter. Portanto, é todo um trabalho. E, no fundo, eu também aproveito todas as oportunidades que possam ocorrer para desmistificar um bocadinho aquela percepção errada que as pessoas têm de uma escola que está integrada num bairro social e um bairro social que tem integrado uma escola. Uma coisa é indissociável uma da outra, mas nós podemos tentar reverter essas imagens. Os estigmas que existem muitas vezes podem ser revertidos pela imagem que se transmite da escola, do trabalho que se desenvolve na escola e o trabalho que se faz com a comunidade e o envolvimento que se faz com a comunidade. Expectativas eram essas.

Entrevistador: Como avalia a integração do projeto no cotidiano escolar daquilo que o diretor possa ter ouvido sobre professores, coordenação? Como é que acha que foi essa integração do projeto?

Entrevistado: Foi acima das minhas expectativas. Eu sempre pensei, por parte de quem tem que tomar decisões na escola, que iria haver ali algumas barreiras, algum pé atrás, até por experiências anteriores, mas não. Foi um projeto que foi logo unânime. Foi apoiado pela maior parte das pessoas, não só pelos professores, pelos alunos, pelas famílias, que sentiram o projeto e que sentiram a mais-valia do projeto, mas sobretudo por quem tomava decisões dentro da própria escola, da coordenação, da direção, que eu sentia sempre envolvido e muito imbuído de um espírito de apoio ao próprio projeto. Portanto, as expectativas foram sempre elevadas desde o início, até porque o projeto também foi muito bem apresentado desde o início e tentou que essa explicação chegasse à maior parte, a uma grande parte, ou à maior parte dos agentes a quem interessasse ter essa informação.

Entrevistador: E qual o diretor acha que foi o papel da direção na articulação entre os diferentes agentes envolvidos?

Entrevistado: A minha expectativa é que tenha sido fundamental, que eu também não tenho a percepção de todo o papel, mas sei que esteve sempre disponível, até porque eu fui sempre questionando, fui sempre o escutando, fui algumas vezes à escola, falava com a minha representante de direção e com a coordenadora de estabelecimento e com a coordenadora dos diretores de turma. Falámos sobre esse projeto algumas vezes no próprio órgão onde estão no conceito pedagógico e sentiu-se que as coisas estavam a andar paulatinamente, que as atividades estavam a fazer, estavam a ser feitas como devem ser, estava a guardar-se tudo o que tinha que ser salvaguardado em termos de logística, da segurança dos alunos, de articular com todos os parceiros, articular com os próprios professores, por forma a que ninguém se sentisse lesado. Portanto, eu senti que as pessoas tiveram lá para apoiar o projeto desde o

início e que efetivamente o fizeram. Se não o fizeram na sua plenitude, pode ter-me escapado de alguma coisa, pelo menos é essa a apreciação que eu tenho e até fiquei admirado pela positiva, até porque o proponente do projeto é uma pessoa muito, como é que se chama, é muito... é consentânea, é uma pessoa que é muito bem recebida na comunidade, é muito bem vista e este trabalho em concreto, este projeto em concreto também foi muito bem visto, não houve qualquer tipo de desconfiança, houve sempre confiança no projeto e no proponente do projeto, portanto, no principal responsável. Portanto, havendo confiança tudo se faz, confiança e interesse.

Entrevistador: E algum obstáculo interno ou externo que possa ter surgido durante esse processo de implementação e execução do projeto, algo que tenha chegado ao diretor, seja sobre o projeto, seja sobre uma etapa específica, algum obstáculo ou desafio?

Entrevistado: Os desafios nas escolas públicas são sempre... são comuns a todos os projetos, não é? São desafios de ordem logística, no sentido de não podermos estar a beneficiar... não é a beneficiar... É trabalhar em prol de uma determinada área disciplinar ou determinadas disciplinas, ou trabalhos de projetos e depois acabar a penalizar a aprendizagem dos alunos noutras disciplinas. Portanto, essa articulação que é necessária é logo uma preocupação à partida. Depois são, por exemplo, questões a ver com a própria escola pública, que são questões financeiras, por exemplo, ok? Às vezes é preciso investir em recursos, em visitas, em... A própria logística em si também às vezes pode constituir um constrangimento, por exemplo, até pela falta de um transporte, porque há timelines, há datas que têm que ser cumpridas e às vezes não há logo disponibilidade. Tudo, todas são essas as preocupações que normalmente surgem, ok?

Entrevistador: Algum desses calhou para esse projeto específico?

Entrevistado: Este projeto, por exemplo, envolveu questões relacionadas com as visitas de estudo, com a logística, dos alunos saírem de escola. De cumprir com tudo aquilo que está legislado em termos de saídas dos alunos, das autorizações, dos pais, de cumprir com os rácios do acompanhamento dos professores com os alunos, de articular as direções de turma, articularem com todos os conselhos de turma, com todos os professores do conselho de turma, por forma que toda a gente tivesse perfeitamente inteirado do que é que estava a acontecer. A salvaguarda que depois das visitas, das atividades, se desenvolvessem em atividades, outro tipo de atividades complementares nas disciplinas relativamente às atividades que tinham sido desenvolvidas no âmbito do projeto. A certa altura, houve ali a necessidade de recorrer mais recursos financeiros. Não houve oportunidade de se fazer a parte final já do projeto. Portanto, o cinema no estendal foi solicitada mais verba para salvaguardar ali algumas questões, não era possível, porque o plafom de certa forma já se tinha executado e nós temos que haver ali alguma equidade em termos de distribuição dos recursos financeiros para este tipo de projetos. Mas a situação acabou por se resolver, porque os envolvidos tiveram um jogo de cintura nesse sentido. E acabou tudo depois correr muito bem. E quando as pessoas trabalham em articulação e trabalham com sentido de missão e sentido de comunidade, tudo se consegue.

Entrevistador: Estamos já quase a acabar, tem mais duas perguntas. O diretor vê potencial para continuidade ou expansão de iniciativas semelhantes a essa?

Entrevistado: Eu vejo muito potencial. Sou um apoiante, sou um fã desta iniciativa. Agora, o grande constrangimento, e até vai em conta da questão anterior, é muitas vezes são reunirmos recursos humanos que estejam também imbuídos desse espírito, de avançar com o projeto, de continuar a desenvolver a atividade. O que é notório, o que é claro e taxativo é o impacto que teve na comunidade. Agora, claro, as pessoas podem ter essa percepção, ter esse reconhecimento, mas depois não ter vontade efetiva de dar continuidade ao projeto. Porque isto, e desculpe a expressão, tem que ser por “carolice”, tem que ser por vontade. As pessoas muitas vezes não têm que ter crédito horário ou horas disponíveis para este efeito. Tem que ter, sobretudo, vontade. Porque quando se faz as coisas com vontade e se imprime amor naquilo que se faz em prol dos outros, porque ser professor e trabalhar nas escolas é isso também, aí tudo se faz, tudo se consegue fazer. Agora, quando não existe esse espírito, é difícil. O grande constrangimento, às vezes, é existir vontade de continuar. Não é que as coisas sejam importantes, é dar-lhes continuidade.

Entrevistador: E, havendo pessoas - e é uma pergunta extra que eu pensei agora -, havendo pessoas que demonstrem essa vontade, demonstrem esse sentido, o diretor vê potencial para resguardar créditos para isso? Para que essas pessoas também estejam com tempo disponível e horas alocadas para esse tipo de projeto?

Entrevistado: Os créditos são limitados. Os créditos, normalmente, a prioridade são os apoios educativos. Para os créditos. E nós temos crédito limitado, aquilo tem cotas atribuídas. Agora, a partir do momento em que nós temos a percepção de que um determinado projeto ou iniciativa educativa tem um impacto muito grande nos alunos e é muito importante, temos que priorizar. Está sempre disponível, dentro das minhas possibilidades e dentro da gestão que eu tenho que fazer do crédito horário, de apoiar, dar essa abertura aos professores para que eles desenvolvam essas atividades. Mas eles têm que estar dispostos também a ir para além desse crédito horário. Porque este trabalho, 3 ou 4 horas por semana, são insuficientes. As pessoas têm que ter vontade de trabalhar para além daquilo que está definido na sua mancha horária. Quando não é assim, nada se faz. Se as pessoas estão condicionadas à sua mancha horária, às horinhas que têm, àquilo que lhes pagam e não fazem nada mais, para além disso, é muito difícil fazer o que quer que seja.

Entrevistador: Última pergunta, professor: Que balanço geral faz dessa experiência, da experiência do projeto?

Entrevistado: O balanço é... foi excelente, acho que foi excelente, desde o início. Todo o envolvimento dos alunos, a motivação que eles sentiram, aquilo que eles transmitiram para as suas próprias famílias, lá em casa. A receptividade dos encarregados de educação, excelente. Os inputs que nos têm chegado têm sido muito bons. Os professores, os funcionários, a coordenação, a direção da escola. Depois, a atividade final, foi a cereja, digamos assim, do topo do bolo, que foi aquele... o projeto mesmo da comunidade, a acionar todos os agentes do meio, toda a gente envolvida, cada um a desenvolver, a fazer aquilo que lhe competia, a sua parte, a dar o seu contributo para o espírito que se pretendia transmitir no âmbito deste projeto. E foi plenamente conseguido. É como eu digo, se houver vontade para continuar, tenha todo o meu apoio e todo o meu aval. Só não faço aquilo que eu não posso fazer.

2. Professora 5.º ano de Cidadania e Desenvolvimento, Português e História e Geografia de Portugal (HGP)

Entrevista realizada em junho de 2025, pessoalmente, na Escola Básica. A professora leciona há cerca de 5 anos.

Entrevistador: Primeira pergunta, pedir a sua autorização para gravar essa entrevista.

Entrevistada: Estou autorizando.

Entrevistador: Queria dizer que essa entrevista é para a tese de mestrado em Antropologia do ISCTE. Então vamos lá, vamos às perguntas. Primeira pergunta, como foi para si a experiência de acompanhar os alunos aos festivais de cinema?

Entrevistada: Foi muito boa, porque... Foi muito boa no sentido que são umas crianças que estão muito... Que estão pouco habituadas a sair do sítio onde vivem. E não só foi bom pelo festival em si, pelo que eles foram ver, mas também por saírem da zona de residência, por conhecerem Lisboa, por conhecerem sítios importantes e cinemas tão emblemáticos e poder passar-lhes também um bocadinho de História. E eles conhecerem alguns dos sítios que também aprendem nas aulas de História na escola.

Entrevistador: De que forma que você integrou os conteúdos dos festivais ou o projeto como um todo nas aulas de Cidadania?

Entrevistada: Então, foi bastante fácil porque é cidadania. Então dá sempre para mexer um bocadinho com os conteúdos e com os temas, se fosse uma disciplina mais fechada seria mais difícil. Mas... Fiz o processo um bocadinho ao contrário. Vi primeiro os temas dos filmes e depois encaixei na Cidadania. Enquanto que, por exemplo, se for uma outra disciplina, teria que ver primeiro os conteúdos da disciplina e depois então ir à procura do filme. Mas ajudou-me muito o facto de ser Cidadania, sim. Facilitou o processo.

Entrevistador: E considerando as experiências dentro e fora de sala de aula, ou seja, tanto nas aulas de cidadania quanto nas visitas de estudo, que aprendizagens que você possa ter identificado nos alunos ao longo desse ano relacionado ao projeto?

Entrevistada: Acho que aquelas que eu já referi também, do conhecimento de fora da sua área de residência, de conhecerem a cidade, de conhecerem a capital do país, de conhecerem sítios que são marcantes e importantes. Por exemplo, lembro-me outro dia, numa aula do sexto ano, eu dei como exemplo... Estávamos a falar das instituições que pertencem ao Estado português e eu disse: 'você já estiveram na sede de uma'. E depois, pronto, eles conseguem fazer associações e conseguem perceber melhor os sítios e alguns dos temas que ouvem falar na televisão e que para eles eram desconhecidos ou que muitas vezes eles perguntam porquê precisamos de saber História, também está a ajudar. E depois, em termos de Cidadania mesmo, eles passaram muitos conhecimentos, estavam sempre muito interessados, tanto nas aulas que fazíamos pré-visita como nas aulas de pós-visita. Sempre muito interessantes. E

mostravam ter aprendido bastantes coisas, tanto com os filmes como com os sítios onde tínhamos passado e o que tínhamos visto.

Entrevistador: E algum desafio que você tenha encontrado na articulação do projeto com o conteúdo, mesmo que em Cidadania tenha sido mais fácil pela disciplina?

Entrevistada: Não.

Entrevistador: E algum desafio com o projeto?

Entrevistada: Também acho que não. Não encontro, assim... Seja nas visitas, seja na articulação com professores ou com... Não, penso que foi bastante fácil. Acho que até foi um processo bastante bem acolhido pela comunidade escolar. Sim... Por isso não encontro, assim, dificuldade.

Entrevistador: Em que medida a sua participação nesse projeto influenciou a prática pedagógica, a sua prática pedagógica? Influenciou de alguma forma... Se influencia de alguma forma, influencia como, que tipo de percepção ou apreciação que você possa ter em relação a isso? Da tua experiência até hoje, pode ser 100% verdadeira.

Entrevistada: Mas é uma pergunta difícil... Como é que influencia? Não sei, em termos da Cidadania eu posso dizer que foi uma maneira muito mais... foi o ano em que eu mais facilidade tive em trabalhar a disciplina. Não é que a disciplina seja difícil, só que é uma disciplina que, como é um bocadinho mais livre, conseguimos extravasar, os alunos conseguem, através de um tema, querer ir buscar muitos outros. E como aqui estava, tive o ano todo um bocadinho cingida só a este projeto, foi o ano mais fácil.. Aí se trabalhava só aqueles temas, ou girava tudo muito à volta do festival, tanto o pré como o pós, também faltei algumas vezes o que encurtou ainda mais as aulas... E eu penso que tenha sido isso o mais importante. O mais importante e o que facilitou. O facilitador aqui. Esta pergunta é difícil. Mas, por exemplo, se formos, como eu já estava a dizer há bocado, ligar com a história também, também facilita. Mais uma vez. Porque o facto de eles conhecerem os sítios e de eles passarem pelos sítios, ajuda a memorizar, ajuda-os a compreender matéria, e acredito que para outras disciplinas tenha acontecido também a mesma coisa.

Entrevistador: Há qualquer coisa que tenha acontecido ao longo desse projeto que você tenha consciência e ache que fica com você, pedagogicamente falando, para a sua prática na escola, com alunos ou em visitas de estudo?

Entrevistada: O próprio projeto.

Entrevistador: De que forma?

