

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

ANA CLÁUDIA DE SOUZA LAUDELINO

**BIOANIMAÇÃO NA AMAZÔNIA: práticas educativas, artísticas e decoloniais com
protagonismo estudantil**

MANAUS

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PPGARTES – PROFARTES

ANA CLÁUDIA DE SOUZA LAUDELINO

**BIOANIMAÇÃO NA AMAZÔNIA: práticas educativas, artísticas e decoloniais com
protagonismo estudantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES), em associação ampla entre a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.
Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarissa Lopes Suzuki

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- L368b Laudelino, Ana Cláudia de Souza
 Bioanimação na Amazônia: práticas educativas, artísticas e decoloniais
 com protagonismo estudantil - Manaus/AM / Ana Cláudia de Souza
 Laudelino. - 2026.
 134 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Clarissa Lopes Suzuki.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação Profissional em Artes, Manaus, 2026.
1. Bioanimação. 2. Decolonialidade. 3. Arte-educação. 4. Amazônia. 5.
 Protagonismo estudantil. I. Suzuki, Clarissa Lopes. II. Universidade
 Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes.
 III. Título
-

ANA CLÁUDIA DE SOUZA LAUDELINO

**BIOANIMAÇÃO NA AMAZÔNIA: práticas educativas, artísticas e decoloniais com
protagonismo estudantil**

DISSERTAÇÃO apresentada à Banca para a
Defesa Final, junto ao Mestrado Profissional
em Artes-PROFARTES – Processos de Ensino,
Aprendizagem e Criação em Artes.
Linha de Pesquisa: Processos de ensino,
aprendizagem e criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarissa Lopes Suzuki

Aprovado em: 25 / 09 /2026

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Clarissa Lopes Suzuki

Membro Interno: Prof.^a Dra. Fernanda Priscila Alves da Silva

Membro Interno: Prof. Dr. Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto

Membro Externo: Prof.^a Dra. Cláudia Carnevskis de Mello

Suplente Interno: Prof. Dr. Carlos Carvalho da Silva

Suplente Externo: Prof.^a Dra. Fabiana Feronha Wielewicksi

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, princípio de toda vida, por semear em mim o fôlego que me move e a curiosidade inquieta que me faz continuar aprendendo. Agradeço pela graça de caminhar, mesmo quando o caminho se fez escuro, e pela possibilidade de transformar perguntas em sementes, encontros em caminhos e sonhos em matéria.

Aos meus pais, Laudelino e Auxiliadora, minhas primeiras raízes, por serem a terra fértil onde tudo começou. Foi no chão de vocês que aprendi a crescer e foi com vocês que descobri, muito antes de saber nomeá-lo, o sentido do ensinar, do criar e do fazer com as mãos. De meu pai, herdei a poesia e o encantamento pela palavra; de minha mãe, a criatividade que ganha forma, textura e beleza com as mãos. Talvez esta pesquisa tenha começado muito antes de existir como trabalho acadêmico, quando vocês me ensinaram a enxergar possibilidades de criação naquilo que o cotidiano colocava ao alcance das mãos.

Ao meu irmão, André Luiz, por compartilhar comigo as mesmas raízes, as mesmas memórias e tantos pedaços de uma história que continua se escrevendo. E à minha sobrinha, Kamilly Gabriely, a quem tenho como filha, pela parceria cotidiana, pelo afeto que me sustenta e pela presença, que me lembra que a vida ganha sentido quando é compartilhada. Obrigada por serem abrigo nos intervalos dessa caminhada.

À educação, à arte e à tecnologia, as três paixões que me acompanham e que, neste trabalho, se entrelaçam como prática de resistência.

À minha orientadora, Professora Doutora Clarissa Lopes Suzuki, por ter sido presença atenta em um percurso que também foi de transformação. Obrigada pela escuta generosa, pelas perguntas que deslocaram certezas, pela confiança e por me ajudar a reencontrar, no caminho acadêmico, possibilidades que eu ainda não conseguia enxergar. Sua orientação não apenas conduziu esta pesquisa; ajudou a mudar o meu olhar. E, às vezes, mudar o olhar é o primeiro movimento necessário para que uma nova história possa começar.

Ao PROFARTES e a todos os docentes que fizeram parte desta travessia, agradeço pelas perguntas, provocações e encontros. Cada disciplina foi um afluente que ampliou o curso deste rio. Foi nesse movimento de aproximações e confluências que meus horizontes se ampliaram, outras epistemologias ganharam espaço e a pesquisa encontrou a sua voz.

Aos meus estudantes, copesquisadores e protagonistas, minha gratidão mais profunda. Obrigada por transformarem esta pesquisa com suas mãos, ideias e memórias. Com vocês, objetos cotidianos deixaram de ser apenas materiais: tornaram-se memória, território e voz. Vocês não foram personagens – foram autores de uma nova possibilidade para o ensino das artes na Amazônia.

À floresta, não como cenário, mas como território vivido, pulsante e cheio de saberes – minha reverência. Esta pesquisa nasceu do desejo de olhar para ela como lugar de existência, memória e criação. Meu agradecimento profundo, por ensinar sem palavras, que nenhuma árvore cresce sozinha e que o pequeno sustenta o imenso.

Que esta dissertação seja mais uma semente lançada ao chão – pequena diante da grandeza da floresta, mas carregada de esperança para germinar em outras salas, outras mãos e outras histórias. E que, como na bioanimação, quando tudo parecer imóvel, alguém ainda tenha coragem de mover a próxima cena.

Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar.
Thiago de Mello

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes, investiga a bioanimação artesanal como prática criativa e decolonial no contexto do ensino de Arte em uma escola pública de Manaus (AM). A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na pesquisa-ação, foi desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, integrando a técnica de *stop motion* a materiais orgânicos (folhas, sementes, argila) e objetos cotidianos, com o objetivo de investigar como a bioanimação artesanal se articula com a criatividade, a consciência cultural, a valorização de saberes tradicionais amazônicos e o protagonismo estudantil. Os instrumentos de coleta incluíram diário de campo, questionários, registros audiovisuais e rodas de conversa, analisados conforme os preceitos da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que os jogos pedagógicos desenvolvidos — Jogo Lendas Amazônicas e Jogo Bioanimação — ativaram o repertório cultural dos estudantes, facilitaram a construção narrativa e favoreceram o protagonismo estudantil, compreendido não apenas como efeito da atividade, mas como princípio que orientou todo o processo criativo. Evidenciou-se, também, a contradição entre o imaginário da floresta e a realidade urbana dos jovens, o que levou à ressignificação de materiais cotidianos como suportes igualmente potentes para a criação artística. Como produto educacional, a pesquisa oferece o Sementeiro de Narrativas, uma coleção artístico-pedagógica composta pelos dois jogos e por um repositório virtual das animações produzidas, disponibilizada sob licença *Creative Commons* para replicação em outros contextos escolares. Conclui-se que a bioanimação artesanal pode se constituir em um dispositivo pedagógico viável e significativo para a arte-educação na Amazônia, articulando decolonialidade, criação audiovisual e pertencimento territorial.

Palavras-chave: Bioanimação. Decolonialidade. Arte-educação. Amazônia. Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Arts (PROFARTES) at the Federal University of Amazonas, in the research line Teaching, learning and creation processes in Arts, investigates artisanal bioanimation as a creative and decolonial practice in the context of Art education in a public school in Manaus (Amazonas, Brazil). The research, grounded in a qualitative approach and action research methodology, was conducted with 3rd-year high school students, integrating stop motion technique with organic materials (leaves, seeds, clay) and everyday objects, aiming to investigate how artisanal bioanimation articulates with creativity, cultural awareness, the appreciation of traditional Amazonian knowledge, and student protagonism. Data collection instruments included a field diary, questionnaires, audiovisual records, and conversation circles, analyzed according to Bardin's content analysis framework. The results indicate that the pedagogical games developed — Amazonian Legends Game and Bioanimation Game — activated students' cultural repertoire, facilitated narrative construction, and favored student protagonism, understood not merely as an effect of the activity but as a principle that guided the entire creative process. The study also revealed a contradiction between the imaginary of the forest and the urban reality of young people, leading to the resignification of everyday objects as equally powerful supports for artistic creation. As an educational product, the research offers the Narrative Seedbed, an artistic-pedagogical collection comprising both games and a virtual repository of the produced animations, made available under a Creative Commons license for replication in other school contexts. It is concluded that artisanal bioanimation can constitute itself as a viable and meaningful pedagogical device for art education in the Amazon, articulating decoloniality, audiovisual creation, and territorial belonging.

Keywords: Bioanimation. Decoloniality. Art Education. Amazon. Student protagonism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da percepção dos participantes sobre a ampliação do interesse pela cultura amazônica	72
Tabela 2 - Valorização dos saberes e da cultura amazônica (Percepção final)	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise, definições operacionais e indicadores empíricos	68
Quadro 2 - Percepções dos estudantes sobre si mesmos durante o processo de criação	79
Quadro 3 - Aspectos mais valorizados pelos estudantes na atividade de bioanimação.....	80
Quadro 4 - Disposição dos estudantes para compartilhar a experiência com amigos e familiares	80
Quadro 5 - Comentários finais dos estudantes sobre a experiência	81
Quadro 6 – Funções dos artefatos do Sementeiro de Narrativas	86
Quadro 7 - Permissões e restrições da licença <i>Creative Commons</i> CC BY-NC-SA 4.0	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Muro da Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt: o território da pesquisa	42
Figura 2 - Fachada do prédio escolar: onde a pesquisa encontrou seu lugar	42
Figura 3 - Vista aérea da escola e entorno: o verde que insiste entre o cinza.....	43
Figura 4 - Quadra Poliesportiva Prof. Ivo Carneiro Vieira.....	45
Figura 5 - Sala de Aula: onde nasce o protagonismo	46
Figura 6 - Anfiteatro da escola: palco de criação	47
Figura 7 - Apresentação da pesquisa no auditório: o protagonismo em cena.....	48
Figura 8 - Pátio externo: o banco, a rampa e a árvore que resiste	49
Figura 9 - Vista parcial: a quadra, o anfiteatro e o prédio principal	49
Figura 10 - Pátio interno: a escada, os troféus e a memória da escola	49
Figura 11 - A tela e o olhar: o primeiro dia de oficina.....	54
Figura 12 - O encontro que anunciava o protagonismo: a turma e a pesquisadora.....	55
Figura 13 - A entrada do cinema: o grupo e a expectativa	56
Figura 14 - A tela vazia: o instante antes da história começar.....	56
Figura 15 - Oficina de bioanimação na área externa da escola	57
Figura 16 - Produção colaborativa no anfiteatro da escola	57
Figura 17 - Estudantes em atividade colaborativa na sala de aula: organização de cenários e personagens	58
Figura 18 - Grupo de estudantes organizando cenário e personagens para bioanimação	59
Figura 19 - Estudantes manipulando materiais durante a criação de Bioanimação	59
Figura 20 -Estudantes manipulando massinha de modelar e sementes na construção de bioanimação.....	59
Figura 21 - Criação do cenário para a bioanimação da lenda do Boto: caixa de sapatos, massinha, sementes e TNT	59
Figura 22 - Etapas da criação do personagem em massinha e sua integração ao cenário elaborado pelos estudantes	60
Figura 23 - Da folha ao LED, a diversidade de recursos mobilizados pelos estudantes em suas criações	61
Figura 24 - Cartas do Jogo Lendas Amazônicas: pares de imagem e texto, com destaque central para a carta da Matinta Perera	87
Figura 25 - Jogo Lendas Amazônicas: a dinâmica colaborativa das partidas	89