Entrevistada: O projeto no todo. De que forma é mesmo no sentido em que nós podemos trabalhar com os alunos e que às vezes o tempo para os professores é curto. E nós cingimos muito à sala de aula. Ou quando pensamos, mesmo quando se trabalha por projetos, que esta escola por acaso não tem muito hábito e eu nunca trabalhei por projetos. Conheço porque estudei na faculdade, mas eu nunca estive em nenhuma escola que se trabalhasse por projetos. E isto que aconteceu aqui é um projeto. Que meteu várias disciplinas e era um projeto que

foi não só trabalhado na escola, entre várias disciplinas e vários professores, mas que metia também o fora da escola. Metia as visitas de estudo. E é nesse sentido que eu acho que vou levar para mim. Se algum dia conseguir trabalhar por um projeto ou mesmo interdisciplinaridade, que eu até gosto de fazer e cada vez mais aparece mesmo nos manuais, se calhar podemos começar a pensar que esse tipo de trabalho não precisa de estar fechado dentro da escola. Pode ser levado para fora, até para as comunidades mesmo. Fora da comunidade escolar, integrar as comunidades, como foi o caso do Cinema no Estendal. Alastrar a várias pessoas, às famílias.

Entrevistador: Se calhar a gente já começou a responder aqui a penúltima pergunta, que era justamente o que distinguia esse projeto de outras iniciativas escolares que você conhece.

Entrevistada: Sim, eu acho que sim, tem a ver também. Porque também iniciativas escolares não é que se faz muitas, mas lá está, são dentro da escola, muitas delas são dirigidas a um tema, como aconteceu este ano, por exemplo, com o Camões, não é? Porque era um tema fraturante aqui para a sociedade portuguesa, para o país mesmo, então acabou por toda a gente, todas as disciplinas, cada uma por si, fazer um trabalho. Mas não foi, por exemplo, não se pode dizer que tenha sido um projeto da escola, que tenha aquele tema e que todas... Eu acho que não, pelo menos eu não o vejo como isso. Enquanto que o do cinema foi, porque um ciclo, fomos fora da escola, foram vários professores a trabalhar, eu acho que nesse sentido foi... É mais por aí, é mesmo essa... É diferente dos outros.

Entrevistador: Recomendações que você faria para futuras edições desse projeto ou para projetos semelhantes? O que é que poderia ser melhor, o que é que poderia ser diferente?

Entrevistada: Não faço ideia. Espera, melhor é um bocado difícil, porque é assim, eu acho que o projeto funcionou mesmo muito bem. Também teve uma boa organização. E uma pessoa que tem tempo para o organizar, que é uma coisa que os professores também não têm. Quando é que eu ia organizar uma coisa destas? Eu precisava de ter horas extras para... Não é? Porque depois há toda uma logística por trás das marcações, os autocarros, quem vai, quem não vai, o falar com os professores, mais o trabalho das aulas, o trabalho que é feito, a seguir dar conta disto. Um trabalho por projeto é um trabalho que dá... É uma... É um trabalho que dá trabalho. Passando a redundância. Há escolas que estão muito habituadas a fazê-los e há outras que não. Tanto que acho que nas escolas que estão habituadas ao trabalho por projeto há até horas para isso. E as escolas estão organizadas de outra maneira. Portanto, esta pergunta... Seria mais aqui para a escola também. Se calhar numa escola que trabalha por projeto seria mais fácil. Mas aqui requer mesmo muito... É preciso uma pessoa dedicada só à organização. Por exemplo, no que eu passo no apoio. Falta de tempo, é falta de tempo. Não dá para uma pessoa estar a chegar a todo lado.

Entrevistador: Isso é uma coisa interessante de pensar. Ou seja, para um projeto... Ou seja, eu fico a pensar... Para este projeto ter um contributo. E eu espero muito que esta dissertação também seja um contributo para a educação em Portugal. Se alguém que lê sobre esta tese queira implementar isso em outras escolas deve também pensar sobre isso. Ou seja, os professores, por si só, é mais difícil de absorver. É importante ter um elemento que seja um elemento organizador da logística do projeto.

Entrevistada: Sim, porque é uma coisa que dá muito... Não quer dizer que os professores não consigam fazer. Mas lá está, vai alocar muitas horas que acabam por ser aquilo que nós chamamos das horas extras, não é? Porque a menos que seja um diretor de turma que tem horas, mas mesmo assim as horas são para a direção de turma, não é? É uma coisa que leva muitas horas mesmo que o trabalho esteja distribuído. Porque foram três visitas, não é? Três visitas é muita coisa. Mais... Do segundo ciclo inteiro. Tudo o que isso implica. E depois no final ainda o festival que foi feito ali no Bairro. É de facto muito trabalho para conseguir organizar a extra aulas.

3. Professor do 6.º Ano de Cidadania e Desenvolvimento e Português

Entrevista realizada em junho de 2025, pessoalmente, na Escola Básica. O professor leciona há cerca de 10 anos.

Entrevistador: Então, primeiro pedir a sua autorização para fazer essa entrevista para o mestrado em Antropologia do ISCTE.

Entrevistado: Não há problema nenhum.

Entrevistador: E depois dizer que essa entrevista é por você ter sido um dos professores mais envolvidos com o projeto do cinema cá da escola, está bem? Ou seja, participou tanto nas visitas de estudo como também em atividades em sala de aula.

Entrevistado: Certíssimo.

Entrevistador: Então vamos lá. Primeira pergunta, como foi para si a experiência de acompanhar os alunos aos festivais de cinema?

Entrevistado: A experiência de acompanhar os alunos aos festivais de cinema foi boa, porque primeiro permitiu que os alunos saíssem aqui do seu ambiente escolar, visitassem outras coisas. São alunos que raramente saem do seu meio ambiente, digamos. E segundo, deu depois para trabalhar esses temas dentro das salas de aula. E foi benéfico para eles porque assistiram a várias peças teatrais que eles não estão habituados. Peças teatrais, neste caso, filmes.

Entrevistador: E dentro dessa questão dos conteúdos em sala de aula, de que forma que os conteúdos dos festivais ou o conteúdo do projeto foi integrado nas suas aulas na escola?

Entrevistado: Foi completamente integrado nas aulas, visto que depois esses temas foram trabalhados em várias aulas com a parceria do mentor Jefferson, que partilhou na elaboração das atividades. Ou seja, fizemos debates, foi trabalhada a oralidade, a escrita, dentro da cidadania principalmente, mas também dentro da disciplina de português, em que foram abordados vários domínios.

Entrevistador: Consegue dar algum exemplo prático que se lembre, algum exemplo concreto, seja em português ou seja em cidadania?

Entrevistado: Com certeza. Por exemplo, ao nível da cidadania. Os alunos lembraram, por exemplo, os filmes que foram ver, escreveram, por exemplo, como é que tinha sido a viagem, como é que tinha sido a experiência no cinema. Também se organizou pequenos debates com eles, em que eles exprimiram a opinião sobre os filmes que viram. Também houve pequenas apresentações de filmes, em que eles tiveram que apresentar, em que houve, por exemplo, um pequeno diálogo entre vários alunos sobre a sua experiência ao nível das idas ao cinema.

Entrevistador: Bom, e relativamente a essas experiências, tanto dentro quanto fora de sala de aula, relativamente às idas ao cinema, que aprendizagens que você possa ter identificado nos alunos ao longo do projeto, ao longo do ano? Consegue pensar em alguma ou algumas aprendizagens de forma mais concreta que você tenha anotado?

Entrevistado: Com certeza. Sim, consigo identificar. Primeiro, deixe-me só aqui fazer um pequeno ponto da situação. Ou seja, no início, em algumas turmas, os alunos estavam, digamos que não participaram tanto. E à medida que os testes foram acontecendo, notou-se uma maior participação dos alunos. Ou seja, eles começaram a ir com mais frequência, digamos. E em relação a essas experiências, por exemplo, ao nível da escrita, eles tiveram que desenvolver a escrita, tiveram que partilhar opiniões, o que para eles nem sempre é fácil, ou seja, eles têm dificuldade em partilhar, em omitir a sua opinião. E esse tipo de atividade possibilitou que eles desenvolvessem esse tema, por exemplo, ao nível da oralidade, como ao nível da escrita.

Entrevistador: Agora, em termos de desafios, consegue pensar em desafios que você tenha encontrado na articulação desse projeto com os conteúdos curriculares?

Entrevistado: Completamente. Dentro de Cidadania foram completamente articulados com o que se estava a abordar, nomeadamente a interculturalidade. Demos bastante ênfase a essas visitas, ao nível do tema interculturalidade. E ao nível do português também, ou seja, deu-se, por exemplo, o texto dramático, deu-se o texto narrativo, e esses temas foram perfeitamente integrados nesse tipo de conteúdos que estávamos a abordar, nesse tipo de domínios.

Entrevistador: E alguma dificuldade, algum desafio?

Entrevistado: É sempre desafiante. Há alunos com certas turmas, incentivá-los a falar, incentivá-los a escrever, é sempre desafiante. Ou seja, há alunos que estão reticentes em relação a essa situação de se expor publicamente, digamos.

Entrevistador: Sim, e você nota uma diferença do início para o fim do projeto, ou não, da evolução desse desafio?

Entrevistado: Sim, sim, foi benéfico, ou seja, de início, como eu disse anteriormente, poucos alunos quiseram participar, ou seja, estavam completamente reticentes a sair tudo aqui do seu meio ambiente. E no final, quase todos os alunos já foram a esses festivais de cinema, ou seja, o impacto que houve entre eles foi positivo.

Entrevistador: Em que medida essa participação no projeto, ou seja, a sua participação no projeto desse ano, influenciou a sua prática pedagógica? Teve alguma influência? Se teve, o que que influenciou? O que é que você pode considerar?

Entrevistado: Claro que sim, teve influência. Ou seja, tive de estar muito mais aberto, por exemplo, às propostas do mentor. Tive de trabalhar mais em sintonia com o mentor pedagógico, e isso é benéfico ao nível dos alunos, ou seja, conseguimos trabalhar vários temas. É que não é só o professor titular que dá os conteúdos, ou seja, o professor titular, digamos, está aberto a receber propostas, e depois, também, com a ajuda do mentor pedagógico, desenvolve o plano de aulas para benefício dos alunos.

Entrevistador: O que é que você pensa que distingue essa iniciativa, esse projeto, de outras iniciativas escolares, da tua experiência, desses anos todos de escola? Quando você olha para esse projeto do cinema, e olha para outras iniciativas, tem alguma coisa que o distingue?

Entrevistado: Tem algumas coisas. Então, por exemplo, no meu percurso escolar, estou muito habituado a trabalhar ao nível da interculturalidade entre várias disciplinas. Neste caso, foi um projeto novo, que foi implementado na escola, pronto, e tive que trabalhar, neste caso, com o mentor pedagógico, e ao nível dos acompanhamentos dentro da sala de aula, foi benéfico, porque o mentor pedagógico possibilitou chegar a alguns alunos, que eu, se estivesse sozinho dentro de uma sala de aula, não me aperceberia, ou então não teria, digamos, como é que eu posso explicar, não teria tanta disponibilidade para dar um acompanhamento, por exemplo, a determinado aluno, visto que também tinha que orientar a turma no seu todo.

Entrevistador: Ok, e se nós pensarmos especificamente nesse projeto do cinema, ou seja, nessas três visitas de estudo, com as atividades em sala de aula, o que é que distingue esse projeto do cinema de outras iniciativas?

Entrevistado: O que distingue é que possibilitou aos alunos verificarem vários filmes que eles foram ver, ou seja, filmes que estão fora do seu ambiente social, eles são habituados a ir a cinemas de shopping, e aqui viram uma realidade completamente diferente.

Entrevistador: Por último, para terminar, você teria algumas recomendações para futuras edições desse projeto, ou para projetos semelhantes? Ou seja, que recomendações, que sugestões de melhoria você faria para esse projeto do cinema?

Entrevistado: Talvez, no final de ano letivo, incentivá-los a fazerem eles os próprios filmes, quem sabe, acho que seria benéfico, ou seja, no dia de comunidade aberta, eles terem uma panóplia de filmes e, por exemplo, os filmes necessários para o projeto, acho.

4. Professor de 5.º e 6.º anos de EV e ET

Entrevista realizada em junho de 2025, pessoalmente, na Escola Básica. O professor leciona há cerca de 25 anos.

Entrevistador: Preciso começar a pedir a tua autorização para gravar a entrevista. Está autorizado?

Entrevistado: Sim, dou a autorização, sim.

Entrevistador: Obrigado. Essa entrevista, essas perguntas são para a dissertação de mestrado em antropologia do ISCTE, também sobre o projeto do cinema. E a ideia de fazer essas perguntas é justamente pelo professor ter participado tanto das visitas de estudo quanto ter realizado uma atividade de sala de aula. Então as perguntas vão no âmbito dessas duas frentes de participação.

Entrevistado: Sim. Boa.

Entrevistador: Primeira pergunta. Como foi para si a experiência de acompanhar os alunos nos festivais de cinema?

Entrevistado: Olha, foi bastante interessante. Foi a primeira vez que eu vejo um festival daquele gênero [de animação]. Eles [os alunos] gostaram e eu gostei também, sou mais ou menos da área, não é? E gostei, gostei muito e eles, e a grande maioria também gostou, os alunos. Enfim, senti que eles gostaram também.

Entrevistador: De que forma você conseguiu integrar os conteúdos dos festivais na sua sala de aula?

Entrevistado: Bom, eu consegui no festival da animação, consegui fazer um trabalho com eles, que foi através de algumas das histórias que eles observaram lá, pudessem realizar uma pequena banda desenhada, uma prancha de uma página. Uns a manterem mais ou menos o enredo original, outros a fazerem um final diferente, alguns até interligaram as histórias, então foi bastante engraçado e foi nesse sentido que consegui fazer.

Entrevistador: Boa, obrigado. E considerando as experiências tanto dentro quanto fora de sala de aula, que aprendizagens que você identificou nos alunos ao longo do projeto?

Entrevistado: Bom, para já, obrigou-os a refletir, fazer uma certa reflexão, a chegar a uma conclusão, algumas mensagens mais subliminares que havia, outras mais óbvias, obrigou-os a refletir um bocado sobre o conteúdo. E foi essencialmente a parte da comunicação, eles terem que transmitir uma mensagem, uma ideia e transpô-la, neste caso com a educação visual, transpô-la para o papel graficamente e foi mais ou menos assim.

Entrevistador: Depois, houve desafios que você tenha encontrado ao longo desse projeto, seja nas visitas, seja na atividade em sala de aula, que tipo de desafio que você pode ter encontrado ao longo deste ano em relação ao projeto?