Figura 26 - Cartas do Jogo Bioanimação: nomes das categorias (acima) e exemplos representativos (abaixo).....	93
Figura 27 - Exemplo de cartas da categoria Vozes da Floresta	94
Figura 28 - Jogo Bioanimação: cartas sorteadas e produção dos <i>storyboards</i> em diferentes grupos	95
Figura 29 - <i>Storyboard</i> produzido a partir das cartas Vitória-Régia, Comunidade Ribeirinha, Conhecer a medicina da floresta e Exploração sem respeito.....	97
Figura 30 - Roteiro visual produzido a partir das cartas Mapinguari, Porto da Cidade, Participar de uma festa popular e O desinteresse dos jovens.....	98
Figura 31 - Produção a partir das cartas Boitatá, Floresta de Várzea, Observar os sinais da natureza e A poluição das águas	99
Figura 32 - Frames sequenciais da bioanimação sobre a lenda da Vitória-Régia, produzida por estudantes	103
Figura 33 - Produção individual de uma estudante com desenhos recortados	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: RAÍZES E RUMOS DA PESQUISA.....	14
2 CARTOGRAFIAS DO PENSAR: TECENDO OS FIOS TEÓRICOS DA BIOANIMAÇÃO DECOLONIAL.....	20
2.1 Arte-educação e decolonialidade	20
2.2 Arte, natureza e questões ambientais: diálogos possíveis	23
2.3 Protagonismo estudantil: conceito e relevância para a prática pedagógica.....	24
2.3.1 Fundamentos conceituais do protagonismo estudantil.....	25
2.3.2 Protagonismo, cidadania e desenvolvimento ético dos jovens	27
2.3.3 Protagonismo em ação: evidências e implicações decoloniais	29
2.4 Bioanimação artesanal: definição e potencial	32
3 CAMINHAR O MÉTODO: PERCURSOS DA PESQUISA-AÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA.....	40
3.1 Abordagem qualitativa e pesquisa-ação	40
3.2 Sujeitos, contexto e percurso das atividades	41
3.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	62
3.4 Cronograma de execução e análise dos dados.....	64
4 A FLORESTA GANHA MOVIMENTO: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E PROCESSOS CRIATIVOS.....	66
4.1 Perfil dos participantes e contexto da intervenção	69
4.2 A ativação do repertório cultural: o Jogo Lendas Amazônicas.....	71
4.3 A construção narrativa: o Jogo Bioanimação	74
4.4 Materiais e território: entre a floresta, a cidade e os objetos cotidianos	76
4.5 Protagonismo e identidade: o que os estudantes dizem sobre sua experiência	78
4.6 Síntese analítica: contribuições e limites da bioanimação na escola pública	81
5 SEMENTEIRO DE NARRATIVAS: UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA BIOANIMAÇÃO.....	84
5.1 Apresentação da coleção	85
5.2 Jogo Lendas Amazônicas: ativando o repertório cultural	86
5.2.1 Descrição e mecânica	86
5.2.2 O uso do termo "lendas" e a perspectiva decolonial	90
5.2.3 Conexão com a bioanimação artesanal	91
5.3 Jogo Bioanimação: inspirando a criação narrativa.....	91
5.3.1 Origem e justificativa	91
5.3.2 Estrutura e componentes do jogo	91

5.3.3 Mecânica e funcionamento	94
5.3.4 Potencial interdisciplinar	100
5.3.5 Operacionalizando a decolonialidade.....	101
5.4 Repositório Visual-Virtual: canal no YouTube	102
5.4.1 Apresentação do canal.....	102
5.4.2 Playlist 1: "Vozes que Brotam da Natureza"	103
5.4.3 Playlist 2: "Encantos Sonoros da Amazônia"	104
5.4.4 Playlist 3: "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias"	105
5.4.5 Playlist 4: "Sementeiro de Narrativas: e-book para cultivar criações"	106
5.5 Orientações para replicação.....	107
5.5.1 Acesso aos materiais	107
5.5.2 Licença de uso	107
5.5.3 Sequência sugerida de aplicação	108
5.5.4 Orientações sobre aspectos éticos	109
5.5.5 Adaptações possíveis diante de limitações contextuais	109
5.5.6 Compartilhamento de experiências	110
5.6 Considerações sobre o potencial e os limites do produto	110
6 CONCLUSÃO: ANIMAR É REEXISTIR - DESAFIOS, DESCOBERTAS E SEMENTES PARA O FUTURO	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	123
APÊNDICE B - MODELO DO TCLE	124
APÊNDICE C - MODELO DO TALE	125
APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO 1	126
APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO 2	127
APÊNDICE F – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 1	128
APÊNDICE G – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 2	129
APÊNDICE H – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 3	130
APÊNDICE I – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 4	131

1 INTRODUÇÃO: RAÍZES E RUMOS DA PESQUISA

A Amazônia se configura como um território de complexidade biocultural, portador de narrativas, saberes e resistências plurais. Contudo, seu sistema educacional ainda apresenta marcas de uma colonialidade pedagógica que marginaliza epistemologias locais e privilegia referenciais distanciados da realidade regional, contribuindo para um processo de desenraizamento identitário dos estudantes (Cordeiro; Cândia, 2024; Moura, 2022). Nesse cenário, a arte-educação surge como um espaço potencial de insurgência criativa, apto a ressignificar práticas curriculares e reconectar os sujeitos com seus repertórios culturais e ambientais. É nesse contexto que se insere a bioanimação artesanal – conceito que ora se apresenta e que será aprofundado ao longo desta dissertação, especialmente na Seção 2.4. Trata-se de uma prática que reinventa a técnica do *stop motion* priorizando, mas sem se restringir a, elementos naturais da floresta, como argila, pigmentos, fibras vegetais e sementes, bem como objetos cotidianos, transformando esses materiais em narrativas visuais que articulam criatividade e decolonialidade.

O qualificativo "artesanal" não remete a uma "arte menor" ou a um fazer desprovido de valor estético. Pelo contrário, ele se insere em um movimento crítico que desmonta a hierarquia eurocêntrica entre as Belas Artes (contemplativas e intelectuais) e as Artes Aplicadas (manuais e utilitárias) – uma distinção que a crítica contemporânea reconhece como reflexo de preconceitos sociais, étnicos e de gênero, e não de qualidade artística. Como observa Suzuki (2022, p. 33), "a desierarquização é a grande tarefa que veio junto com o advento da modernidade, pois os processos de colonização comumente hierarquizaram saberes e povos para legitimar a exploração e os genocídios históricos." É nesse horizonte de desmonte das hierarquias coloniais que a bioanimação artesanal reivindica o gesto manual e a experimentação tátil como formas legítimas de produção de conhecimento, em oposição à padronização industrial e à alienação do trabalho artístico. Essa compreensão será retomada e detalhada adiante, quando o conceito de bioanimação for analisado em suas dimensões epistemológicas e pedagógicas.

Antes, porém, cabe situar as raízes práticas e experienciais que a precedem e a tornaram possível.

Esta proposta não surgiu de uma reflexão puramente teórica ou distante da realidade escolar. Ao contrário, ela emerge de uma trajetória pessoal e profissional que encontrou nos referenciais decoloniais, apresentados ao longo do mestrado, as ferramentas para articular prática docente, território amazônico e criação artística. Foi um processo de profunda reorientação teórica conduzido pela minha orientadora, Prof.^a Dra. Clarissa Suzuki, e

potencializado pelas discussões e aportes teóricos dos demais professores do programa. Partindo de um pré-projeto inicialmente distante desta abordagem, a orientação dedicada e o diálogo com os referenciais decoloniais foram decisivos para redirecionar meu olhar e consolidar o percurso investigativo aqui apresentado. A bioanimação, portanto, representa a síntese desse processo, uma proposta que articula o fazer tecnológico (o *stop motion*) e o pedagógico e intencionalmente os reconecta com a materialidade e os saberes da floresta.

Essa compreensão, no entanto, tem raízes em uma trajetória anterior. Ela dialoga com uma história de vida e com experiências que, embora ainda não nomeadas como decoloniais, já apontavam para a necessidade de uma educação artística mais conectada com o território.

Nascida em 28 de agosto de 1979, em Manaus-AM, cresci dentro do ambiente escolar, pois sou filha de professores, agora aposentados. Meu pai, José de Oliveira Laudelino, hoje com 83 anos, foi gestor de uma escola em Rio Preto da Eva, no interior do Amazonas, quando eu ainda era bebê. Minha mãe, Maria Auxiliadora Marques de Souza Laudelino, atualmente com 80 anos, sempre me levava para a escola. Ela conta que, ainda em sua barriga, eu já estava em sala de aula; depois, quando pequena, ficava em um colchonete no fundo da sala enquanto ela lecionava. Essa imersão precoce no universo escolar, somada à paixão de meu pai pela poesia e ao artesanato de minha mãe, cultivou em mim um olhar sensível para o fazer manual e para a potência da criação.

Entre 1993 e 1996, cursei o Ensino Médio — então denominado 2º grau — no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), a mais tradicional escola formadora de professores do estado, onde meus pais também estudaram. Essa conexão familiar com a instituição reforçou minha identidade como educadora e me fez enxergar a docência como um legado que eu também gostaria de seguir. Ainda em 1996, no mesmo ano em que concluí o Ensino Médio, iniciei o curso de Teologia no Instituto Bíblico Assembleia de Deus no Amazonas (IBADAM), que cursei paralelamente até 1999. Embora inicialmente incentivada por meu pai, essa formação revelou-se enriquecedora para meu pensamento crítico, minha capacidade de argumentação e minha compreensão das diferentes perspectivas culturais e religiosas — habilidades que mais tarde se mostrariam valiosas em minha atuação como professora.

A graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), entre 1997 e 2001, solidificou meu caminho ao oferecer um repertório amplo de linguagens artísticas. Na época, a formação em Arte era mais abrangente, permitindo que eu transitasse por diferentes linguagens, embora sempre me identificasse mais com as artes visuais.

Logo após a graduação, ingressei na rede municipal de ensino (SEMED), onde lecionei entre 2001 e 2003. Foi na vivência concreta da sala de aula que comecei a sentir na prática os

desafios estruturais do ensino de Arte na rede pública — dificuldades que, à época, ainda não tinham um referencial teórico que as nomeasse, mas que já anunciavam questões que o mestrado me ajudaria a aprofundar. A esses desafios somava-se uma condição de trabalho particularmente desgastante: naquele período, a SEMED ainda não havia instituído a Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Todo o planejamento, correção de atividades e preparação de materiais precisavam ser realizados fora do horário de expediente — em casa, nos fins de semana, em feriados. O acúmulo de tarefas, aliado à falta de tempo para respirar entre uma aula e outra, levou-me a afastar-me da educação em busca de outros caminhos profissionais.

Entre 2003 e 2005, empreendi no ramo de eventos empresariais, experiência que me proporcionou aprendizado profundo sobre gestão, logística, comunicação visual e design gráfico. Organizar eventos de diferentes portes exigia um olhar atento para detalhes, capacidade de planejamento estratégico e habilidades de negociação. Esse período me fez amadurecer significativamente, tanto no aspecto pessoal quanto profissional.

A necessidade de me requalificar levou-me ao curso técnico em Informática na FUCAPI (2006-2008). Durante essa etapa, enfrentei um desafio que marcou minha trajetória: para obter o certificado, era necessário realizar um estágio, mas encontrei muitas dificuldades para conseguir uma vaga por ser mulher em uma área ainda fortemente marcada pela hegemonia masculina. Enquanto meus colegas rapidamente encontravam oportunidades em suporte técnico e programação, eu precisei persistir até conseguir uma colocação. Essa experiência me fez compreender, na prática, como as hierarquias de gênero operam no mercado de trabalho e como a persistência e a resiliência são necessárias para transpor barreiras que não são apenas técnicas, mas culturais.

Posteriormente, cursei o MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos pela Universidade Gama Filho (2008-2009). Entre 2009 e 2013, atuei na área administrativa, incluindo um período no setor de Recursos Humanos de uma empresa de remanufatura de copiadoras, onde pude unir organização de eventos, design e gestão de pessoas, além de conhecer um pouco do universo da medicina e engenharia de segurança do trabalho. Essas experiências, embora enriquecedoras no desenvolvimento de habilidades de planejamento e organização, confirmaram uma verdade que já carregava: minha vocação e meu lugar de atuação estavam, inegavelmente, na educação.

Em 2014, aprovada no concurso da SEDUC, e com efetivação em fevereiro de 2016, retornei definitivamente à sala de aula. Esse reencontro reafirmou meu compromisso com a docência e aguçou ainda mais minha percepção crítica sobre o ensino de Arte. A disciplina, na rede estadual, é frequentemente encarada como mero entretenimento, desprovida de relevância;

a carga horária reduzida (uma aula semanal) e a falta de recursos materiais limitam as possibilidades de expressão e experimentação dos alunos.

Essa retomada motivou uma busca constante por metodologias significativas. A especialização em Arte e Educação pela UNIASSELVI (2019-2020) ampliou meu repertório didático e metodológico. Simultaneamente, a coordenação de projetos de pesquisa apoiados pela FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas) foi decisiva para consolidar minha visão sobre o potencial transformador da arte integrada à tecnologia e ao protagonismo estudantil.

O primeiro projeto, "Olhares — A Fotografia como Meio de Interação com os Espaços Públicos" (2019), permitiu que os alunos desenvolvessem um novo olhar sobre o ambiente ao seu redor, percebendo a arte nos espaços urbanos e históricos. O segundo, "*Stop Motion*: o uso da técnica de animação como expressão plástica nas aulas de Arte" (2022), proporcionou uma experiência enriquecedora no campo da animação, estimulando a criatividade, o planejamento e o trabalho colaborativo. O terceiro, "O uso do Reels do Instagram como ferramenta pedagógica no desenvolvimento das Artes Cênicas em sala de aula" (2023), abriu novas perspectivas sobre o potencial das redes sociais no ensino da arte, para que os estudantes deixassem de ser meros consumidores e se tornassem criadores de conteúdo artístico. Projetos como esses tanto ampliaram meu repertório didático, quanto confirmaram o potencial transformador de práticas que integram tecnologia, expressão artística e protagonismo estudantil. Essas vivências consolidadas na prática escolar forjaram em mim uma visão da educação artística como prática contextualizada, crítica e inventiva, capaz de responder às demandas de seu tempo e lugar.

Em 2024 e 2025, fui semifinalista no Prêmio Arte na Escola Cidadã, reconhecimento significativo do impacto de minhas práticas pedagógicas.

Ao me situar neste percurso, reconheço com Djamila Ribeiro que "definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora" (Ribeiro, 2017, p. 27). Falar a partir de um lugar — o de professora de Arte na escola pública amazônica — não é um gesto de fechamento, mas de abertura: "falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem" (Ribeiro, 2017, p. 47). E, sobretudo, "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social" (Ribeiro, 2017, p. 37).

É desse lugar — de uma professora que viveu na pele as contradições do ensino de Arte na Amazônia, que acumulou repertórios diversos, que enfrentou barreiras de gênero no mercado de trabalho e que retornou à sala de aula com a convicção de que a arte pode transformar — que esta pesquisa se escreve. O retorno à UFAM, agora como mestranda no ProfArtes (edital de 2024, turma de 2025), representa a convergência natural desse percurso: um movimento de retorno às origens acadêmicas para construir, com maior rigor investigativo, respostas para os desafios que vivencio diariamente como docente. A bioanimação artesanal, portanto, não é um objeto de estudo escolhido ao acaso; é a materialização de uma trajetória. E é precisamente diante da permanência de um modelo educacional que frequentemente ignora os saberes tradicionais e a materialidade amazônica que esta investigação se propõe a responder: De que maneira a bioanimação artesanal, enquanto prática criativa e decolonial, se articula com a criatividade, a consciência cultural e a valorização dos saberes tradicionais entre estudantes do Ensino Médio da rede pública do Amazonas? O problema central reside na necessidade urgente de alternativas pedagógicas que confrontem a colonialidade do saber (Quijano, 1988) e permitam aos estudantes se reconhecerem como autores de narrativas visuais enraizadas em seu próprio território.

A relevância desta investigação se sustenta em três pilares interligados. Epistemologicamente, a bioanimação propõe uma ruptura com os cânones artísticos hegemônicos, validando materiais orgânicos e saberes locais como fundamentos legítimos para a criação artística (Moura, 2022; Escobar, 2014; Suzuki, 2022). Pedagogicamente, a técnica se alinha aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que preconiza a integração entre racionalidade, sensibilidade e ludicidade, atuando como uma metodologia ativa que coloca o estudante no centro do processo criativo. Socialmente, a prática busca fortalecer o vínculo afetivo e identitário dos jovens com a Amazônia, favorecendo a preservação da memória cultural em um cenário de intensas pressões socioambientais. Em um plano pessoal, esta pesquisa simboliza a culminância de uma trajetória dedicada à arte-educação.

O objetivo geral desta dissertação é investigar como a bioanimação artesanal, enquanto prática criativa e decolonial, se articula com processos de criatividade, consciência cultural, valorização de saberes tradicionais e protagonismo estudantil entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus. O protagonismo é aqui compreendido como uma dimensão relacional da aprendizagem, que estrutura o processo criativo ao mesmo tempo em que emerge dele. Para tanto, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: investigar o processo de criação das animações, desde a coleta de materiais até a finalização das narrativas visuais, analisando como esse processo se articula com a produção de narrativas

autorais que expressem saberes e cosmovisões amazônicas; compreender como a técnica ressignifica mitos, lendas e saberes locais, a exemplo das histórias do Boto e da Vitória Régia, da música e da culinária regionais; analisar como a metodologia se articula com o protagonismo discente e com a percepção dos estudantes sobre sua identidade cultural; e desenvolver e disponibilizar um produto educacional que sistematize a metodologia para replicação em outros contextos.

Esta dissertação está organizada em seis seções, que se desdobram como um rio em seu percurso. Após esta introdução, que situa o tema, o problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa, o trabalho segue sua estrutura argumentativa. A seção dois realiza uma revisão teórica ancorada nos eixos da decolonialidade, da arte-educação, do protagonismo estudantil e da bioanimação artesanal, estabelecendo o diálogo com os referenciais que fundamentam a investigação, além de abordar as interfaces entre arte e questões ambientais. A seção três descreve detalhadamente a metodologia de pesquisa-ação, apresentando os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e o percurso das oficinas realizadas. A seção quatro é dedicada à análise e discussão dos dados coletados, com foco nos processos criativos observados, nas narrativas visuais produzidas e nas percepções manifestadas pelos estudantes. A seção cinco apresenta o produto educacional desta pesquisa, materializado na coleção Sementeiro de Narrativas: coleção artístico-pedagógica para bioanimação — composta pelo Jogo Lendas Amazônicas, pelo Jogo Bioanimação e pelo Repositório Visual-Virtual que reúne as animações produzidas pelos alunos. O Jogo Lendas Amazônicas, em particular, mediou a transição de um conhecimento estereotipado das lendas para uma compreensão mais profunda e respeitosa das epistemologias amazônicas. O Jogo Bioanimação, por sua vez, surgiu a partir da lacuna observada com a dificuldade de alguns alunos em elaborar narrativas. Sua mecânica foi desenhada para operacionalizar a decolonialidade, deslocando o foco da técnica para o processo crítico de criação e posicionando os alunos como autores ativos, ajudando-os ou inspirando-os a criarem *storyboards* que serviriam de base para as futuras animações. O conjunto reflete sobre o potencial de replicação desta metodologia em outros contextos educacionais. Por fim, a seção seis expõe as considerações finais, com uma síntese dos achados, as limitações identificadas e sugestões para estudos futuros. Para garantir a transparência e profundidade da análise, os registros processuais, como excertos do diário de campo, encontram-se disponíveis nos Apêndices, oferecendo acesso direto à matéria-prima desta investigação. Desse modo, convida-se o leitor a adentrar este percurso, onde materiais orgânicos, memória e resistência se encontram para animar novos possíveis rumos na educação amazônica.

2 CARTOGRAFIAS DO PENSAR: TECENDO OS FIOS TEÓRICOS DA BIOANIMAÇÃO DECOLONIAL

Esta seção busca cartografar os principais referenciais teóricos que fundamentam e dão sentido à prática da bioanimação artesanal no contexto amazônico. Tal como um mapa orienta o viajante pelos rios e trilhas da floresta, esta revisão pretende traçar os caminhos conceituais que nos permitem compreender a bioanimação como uma prática criativa e decolonial, ancorada em saberes do território e em diálogo com as questões de seu tempo. A navegação por estes saberes está organizada em quatro eixos interligados, que correspondem às subseções seguintes: primeiro, exploram-se as discussões sobre Arte-Educação e Decolonialidade (2.1); em seguida, aborda-se o diálogo entre arte e questões ambientais (2.2); na sequência, aprofunda-se o conceito de protagonismo estudantil e sua relevância para a prática pedagógica (2.3); por fim, detalha-se o conceito e o potencial da Bioanimação Artesanal como síntese metodológica e expressiva desses fundamentos (2.4).

2.1 Arte-educação e decolonialidade

No cenário contemporâneo, a educação transcende o processo de transmissão de conhecimento, configurando-se como um campo fértil para a reconfiguração de narrativas e a desconstrução de hegemonias. Dentro dessa perspectiva, a Arte-Educação, em sua essência dialógica e transformadora, apresenta-se como um poderoso instrumento para o avanço do pensamento decolonial. Ao questionar as estruturas de poder que historicamente moldaram o currículo e as práticas pedagógicas, especialmente aquelas enraizadas em epistemologias eurocêntricas, a Arte-Educação decolonial propõe uma pedagogia crítica que valoriza saberes ancestrais, expressões culturais diversas e a agência dos sujeitos.

A adoção da perspectiva decolonial nesta investigação alinha-se a um fenômeno de expansão na produção intelectual brasileira, que busca desestabilizar as bases eurocêntricas do conhecimento. Embora as resistências no continente possuam raízes ancestrais,

expressões como ‘pensamento decolonial’ ou ‘decolonialidade’ podem até representar uma novidade teórica em certos círculos universitários contemporâneos, mas é importante não perdermos de vista que sua enunciação remete à longa tradição de lutas contra a dominação colonial no continente (Carniel et al., 2024, p. 3).

Conforme mapeado por Carniel et al. (2024, p. 6), esse cenário de recepção acadêmica alterou-se significativamente “a partir de 2013, [...] quando a ‘novidade’ teórica trazida pelo decolonial parece ter adquirido credibilidade suficiente para se estabelecer como um campo emergente de produção do conhecimento” no Brasil. Essa inflexão teórica é fundamental, pois, como observam os autores, o pensamento decolonial não se trata de uma mera “rejeição das

tradições de pensamento desenvolvidas no Norte Global, mas de uma reação crítica às práticas imperialistas que, historicamente, organizaram o conhecimento especializado em nosso país” (Carniel *et al.*, 2024, p. 2).

Nesse contexto, a escolha terminológica entre “decolonial” e “descolonização” é crucial para demarcar o projeto desta pesquisa. Enquanto a descolonização refere-se a processos históricos de independência política, a decolonialidade aponta para uma luta mais profunda e contínua contra a lógica da colonialidade. Walter Mignolo esclarece que a modernidade exhibe uma retórica de salvação e progresso, mas oculta a lógica opressiva da colonialidade. Nesse sentido, “a descolonialidade é, então, a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade” (Mignolo, 2008, p. 10, tradução nossa). Para que essa energia se manifeste, é necessário um ato de desprendimento. O autor argumenta que “o pensamento des-colonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre [...] a possibilidades encobertas (colonizadas e desprestigiadas como tradicionais, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) pela racionalidade moderna” (Mignolo, 2008, p. 10, tradução nossa). No mesmo sentido, “a ideia de decolonialidade indica transcender a colonialidade, que permanece até os dias de hoje em um padrão mundial de poder” (Silva *et al.*, 2023, p. 7).