Entrevistado: Bom, a nível das visitas em si, o desafio é manter os alunos interessados e empenhados na atividade em si, na viagem em si, tudo o que rodeia uma visita de estudo neste aspecto. Depois, em sala de aula, o desafio foi realmente tentar levar um desses conteúdos dos festivais que nós vimos, aqueles filmes, e conseguir integrá-lo num conteúdo das disciplinas.

Entrevistador: Consegue dar um exemplo concreto de desafio nesse processo de integração? Algo que tenha acontecido em sala de aula, algo que os alunos tenham reagido?

Entrevistado: Assim, eles gostaram bastante, a grande maioria, claro, do trabalho da banda desenhada. E o desafio que eles encontraram muitas das vezes era, até a nível da seleção da história que queriam. Gostaram de vários e tinham um desafio: gostei deste e deste, como é que eu posso fazer, este diz isto, este diz aquilo, então eram um bocado na parte da seleção, do tema, foi o maior desafio talvez, sim.

Entrevistador: Em que medida que essa participação influenciou a sua prática pedagógica, a sua visão pedagógica, ou seja, a sua participação nesse projeto de cinema, influenciou a sua prática pedagógica de que forma?

Entrevistado: Bom, eu nunca tinha feito um trabalho de banda desenhada a partir de uns filmes, de um festival. E foi mais nesse sentido, foi a diferença em relação a outros anos em que eu faço o mesmo tipo de trabalho com eles, foi eles terem aquela referência, todos terem aquela referência da animação, daquele festival. E acho que foi a parte mais interessante do trabalho, foi essa, poder ajudá-los a conseguir que, a banda desenhada, nós pudéssemos observar, ler e ver, e sentíssemos que estava relacionada com aquilo que tínhamos visto no festival.

Entrevistador: Boa, estamos a acabar... Na sua opinião, o que que distingue esse projeto de outras iniciativas escolares, ou seja, da tua experiência em escolas, como professor, e com alunos, o que que pode distinguir esse projeto de outras iniciativas que você já viu em diferentes escolas, ou nessa escola, há algo que distingue?

Entrevistado: Sem dúvida. Nunca, não me recordo de estar numa escola em que houvesse um projeto deste gênero, como tu tens, e eu acho que é ótimo para os alunos. Toda esta envolvimento, todos os conteúdos que nós abordámos, com os festivais e não só, eu acho que é um... é excelente, é excelente e é diferente em relação àquilo de outro tipo de projetos que eu já conhecia de outras escolas.

Entrevistador: E porquê que é diferente?

Entrevistado: É diferente porque oferece coisas que normalmente os alunos não estão habituados, portanto nesse sentido acho que é algo mais palpável.

Entrevistador: E para terminar: alguma recomendação para futuras edições deste projeto ou para projetos semelhantes? Algo que pudesse fazer de diferente?

Entrevistado: Bom, é sempre difícil dar uma opinião sobre isso. Mas eu achei que a organização foi excelente. Acho que foi 5 estrelas, sem dúvida, foi espetacular. Os alunos... viu-se que depois de saírem de lá, eles gostaram e ficavam a perguntar “Quando é que nós temos uma nova visita de estudo?”. Sinceramente não sei como é que poderias melhorar, porque já foi bastante bom. É só manter e melhorar um a outro pormenor de logística ou algo assim do gênero, mas, acho que sim, não há nada a acrescentar, sinceramente.

5. Professor do 5.º ano de Música

Entrevista realizada em julho de 2025, *online*. O professor leciona há cerca de 20 anos.

Entrevistador: Então, só para deixar registrado, essa entrevista é uma entrevista para a minha tese do mestrado em Antropologia do ISCTE, que vai ser justamente sobre o projeto de cinema na escola em que trabalhamos juntos. Então, te peço aqui a autorização para seguir na entrevista e para gravar a entrevista.

Entrevistado: Ok, combinado.

Entrevistador: Boa, obrigadíssimo. Então, primeira pergunta: como é que você descreveria a sua experiência enquanto participante nas visitas a esses festivais, aos três festivais que foram contemplados no projeto?

Entrevistado: Bem, eu considero que foram bastante positivos. Em primeiro lugar, pela saída dos alunos da sala de aula e também do espaço escolar. Alguns alunos ali na nossa escola são alunos com nível económico baixo, que vão visitar poucos museus, vão pouco ao cinema, saem pouco ali daquela zona. E foi bastante positivo para os alunos, tanto poder sair da escola, gratuitamente, porque a escola, através do projeto que teve e que ganhou da Câmara, como é que se chama?, o Orçamento Participativo da Escola [OPJovem] conseguiu ter estes recursos monetários para fazer visitas de estudo. E aqui, com a Teach For Portugal e com este projeto, que eu penso que é da escola, e que depois o Jefferson, penso que abraçou o projeto, e depois conseguiu desenvolver estas atividades de saída e de ir ao cinema. Para os alunos, eu considero que foi bastante positivo e foi notório, a alegria que se notava nos alunos quando saíam da escola, e que também serviu para reforçar as suas aprendizagens em algumas disciplinas. Eu vou dizer até em muitas disciplinas. Desde as artes, porque no cinema o desenho, a música estão interligadas, mas assim também como as línguas, a língua também está muito, o sentido crítico dos alunos desenvolve com estas saídas. Tanto foi bastante positivo, tanto a saída dos alunos, e este projeto deveria continuar nos próximos anos lectivos.

Entrevistador: E sobre essa questão do impacto, obrigado pela tua resposta. Sobre a questão do impacto, você como professor de música dessas turmas que foram ao cinema, e também como diretor de turma de uma dessas turmas, você lembra de alguma evidência concreta sobre impacto? Ou seja, talvez algo que algum aluno tenha dito, ou que algum encarregado de educação tenha dito, ou que algum aluno tenha feito em sala de aula, algo que tenha despontado para você de forma mais concreta ou não? Isso é mais também um complemento da tua resposta anterior.

Entrevistado: Sim, é notório, porque é assim: foi notório que os alunos portaram-se exemplarmente nas saídas, mesmo muito bem, portanto houve muito respeito da parte dos alunos, e depois o sentido crítico dos alunos à saída de vermos os filmes, eles comentavam, comentavam aquilo que tinham observado, diziam o que é que gostaram, o que é que não gostaram. Depois também havia as votações, portanto, para escolher qual o filme, que são curtas metragens de cinema, qual é que era a mais interessante... portanto, penso que foi notório o espírito crítico dos alunos à saída, incluindo também uma aluna que tem baixa visão, que ela não consegue ver muito bem, e também tem problemas auditivos essa aluna, e

ela vinha lá toda contente de ter assistido, mesmo a ver pouco, ela conseguiu também dar o seu sentido crítico e dizer aquilo que gostou e o que não gostou. Portanto, eu, como diretor de turma, senti que ela gostou de ter participado nestes projetos. Tenho pena de um aluno, então tu sabes quem é, a mãe nunca deixou o aluno sair, face à problemática que tinha. Mas eu penso que fez mal, porque acho que tinha sido bastante positivo ele também ter ido, e estavam lá obviamente os professores para ajudarem no que era que fosse, e se corresse alguma coisa mal estávamos lá nós, nós ajudávamos o aluno... Portanto, eu acho que foi mesmo bastante enriquecedor para os alunos, e o espírito crítico acho que foi o fundamental, que foi notório nos alunos.

Entrevistador: Boa, obrigado. E para a sua experiência como professor, não sei se você já participou de um projeto como esse... estar nessas três visitas, como é que foi essa experiência para o professor?

Entrevistado: A experiência para mim foi que deveria continuar o projeto, portanto o projeto terminou este ano, eu já estou a entender que [o mentor] no próximo ano que não vai estar na escola, provavelmente o projeto já não irá acontecer, pelo menos desta forma... Mas para mim, é assim, eu como sou das artes, a minha disciplina é a educação musical, e sempre estive ligado à música e ao teatro, e obviamente que participar neste, participar no âmbito de colaboração com o Jefferson, eu disponibilizei-me logo, porque eu também gosto de participar, e para mim foi também enriquecedor a experiência, não só enquanto acompanhar os alunos, mas também de estar a assistir, e estar a desenvolver tanto pessoalmente a minha parte artística.

Entrevistador: Eu queria pegar nisso que você disse agora no fim, para te fazer uma nova pergunta que é: você acha que ter experienciado essas visitas influenciou de algum modo a sua prática pedagógica? De que forma? Ou seja, você agora já falou sobre o impacto que teve em si, e até o que você desejaria para o próximo ano, mas, pensando pedagogicamente, em prática pedagógica, você sente que teve alguma influência, se teve qual? Pode não ter tido nenhuma, é só para perceber isso.

Entrevistado: Como é que eu vou responder? Eu, praticamente, todos os anos costumo participar com os alunos em eventos artísticos e culturais. Este ano, como mudei de escola, portanto estou pela primeira vez na Escola, não me senti tão à vontade para promover o que quer que fosse, e quando já estão outros projetos a decorrer? Eu ainda falei com o professor de teatro, também de podermos ir assistir a outras atividades, ainda chegámos também a falar em ir ao CCB para assistirmos a um concerto de uma orquestra, que eu adoraria ter realizado com o Jefferson, mas pronto, estão outros projetos a decorrer, e não se pode abraçar tudo. Portanto, não podemos andar todas as semanas a sair da escola, os recursos financeiros também não dão, e as aprendizagens das disciplinas também depois não se conseguem consolidar. Mas tudo o que é culturalmente, desde cinema, desde teatro, desde música, os alunos pontualmente devem assistir. Todos os países da Europa, ou a grande parte dos países da Europa, a nível cultural, estão se calhar até mais à frente do que Portugal, mas nós também temos que dar um passo em frente, e a parte artística é muito importante no desenvolvimento dos alunos também.

Entrevistador: E voltando para a sua prática pedagógica, como é que essas experiências artísticas e culturais impactam na sua prática em sala de aula?

Entrevistado: Assim, a parte artística vive da motivação, e é ao assistir a estes eventos artísticos e culturais que os alunos sentem-se motivados para o ensino artístico, tanto da música como da educação visual e tecnológica, e das outras artes, incluindo também o teatro, que existe na nossa escola. Portanto, isto são tudo formas de motivar os alunos para as aprendizagens, e que obviamente depois vão melhorar as aprendizagens de outras disciplinas, como, por exemplo, o português e o inglês também, porque muitas destas atividades são só em inglês, e obviamente os alunos também têm alguns progressos depois nas aprendizagens dessa disciplina.

Entrevistador: E você acha que o fato de estar nessas visitas de estudo, isso impactou na relação com os alunos? Na dinâmica sua com os alunos? Ou seja, você já era professor deles de Música. Então, das três turmas de 6.º ano, você já era professor deles de Música, e uma delas você já era diretor de turma. Estar nessas três visitas, mexe em alguma coisa na dinâmica sua com os alunos, ou não necessariamente?

Entrevistado: Mexe, mexe porque há um envolvimento maior entre o diretor de turma e o aluno. Porque, na escola, o diretor de turma é quase como mais um professor. Nas saídas, o diretor de turma é o responsável pela turma, e o relacionamento entre os alunos e o diretor de turma é favorecido, há uma maior relação, porque os alunos só vêm falar com o diretor de turma essencialmente, não vão falar com os outros professores que são diretores das outras turmas. Então, o relacionamento entre os alunos e o professor titular de turma, obviamente, se desenvolve com estas atividades.

Entrevistador: Ok, e as outras turmas? As outras turmas em que você não era o diretor de turma, mexe em alguma coisa?

Entrevistado: Mexe sempre em alguma coisa, porque, mesmo em sala de aula, por vezes os alunos relacionam algumas atividades que estamos a desenvolver com aquilo que aconteceu nas visitas de estudo. Ou porque existe uma música semelhante, ou parecida, ou porque o professor de música também faz umas coisas semelhantes àquilo que foram assistir. Obviamente que mexe sempre em alguma coisa na relação entre o professor e o aluno.

Entrevistador: Para a gente terminar, a última pergunta. Sugestões que você daria para esse projeto do cinema, ou para outros projetos semelhantes, no sentido de trazer melhorias?

Entrevistado: No sentido de trazer melhorias? Bem, o que é que eu tenho a dizer? Foram três sessões, não é? Talvez na primeira sessão, a faixa etária das sessões não estavam tão adequadas à faixa etária para os alunos. Depois já não aconteceu nas outras sessões. Portanto, se calhar só esse cuidado de perceber se devemos ir assistir todas as sessões, ou se umas sessões deveriam ser para alunos mais crescidos, foi só esse pormenor, porque a primeira sessão foi assim um bocadinho mais... [a citar a sessão do Doclisboa para o 5.º ano, sendo fora da idade]. No entanto, podemos ver por outro lado, não é? Porque os alunos têm que observar de tudo. E se formos a pensar noutra perspectiva, também... Também poderiam ter ido, portanto, não havia qualquer problema.

Portanto, o modelo é para continuar. É só uma questão de se pensar se realmente é o quinto ano que se deve levar naquela sessão, ou se é o sexto ano, às vezes podia-se fazer essa abordagem. Eram três sessões, e dividiram um pouco mais. Um chegou mais para o quinto, outros chegaram mais para o sexto, outros chegaram mais para o terceiro ciclo. Mas mesmo assim, acho que correu bem. Aliás, não acho que se calhar nem o Jefferson sabia aquilo que ia assistir. Porque é assim, nós recebemos o projeto, vemos o projeto, verificamos esses pormenores todos, mas não sabemos aquilo que realmente vamos ver, porque não vamos assistir primeiro.

Mas é assim, o projeto deve continuar. Eu acho que as três sessões foram fundamentais. Sair, portanto, uma vez antes do Natal, uma vez antes da Páscoa, uma vez antes do final do ano, as três vezes, estão excelentes. Portanto, se se calhar fosse mais vezes, pois se tornava-se muito de rotina. Portanto, tem que ser mesmo pontual as saídas. Até para depois, nas aulas de cidadania, que era o caso, poder-se fazer um debate daquilo que aconteceu durante as atividades. Eu acho que está perfeito, Jefferson.

Portanto, três saídas, verificar bem qual, se realmente é para a faixa etária dos 11 ou se é para a faixa etária dos 14 anos e depois fazer essa seleção. Se acharmos que não devemos levar uma determinada turma, porque ainda são muito pequeninos, ainda só têm 9 e 10 anos, portanto, só essas questões se calhar.

6. Professora do 6.º ano de Matemática

Entrevista realizada em julho de 2025, *online*. A professora leciona há cerca de 5 anos.