Na Amazônia, esse debate ganha contornos urgentes, onde muitos modelos pedagógicos ainda marginalizam os saberes locais, mantendo “práticas de exploração e dominação que ignoram o valor da pluralidade humana” (Cordeiro; Cândia, 2024, p. 6). Essa dinâmica remonta aos processos coloniais que, como observa Quijano (1988), transformaram sociedades originalmente sofisticadas em grupos subalternizados, confinando seus conhecimentos às margens do sistema educacional. Tal mecanismo, longe de ser um resquício do passado, mantém-se ativo, perpetuando hierarquias de saberes. Carniel *et al.* (2024, p. 2) descrevem essa urgência como uma necessidade de “desacoplamento das ortodoxias disciplinares que sustenta explicações que universalizam as histórias do imperialismo ocidental, em favor da emergência de saberes, instituições e sujeitos que pensam o mundo desde outros lugares de existência”.

Na realidade brasileira, esse desacoplamento é uma necessidade urgente, visto que as estruturas sociais são profundamente atravessadas pelo racismo estrutural. Como destacam Andrade e Sena:

Desde a década de 1990 há um conjunto de políticas públicas, especialmente, no campo da educação que podemos compreender como políticas de reparação e ações afirmativas. São também resultado das lutas históricas dos diferentes movimentos negros e setores sociais por um país justo. Neste conjunto de políticas públicas, podemos citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB1, nº 9394/96 de 1996, que substituiu a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei

n. 5692/71; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com o “PCN - temas transversais²”; a promulgação da Lei Federal n. 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei n. 11.645/08. As duas últimas leis citadas alteraram um dos artigos da Lei n. 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e colocam como obrigatória na educação básica as temáticas da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.(Andrade; Sena, 2023, p. 333–334)

A luta por uma educação antirracista e decolonial representa uma tentativa de romper com o ciclo de perpetuação das desigualdades, indo ao encontro dessas políticas de reparação histórica. Como afirmam Andrade e Sena (2023, p. 336), “não se trata de negar os saberes e conhecimentos europeus na educação e na ciência, mas de interrogar esse saber e propor que os saberes e conhecimentos de outros povos também sejam inseridos de forma igualitária”. A implementação dessas leis exige, portanto, uma profunda transformação epistemológica, que possibilite “restituir a humanidade” dos povos historicamente subalternizados — indígenas e afrodescendentes — e promover uma “educação que contemple a diversidade étnico-racial brasileira e que permita estudar outros povos e culturas que fazem parte do nosso território rompendo com as representações eurocêntricas hegemônicas” (Andrade; Sena, 2023, p. 342). Ao romper com o silenciamento histórico, a perspectiva decolonial na educação permite que, “no lugar da ausência, a presença silenciada do sujeito colonizado e escravizado” dê lugar ao “sujeito ativo; assim o sujeito histórico reclamado pela decolonização denuncia esse silenciamento” (Silva et al., 2023, p. 14).

Conforme demonstra Moura (2022, p. 72), essa perpetuação se manifesta na hegemonia eurocêntrica que domina instituições educativas, tanto as difusoras das Artes Visuais quanto as formadoras de professores, as quais “apresentam as mesmas referências - eurocêntricas/estadunidenses - que, por consequência, constituirão a base do que se compreende como Arte”. Assim, a definição do que é “arte” ou “conhecimento válido” torna-se um ato unilateral, excluindo saberes locais e reproduzindo hierarquias coloniais. Na mesma direção, Krenak, (2020, p. 58) denuncia: “Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento [...]”, evidenciando a urgência de propostas decoloniais que resgatem epistemologias silenciadas.

É dentro deste horizonte de desobediência epistêmica proposto por Mignolo (2008) e de reparação histórica defendido por Andrade e Sena (2023) que a prática da bioanimação artesanal encontra seu solo fértil. Em última análise, esta proposta pedagógica assume o caráter de um “projeto de existência de vida” (Andrade; Sena, 2023, p. 347), onde o ensino de arte na Amazônia se torna uma ferramenta de insurgência e (re)existência, construindo, através da

“desobediência epistêmica”, um mundo onde muitos mundos e saberes possam coexistir de modo fecundo. A bioanimação se apresenta não como um método entre outros, mas pode constituir um dispositivo de transformação social, um modo de afirmar visões de mundo alternativas através da criação.

2.2 Arte, natureza e questões ambientais: diálogos possíveis

Segundo Niederhauser et al. (2024), no âmbito dos debates atuais sobre sustentabilidade, o campo da arte tem sido reconhecido por seu potencial transformador e por sua capacidade de abrir oportunidades de reflexão sobre o desenvolvimento sustentável. Como destacam os autores (p. 581, tradução nossa), "as práticas artísticas oferecem oportunidades para explorar fronteiras, deslocar perspectivas, despertar emoções e estimular processos de mudança". Nessa perspectiva, a arte não se restringe a um gênero ou forma específica, mas envolve uma atitude crítica diante de questões sociais, articulando processos participativos, interação social e abordagens interculturais. Assim, a arte oferece caminhos para engajar comunidades em processos de transformação, indo além de abordagens puramente racionais.

Para Niederhauser *et al.* (2024), no contexto educacional, as práticas artísticas podem estimular o desenvolvimento de competências específicas. Os autores identificam (p. 584, tradução nossa) quatro áreas centrais: desenvolvimento de visões, multiperspectividade, espírito investigativo e abertura. Na bioanimação, essas quatro áreas se manifestam concretamente: o desenvolvimento de visões permite que os estudantes imaginem futuros desejáveis para a Amazônia; a multiperspectividade os convida a narrar a floresta a partir de diferentes pontos de vista — como o de um rio, um animal ou um ser encantado; o espírito investigativo os leva a questionar versões estereotipadas das lendas e a construir suas próprias interpretações; e a abertura acolhe processos criativos imprevisíveis, nos quais os materiais disponíveis e as negociações coletivas definem o rumo da criação. A pesquisa de Lopes et al. (2024, p. 9) sobre arte e meio ambiente em escolas brasileiras reforça que "o ensino da arte assume função transformadora ao contribuir para mudanças de comportamento em relação à preservação ambiental".

No caso específico da bioanimação, o próprio termo, com seu prefixo "bio", anuncia uma aproximação com elementos da natureza. Ao eleger materiais orgânicos como argila, folhas, sementes e pigmentos naturais como suportes possíveis para a criação, a prática convoca, ainda que não obrigatoriamente, uma reflexão sobre o lugar da natureza no fazer artístico e sobre o cuidado com os recursos que ela oferece. Essa reflexão, no entanto, não é automática

nem homogênea: ela emerge a depender dos contextos, das perguntas que fazemos e das dificuldades que encontramos.

Na experiência concreta desta pesquisa, um dado chamou a atenção: os estudantes, embora residentes em Manaus, cidade no coração da Amazônia, enfrentaram dificuldades para acessar materiais orgânicos em seu cotidiano. A ausência de quintais, a distância de áreas verdes e a mediação urbana fizeram com que a coleta de folhas, sementes e argila se tornasse um desafio, e não uma tarefa simples. Essa contradição aparente, viver na floresta e não ter fácil acesso a seus elementos, trouxe à tona questões sobre o que significa, de fato, estar na Amazônia, e sobre como a relação com a natureza é mediada pela cidade, pelo asfalto e pela rotina.

Longe de inviabilizar a proposta, essa dificuldade foi incorporada ao processo criativo. A pesquisa abriu-se para ressignificar o uso de materiais, acolhendo também objetos industrializados, blocos de montar e outros suportes cotidianos. Essa abertura, no entanto, não representou um desvio ou uma concessão de segunda ordem. Pelo contrário, os materiais já familiares aos alunos, aqueles que povoam seu dia a dia na escola e em casa, revelaram-se igualmente potentes para a criação. Canetas, cadernos, brinquedos, tampinhas, tecidos e outros objetos do cotidiano carregam consigo memórias afetivas, histórias pessoais e referências culturais que, ao serem animados, aproximam a prática artística da vida concreta dos estudantes. Mais do que suprir uma falta, o uso desses materiais trouxe à tona outras camadas de pertencimento e identificação, ampliando as possibilidades expressivas da bioanimação sem perder de vista a pergunta que ela carrega: que lugar ocupa a natureza em nossa expressão artística? E, mais ainda, que natureza é essa que, mesmo estando geograficamente próxima, mostra-se distante na experiência concreta dos jovens amazônidas?

Assim, mais do que estabelecer um compromisso com a sustentabilidade ou com a preservação ambiental, o que exigiria outros instrumentos e outro recorte de pesquisa, esta seção busca apenas assinalar que a bioanimação, por sua própria matéria, abre diálogos possíveis com as questões ambientais. Diálogos que, no limite, apontam para investigações futuras e, no presente, já cumpriram o papel de problematizar visões ingênuas sobre uma "natureza acessível" a todos que vivem na Amazônia, ao mesmo tempo que revelaram a potência dos materiais cotidianos como suportes de memória, afeto e expressão.

2.3 Protagonismo estudantil: conceito e relevância para a prática pedagógica

O protagonismo estudantil constitui um dos eixos estruturantes desta pesquisa, na medida em que a bioanimação artesanal, ao colocar os jovens no centro do processo criativo, introduz um deslocamento fundamental na dinâmica tradicional da sala de aula. Não se trata de

uma simples participação instrumental, mas do reconhecimento dos estudantes como sujeitos capazes de produzir conhecimento, ressignificar narrativas e intervir no território a partir de suas próprias experiências. Articulando-se diretamente à perspectiva decolonial adotada neste trabalho, o protagonismo desafia a hierarquia que historicamente confinou os saberes amazônicos e as vozes juvenis a um lugar subalterno no currículo escolar, ao mesmo tempo em que dialoga com a materialidade e com os fazeres manuais que a bioanimação artesanal mobiliza. Antes, porém, de examinar as manifestações concretas desse processo — que serão analisadas na seção de resultados —, faz-se necessário percorrer os fundamentos conceituais do protagonismo, suas raízes etimológicas e suas implicações para a prática pedagógica. É a esse percurso que a subseção a seguir se dedica.

O protagonismo, nesta pesquisa, é assumido como processo pedagógico emergente e estruturante da prática: ele não é apenas um resultado a ser alcançado, mas uma qualidade das relações que se estabelecem no fazer artístico, em que os estudantes se reconhecem como autores de suas próprias narrativas.

2.3.1 Fundamentos conceituais do protagonismo estudantil

A noção de protagonismo, embora frequentemente associada a políticas educacionais recentes, carrega em sua origem semântica uma dimensão performática e centralizadora que transcende o mero engajamento escolar. O termo deriva do grego *protagnistés*, palavra que no teatro clássico designava o ator que ocupava a posição de destaque na cena, aquele cuja atuação conduzia o desenrolar da trama (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 413–414). Essa raiz etimológica já anuncia um deslocamento fundamental: o jovem, quando protagonista, não é figurante nem coadjuvante de um processo conduzido por outros; ele ocupa o centro da ação, e sua presença não é decorativa, mas estruturante para o que acontece. Transportada para o campo educacional, essa imagem sugere que a escola não pode mais conceber o estudante como receptáculo passivo de conteúdos, mas como agente cujas escolhas, vozes e produções moldam o próprio percurso formativo. Nesse sentido, a abertura ao outro e o reconhecimento da interdependência entre os sujeitos são fundamentais para que o protagonismo se realize: como afirma Krenak (2020, p. 59), "quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra." Essa compreensão — que emerge do encontro e da troca — é precisamente o que a escola pode cultivar ao colocar os estudantes no centro do processo educativo.

Foi exatamente para romper com a herança de um ensino centrado na transmissão unidirecional de conhecimentos que o conceito de protagonismo ganhou força nas últimas décadas. A proposta de uma educação que valoriza a participação ativa dos jovens representa, antes de tudo, uma crítica ao modelo no qual o professor figurava como única fonte legítima de saber e o aluno limitava-se a assimilar informações sem delas participar criticamente (Rocha, 2024, p. 20–21). Nesse novo paradigma, o estudante é chamado a ocupar um lugar de autoria — não apenas na realização de tarefas, mas na própria definição dos rumos de sua aprendizagem e na construção de respostas para os desafios que emergem de seu contexto. Trata-se, portanto, de uma inversão de papéis que exige tanto dos educadores quanto das instituições uma revisão profunda de suas práticas e de suas concepções sobre o que significa educar. Felizmente, como observa hooks (2021, p. 31), "há salas de aula onde determinados professores têm por objetivo educar como prática da liberdade. Nesses espaços, o pensamento, mais especificamente o pensamento crítico, é o que importa." E é exatamente esse pensamento crítico que permite aos estudantes romper com a posição de recipientes vazios:

No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber (hooks, 2021, p. 273).

Essa escolha, não individual, é compartilhada com os educadores que enxergam a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua 'luz interna', abrindo caminho para que todos aprendam juntos (hooks, 2021, p. 46). Nessa perspectiva, como afirma Suzuki (2022):

O aprendizado é entendido como uma vivência que transforma a vida em sua integridade, por isso, não está limitado às paredes frias de uma sala de aula. A educação democrática deve instigar a consciência crítica e a reflexão dos modos de modificar estruturas de dominação, ajudando a pensar na justiça social. (Suzuki, 2022, p. 313)

Essa visão de uma educação democrática implica necessariamente uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos, na qual o professor não é o único detentor do saber, mas um mediador que cria condições para que os estudantes se reconheçam como autores de seus próprios percursos formativos. É nesse horizonte — o de uma educação que não se contenta com a mera transmissão, mas que se faz experiência viva de transformação — que o protagonismo estudantil encontra seu sentido mais profundo.

No debate contemporâneo, o protagonismo estudantil tem sido compreendido como um conceito polissêmico, que abrange desde a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem até sua participação em instâncias de gestão escolar e em movimentos sociais mais amplos. Conforme sintetizam Duarte e Silva:

O protagonismo estudantil/juvenil tem sido empregado para referir-se a autonomia, a participação, a cidadania, a ação do aluno tanto no processo ensino – aprendizagem, na escola, de modo geral, como em movimentos sociais, de caráter político. (Duarte e Silva, 2018, p. 4)

Essa definição abrangente aponta para a complexidade do conceito, que não se reduz a uma técnica pedagógica ou a um conjunto de procedimentos didáticos, mas envolve dimensões éticas, políticas e sociais que atravessam a experiência escolar como um todo. O protagonismo, nessa leitura, é tanto um princípio formativo quanto um horizonte de transformação institucional.

Costa (2000) oferece uma definição operacional que ajuda a delimitar o sentido prático do conceito: “[...] o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.” (p. 25). Essa definição destaca três elementos que merecem atenção. O primeiro é a criatividade: o protagonista não repete soluções prontas, mas as inventa ou as reinventa a partir de sua realidade. O segundo é a dimensão construtiva e solidária: a ação protagonista não é destrutiva nem individualista, mas orientada pelo bem comum e pela cooperação. O terceiro é a parceria com o mundo adulto: o protagonismo não é abandono do jovem à própria sorte, mas uma relação em que o educador atua como ordenador e referência, respeitando a condição peculiar de desenvolvimento do adolescente (Costa, 2000, p. 3). Nesse sentido, o protagonismo exige que as ações sejam construídas *com* o jovem e não *para* ele, assegurando que ele participe de todas as fases do processo, desde a formulação das ideias até a avaliação dos resultados (Rocha, 2024, p. 15).

2.3.2 Protagonismo, cidadania e desenvolvimento ético dos jovens

A conexão entre protagonismo e cidadania é outro eixo central da discussão teórica. Ao participar ativamente da vida escolar e comunitária, o jovem desenvolve competências instrumentais e também exercita valores democráticos, aprende a negociar com diferentes pontos de vista e assume responsabilidades que extrapolam seu interesse individual. Como observa Galvão (2022, p. 183), o protagonismo estudantil configura-se como um elemento de expressão da cidadania e da democracia no interior da instituição escolar. Essa relação não é automática, mas depende de condições concretas: a escola precisa oferecer espaços efetivos de diálogo, escuta e decisão compartilhada, nos quais os estudantes sintam que suas opiniões são levadas a sério e que suas ações produzem efeitos reais no ambiente em que vivem. Ter voz na escola — ser ouvido e considerado — é, portanto, condição indispensável para que o

protagonismo se realize como prática de cidadania (Galvão, 2022, p. 87). Nesse contexto, a pedagogia engajada — abordagem que concebe a educação como processo dialógico e participativo, no qual professoras/es e estudantes aprendem mutuamente —, ao convocar a iniciativa de todas as pessoas, revela seu potencial transformador:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. (hooks, 2021, p. 35).

Os impactos do protagonismo no desenvolvimento pessoal dos jovens são igualmente significativos. A literatura especializada aponta que a experiência de atuar como protagonista fortalece a autoestima, a autoconfiança e o senso de identidade, além de ampliar a capacidade de projetar o futuro e de atribuir sentido à própria trajetória (Costa, 2000, p. 2). Ao se reconhecerem como agentes capazes de transformar a si mesmos e o entorno, os estudantes desenvolvem uma relação mais positiva com o conhecimento e com as instituições, rompendo com a passividade que muitas vezes caracteriza a cultura escolar tradicional. Nessa linha, Galvão (2022, p. 96) afirma que "o protagonismo estudantil impulsiona nos educandos a confiança no próprio potencial, possibilitando que se reconheçam como agentes de transformação da própria vida e do local onde estão inseridos." Essa dimensão subjetiva é crucial para compreender por que o protagonismo não pode ser reduzido a uma estratégia de gestão ou a um recurso metodológico: ele opera na constituição mesma do sujeito, na forma como ele se vê e se projeta no mundo. E essa constituição se dá na interação, pois, como enfatiza hooks (2021, p. 45), "a pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor."

Paralelamente, o protagonismo envolve uma dimensão ética que orienta o jovem para além de seus interesses imediatos. Valorizar o protagonismo estudantil implica perceber os alunos como sujeitos dotados de potencialidades, capazes de opinar, refletir e agir de maneira responsável. Favorecer essa postura significa oportunizar que o estudante exercite sua autonomia de forma consciente, compreendendo as consequências de suas escolhas e assumindo compromissos com o coletivo. Como sintetiza Galvão (2022):

Valorizar o protagonismo estudantil é perceber os alunos como sujeitos, com potencialidades, ativos, capazes de opinar e refletir. Promover o protagonismo é possibilitar que esse aluno exercite sua autonomia de maneira responsável. (Galvão, 2022, p. 96)

Essa passagem evidencia que o protagonismo não é uma outorga, mas um processo gradativo de construção, no qual o jovem aprende, com o apoio do educador, a equilibrar

liberdade e responsabilidade. Nesse percurso, a confiança mútua entre professor e estudantes revela-se condição fundamental para que o aprendizado se efetive de maneira significativa. hooks (2021) descreve essa dinâmica nos seguintes termos:

A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece" (hooks, 2021, p. 49).

Esses fundamentos teóricos — cidadania, desenvolvimento pessoal, autonomia responsável e confiança mútua — não se esgotam na abstração conceitual; eles ganham concretude nas práticas pedagógicas que colocam os jovens no centro do processo criativo. É justamente essa passagem do princípio à ação que a bioanimação artesanal, ao mobilizar os estudantes como autores de narrativas situadas, busca operacionalizar. É a essa dimensão aplicada que a subseção seguinte se dedica, examinando as manifestações concretas do protagonismo no contexto da pesquisa.

2.3.3 Protagonismo em ação: evidências e implicações decoloniais

Esse movimento de operacionalização do protagonismo — a passagem da abstração conceitual para a ação concreta — manifestou-se em diferentes momentos ao longo da pesquisa, dos quais pelo menos três merecem destaque por revelarem aspectos particulares do protagonismo estudantil. O primeiro foi a ressignificação do termo "lendas": inicialmente, os estudantes referiam-se às narrativas tradicionais como folclore ou entretenimento, mas, ao se tornarem autores de bioanimações que recriavam essas histórias, passaram a compreendê-las como saberes vivos dos povos originários. Esse deslocamento de olhar não ocorreu por imposição, mas pelo exercício de protagonismo: os jovens sentiram a necessidade de pesquisar grafismos indígenas, de compreender os significados profundos dos personagens e de representá-los com respeito e precisão — mudando, assim, o vocabulário e, sobretudo, o modo de ver e entender o que antes era tratado como folclore. O segundo momento foi o cuidado com a coleta de materiais orgânicos para as bioanimações. Diante da dificuldade de acessar folhas, sementes e argila em seu cotidiano urbano, os estudantes inicialmente se viram limitados pela falta de acesso a esses elementos. Foi então que, nas rodas de conversa mediadas pela professora-pesquisadora, levantou-se a questão: por que, vivendo na Amazônia, eles tinham tão pouco contato com a materialidade da floresta? A partir dessa problematização coletiva, os alunos passaram a refletir sobre sua relação com o território e a assimilar a sugestão de que objetos cotidianos — canetas, tampinhas, tecidos, blocos de montar — poderiam ser igualmente

potentes para a criação, desde que carregassem algum sentido para eles. Essa mediação pedagógica, ao invés de impor uma solução pronta, criou condições para que os próprios estudantes adotassem uma postura mais cuidadosa na coleta — retirando apenas o que já estava caído no chão, respeitando os ciclos naturais — e ressignificassem o que tinham à mão como suportes de expressão. Essa experiência concreta de construção compartilhada confirma o que hooks (2021, p. 47) defende ao afirmar que "a pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula." Nessa perspectiva, a horizontalidade não é um valor abstrato, mas uma prática concreta: o saber não é depositado de cima para baixo, mas tecido nas relações, nas escutas e nas respostas que emergem do encontro entre os sujeitos.

O terceiro momento, que coroa os dois anteriores, foi a criação do canal no YouTube destinado à divulgação das bioanimações produzidas. Ao terem seus nomes creditados publicamente em cada vídeo — em vez de identificados por pseudônimos ou mantidos no anonimato —, os alunos viram reconhecida sua autoria diante de uma audiência que ultrapassava os muros da escola. Esse gesto, aparentemente simples, carrega um significado profundo: ele afirma que as produções dos jovens não são exercícios escolares descartáveis, mas obras legítimas, dignas de circulação e de memória. Ao dar visibilidade às suas potencialidades criativas, o canal não se limita a registrar o que foi feito, mas devolve aos estudantes a imagem de si mesmos como criadores de cultura, fortalecendo sua autoconfiança e seu senso de pertencimento ao processo educativo. Em todos esses casos, a mudança não partiu de uma prescrição externa, mas emergiu do próprio processo de criação, orientado pela condução pedagógica que criou condições para a reflexão coletiva e a experimentação autônoma; nesse processo, os estudantes, ao se reconhecerem como protagonistas, assumiram a responsabilidade de representar com fidelidade as culturas que animavam, de interagir com os materiais de forma consciente e de se apresentarem ao mundo como criadores de cultura.