Entrevistador: Já está a gravar, e eu começo por destacar que essa entrevista é para a minha tese do mestrado no ISCTE, mestrado em Antropologia, sobre o projeto de cinema realizado na escola. Então, peço a sua autorização para gravar essa entrevista e estar aqui registrada.

Entrevistada: Força!

Entrevistador: Então, vamos lá, primeira pergunta: como é que foi, considerando que o seu papel nesse projeto foi um papel de desenvolver uma atividade em sala de aula, mas mesmo não tendo participado das visitas de estudo, como é que foi o seu processo de planeamento da atividade?

Entrevistada: Bem, como tínhamos falado, e dava-me encaixar perfeitamente nos conceitos de proporcionalidade direta, e portanto eu estive a começar esse capítulo, depois de ter falado com a turma e explicado os conceitos que eram necessários, a jeitos de exemplo para a aplicação dos conceitos, então usamos os dados que tu fornecestes sobre quantos alunos tinham ido ao cinema, e eu tentei transpor aquela informação para a nível de turma, ou seja, aquilo na altura tu falaste no nível geral para três turmas, e eu depois tentei transpor em conceitos de proporcionalidade direta quanto é que teria sido o custo só para a turma e até para um aluno em particular, fizemos esse estudo.

Entrevistador: Boa, então eu queria aproveitar para pedir para você explicar melhor qual foi exatamente a atividade, ou seja, o conteúdo foi sobre proporcionalidade para sexto ano? Você chegou a fazer isso em uma turma ou duas turmas?

Entrevistada: Sim, e eu fiz nas duas, sim. Portanto, o que se pretendia foi, tu tinhas me dado quanto é que tinha sido o custo do autocarro, total, para todos os miúdos que tinham ido, total também a nível de bilhetes, e era outra variável que eu já não me lembro, eu acho que eram três variáveis, já não me recordo. Mas o que nós fizemos foi: nós calculamos quanto é que tinha sido o custo para a turma, a turma tem variável entre 18 a 20 e pouco alunos, e depois também vimos quanto é que teria sido o custo para um aluno em particular. Portanto, aí se envolve os conceitos de proporcionalidade direta, portanto, quando uma das variáveis aumenta, a outra também aumenta. Quando uma das variáveis diminui, a outra também diminui. Portanto, isso obviamente foi muito fácil para eles perceberem que o conceito de proporcionalidade direta estava lá em comum. Portanto, eles responderam de uma forma muito direta, sem grandes dificuldades. O único senão é que como envolviam cálculos decimais sem calculadora, essa parte não lhes agradou muito. Mas chegamos lá, fizemos a planta em pé, portanto, fizemos tudo como era suposto.

Entrevistador: Pois, e eu ia perguntar justamente isso agora, ou seja, como é que foi a reação dos alunos diante dessa atividade proposta, e aqui se calhar ia pedir para a professora tentar trazer um carácter comparativo entre outras aulas, outras atividades que não envolvessem esse projeto do cinema, e essa atividade que envolveu o projeto de cinema que eles vieram a experimentar. Você notou alguma diferença? Que diferença que pode ter notado eventualmente? Como é que foi a reação deles?

Entrevistada: É assim, não houve grandes entraves. O único senão foi, de facto, nós termos que fazer a continha, o cálculo, à mão, com casas decimais. Mas isso seja sexto ano, seja sétimo, eles torcem sempre o nariz. Mas a coisa fluiu, correu normalmente. A nível de grau de complexidade, nada de transcendente. O único entrave, se é que posso entender isto desta forma, foi o facto de eles terem apresentado um cálculo com casas decimais. Portanto, é algo que estão um bocadinho entravados, mas isso já vem da primária, porque não é algo que é incutido, o cálculo. Mas, pronto. Eu, nas minhas aulas, tenho pedido sempre, desde a primeira aula até ao término do ano letivo: não há calculadoras. Portanto, nós temos que fazer o cálculo mesmo à mão. Mas fez-se! Depois, obriga a eles saberem a tabuada, lembrarem-se da tabuada, saberem as regras, não se esquecerem das casas decimais que estavam a usar. Mas fez-se. É óbvio que há sempre um ou outro aluno com alguma dificuldade, mas vão acompanhando.

Entrevistador: Alguma diferença em termos de motivação? Motivação para a atividade, ou seja, motivação e abertura para a atividade?

Entrevistada: Sim, estavam motivados até porque eles recordavam-se perfeitamente do que tinham ido fazer, do que tinham visto. O dia, inclusive, eles sabiam, tinha sido mais ou menos naquela altura, sabiam quem tinha ido, uma memória de elefante, coisa que eu exatamente não conseguiria. Isto porquê? Porque quando nós fizemos o cálculo para saber quantos alunos é que tinham ido a turma, eles souberam dizer para as pessoas, mas atenção, que fulano e ciclano não foram. Portanto, não são 20 alunos, são 18. Portanto, estiveram super entusiasmados e participativos. O único entrave, que é que posso falar desta forma, foi o facto deles terem apresentado o cálculo com o número de casas decimais, mas isso era expectável.

Entrevistador: A professora já traz essa dificuldade e eu ia perguntar sobre, para além das dificuldades, as vantagens. Ou seja, quais foram as vantagens de usar esse projeto de cinema para abordar o tema da proporcionalidade direta?

Entrevistada: Como nem tudo na matemática, sempre que lhes é apresentado eventos concretos destes temas que nós estamos a abordar e a explorar, eu acho que isso é uma forma de os motivar e também de os puxar e mostrar que, de facto, a matemática é útil e é aplicável e, portanto, não é aquele bicho-papão e que não tem utilidade. Portanto, nesse aspecto, isso é algo que eu faço e tento fazer nas aulas. Tento dar exemplos e exercícios que os transponham para o nosso dia-a-dia. Portanto, eu acho que isso foi altamente positivo.

Entrevistador: E para além da sala de aula, talvez no momento de planeamento, você sentiu alguma dificuldade de se utilizar desse projeto de cinema para pensar no tema da proporcionalidade direta? Como é que foi esse seu processo? Ou seja, do momento em que eu falei com você e você pensou, houve alguma dificuldade, algum entrave nesse processo de associar uma coisa à outra?

Entrevistada: Não, não houve qualquer tipo de problema. Só estive a aguardar, a iniciar a abordar esse tema. Portanto, houve ali um compasso de duas semanitas, três, já não me recordo mais coisa, menos coisa. E, portanto, o que eu planeei foi: Ok, quando começar a falar da proporcionalidade direta, obviamente, vou explicar os termos, vou dar exemplos e depois, em termos de aplicação, recolhi esses dados e usamos esses dados. Portanto, tudo foi construído com eles. Em sala de aula, eles foram percebendo claramente como é que teríamos que fazer o cálculo, sem grandes dificuldades.

Entrevistador: Estamos quase a chegar aqui ao final. Eu tenho umas outras duas perguntas para terminar. A penúltima pergunta seria, como é que você acha que esse projeto de cinema pode ter influenciado a sua percepção do uso do cinema na educação básica?

Entrevistada: Confesso que eu não olhei por esse projeto, por essa via, por esse prisma. Portanto, eu não pensei em termos de cinema. O que eu pensei foi os dados que foram recolhidos e o facto de depois nós podermos usá-los em termos de matemática. Agora, se foi cinema, teatro, balé, o que fosse. Portanto, eu não dei grande importância, confesso. É certo que depois, no meu curso, quando começamos a falar disso, os miúdos disseram o que é que tinham ido ver, mas eu não prolonguei nesse tema. Fiquei só em tentar aplicar esses dados na matemática. Foi isso que eu tentei.

Entrevistador: E pensando sobre isso, e sobre aquilo que você eventualmente tenha conversado com os alunos para começar a proposta, e aquilo que você ouviu deles, ou seja, você foi uma professora que não esteve envolvida no projeto diretamente, e se calhar esse foi o momento em que você mais tenha ouvido falar desse projeto. Para terminar, queria perguntar, aquilo que você recebeu deles nessa primeira conversa e queria ouvir suas percepções sobre quem esteve de longe, na perspectiva de quem esteve mais afastada, ou seja, como é que esse projeto se relacionou dentro da escola, ou o que você como uma professora mais distante percebeu, o que poderia ser melhor para ter uma maior integração, ou seja, aqui uma coisa mais geral?

Entrevistada: Confesso que não estive a par dessas atividades. O que aconteceu foi que quando os meninos tiveram essas atividades, eles depois comentavam em sala de aula ou avisavam. A semana não vamos ter aula porque vamos ter esta atividade. Eu não sabia ao certo no que é que ela consistia. Se é que eles tiveram uma visita, estou óbvia que estão sendo muito predispostos a isso, portanto gostaram, tanto é que é o que falava, eles sabiam exatamente quem é que não tinha ido à primeira, quem não tinha ido à segunda, eu não consigo memorizar isso dessa forma. Agora, não me inteirei também sobre no que é que consistia essas sessões lá, qual é que era o objetivo B, portanto, até porque foram várias, não foi apenas uma. Eu coloquei-me, efetivamente, depois de me teres falado, em recolher os dados e aplicá-los na matemática. Ok, ok. Não estive a acompanhar, não tive este feedback que os miúdos iam comentando comigo que tinham ido naquele dia para ver isto, ou feito isto, eu não estive de facto a acompanhar.

Entrevistador: E você acha que a matemática, para nós terminarmos mesmo agora, você acha que a matemática poderia estar envolvida neste projeto de outra forma, para além da maneira como nós fizemos?

Entrevistada: Assim, não sei se deveria fazer mais algum tipo de brincadeira, mas isto que foi feito, eu acho que foi altamente benéfico, tanto eles conseguiram, sem grandes dificuldades, usar os dados que foram recolhidos e explorá-los em sala de aula, tanto é que depois colocaram-se estas questões em jeitos de conclusão, como é que, eu acho que foi a primeira, que até cheguei a comentar contigo, como é que da primeira para a segunda houve um aumento ou uma redução do valor? E foi logo uma das coisas que eles me questionaram logo, portanto, eles conseguiram fazer estas conclusões. E tem o espírito crítico, que é uma das coisas que nós temos que fomentar em sala de aula. Agora, pensando assim, não estou... não estou a recordar assim nada que te possa fazer uma sugestão lá, não sei.

Entrevistador: Mas acha, ou seja, mesmo que não venha algo específico agora em mente, acha que poderia haver outros caminhos para a matemática estar incluída neste projeto de cinema?

Entrevistada: Sim, se calhar numa primeira fase podíamos sugerir aos alunos que... porque eles não tinham esta perceção, quanto é que tinha ficado, por exemplo, o custo por aluno por cabeça, é porque sei que não foram eles que pagaram e, portanto, daí eu ter feito, ter tido esse cuidado, nós fazemos esse cálculo de saber quanto é que tinha sido por cabeça. Ou seja, se tivesse sido eu a pagar, ou cada um deles a pagar, por quanto é que ficaria. Se calhar antes de irem à visita ou ao cinema, colocar essa questão apresentada em sala de aula, se calhar, em vez de ser a posteriori e passar tanto tempo numa fase preliminar, talvez. Fazer uma projeção, aí seria uma projeção de custos e não em cima de custos finais.

7. Professora de 5.º e 6.º anos de HGP e Português

Entrevista realizada em junho de 2025, pessoalmente, na Escola Básica. A professora leciona há cerca de 5 anos e começou a atuar na Escola entre fevereiro e março de 2025 para substituir um colega que entrou de baixa médica.

Entrevistador: Eu vou começar a pedir a sua autorização para gravar. Professora, está autorizado?

Entrevistada: Sim.

Entrevistador: Essa entrevista é para a minha dissertação do mestrado de Antropologia no ISCTE, sobre o projeto de cinema cá na escola. E a ideia de entrevistá-la é justamente como uma professora que participou na visita de estudo, mesmo que não tenha desenvolvido atividades em sala de aula. Então é para ter essa percepção da aprendizagem e do processo a partir da experiência com os festivais. Ok? Então vamos lá. Primeira pergunta: Como é que a professora descreveria a sua experiência enquanto participante nas visitas ao festival?

Entrevistada: Foi muito gratificante porque, de certa forma, nós pertencemos ao mesmo mundo, mas estamos muito distantes deste mundo. Então, quando entramos neste mundo, temos uma visão, temos outra realidade. E conseguimos, com toda a certeza, haver uma maior ligação com essas pessoas que estão distantes de nós. Sem querer, não de propósito, mas estão um pouco mais distantes de nós.

Entrevistador: Quando a professora diz que está distante desse mundo, que mundo é esse?

Entrevistada: Neste mundo [acena ao redor] que, infelizmente, acaba por ser criado mais fechado por estes grupos, comunidades, que acabam por se afastarem de nós. Sem querer, como se diz, somos todos iguais, mas somos todos diferentes. E acabamos por estar, porque vivemos noutras zonas da cidade, e acabamos por trazer também ideias. Infelizmente, temos ideias, temos uma percepção diferente das pessoas. E afastámo-nos, sem querer. As pessoas se afastam.

Entrevistador: Então, só para ver se eu percebi: a professora acha que a experiência dos festivais aproxima?...

Entrevistada: Aproxima, sem dúvida. Aproxima professores de alunos, professores com encarregado de educação. Acabamos por haver uma ligação, porque eles olham-nos depois de outra forma. Porque deixamos de ser aquele bichinho mau entre parentes. “O professor é como nós”, e somos como eles. E estamos ali, e pode haver uma relação muito mais próxima. E percebemos muito melhor os problemas também. Os problemas e tudo o resto que possa envolver a vida deles. O bom e o menos bom.

Entrevistador: E por que a professora acha que isso aproxima? Ou seja, tanto o festival que foi feito no próprio bairro, o Cinema no Estendal, quanto o festival IndieJúnior, em Lisboa, que foi o que a professora acompanhou a visita.

Entrevistada: Por que essas experiências aproximam? Porque, em relação aos alunos, eles só nos vêem aqui dentro da escola. Dentro da escola é um muro fechado, é uma casinha fechada. Eles não nos conhecem fora do muro. E quando nos veem fora do muro, integrados, talvez, no mundo deles, a ver o mesmo que eles estão a ver... eles, se calhar, depois têm a noção “Pera, os professores são como nós. Eles também gostam do que nós gostávamos.” E então, acho que eles ficam com mais confiança.

Entrevistador: Ok. Ou seja, talvez seja o fato de professores e alunos serem público de uma mesma arte, de um mesmo conteúdo?

Entrevistada: Exatamente. Ou seja, não é mais a relação do professor a falar coisas para o aluno. É professora e aluno recebendo informações. A mesma coisa. Estamos todos no mesmo contexto, no mesmo espaço.