Para além desses gestos coletivos, outras iniciativas individuais igualmente reveladoras de protagonismo emergiram espontaneamente. Durante a atividade domiciliar de familiarização com a técnica, um estudante produziu uma animação sobre um conteúdo de Física, a "Equivalência Massa-Energia e Teoria das Cordas", integrando a linguagem audiovisual a outros saberes curriculares por iniciativa própria, sem qualquer estímulo nessa direção. Em outro momento, durante uma das aulas regulares de Arte, um grupo levou equipamento próprio de iluminação — um anel de luz de LED — para aprimorar a qualidade estética de sua bioanimação, demonstrando um comprometimento que transcendia o mero cumprimento da

tarefa. Esses episódios, somados aos descritos anteriores, evidenciam que o protagonismo na pesquisa não se restringiu a momentos pontuais, mas manifestou-se de forma disseminada em todo o processo, tanto em ações coletivas estruturadas quanto em escolhas individuais autônomas. Essa exigência de transformação cultural que emergiu da experiência com a bioanimação artesanal encontra ressonância na perspectiva de Costa (2000), para quem:

A adoção da perspectiva ético-política e da metodologia do protagonismo juvenil traz como exigência a necessidade de mudanças na cultura das pessoas, das organizações (com ênfase na escola) e no contexto sociocomunitário em que a ação se desenvolve. Falar, por exemplo, em desenvolvimento local sustentável sem mudar os modos de ver, entender e agir de todos os agentes envolvidos é pura e simplesmente perda de tempo. (Costa, 2000, p. 4)

Na bioanimação artesanal, essa mudança não se deu por imposição, mas como consequência do próprio ato de criar: ao animarem as narrativas ancestrais, os estudantes transcenderam a visão folclórica para alcançar uma compreensão mais respeitosa das cosmologias indígenas; ao lidarem com a escassez de materiais orgânicos, reinventaram soluções a partir do cotidiano e adotaram uma postura de cuidado com os ciclos naturais; ao verem seus nomes creditados publicamente, experimentaram o reconhecimento de sua autoria como criadores legítimos de cultura.

Entretanto, como alertam Duarte e Silva (2018, p. 12), o protagonismo não pode reduzir-se a um ativismo desprovido de reflexão ou a um "praticismo estéril e sem sentido". Para que se constitua como formação efetiva, a ação do jovem deve estar ancorada em uma reflexão crítica fundamentada em conhecimentos históricos, filosóficos, culturais e políticos, articulando teoria e prática em um movimento dialético. Essa advertência é particularmente relevante para a bioanimação artesanal, na qual o fazer artístico não se esgota na produção de imagens em movimento, mas convida os estudantes a se perguntarem sobre o lugar de suas narrativas, sobre a legitimidade de seus saberes e sobre o papel que exercem na construção de memórias coletivas — uma reflexão que, como se viu, manifestou-se tanto na pesquisa sobre grafismos indígenas quanto na problematização da própria relação com o território.

Em síntese, o protagonismo estudantil configura-se como um conceito multifacetado que articula participação, autonomia, cidadania e criação. Sua relevância para a prática pedagógica reside na superação do modelo tradicional de ensino e no reconhecimento dos jovens como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade e de produzir cultura a partir de seus próprios repertórios. Essa possibilidade, contudo, enfrenta obstáculos estruturais: como adverte hooks (2021, p. 101), "na cultura do dominador, matar a imaginação serve como meio de reprimir e conter todo mundo dentro dos limites do *status quo*". Essa repressão é um dos mecanismos da colonialidade, que confina certos saberes ao folclore e outros à ciência; o

protagonismo, ao cultivar a imaginação criadora, desobedece a essa hierarquia. A bioanimação artesanal, por sua vez, ao favorecer processos de imaginação criadora e ao colocar os estudantes no centro da produção narrativa, opera justamente na direção contrária: ela resiste à repressão da imaginação e a cultiva como ferramenta de reinvenção do mundo. Na pesquisa aqui desenvolvida, o protagonismo manifestou-se de formas diversas e interconectadas: na revisão crítica das próprias categorias culturais, na postura criativa e consciente diante dos materiais disponíveis, no reconhecimento público da autoria, na integração espontânea a outros saberes curriculares e na iniciativa de buscar aprimoramento técnico. Movimentos que, ao exigirem mudanças nos modos de ver, entender e agir, indicam que a educação, quando protagonizada pelos jovens, pode favorecer transformações no que produzem, em quem são e em como se relacionam com o mundo.

2.4 Bioanimação artesanal: definição e potencial

O termo bioanimação artesanal surge como uma proposta decolonial que reconhece e valoriza os saberes tradicionais amazônicos, integrando-os às linguagens contemporâneas da animação. Essa perspectiva encontra eco nas reflexões de Lemos e Baptaglin (2023, p. 5), para quem o ensino de artes na Amazônia demanda uma "perspectiva decolonial que busca (des)construir os saberes e fazeres amazônicos de um contexto afastado da escola para objeto principal de ensino". É nesse movimento que, segundo as autoras, "experimentamos permitir olhar a Amazônia a partir do protagonismo de suas expressões artísticas" – um "nós" que, no contexto do artigo, refere-se a pesquisadores e educadores comprometidos com a decolonialidade na região. As autoras nos convocam, assim, a um duplo movimento: por um lado, desconstruir a hierarquia que mantém os saberes amazônicos à margem do currículo escolar; por outro, protagonizar as expressões artísticas locais como objetos centrais do ensino. A bioanimação artesanal dialoga com essa convocação ao deslocar a criação audiovisual do eixo da técnica industrial para o eixo da materialidade e dos saberes do território, transformando a floresta em coautora das histórias animadas. Diferente das técnicas industriais de produção audiovisual, a bioanimação artesanal se constrói a partir de materiais orgânicos e processos colaborativos, enfatizando a relação intrínseca entre arte, natureza e cultura. Essa abordagem, ao valorizar os materiais da floresta como fibras, pigmentos e outros elementos orgânicos como suportes expressivos legítimos, também os atualiza em diálogo com ferramentas digitais acessíveis, criando uma ponte entre a materialidade do território e a criação contemporânea.

Antes de aprofundar a proposta específica da bioanimação artesanal, é importante situar brevemente a técnica da qual ela se apropria e reinventa. O *stop motion* opera pelo registro

fotográfico de objetos estáticos que, quando organizados em sequência, transmitem a sensação de movimento — um princípio comum a diversas formas de animação. Como observa Carvalho (2022, p. 16), a técnica se distingue por sua abertura a "diversos materiais, como bonecos, objetos, massa de modelar, miniaturas, argila, esculturas e outros", uma característica que a bioanimação artesanal expande ao priorizar elementos orgânicos da floresta. Diferentemente da animação desenhada quadro a quadro, no *stop motion* a ilusão de movimento decorre da manipulação direta dos materiais que compõem a cena (Carvalho, 2022, p. 18). A autora adverte, no entanto, que:

O manejo artesanal não diz respeito somente à precariedade e ao amadorismo, pois, assim como outras técnicas, o *stop motion* também demanda etapas de produção, como planejamento, roteiro, projeto, pré-produção, produção, pós-produção e divulgação. (Carvalho, 2022, p. 48).

O que mais interessa à bioanimação artesanal, contudo, é a ênfase de Carvalho na experimentação: a técnica "pode recorrer a distintos materiais, com possibilidades inesgotáveis de combinações e usos" (Carvalho, 2022, p. 72). Esta pesquisa não se deterá em explicar a fundo os meandros técnicos do *stop motion*, uma vez que existem inúmeras fontes de pesquisa disponíveis para este fim. O foco aqui reside, antes, na reinvenção criativa e decolonial dessa técnica por meio da bioanimação artesanal.

O termo "Bioanimação" é cunhado nesta pesquisa para descrever a convergência entre o fazer animado e a consciência territorial. O prefixo "bio" é aqui assumido em sua dupla potência semântica: remete, simultaneamente, aos elementos da floresta (argila, folhas, sementes, fibras) e ao princípio da vida como experiência relacional, autopoietica e situada (Escobar, 2014; Krenak, 2020). Diferentemente da animação que por vezes refere-se apenas ao uso de materiais alternativos como recurso estético ou lúdico, a bioanimação artesanal aqui proposta é uma pedagogia situada no chão da escola pública, focada na ressignificação cultural do cotidiano amazônico. Não se trata, portanto, de uma variação técnica do *stop motion*, mas de um dispositivo pedagógico-político que opera em três frentes: a valorização de saberes tradicionais como epistemologias legítimas; a reconstituição da relacionalidade entre o jovem urbano e o território; e a (re)ativação da memória ancestral por meio da materialidade da floresta. A escolha do qualificativo "artesanal" para acompanhar o termo bioanimação não é meramente descritiva. Ela carrega uma dimensão política e epistemológica que precisa ser explicitada, especialmente à luz das hierarquias coloniais que historicamente segregaram o fazer manual do fazer intelectual.

Ticio Escobar (2021), ao discutir as armadilhas conceituais que cercam a arte popular, adverte que rotular certas expressões como "artesanato" pode ser uma estratégia para negar-lhes valor poético e simbólico. Para o autor, chamar essas expressões de artesanato

seria referir-se apenas ao aspecto manual de sua produção e ancorar-se na pura materialidade do suporte, desconhecendo os aspectos criativos e simbólicos e caindo na armadilha de uma atitude discriminatória que segrega as manifestações populares, erradicando-as do reino das formas privilegiadas (Escobar, 2021, p. 96, tradução nossa).

Essa crítica à redução do fazer manual à mera destreza técnica é fundamental para compreender por que a bioanimação artesanal não pode ser lida como uma prática menor ou desprovida de valor estético. Ao contrário, ao reivindicar o gesto manual e a experimentação tátil como formas legítimas de produção de conhecimento, a bioanimação artesanal se inscreve em um movimento mais amplo de desmonte das hierarquias coloniais que separaram as Belas Artes das Artes Aplicadas.

Lélia Coelho Frota (2011) oferece um contraponto igualmente importante ao destacar que, nas culturas populares, "a função da utilidade é indissociável da noção de beleza, a arte inseparável da vida" (Frota, 2011, p. 3). Para a autora, as manifestações culturais populares são "expressões de culturas com valores próprios, critérios de gosto e de aperfeiçoamento que lhe são peculiares, e que demonstram terem sido elaboradas por indivíduos e/ou grupos dotados de invenção formal, mestria de ofício e fruição estética" (Frota, 2011, p. 2). Essa concepção rompe com a visão do artesanato como repetição mecânica e confere ao artesão o status de criador — alguém que domina um ofício e, simultaneamente, exerce invenção formal e fruição estética. Na bioanimação artesanal, essa integração se manifesta quando os estudantes, ao manipular sementes, folhas ou massinha, não estão meramente executando uma técnica, mas exercitando escolhas estéticas, narrativas e simbólicas que emergem da própria relação com os materiais.

Tim Ingold (2013) aprofunda essa perspectiva ao deslocar a compreensão do fazer artesanal do modelo hylomórfico — que opõe forma imposta e matéria passiva — para um modelo de correspondência entre o praticante e o material. Para Ingold, "artesãos ou praticantes que seguem o fluxo são, com efeito, itinerantes, viajantes, cuja tarefa é entrar no veio [ou grão] do devir do mundo e curvÁ-lo a um propósito em evolução" (Ingold, 2013, p. 25, tradução nossa). Essa imagem do artesão como viajante é particularmente potente para a bioanimação artesanal: o estudante que anima uma folha ou uma semente não impõe uma forma de fora para dentro, mas se insere nas inclinações naturais do material, descobrindo o caminho — a narrativa — à medida que manipula a matéria. O "veio" ou "grão" do material não é um obstáculo a ser vencido, mas uma orientação a ser seguida, e o propósito da criação evolui durante o próprio

fazer, em vez de estar pré-fixado em um roteiro rígido. Esse "pensar pelo fazer" fundamenta a observação central desta pesquisa: os estudantes que permitem que os materiais sugiram os próximos quadros da animação produzem narrativas mais orgânicas e criativas do que aqueles que partem de um roteiro completamente pré-determinado.