Entrevistador: Obrigado. Segunda questão: Considera que essas visitas, esses festivais, tiveram impacto nos alunos? Consegue partilhar alguma evidência concreta desse impacto?

Entrevistada: Sim, considero que sim. Porque o impacto é nos dias a seguir. Eles vêm sempre ter conosco. E dão... “Ô professora, a professora esteve lá.”. “Pois sim, meu querido.”. “Gostou?”. “Olha, eu apreciei aquela primeira introdução quando foi lá no Cinema no Estendal no Bairro!”. Pronto. E eles acabam sempre passando um pouco da experiência e da alegria que eles tiveram. E ao mesmo tempo, também, uma pessoa sente que eles gostaram de nós estarmos lá. E acho que é muito importante os professores irem a essas coisas, a essas situações, estarem ali ao pé deles [a abordar o festival realizado no Bairro]. E acho que foi nesse campo. Eles chegaram e, como se souber, eu e outros colegas, com toda a certeza, passaram sempre uma mensagem. “A professora esteve lá, a professora viu.”. “Olha, eu gostei deste filme.”... Quando foi lá no teatro: “Olha, eu gostei desta situação...”, falámos um bocadinho. Principalmente com a minha turma. Estivemos também a discutir um pouco a nível do teatro...

Entrevistador: Mas houve algo, por exemplo, quanto à turma, que a professora é diretora de turma do 5º B...

Entrevistada: Com o IndieJúnior? Foi aquele que falava do.. que teve aquela curta do Beijo. Principalmente o Beijo, que foi muito engraçado... E eu achei muito gira a reação deles, achei o máximo a reação deles nesse filme...

Entrevistador: E houve algum impacto em sala de aula? Nas aulas de Português ou nas aulas de História? Houve algo de diferente ou não?

Entrevistada: Sou-te sincera, na minha turma não achei, pronto, falaram, discutimos o assunto em relação ao que gostaram mais, o que acharam mais graça, mas não ultrapassou, não foi muito mais além. Não foi muito mais além...

Entrevistador: Ok. Acha que ter experienciado essas visitas influenciou de algum modo a sua prática pedagógica? Houve algum impacto concreto na relação com os alunos ou na dinâmica de sala de aula para além do que já falamos aqui? Ou seja, a professora ter participado nesses festivais de cinema, isso mexe de alguma maneira na prática pedagógica como professora? Se sim, mexe como?

Entrevistada: Sim... Mexe no sentido que conhecemos mais a realidade dos alunos e talvez possamos conhecer também... ou seja, vamos compreender melhor se há várias situações que possam surgir e se calhar também aí pensamos duas vezes: “não vamos por aqui, vamos tentar no sentido... calma, vamos resolver a situação, não vamos ser tão duras com eles.”. Acho que ajuda, sem dúvida, acho que ajuda a todos.

Entrevistador: E a professora participaria num projeto semelhante a esse, de novo?

Entrevistada: Claro que sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistada: Porque gostei muito, pronto. Porque eu gosto muito também de estar entre eles, gosto de estar em realidades, que não é a nossa realidade, mas no fundo são também, claro que sim. E aprendemos sempre, estamos sempre a aprender com eles, aprendemos com os encarregados de educação e acho que é muito gratificante e realmente valoriza-nos como seres humanos.

Entrevistador: Última pergunta, alguma sugestão que deixaria para a realização de outras iniciativas semelhantes a essa? Alguma recomendação, alguma sugestão?

Entrevistada: Não tenho, ou seja, fazer mais, fazer muito mais, fazer mais, estar sempre em uma grande dinâmica nesse sentido. Acho que não deixar morrer este tipo de dinâmicas, que é muito bom, e fazer mais. Talvez não só a escola ir ao espaço fora, mas também eles virem cá dentro. Sei lá, olha, às vezes até a etnia cigana, por exemplo, dar mais, conhecer a cultura deles. Por exemplo, na escola, fazer atividades, eu acho que a maior parte das pessoas que conhecem a etnia cigana - “Ah, só a dança...” - Mas não é só a dança, mas falar da cultura, alguém ali explicando o que é que faz, o porquê das meninas casarem-se mais cedo, isto tudo é uma cultura e talvez poderíamos conhecer muito mais e compreendermo-nos.

8. Coordenador na Entidade Local do Bairro

Entrevista realizada em setembro de 2025, *online*. Mudou-se para o Bairro em 2016, onde morou por algum tempo, e atua na coordenação da Entidade Local desde Janeiro de 2024.

Entrevistador: Deixa eu ver, olha, já estamos a gravar. Então, João, só para eu recapitular aqui: essa entrevista é uma entrevista para a minha tese de mestrado em antropologia do ISCTE, e eu começo por te pedir autorização para fazer essa entrevista e para gravar essa entrevista.

Entrevistado: Sim, claro que vou fazer isso.

Entrevistador: Boa, muito obrigado. Então vamos lá, vamos começar aqui com a primeira pergunta. Você que é uma pessoa que está envolvida numa das entidades locais do bairro e participou de uma parte desse projeto, que foi o projeto dos festivais de cinema, especificamente com o momento em que foi envolvido o cinema no estendal, como é que foi para si a experiência de trabalhar, de atuar nesse projeto?

Entrevistado: Acho que foi transformadora no sentido em que nós estamos habituados a fazer eventos comunitários aqui no âmbito do projeto e no âmbito dos parceiros da rede que trabalha aqui no território, mas aquilo que sentimos é que foi transformador no sentido em que permitiu que pessoas de fora usufríssem dos espaços do nosso território de uma forma

que nunca teriam usado antes, e mostrar o potencial que este espaço e que esta comunidade tem para receber uma sessão de cinema como um jardim em Belém ou o Centro de Cascais. E acho que isto foi muito virtuoso, sentir que por um lado a comunidade recebeu e teve todo o gosto em receber este projeto, e por outro lado sentirmos que realmente muita gente de fora, que não vinha noutros contextos, noutros eventos que organizámos, que não viria, e que veio neste evento. Além de que realmente tivemos a grande oportunidade de mostrar em primeira mão uma curta que tinha sido feita aqui no âmbito do [nosso] projeto. Mas relativamente especificamente à pergunta que tu me fizeste, é isto. Foi transformador neste sentido de receber pessoas e de ver que as pessoas utilizavam este espaço como se fosse um jardim em Belém.

Entrevistador: Certo. Agora vou pegar nesse último ponto que você tocou, que foi da curta produzida por vocês no âmbito da atuação de vocês no bairro, no território, para perguntar como é que vocês, como é que você como profissional, e vocês como grupo, integraram as frentes de atuação nesse evento? Ou seja, como é que foi a integração da atuação que vocês já têm no dia-a-dia com esse projeto de cinema que chega e é apresentado a vocês?

Entrevistado: Na verdade, é que houve um método, não é? Porque nós [temos] a tradição histórica de explorar os talentos artísticos e desportivos aqui do pessoal mais jovem do bairro. Mas a vertente artística tem sido sempre como a base, é sempre a música. E nesta nova geração, até porque também temos aqui um técnico de audiovisuais que está muito ligado ao cinema, tentámos explorar aqui a vertente do cinema e do cinema documental, e pronto, e através da sua ação tentámos desenvolver aqui algumas curtas que por um lado mostrassem a força da gente que vive aqui no bairro e que cresceu aqui no bairro, e por outro lado também dar instrumentos de competências pessoais e profissionais a alguns jovens, pondo-os a eles próprios a pensar numa curta e a executar uma curta metragem, pelo menos na parte da produção, da filmagem e da construção do documentário. E, portanto, tendo em conta estes produtos que foram feitos em 2024, nos três primeiros trimestres de 2024, quando apareceu aqui a questão do projeto da escola estar ligado ao cinema e à educação através do cinema, e a possibilidade de mostrarmos este nosso trabalho, tem aqui o método e o respeito, e acho que coincidiu mesmo, não tendo nós preparado, que realmente o projeto de cinema era, ao mesmo tempo, um projeto distinto, mas um projeto que unificou a intervenção da escola e o [nosso] projeto. Não foi uma coisa programada, mas se tivesse sido programada não teria resultado tão bem, porque a verdade é esta. Foi mesmo aqui, e na verdade, se não tivéssemos o Cinema no Estendal, para nós teria sido difícil realizar a mostra. Não mostrámos as três curtas, mas pelo menos a estreia da curta que já estava pronta, nós não teríamos feito sem o Cinema no Estendal naquele momento.

Entrevistador: Obrigado por esta resposta. E agora pensando em impacto no território, queria te ouvir, e é que a tese, a minha tese do mestrado, ela se concentra muito no processo dos alunos, dos alunos e dos professores também, em alguma medida, nesse projeto do cinema. Então, pensando nas crianças, qual é a sua visão sobre o impacto que o cinema no Sendal, no bairro, possa ter causado, ou que você tenha percebido alguma coisa de diferente, que tipo de impacto que você acha que pode ter acontecido com esse evento?

Entrevistado: Por um lado, acho que as crianças foram o motor para trazer os pais, seja de fora, e mais em grande escala, realmente, os pais de fora do bairro. Aqui depois a cultura de

cinema dentro do bairro, é mais difícil, as crianças mesmo muito motivadas que nós sentimos isso, sentimos aqui algumas crianças, principalmente algumas crianças que participam na ludoteca, nós sentimos, também são nossos parceiros, que realmente aquilo, esta sessão foi muito falada lá e que as crianças tentaram trazer os pais, mesmo daqui do bairro, para este evento. E, portanto, no fundo, serem as crianças aqui o motor deste evento e desta participação dos adultos, já é uma coisa nova, normalmente isto não acontece. E, realmente, nós sentimos que muita gente de fora que veio ao evento foi mesmo porque as crianças tiveram mesmo um papel decisivo na motivação, na implicação, a dizer que queriam e que queriam mesmo que os pais estivessem, e fizeram esse esforço de divulgação que foi mais efetivo do que qualquer rede. Mesmo nós falando e nós metendo aqui a divulgação que fizemos pelo bairro... se não fossem elas, se calhar metade das pessoas não estariam ali. E acho que foi muito importante, mesmo para... eu vi os pais daqui do bairro que tiveram, foi muito importante a primeira experiência, mesmo que para eles tenha sido difícil terem gostado de alguns filmes, mas não tão habituados a ter esta experiência fora de um centro comercial ou fora da casa. O cinema está muito fechado na TV, e acho que foi uma primeira experiência, acho que não pode ficar só naquele evento, e as crianças foram decisivas nisso, foram decisivas na capacidade de termos aqui 200 pessoas a ver o evento.

Entrevistador: Houve alguma evidência ou alguma situação que você lembre depois do evento?

Entrevistado: Houve uma da X.L., que trabalha na Ludoteca, e eu na altura comentei, acho que até foi quando fui lá levar o documento, o cartaz de divulgação, e ela disse-me: “Nem precisava do cartaz porque a minha filha chateia-me todos os dias, e se eu não vou ao evento ela mata-me, porque ela está sempre a dizer que isto é mesmo muito importante aqui, todos os festivais em que foi, e que era importante que a mãe tivesse presente neste evento”, mas a X.L também não é uma pessoa, apesar de trabalhar na Ludoteca, também não é uma pessoa muito ligada ao cinema, e então isto, esta evidência foi mesmo um dos momentos que eu recordo.

Entrevistador: Boa, obrigado. Agora uma pergunta sobre desafios, que tipo de desafio que você acha que vocês tiveram como grupo na participação deste evento, seja a nível de grupo, seja a nível de público, houve algum desafio que você lembre, que você possa citar?

Entrevistado: Aqui o desafio é, realmente, acho que o [nosso] grupo tem uma larga experiência de organização de festas comunitárias, mas uma organização tão específica de cinema, e ainda por cima vindo com uma organização externa a montar aqui, não há aquela adesão, não é imediato, e há que sensibilizá-los e mostrar que isto vai ser uma coisa que vai valer a pena, e esta sensibilização é um desafio, e mesmo fazendo perceber que é importante receber bem as pessoas, ter aqui uma questão de receber com comida grátis, pelo menos numa primeira fase, onde esta questão mais logística, mas é desafiante, para mobilizar as pessoas a participarem. Acho que as pessoas no início estavam um bocadinho desconfiadas, é pá, mas sobre uma entidade de fora, porque é que não fazemos nós, e porque é que não fazemos como normalmente nós fazemos, e depois perceberam a beleza que realmente às vezes os outros também trazem coisas novas que inspiram, que deixam marcas.

Entrevistador: Uma outra pergunta aqui que é: você acha que vocês ultrapassaram esse desafio inicial? E o que você tem de evidência para me dizer que vocês ultrapassaram isso?

Entrevistado: Ultrapassámos porque no evento em si, todos os voluntários da associação que se disponibilizaram participaram do princípio ao fim, e tiveram mesmo-mesmo implicados na compra da alimentação, na montagem das coisas, no receber bem as pessoas que vinham de fora. Se me disser: “Correu como tu tinhas programado, como tu tinhas mobilizado?” Não, houve dois, três jovens que nós mobilizámos [e que não apareceram]. Também nós já sabíamos mesmo que não foi pela questão do Cinema no Estendal, se tivesse sido um torneio de futebol, ou se tivesse sido a festa da comunidade, eles se calhar também no fim tinham roído a corda, pronto, e esses três, ou dois que nós tínhamos pensado que era importante eles estarem, eles depois às tantas desapareceram ali à meia-da-tarde e já não voltaram a aparecer, mas eu acho, mas esse no fundo era o extra (...) mas pronto, eu acho que o resto, em termos de grupo (...) as pessoas perceberam até que não foi uma coisa... pois havia a parte da venda, e até o pensar-se que aquilo duraria muito mais do que o próprio momento do filme, não é? E verificámos que não, foi o filme que foi ali o início, foi o filme que foi mesmo [o principal] da festa. Às vezes as coisas prolongam-se e ali não se prolongou, mas as pessoas não se importaram nada com isso, acho que foi mesmo o tempo certo, e não deu aquele lucro que se calhar poderia perspectivar-se no início, mas acho que ninguém se importou com isso.

Entrevistador: E em relação ao público, algum desafio relacionado ao público em si?

Entrevistado: Eu acho que alguns filmes foram um desafio para o público. Acho que se calhar talvez (...) a parte de preparar-nos com todas as entidades a programação, foi isso que eu senti que poderia ter sido pensado melhor para no fundo conseguirmos que aquele público mais difícil tivesse, pelo menos ali, um momento de impacto em que gostasse mesmo, pelo menos um ou dois filmes. Claro que toda a gente gostou do filme da casa, não é, mas mesmo assim se tivesse... eu como cinéfilo, gostei. Mas se calhar quem não está habituado a ver filmes, mesmo curtas, podíamos ter se calhar pensado ali um programa um bocadinho diferente, mas só aí esse desafio, pronto. E eventualmente também no início termos preparado algum jogo que estava previsto e depois não se realizou... aquilo ter ficado mesmo efetivado, mas ter um compromisso sério, pronto, e acho que isso aí podia ter tido ainda melhor impacto na parte inicial do espetáculo, não é?