Escobar (2021) reforça essa potência criativa ao afirmar que "a arte popular é perita em fortalecer as belas formas para que sirvam melhor a diversas pragmáticas sociopolíticas" e que "este é um aspecto político da arte popular: sua possibilidade de incidir na pragmática social sem arriscar o valor da forma estética" (Escobar, 2021, p. 702, tradução nossa). Na bioanimação artesanal, essa dimensão política se traduz na capacidade de os estudantes, ao criar com materiais orgânicos e objetos cotidianos, afirmarem sua presença no território amazônico sem sacrificar a qualidade estética de suas produções. O fazer manual torna-se, assim, um ato de (re)existência: narrar a floresta com as mãos, animar suas texturas e cores, é também resistir à lógica que separa o que é útil do que é belo, o que é manual do que é intelectual, o que é popular do que é erudito.

Em síntese, os três autores, convergem para uma compreensão do artesanal como prática de conhecimento situada, criativa e politicamente engajada. Ingold nos ensina que o artesão é um viajante que aprende com o material; Frota, que a beleza e a utilidade são indissociáveis nas culturas populares; e Escobar, que rotular algo como "artesanato" pode ser uma armadilha colonial, mas que o fazer artesanal, quando assumido em sua potência poética, é uma forma legítima e intensa de arte. É nesse horizonte — que recusa a hierarquia entre o manual e o intelectual e reivindica o gesto criativo como produção de conhecimento — que a bioanimação artesanal encontra seu fundamento.

No contexto amazônico, a bioanimação artesanal se revela como uma ferramenta de resistência criativa, capaz de documentar e recriar narrativas locais que muitas vezes são invisibilizadas pelos discursos hegemônicos. Ao utilizar elementos da biodiversidade, como folhas, sementes, galhos e pigmentos naturais, ela transforma a própria floresta em coautora das histórias animadas. Essa escolha material não é meramente estética; ela carrega consigo uma profunda implicação ontológica. Como observam Lemos e Baptaglin:

Os 'povos da floresta' têm seus modos de ser, viver e estar no mundo com os quais foram construindo linguagens e saberes artísticos, interpretando o ouvir, ver e fazer de sua realidade. O ensino de artes se torna mais interessante ao aproximar os estudantes da realidade vivida por eles. (Lemos; Baptaglin, 2023, p. 6)

Ao eleger elementos da floresta como matéria-prima central, a bioanimação artesanal opera uma transição intencional: desloca o eixo da criação do universo industrializado (plástico, eletrônico, descartável) para o universo da vida. Nesse sentido, ela se alinha à visão de Escobar,

2014, p. 139, tradução nossa) de que "o pluriverso se refere a uma visão de mundo que ecoa a criatividade e a dinâmica autopoiética da Terra, bem como o fato inegável de que nenhum ser vivo existe independentemente da Terra". A bioanimação artesanal, ao trabalhar com argila, folhas e sementes, convida os estudantes a experimentarem, na prática, essa interdependência fundamental: o movimento quadro a quadro da animação torna-se uma metáfora viva da autopoiese — a capacidade dos seres de se criarem continuamente em relação com seu entorno.

A opção por materiais orgânicos adquire, portanto, um sentido de resistência criativa. Escobar (2014, p. 77, tradução nossa) alerta que a pressão global contemporânea sobre os territórios e modos de vida tradicionais "pode ser vista como uma verdadeira guerra contra os mundos relacionais e mais uma tentativa de dismantelar tudo o que é coletivo". Ao propor que os estudantes criem narrativas com elementos da floresta, em vez de consumirem materiais industrializados prontos, a bioanimação recusa essa lógica de dismantelamento. Ela, ao valorizar o que é local e orgânico, reconstitui, no plano da criação artística, a relacionalidade que a modernidade individualista insiste em esgarçar. Cada bioanimação produzida com uma folha, uma semente ou um punhado de argila é um pequeno ato de (re)existência: afirma que é possível criar sem devastar, narrar sem extrair, e pertencer sem possuir.

A dimensão pedagógica da bioanimação artesanal encontra na obra de Paulo Freire um fundamento essencial. Como ensina o autor, "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 32). Antes de narrar a floresta em uma animação, o estudante precisa lê-la — em sua materialidade, em seus sons, em suas texturas. Essa leitura não se dá no vazio: ela emerge do contato com a folha, a semente, a argila, ou, na falta destes, com os objetos cotidianos que povoam seu território urbano. Mais do que isso, a bioanimação artesanal respeita o que Freire (1996, p. 26) chama de saber de experiência feito: "o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola". Quando um grupo de alunos enfrenta dificuldades para acessar folhas e sementes em plena Manaus, essa dificuldade não é um obstáculo a ser contornado, mas um tema gerador: ela revela a contradição entre viver na maior floresta tropical do mundo e ter sua materialidade mediada, às vezes interrompida, pela experiência urbana. A bioanimação artesanal não ignora essa contradição; ela a incorpora como matéria-prima da criação. A tampinha de refrigerante que restou do lanche, a caneta emprestada pelo colega, o bloco de montar que alguém trouxe de casa, guardado há anos — todos esses objetos, em vez de "improvisos de segunda ordem", tornam-se leituras do mundo que os estudantes já fazem, ainda que nem sempre nomeadas como tal. A bioanimação artesanal é, assim, uma pedagogia da leitura do mundo amazônico. Ela não parte de um currículo pré-fabricado sobre "o que é a Amazônia", mas da realidade concreta dos

estudantes: do que eles têm, do que eles veem, do que eles tocam, do que lhes falta. E é a partir dessa leitura tátil, visual, sonora, por vezes melancólica, que se constroem novas formas de narrar e pertencer. Nesse processo, "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987, p. 29). Essa comunhão, longe de ser um ideal abstrato, se traduziu na prática horizontal da pesquisa: professora e estudantes aprendiam juntos, cada um trazendo seus saberes e experiências para a construção coletiva das narrativas. A bioanimação não "liberta" o estudante; ela cria condições para que, em comunhão com os materiais, com os colegas, com a professora e com o território, os estudantes se reconheçam como autores de suas próprias narrativas.

Essa perspectiva de reconexão situada encontra um belo exemplo na narrativa de Krenak (2022, p. 4) sobre os meninos do povo Yudjá. Ao descrever um grupo de jovens remando de forma compassada em uma canoa, o autor observa que eles não estavam correndo atrás de uma ideia prospectiva de futuro, nem buscando algo que estivesse em outro lugar. Pelo contrário, eles ansiavam por "se aproximar da antiguidade", valorizando o que seus antepassados haviam ensinado, mas atualizando esse saber no instante presente, naquele rio, naquelas águas. Como Krenak sintetiza:

Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios. (Krenak, 2022, p. 4)

Essa imagem é particularmente potente para pensar a bioanimação artesanal na escola pública amazônica. Assim como os meninos Yudjá remam em direção ao ancestral sem sair do lugar onde estão, os estudantes que manipulam folhas, sementes e argila em sala de aula não estão negando a tecnologia ou a contemporaneidade. Estão, sim, aprendendo a habitar o presente com outros instrumentos: o celular que captura quadro a quadro convive com a terra que molda personagens; a linguagem digital se alia à materialidade orgânica. A bioanimação, nesse sentido, não exige que se abandone a cidade ou se rompa com as ferramentas do mundo moderno. Ela propõe, antes, um deslocamento de atenção: um gesto de reaprender a ver, tocar e narrar o mundo a partir daquilo que está disponível - a folha que caiu no pátio, a semente que restou do almoço, a argila que brota do chão após a chuva. Corresponde uma reconexão situada, que não precisa de um "outro lugar" para acontecer, porque o ancestral, como nos ensina Krenak, está sempre "exatamente aqui".

A potência criativa da bioanimação artesanal também pode ser compreendida à luz do conceito de "vitalidade da matéria" desenvolvido por Jane Bennett (2010). A autora afirma que a vitalidade é:

A capacidade das coisas — comestíveis, mercadorias, tempestades, metais — não apenas de impedir ou bloquear a vontade e os desígnios dos humanos, mas também de agir como quase agentes ou forças com trajetórias, propensões ou tendências próprias". (Bennett, 2010, p. viii, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os materiais utilizados na bioanimação — o brinquedo esquecido que traz à tona uma lembrança, o retalho de tecido que lembra a roupa da avó, a tampinha de refrigerante que vira personagem — não são meros suportes passivos, mas *actantes*, isto é, "fontes de ação que podem ser humanas ou não humanas; aquilo que tem eficácia, pode fazer coisas, tem coerência suficiente para fazer diferença, produzir efeitos, alterar o curso dos acontecimentos" (Bennett, 2010, p. viii, tradução nossa). A autora cunha ainda o termo "*thing-power*" — "a curiosa capacidade de coisas inanimadas de animar, de agir, de produzir efeitos dramáticos e sutis" (Bennett, 2010, p. 6, tradução nossa) — para descrever essa potência intrínseca à materialidade. Na bioanimação artesanal, essa potência se manifesta a cada quadro: a matéria não é moldada passivamente; ela responde, resiste, sugere. O gesto criativo torna-se um diálogo entre o estudante e o "mundo exterior" que, como argumenta Bennett (2010, p. 17, tradução nossa), "pode operar à distância dos nossos corpos ou pode operar como uma força externa interna a eles". Ao reconhecer essa agência compartilhada, a bioanimação artesanal configura um deslocamento fundamental: ela horizontaliza a relação entre criador e matéria. Como propõe Bennett:

Um toque de antropomorfismo, então, pode catalisar uma sensibilidade que encontra um mundo repleto não de categorias ontologicamente distintas de seres (sujeitos e objetos), mas de materialidades variadamente compostas que formam confederações. (Bennett, 2010, p. 99, tradução nossa)

Assim, ao "dar voz" à folha, à semente, à argila, a bioanimação artesanal não está caindo em um animismo ingênuo; está, antes, cultivando uma sensibilidade ecológica que reconhece a interdependência entre todos os seres.

O potencial da bioanimação artesanal vai além da produção de filmes ou registros animados: ela se configura como uma metodologia pedagógica que pode ser aplicada em escolas e oficinas comunitárias. Ao ensinar jovens e crianças a criarem animações com elementos naturais, favorece-se o aprendizado técnico e a reflexão crítica sobre temas como preservação ambiental, memória cultural e autonomia criativa. Essa prática pode estimular o pensamento coletivo, pois muitas das técnicas utilizadas exigem colaboração, seja na coleta de materiais, na construção dos cenários ou na elaboração das narrativas. Além disso, alinha-se à perspectiva de Pavlou e Vella, para quem:

Encarar a sustentabilidade como um processo e não simplesmente como um objetivo enfatiza o 'engajamento em um processo'; fazer coisas, avaliar, refletir sobre a ação e os efeitos pretendidos/não pretendidos das práticas. (Pavlou; Vella, 2023, p. 4, tradução nossa)

Essa abordagem processual, na bioanimação artesanal, traduz-se na reflexão contínua sobre cada escolha material e cada decisão narrativa ao longo da criação.

Por fim, a bioanimação artesanal ganha relevância como um dispositivo com potencial para articular arte, educação e consciência ambiental, contribuindo para processos de transformação social. Na Amazônia, onde a pressão sobre os ecossistemas e os povos tradicionais é constante, essa prática se torna um espaço de reexistência, um modo de afirmar visões de mundo alternativas através da criação. Ao unir expressão artística e memória cultural, ela preserva saberes ameaçados, projetando-os para o futuro, mostrando que é possível construir linguagens audiovisuais que nascem da floresta e, ao mesmo tempo, a celebram e defendem.

3 CAMINHAR O MÉTODO: PERCURSOS DA PESQUISA-AÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA

Esta seção dedica-se a descrever os caminhos metodológicos percorridos nesta investigação, detalhando as escolhas, os instrumentos e os procedimentos que orientaram a intervenção pedagógica e a coleta de dados. Se a seção anterior cartografou o terreno conceitual, aqui nos dedicamos a detalhar a jornada da pesquisa-ação, com seus passos, instrumentos e escolhas, conforme realizado em uma escola pública de Manaus. A opção pela pesquisa-ação justifica-se por seu caráter participativo e transformador, alinhado aos pressupostos decoloniais que fundamentam este trabalho, posicionando os estudantes não como objetos de estudo, mas como coautores ativos do processo de investigação e criação (Prodanov; Freitas, 2013).