Entrevistador: Sim. Alguma outra recomendação, nesse sentido? Alguma outra alteração que você faria para uma próxima edição?

Entrevistado: Não, acho que o resto só se retrata toda a preparação e toda a preparação feita pela equipa e no fundo todas as barreiras, mesmo as barreiras financeiras, foram muito bem ultrapassadas por quem liderava a organização. Foi só mesmo esta questão da programação que eu acho, pronto, também nós não quisemos estar a imiscuir muito naquilo que era o Cinema no Estendal e aquilo que era a sua autonomia, mas pronto, se calhar com um projeto mais em coautoria, não é? Mais em construção para o público específico. Mas também a verdade é que o público específico estamos a falar se calhar de um terço daquilo que foi os participantes [moradores do Bairro], e ainda bem que foi só um terço, pronto, eu acho que o que ganhámos foi com os outros dois terços [visitantes] que ninguém esperava que eles

viéssem, pronto, na verdade é isto, pronto, e fazendo este balanço, nós ficamos mesmo muito satisfeitos pelos dois terços que não estávamos a esperar que viéssem.

Entrevistador: Bom, estamos quase a terminar, eu tenho mais duas perguntas. Uma é: há alguma coisa que fica na tua atuação profissional dessa experiência?

Entrevistado: Sim, fica mesmo esta questão da projeção do cinema ao ar livre e de tentar levar o cinema, mesmo que sejam curtas-metragens feitas por profissionais, feitas por pessoas que não são profissionais e que são mais ligadas a contextos em que nós trabalhamos no dia a dia, pronto. Foi uma coisa que eu nunca tinha feito e para mim era um sonho já antigo dentro daquilo que já tinha feito para a comunidade, para espetáculos, e acho que o cinema tem aqui uma grande virtualidade, quer no processo, quer depois na projeção no exterior, não é? Acho que o cinema, só é verdadeiramente cinema, quando se projeta no exterior e quando tens uma sala ou tens um espaço para uma tela, uma tela grande para ser visto, pronto, e acho que isso foi para mim, um marco e é uma coisa que nós já falamos. Mesmo que seja feita por nós tem que ser repetida, pronto, mesmo que não tenha que vir o Cinema no Estendal, a questão de projetar filmes ao ar livre, projetar filmes em grande tela tem que ser aqui uma prática pelo menos regular aqui do [nosso] projeto.

Entrevistador: Olha, essa ia ser a minha última pergunta para finalizar, que é como é que vocês imaginam isso no futuro? Porque vocês comentaram comigo no fim do projeto que gostariam de continuar, ou seja, vocês como comunidade, como território, já tem um evento anual e eu lembro de nós termos falado sobre isso, de vocês quererem fazer dessa exibição de cinema algo nesse sentido e queria perceber melhor como é que vocês imaginam isso, como é que vocês veem isso como um grupo que atua no território há mais de 10 anos, como é que vocês enxergam o futuro disso?

Entrevistado: Ok, eu por exemplo, só desculpa dar-lhe de interromper porque já sei a minha resposta. Nós, quando levantamos essa questão deste projeto a primeira vez, mesmo tendo as curtas já em processo, eu tinha levantado aqui um projeto de construção de curtas documentais, (...) eu falei nisto à equipa, e mesmo tendo esta questão das curtas em ação, mas ninguém levou muito a sério... e nós até encaminhámos um jovem para fazer esta programação, que as pessoas até viram, mas eu disse: “Epá, temos que pensar nesta formação, acontecer aquilo nos nossos territórios (...) trazeremos para pelo menos conseguir com 5, 6 jovens ou adultos que queiram fazer a sua curta, claro, com um apoio técnico, mas queiram contar a sua história em 5, 6 minutos, contar uma história, contar a sua história, e isto”... eu acho que só foi levado mesmo a sério e que disseram, “Epá, vamos avançar com isto!” porque tivemos esta questão da projeção do Cinema no Estendal e a projeção da nossa curta que já tinha sido feita, mas que aí a equipa também sentiu que realmente faz falta esta formação também para podermos pôr aqui mais gente a trabalhar no cinema. Acho que tinha sido uma primeira semente a questão de termos (...) esta curta em construção, mas aquilo que estruturou mesmo foi esta projeção e esta aí a possibilidade de termos aqui o Cinema no Estendal. E sentimos que há pessoas de fora que estão realmente... que podem vir e podem vir ver aqui as projeções aqui no bairro, coisas feitas também pelo bairro.

Entrevistador: Então vocês têm intenção de fazer novas projeções de cinema?

Entrevistado: Em outubro está prevista esta formação e depois com certeza que a formação vai traduzir-se em quatro ou cinco curtas e a ideia é que essas quatro ou cinco curtas sejam misturadas se calhar com as outras três e se calhar com outros conteúdos aqui numa projeção (...) mas eu acho que está aqui lançado para que isso aconteça.

Entrevistador: Vou terminar aqui a gravação. Obrigado!

Anexo

Reúne cópias dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos aos quais o mentor-investigador teve acesso. Observam-se intervenções resultantes das correções dos professores, bem como excertos destacados pelo próprio investigador ao longo da análise do material.

Sobre Doc Lisboa
A cerca da viagem de autocarro, gostei, pois estive perto de uma amiga e pude falar, sair-me e tirar fotos. Gostei da vista na viagem, pois conseguia ver imensos carros de luxo, mas então quando chegamos à Avenida da Liberdade que era onde se encontrava o cinema, era só Porches, Ferraris e BMW. Eu gostei da localidade do cinema, pois a Avenida da Liberdade é bonita e possui ruas estreitas, por isso é que gostei também da viagem, pela vista. O cinema era LINDO⁸⁴, antigo e cheio de criatividade, normalmente, adoro coisas antigas, têm tanta história que nunca será contada. Dentro do cinema, o interior era acanhado e antigo, eu penso quantas coisas ~~teriam sido~~ terão sido feitas ali, as coisas que podem lá estar escondidas, o que podemos ver e descobrir. Eu gostei da reação, mas gostei mais ainda do acompanhamento da escola secundária, então quando

nos tiraram fotos, sentia-me o próprio presidente. Os filmes... os que mais gostei foram o primeiro e o último, que foram os que mais se adequaram a minha idade e interesse, os outros achei agressivos e com linguagem inapropriada... mas o favorito, Sidney, só gostei do nome, pois é o nome da preguiça do filme A Era do Gelo. ↑




A visita ao Doc. Libor.

Quando chegamos lá vi a sala e adorei
mas quando começou o filme apesar de falar
consegui perceber mais ou menos os filmes

1º primeiro falava sobre varias pessoas
que queriam -se mudar de pais como
exemplo um menino que queria ser
menina mas no pais dele não era
permitido, e por isso lhe batiam.

2º segundo filme falava sobre a
vida de uns bombeiros que eles passam
a serem (bombeiros) e o quanto é
difícil apagar o fogo, e as
Uma parte que eu gostava que eu
estivesse a comer pipocas! m-



6°C

Olá! Eu sou o [redacted] e eu fui o visito de estudo do festival de cinema na Avenida da Liberdade, no Cinema de São Jorge, em Lisboa. Nós saímos da escola mais ou menos às 12:45, mas chegamos às 14:20. Eu sou do 6°C, e quando chegamos lá no cinema no lado exterior tinha uma rendição, onde após o filme as pessoas podiam comprar salgadinhos, já que na sala era proibido comer. Já o nosso D.T. também foi visito, e ele comprou ~~para~~ uns salgadinhos para si, já que não deu tempo de nós almoçarmos na escola. Ah, vale lembrar que lá ~~em~~ no Avenida da Liberdade, é ~~um~~ e tem ~~alguns~~ lugares turísticos, podendo assim, a avenida ser movimentada, que levar o tempo de chegar ao destino.

Sobre o autocarro, eu achei confortável, o contrário do que os poltronas do cinema oferecem.

O nível dos filmes, eu achei bons, mas depois de um tempo fui achando legal, inclusive que eu mais gostei já o último filme de documentário, onde mostra o dia a dia de uma pessoa que passou um tempo em Lisboa, que ele gostava de fazer filmes, e fazia cursos disso em Lisboa.

Bom, eu achei o cinema com uma estrutura clássica, e ao mesmo tempo moderno.

Ah, e como esse, eu acho que o próximo festival vai ser legal ~~se~~ igual.

Doc Lisboa

No dia 22 de Outubro, nós fomos à DOC LISBOA Ver dois filmes:

Kora e Pa qualquer coisa põ'is.

O 1º filme, (Kora) era sobre mulheres refugiadas de vários países. O 2º filme, era sobre vários incêndios em ESPANHA. No 2º filme, eu ia adormecendo na cadeira porque foi um pouco chato. Mas no 3º, até achei interessante. Eu achei esta visita de estudo engraçada e diferente, e estou contente por saber que ainda vamos a dois festivais de cinema: Mostra Indie Junior.



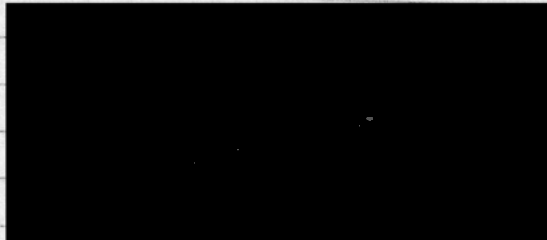
Cinema

1º primeiro filme falava sobre os refugiados em não tinha entendido muito mas eu só entendi quando eu perguntei sobre o filme a um colega meu



2º segundo filme falava sobre um incêndio que se passou na França e também não sei bem se o filme passa na França mas pronto. As pessoas do filme falavam espanhol eu acho?!...

Achei os filmes fracos, houve umas partes ^{engraçadas} engraçadas
mas não gostei da qualidade dos filmes, além disso
nem dos filmes fartaram-se de dizer palavrões. A viagem
achei tranquila ~~é~~ e seria perfeita se a D. ~~X~~ não
andasse a falar com osco, mas achei os bancos confortáveis
e a viste nada má. Voltando atrás achei as casas de
banho muito chiques para a nossa geração por isso não
gostei. A única coisa que gostei no cinema é quando
chegámos tiraram-nos um bocadinho de fotos e achei o cheiro
mais ou menos cheirosos. O cheiro não estava perfeito
porque cheirava demasiado a papel, e os senhores que nos
tiraram fotos eram do cinema. É na minha opinião
acho que um bom cinema têm de ter comas e bebidas e
mós podermos escolher o filme que vamos ver!




Tem uma coisa que não gostei, foi do filme. Porque tinha partes do filme que não eram para... Vamos dizer para Brianças, no primeiro filme, foi o que mais tive atenção por que achei interessante, no segundo prestei muita mais atenção, porque era triste ver o fogo arder pela floresta (tava quase a chorar). Quando percebi que falaram palavras no filme! Queria dizer mais uma coisa do Cinema, o cinema era muito bonito, cadeiras confortáveis, casa de banho muito bonita e chique, atendimento muito bem recebido.

Obrigada, Prof.  e Jeff a todos os professores! 😊

Die Profe!


31/10/24

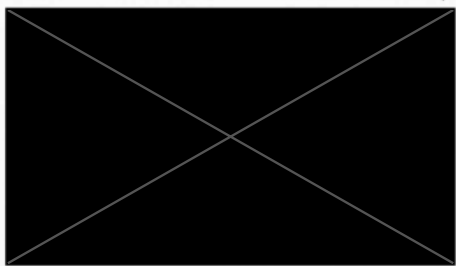
Eu só me lembro de 2 filmes eu não gostei. Que eu mais amei for a casa dentro era muito bonito e chique. Assinei o cinema que estavamos que eu muito diferente des o diei o autorato ~~que~~.


6 B

Eg ~~meia~~ entendi o que os meus colegas disseram, e
so contendi sobre a Avenida da Liberdade

Pelo que eu ~~sei~~ sei em, não achei ^{interessa}
muito. Disseram que a sala de cinema, e depois de
entrar que vamos ao shopping. E disseram que, está
na Avenida da Liberdade, Lisboa. E os ~~os~~ meus
colegas o ~~o~~ e a ~~o~~, disseram que
não gastaram muito ~~o~~ da visita de estudo.

 Eu não gostei muito do 1 filme mas do 2 filme eu gostei muito mas
gostei de ir no altarero com os meus colegas falando sobre o filme
as legendas passaram muito rapido então eu acabei dormindo mas
gostei de ter lá com os meu colegas de turma e ouvir
música no altarero com eles brincamos no altarero com a
dioma quem brincau foi eu, Duarte e gostei de ir ao cinema.



O Fim foi legal porque gostei das legendas tanto
 as (grande) arabe mais foi melhor ver o filme e gigante
 e tinha caixas de ron gigante gostei das ~~bandeiras~~
 mais a ideia da ~~caixa~~ cachorra o filme está na minha
 intendi-arguente partes o que eu não gostei foi o
 1º filme ~~de~~ ~~personagem~~ foi o final toda em arabi ~~o~~ não se
 se não entender nada e. Foi isso Thall e o m
 nome e XXXXXXXXXX

SB



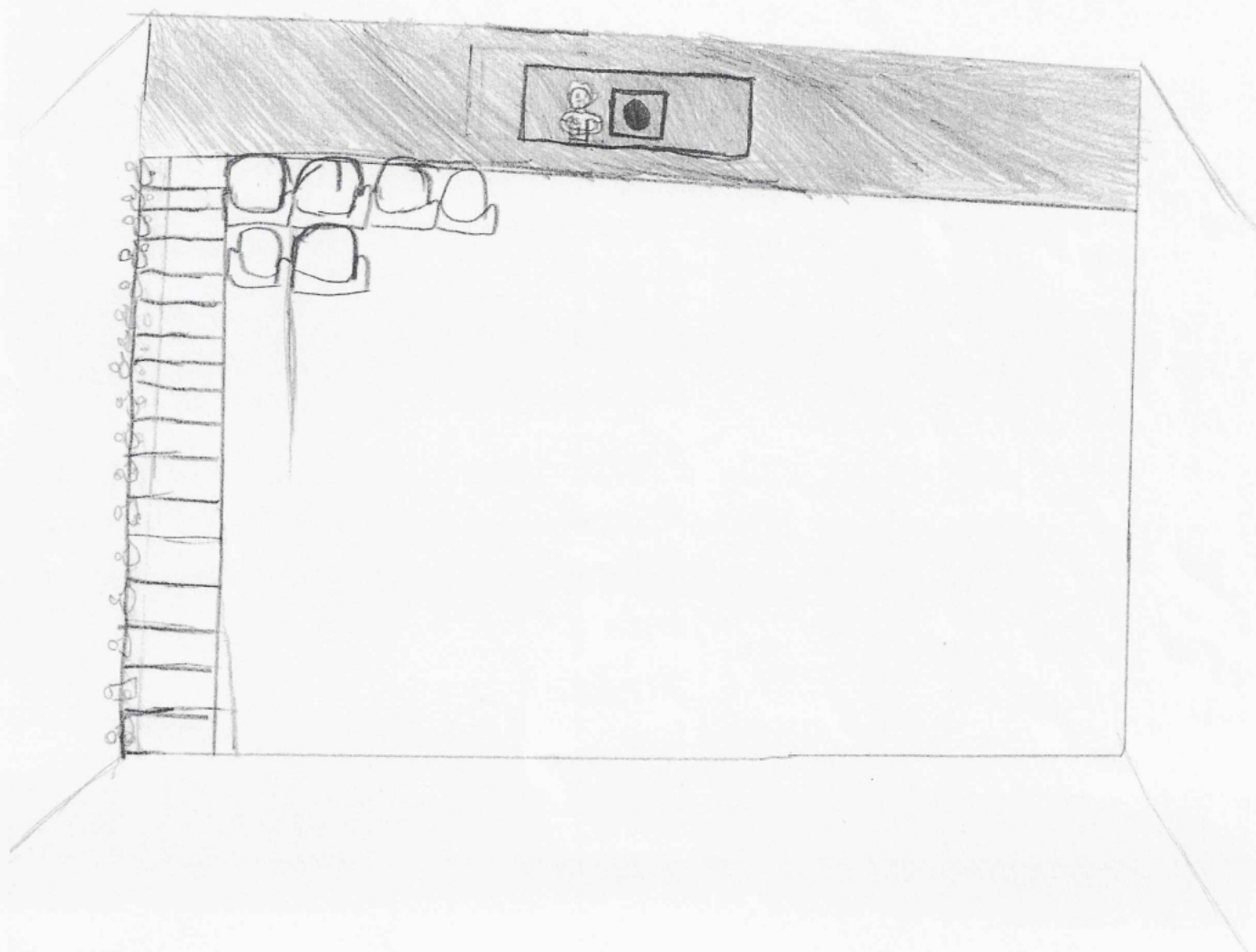
Cursos que são de filmes

1º filme sobre a guerra civil da Itália que os filhos assistiram e ficaram os alunos do meu jardim de infância
e depois em outra guerra acabou foi que pensei, por segundo filme sobre a guerra civil a mensagem que ter

o ser destruído por os guerreiros e filmes 1. com 2. reunião se por que a guerra de o fazer a história

desaparecer por que como os exploramos a mensagem de respeito e um gesto de filme foi

Interessante e aprendi muitas coisas.





Nome:

Turma: AI Data: 7/3/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.

Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?



~~A Guerra~~ Guerra

Como está a acontecer muitas guerras, os extra-terrestres tentariam resolver o que eles fizeram. Eles iam pôr-me uma lâmpada na cabeça, a solução seria, comprar bilhetes para a Rússia, ia de Uber para o quartel do Putin, chegando lá, dáva uma chapada na cata dele e dizia: - Gostas, gostas de softer? - E ele dizia: - Não!!! - e começava a chorar e eu dizia: - Então, deixa a Ucrânia em PAZ!!! - Então os ~~os~~ soldados Ucrainianos enfriavam rosas, não cravos, para não copiar os portugueses, nas atmas e detam todos as mãos e disseram: - Viva à PAZ!!! - eu ia comprar bilhetes para a América e ia fazer exatamente a mesma coisa só que para o Trump, por fim fazia isso em todo o mundo até ficar velha e ia ficar famosa, receberia o prémio nobel da PAZ. Só quando acabava com todas as Guerras com tudo. Viveria numa casa cheia de Pombos. E era assim que acabaria com a Guerra em todo o ~~o~~ planeta.



Nome:



Turma: 5^ª Data: 01/03/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

without google

Problema é guerra no mundo.
A derisão dela será se der a ideia
que todos as pessoas serão bons um
para o outro.

with google

Para resolver este problema, é necessário
criar uma grande união de repúblicas,
uma boa união de todas as repúblicas (um
bom VTR - União de todas as Repúblicas), e
aqueles que irão atacar, removê-las
e destruí-las.

Blank lined area for additional writing.



Nome:



Turma: 5^ºB Data: 2/4/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

O problema

O problema escolhido foi as guerras pois as guerras estão causando morte de pessoas que poderiam ser úteis. E as soluções seriam todos os países serem só um não julgarmos os outros pelo que são criarem um jeito para poder abalmar o mundo se aliarmos países teremos coisas que só seriam possíveis reunirmos juntos e também ~~podemos~~ temos que nos unir.



Nome:



Turma: 5B Data: 2/4/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

a temperatura global a cada vez mais quente
 e a solução pode ser jogar um gelo enorme
 no mar e assim em uma em uma fazenda
 e sim a temperatura vai baixar e voltar ao
 normal



Nome:

Turma: C Data: 01/04/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

Uma situação que acontece muito no mundo é que ninguém respeita o bem-estar animal, o bem estar animal é importante para o mundo. O nome bem estar animal significa que nós temos a obrigação de os proteger e não abandonar-los, muitos animais perdem a sua vida para nos dar roupas, maquinagem, comida e acessórios. Os animais estão sendo ameaçados de extinção nós podemos resolver isso, e a minha ideia é parar de matá-los, para enfrentar, e comer e usar de acessórios para nós seres-humanos não passar fome podíamos fazer uma carne parecida com a dos animais tipo aquelas veganas. Ou comer mais verduras.



Nome: _____

Turma: C Data: 1/4/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

O problema do mundo que eu identifico é a desigualdade que a no mundo, ~~como~~ por exemplo se eu for rica as pessoas vão me tratar bem mas se eu for uma mendiga vão me tratar ~~mal~~ mal. Este problema é ~~um~~ muito comum, eu acho que por eu ser rica eu não sou melhor que ninguém, e acho que uma pessoa rica e uma mendiga são tem a mesma capacidade, todos tem que ter as mesmas medidas e regras, porque ninguém é melhor do que o próximo. Eu tenho a certeza que para solucionar este problema "não faz e" não julgar um livro pela capa" e o mundo seria bem melhor. ~~Se eu fosse~~ Lincolnton não é certo fazer isso. Eu vou isentivar as pessoas a não fazer isso.



Nome:

Turma: 5^ºB Data: 2/04/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

O problema que eu escolhi é a poluição.
Em todas as países poderiam meter em
todas as ruas, polícias para vigiarem
as pessoas e ~~em~~ cinco em cinco dias
iriam em casa de todos dar sacos de
lixo ~~grande~~ grandes e baldes para colocar
na cozinha e na sala.

O crime; poderiam colocar em todas as
casas, botões de alame na sala e nos
quartos, quando a casa estiver a ser
assaltada poderiam apertar os botões e
a polícia viria na sua casa com cães
porejadores. Podiam dar também aos
pais spray de pimenta para se a polícia
demonar e os ladrões entrarem ~~de~~ lhes
metiam nos olhos.

O sequestro; em caso de sequestro o go-
verno poderia dar aos pais telemóveis
pequenos que alertariam os pais e a polícia
se a criança estivesse assustada e o
telemóvel mostraria tudo em volta da
criança.



Nome:

Turma: 5^ª Data: 1/04/2025

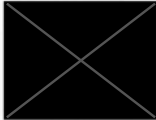
Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

A situação que está a acontecer é que a gente a fim de estar a perder de 10 a gente estava na copa do mundo e o meu time não podia ganhar o adversário chuta mas o goleiro de ~~de~~ detém e passa pro meu amigo e ele consegue marcar e fica um a um e mas ~~mas~~ acaba o jogo e vai pro bola de ouro e a bola começa com meu time. meu amigo ~~me~~ chuta e ele ~~consegue~~ consegue marcar e nos ganha então a gente percebeu que ~~meu amigo~~ ~~nos~~ ~~teve~~ Eureka, uma Eureka



Nome: _____

Turma: 2 Data: 21/04/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

~~A situação seria~~

A situação ~~seria~~ seria que a comida ~~da~~ está cara e as pessoas tem dinheiro não ~~podem~~ comprar comida

A solução seria que de todos o tivessem dinheiro e para isso de trabalho precisam de trabalho

h



Nome:



Turma: SR Data: 2/04/2025

Eureka!!

Imagina que estás a ser vigiado do Espaço e, a qualquer momento, podem pôr-te uma lâmpada em cima da cabeça.



Que situação, no Mundo, faria isso acontecer e como o solucionarias?

Estava na Nave a dormir e o alarme dos motores (Αρτου(Μ)ιονου) Era um dinossauro a correr atrás de um cão! Saí da nave para ajudar o cão, o cão de escolheu atrás de mim e bati contra o dinossauro, foi muito difícil mas consegui derrotar o dinossauro. Peguei o cão ao colo e levei-o a mim na nave e dei comida e levei-o a um lugar seguro.

Indie Jr.

Hoje eu vou falar sobre um dos dois filmes que apareceram no festival de cinema Indie Jr que foi no dia cinco de maio (~~no final~~) no cinema São Jorge.

Um dos melhores filmes de curtametragens foi "As Botas da Meia Noite" porque além de passar a expressão de solidão e amizade o filme foi feito inteiro a preto e branco o que dá a entender que era pra dar meio que ~~mais ou~~ dificuldade em fazer a animação pois eu acho que demoraram bastante para fazer mais pelo menos ficou muito bom a arte e também a história.

Já o que eu menos gostei foi o cordeiro a história pode ser boa junto com o que o filme quer nos passar de informações mais de resto eu achei muito ruim a atuação as personagens e o pior de tudo uma cena onde a menina enfia o cara no prato de alface que ~~seu~~ para comer eu fiquei com nojo disso demais.

Mais mesmo achando esse filme ruim o festival foi muito legal e divertido como todos os outros festivais de cinema sempre vão ter um ruim e um muito bom gostei bastante de cada filme e festival que vimos. Virando a foto que as pessoas ficaram gritando e assobiando os dois últimos filmes de cada festival sempre vão ser os melhores.

Este ano o 5º ano participou em um projeto chamado "O 2º ciclo vai ao cinema". Fomos em muitos festivais de cinema (Doc Lisboa; Monstrinha; Indie jr.). O último festival que fomos foi o Indie jr.

O filme que eu mais gostei foi "Botas da noite", pois, vemos um estilo de animação diferente (a preto e branco).

O filme que eu menos gostei foi "O cordeiro", pois, não entendi muito bem o que esse filme quis transmitir.

Todos os filmes do festival do indie jr. foram bons mais em especial gostei mais do "Botas da noite" e gostei menos do "O cordeiro".



SºAT

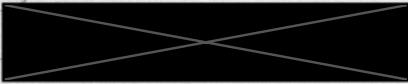
Texto de opinião

Introdução - Eu gostei do Indie 12 para me o indie Jr foi muito fixe para me o cinema no estendal também foi muito fixe gostei muito dos dois cinemas.


O filme que eu gostei mais - O filme que eu gostei mais foi o DHEC!, A resa atenção por favor, cordoiro eu gostei mais desses filmes porque eu acho que eram mais bonitos e tinham mais animações e tinha cores muito muito bonitas e os filmes eram toda bonitos para me.

O filme que eu menos gostei - O filme que eu menos gostei foi o último jardim esse filme foi o que eu menos gostei porque não tinha graça e o filme não era bonito e não era fixe e nesse filme tinha uma mulher que só ficava a criticar e todas as pessoas ficaram a se chonchar dela.

Conclusão - Eu gostei do cinema no estendal e os filmes eram muitos bonitos e as pessoas eram muito fixes e muito legal.

Ass: 

Tm: 5º B.



No dia 5 de maio o projeto "2º Ciclo da Galiza vai ao cinema" foi ao cinema São Jorge ver cinco filmes o primeiro era "A noiva atônã", por favor, o segundo era "O Cordeiro", o terceiro era "O último jardim", o quarto era "Botas de leite" e o último era o "Black!".

O que eu mais gostei foi o "Botas de leite" porque foi em preto e branco e eu adoro a animação.

O que eu menos gostei foi o "Black!" porque tinha muitas, muitas, muitas cenas e quando eles estavam a aparecer parecia que tinham medo de hora e por fim também adorem os outros filmes e gostei muito de ir ao cinema com a minha turma.

O Indie Junction foi um festival de cinemas que eu e a minha turma fomos dia 5 de maio ao tarde.

Na Indie Junction vimos ^{vários} filmes mais aquele mais me interessou foi "As Botas da Noite" porque era muito interessante e muito divertido e aquele menos gostei foi o "Cordeiro" porque achei sem graça e pouco interessante acho que a menina guiar orelhas não é tão bom, para guiar orelhas é preciso ter um controle bom na técnica, por mim acho que ela dormir com orelhas foi mau as orelhas não animam sozinhas e se assustariam com algum movimento bruto.

Mesmo assim eu gostei muito do cinema porque era divertida e era mais tempo para eu ficar com os meus colegas e professores.



5°B

No dia 5 de maio eu e a minha turma fomos a um festival de cinema e assistimos a 5 filmes muito ficher.

O filme que eu mais gostei foi o black!, porque tinha romance e eu gosto de romances

O filme que eu ~~mais gostei~~ não gostei foi o de "O último jardim" era em branco e preto e no meio de tudo isso tinha cores e era estranho e era feito de papel ou de plasticina e não gostei.

E os outros filmes foram bons e era foi a minha visita de estudo.



Texto de opinião
Indie júnior

5º AT

No dia 5 de maio, no âmbito do projeto: "O 2º ciclo da Galiza vai ao cinema", o 5º e 6º ano da Galiza foi ao festival Indie ^{cinema} je, no ^{cinema} São Jorge, onde viu 5 filmes: "A nossa atenção, por favor", "Cordeiro", "O último jardim", "Botas da noite" e "Bleck!"

O filme que eu mais gostei foi o "Cordeiro", que foi filmado no Irão. Gostei dele porque falava sobre uma rapariga que vivia num país que no momento estava mal, e que queria salvar as ovelhas e cordeiros de serem mortos, só por causa de uma lenda cristã.

O filme que eu menos gostei foi o "O último jardim", porque eu não estava a perceber porque é que ninguém ajudava a senhora que estava a protestar e só a ajudaram no fim. Mas o filme é bonito e muito criativo.

Indie Jr

O festival indie junior foi muito giro, porque havia filmes de todo o tipo de animação, alguns questionam assuntos do cotidiano e outros não.

O filme que eu mais gostei foi "O último jardim", porque tem haver com a desflorestação que é um assunto muito importante. Outro motivo é que a animação é ~~de~~ muito bonita e muito criativa.

O filme que eu menos gostei foi O cordeiro, porque a história não presebia-se bem, mas o que eu reparei foi que a história era sobre a obesidade infantil porque ela estava sempre a comer por ~~ex~~ canas mesmo no final.

O festival indie junior foi muito giro, porque ele é quase como um dia sem aulas e também porque eu acho importante as pessoas visitarem cinemas que não o do cascais Shopping.

5A

Minha Opinião sobre
os filmes do Iuri e
Jm.

No dia 5 de Maio de 2025 no cinema de São Jorge, fomos
ver no cinema, 5 filmes que o 2º ciclo, da Galiza foi:

O filme que eu menos gostei foi o filme "As
Botas da Noite", porque, 1º - não gosto muito do escu-
-ro, 2º - tinha monstros e por fim 3º Na minha opinião
não foi interessante (não entendi o conceito do filme):

Agora o filme que eu mais gostei na minha
opinião o filme: "Blues!", porque, para mim foi
o filme que mais alegrou a todos que estava
no cinema.

A viagem e todos os filmes foram bons.

--	--	--



O 2º ciclo da Galiza vai ao cinema

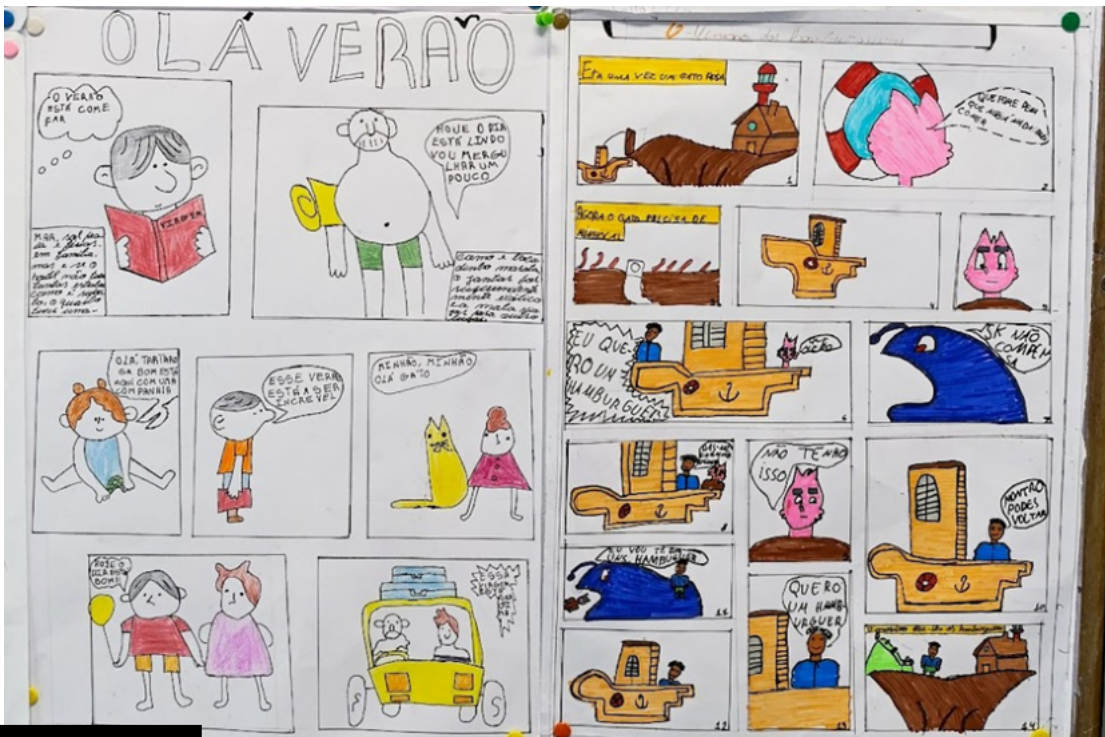
Nós fomos ao Indie Jr. no dia 5 de maio, ver 5 filmes.

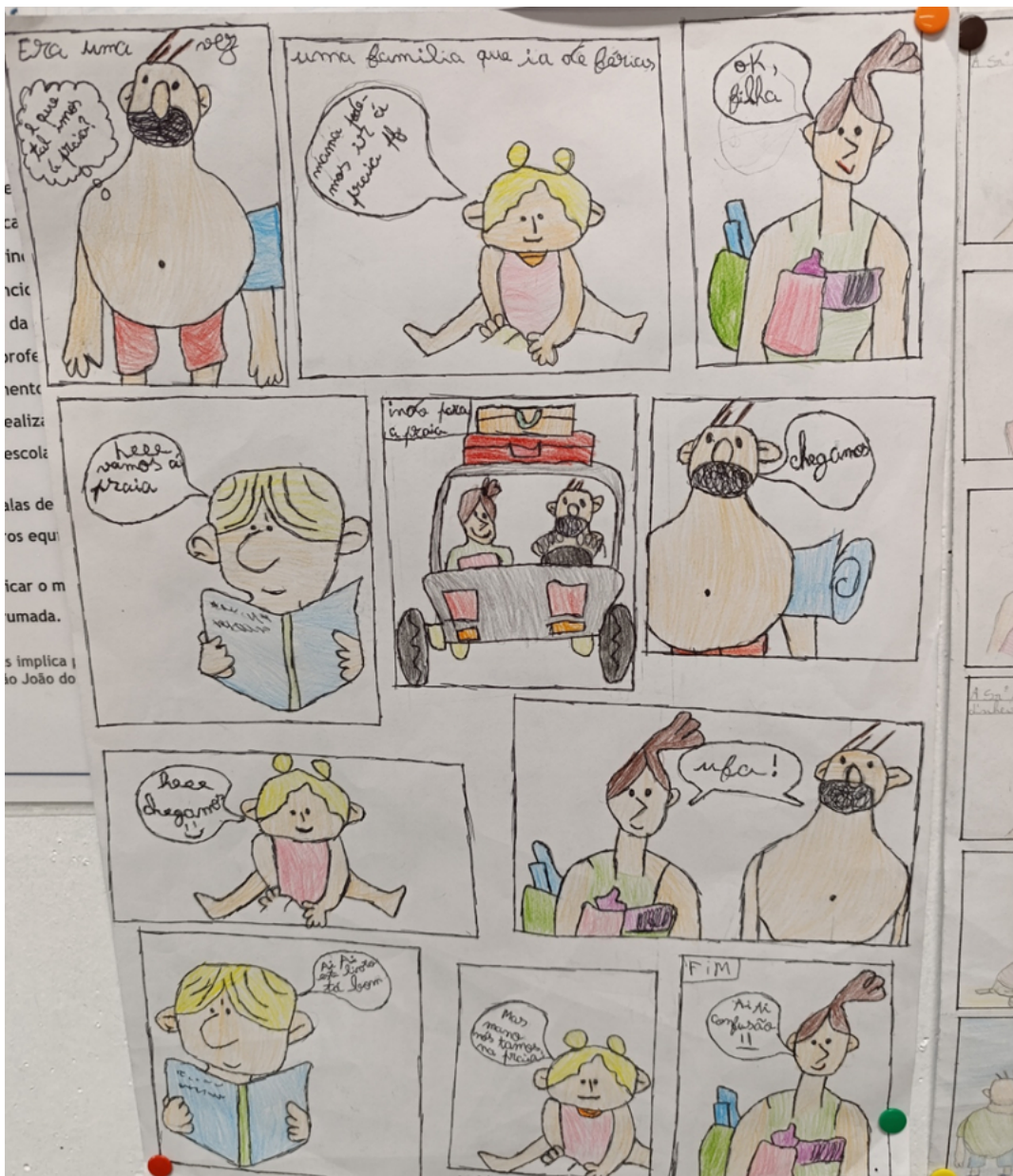
O primeiro foi: "A vossa atenção, por favor"; o segundo foi "O catelheiro"; o terceiro foi "O último jardim"; o quarto foi "Botas da noite"; e o último foi o "Bleck!".

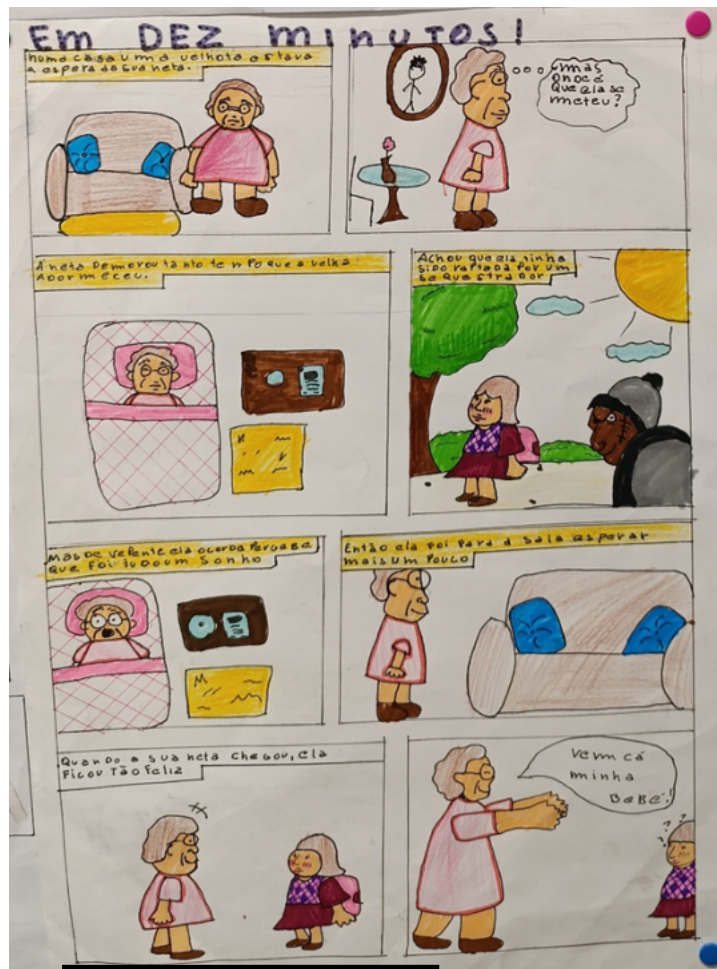
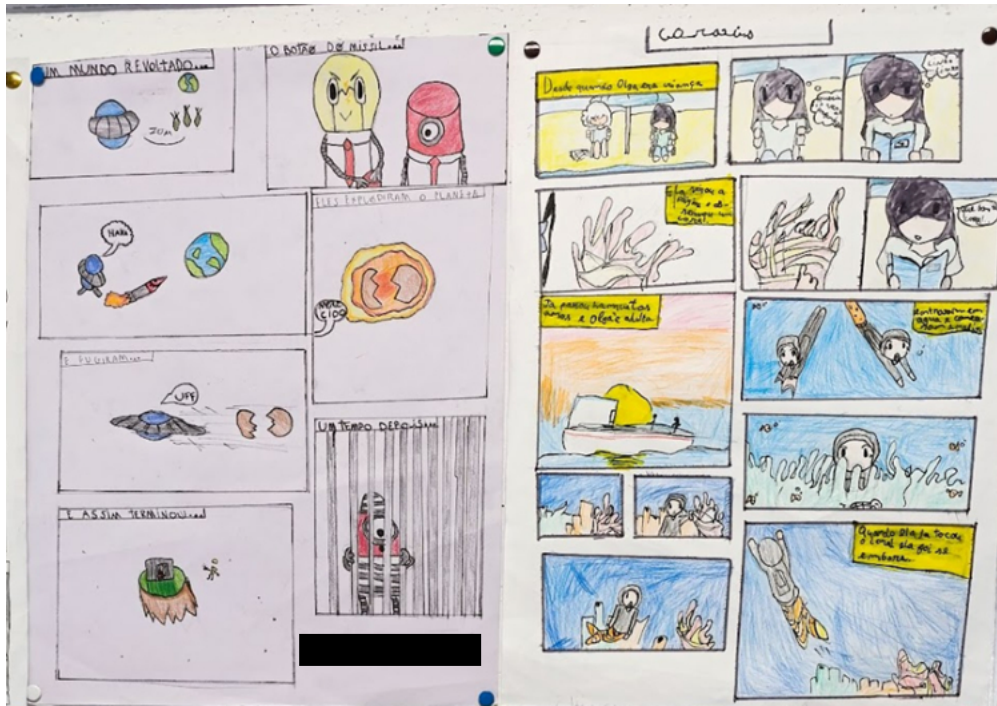
O que eu mais gostei foi o "Botas da noite", porque foi muito fofo, bonito e chagado, eu gostei do estilo de desenho, e o facto de ser tudo a preto e branco.

O que eu menos gostei, quando digo "menos gostar" é não gostar mesmo nada, foi o "Bleck!", por ter a haver com beijos, e foi muito nojento, nojento até demais.

Eu gostei muito de ir ao Indie Jr., também porque eu vou todos os anos, eu gosto desse tipo de visitas de estudo.







EM DEZ MINUTOS

UM BELO DIA UMA AVÓ ESTAVA À ESPERA DA SUA NETA EM SUA CASA, QUANDO PERCEBEU QUE A NETA ESTAVA ATRASADA



QUANDO LIGOU À NETA ELA NÃO ATENDEU ENTÃO A AVÓ COMEÇOU A FICAR PREOCUPADA AO PONTO DE DESMAIAR ENTÃO DEITOU-SE E ADORMECEU



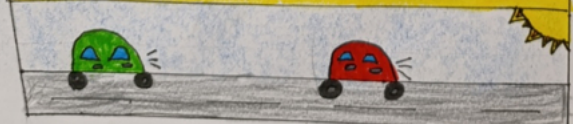
QUANDO A AVÓ ADORMECE, SONHA QUE ESTÁ A ANDAR NARDA QUANDO VÊ A NETA A SER RAPTADA E LEVADA POR UM CARRO.



A AVÓ VIISTOU UM CARRO E DECIDIU IR ATRÁS DA SUA NETA



ENTÃO A AVÓ TENTA IR ATRÁS DA NETA MAS NÃO CONSEGUE ABANHAR-LA



DE REPENTE A AVÓ ACORDOU



QUANDO ACORDOU, A AVÓ PERCEBEU QUE A NETA TINHA ACABADO DE CHEGAR E QUE TUDO TINHA SIDO UM SONHO