3.1 Abordagem qualitativa e pesquisa-ação

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, e se fundamenta em uma revisão bibliográfica que embasa teoricamente a investigação sobre as potencialidades da bioanimação artesanal como ferramenta pedagógica decolonial junto a estudantes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Manaus. O processo metodológico foi organizado em etapas complementares, buscando integrar teoria e prática de forma orgânica e contextualizada.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do fenômeno investigado, que envolve processos criativos, ressignificações culturais e percepções subjetivas dos participantes. Como destaca Bardin (2016, p. 14), "por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar" — e é exatamente esse sentido que a análise qualitativa busca apreender. Corroborando essa perspectiva, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) afirmam que a pesquisa qualitativa considera "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito", na qual "a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas". Os autores acrescentam que, nessa abordagem, "o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave", características que se alinham diretamente à condução das oficinas de bioanimação em sala de aula e à análise das narrativas produzidas pelos estudantes.

A pesquisa-ação, por sua vez, não se limita a descrever ou analisar uma dada realidade; ela visa transformá-la. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a escolha pela pesquisa-ação deve-se à sua natureza cíclica e intervencionista, que envolve planejamento, ação, observação e reflexão em um processo contínuo. Essa metodologia se coaduna perfeitamente com os objetivos da pesquisa, pois posiciona os estudantes como coautores tanto das produções

artísticas quanto da reflexão crítica sobre o processo. A escolha pela pesquisa-ação alinha-se à compreensão do protagonismo como processo estruturante da prática pedagógica, na medida em que os estudantes foram convidados a participar ativamente de todas as etapas da investigação, desde o planejamento até a avaliação. Como destaca Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, promovendo uma reflexão sistemática que visa à transformação da realidade educacional investigada.

Thiollent (2011, p. 16) reforça esse caráter interventivo ao afirmar que "com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados". Nessa mesma direção, Severino (2013, p. 104–105) sustenta que a pesquisa-ação "além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la", propondo "ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas". É exatamente esse duplo movimento — compreender e transformar — que orientou a intervenção pedagógica desta pesquisa, na qual os estudantes foram convidados a participar como copesquisadores e autores de suas próprias narrativas.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, oferece a profundidade necessária para compreender os fenômenos complexos envolvidos no processo criativo e nas ressignificações culturais promovidas pelas oficinas. Diferentemente de abordagens quantitativas, que buscariam mensurar resultados padronizados ou estabelecer relações causais lineares, a perspectiva qualitativa permitiu acompanhar de perto as negociações entre os estudantes durante a criação dos *storyboards*, os estranhamentos e descobertas diante das narrativas tradicionais, e as formas como cada grupo, a seu modo, ressignificou os materiais disponíveis, fossem eles orgânicos ou cotidianos. Foi essa imersão no processo, e não meramente na análise dos produtos finais, que tornou possível captar as sutilezas das transformações culturais e identitárias desencadeadas pela bioanimação artesanal. Como afirma (Minayo, 2014, p. 57), o método qualitativo aplica-se ao estudo "das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos" — características que permeiam toda a análise das narrativas e dos processos criativos dos estudantes nesta pesquisa.

3.2 Sujeitos, contexto e percurso das atividades

A intervenção pedagógica foi realizada com estudantes do 3º ano 1 do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, localizada no bairro Morro da Liberdade, zona centro-sul de Manaus (Figura 1 e 2).

Figura 1 - Muro da Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt: o território da pesquisa



Fonte: Google Maps, 2026.

Figura 2 - Fachada do prédio escolar: onde a pesquisa encontrou seu lugar

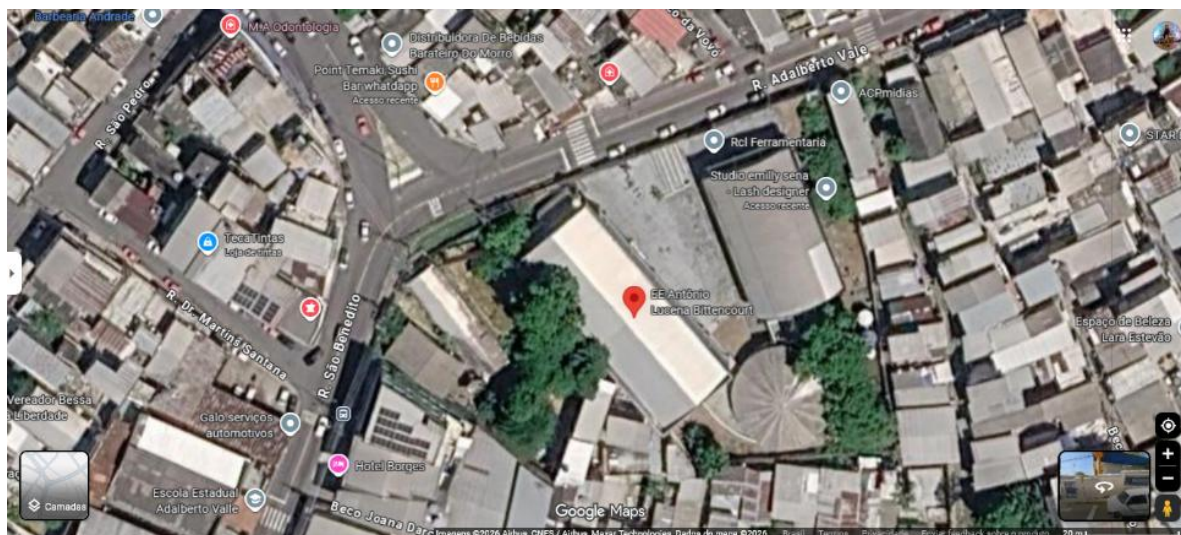


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

O bairro, assim como grande parte das periferias de Manaus, surgiu de um processo de ocupação desordenada, impulsionado por fluxos migratórios e pela ausência de políticas públicas de ordenamento territorial, resultando na substituição da vegetação nativa por habitações e na consequente escassez de áreas verdes (Mady et al., 2025; Souza, 2018). A expansão de Manaus sobre a floresta nativa, marcada pela ausência de planejamento urbano, resultou em intensa fragmentação florestal, evidenciando um padrão predatório de ocupação do território (Mady *et al.*, 2025). A imagem de satélite da escola e de seu entorno (Figura 3) revela essa realidade: o terreno da escola e as adjacências apresentam vegetação rarefeita, com poucas árvores isoladas, e as áreas verdes visíveis pertencem a terrenos particulares adjacentes ou a

espaços de acesso restrito, como uma pequena área próxima ao anfiteatro que permanece inacessível à comunidade escolar por estar cercada por telas de proteção.

Figura 3 - Vista aérea da escola e entorno: o verde que insiste entre o cinza



Fonte: Google Maps, 2026.

A região onde a escola está inserida foi afetada por intervenções do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM), iniciado em 2006 e com ações que se estenderam até 2014 e além. O programa substituiu áreas de palafitas por conjuntos habitacionais, mas, como observa Souza (2018), as intervenções resultaram em uma paisagem marcada pela aridez e pela artificialidade, com áreas verdes reduzidas a canteiros estéreis que não se assemelham ao bioma local que circunda a cidade. Conforme alertam Mady et al. (2025, p. 10), "A ausência de políticas públicas robustas de ordenamento territorial, somada à baixa fiscalização ambiental e à especulação imobiliária, agravou a degradação dos fragmentos florestais urbanos", criando um ambiente onde a floresta, paradoxalmente, se tornou distante mesmo para quem vive em seu coração.

Compreender esse contexto não é um detalhe secundário, mas uma questão central para a pesquisa. Como bell hooks nos ensina:

[...] podemos escolher não somente como percebemos a realidade, mas também como criamos a realidade. Ela me diz que posso determinar minha realidade a partir tanto de minhas escolhas quanto de tudo o que penso, em que acredito e que imagino. (hooks, 2021, p. 91–92)

Essa afirmação ressoa com a aposta da bioanimação artesanal: a realidade da escassez de áreas verdes, do asfalto e da aridez não é um destino, mas uma matéria-prima que pode ser ressignificada pela criação artística.

A reflexão de Milton Santos (2006) oferece ferramentas para pensar esse território para além de sua aparência imediata. Para o geógrafo, "A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as animam" (Santos, 2006, p. 66). A paisagem da escola — muros, asfalto, poucas árvores — é o que se vê. Mas o espaço é mais que isso: é essa paisagem animada pelas relações que os estudantes estabelecem com ela, pelas histórias que nela se contam, pelas criações que ali florescem. A bioanimação artesanal, nesse sentido, não opera apenas sobre a paisagem, mas sobre o espaço: ela anima as formas, dando movimento e vida ao que parece fixo. Como afirma Santos (2006, p. 56), "O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido. Nesse sentido não há significações independentes dos objetos." Os objetos cotidianos que os estudantes mobilizam — canetas, cadernos, tampinhas, tecidos — não são apenas matéria, são portadores de memórias e afetos que a animação torna visíveis.

Santos (2006, p. 71) adverte: "A paisagem é apenas uma parte da situação. A situação como um todo é definida pela sociedade atual, enquanto sociedade e como espaço." A escola, portanto, não é um palco neutro; ela é parte de uma situação mais ampla, marcada por contradições históricas e ambientais. Ao mesmo tempo, "A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São as suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais" (Santos, 2006, p. 69). As formas da paisagem — os muros, o asfalto, a vegetação rarefeita — carregam a história da ocupação de Manaus, mas também podem ser transformadas pela ação social, como a pesquisa procurou fazer ao propor que os estudantes animassem objetos cotidianos e narrativas amazônicas.

É nesse território concreto, marcado pela contradição entre a floresta e a cidade, que se desenrola o cotidiano escolar. Como escreve Santos (2006),

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. [...] O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (Santos, 2006, p. 218)

É exatamente esse lugar — com suas limitações e potências — que a pesquisa buscou habitar, partindo da realidade dos estudantes para construir, com eles, novas narrativas.

A abordagem adotada alinha-se ao princípio freiriano, recuperado por hooks (2021, segundo o qual:

Partir da realidade não é só identificar os temas de interesse de cada coletividade, é ir além, saber como elas são vividas, partir da interpretação delas sobre os fatos, que é

a base para qualquer processo de diálogo e construção coletiva de conhecimentos por meio dos círculos de cultura. (hooks, 2021, p. 15)

A bioanimação artesanal, ao propor que os estudantes criassem narrativas a partir de sua própria realidade — com os materiais que tinham à mão e as histórias que conheciam —, operou exatamente nesse movimento: não partiu do que faltava, mas do que havia.

Apesar do cenário de escassez de áreas verdes, a escola possui uma estrutura que, embora básica, viabilizou a realização da pesquisa. Conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição (Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, 2023), a escola conta com nove salas de aula distribuídas em dois pavimentos — térreo e primeiro pavimento —, biblioteca, laboratório de ciências (em reorganização), laboratório de informática (atualmente sem utilização), sala de projetos, auditório, anfiteatro, refeitório, cozinha, depósitos, banheiros adaptados para pessoas com deficiência e rampas de acessibilidade. A escola possui ainda a Quadra Poliesportiva Prof. Ivo Carneiro Vieira (Figura 4).

Figura 4 - Quadra Poliesportiva Prof. Ivo Carneiro Vieira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

A instituição oferece exclusivamente o Ensino Médio e, no turno matutino — período em que leciono a disciplina de Arte para todas as turmas —, atende três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. A opção pela turma 3º ano 1 para a realização da pesquisa decorreu de critérios de viabilidade e adequação ao desenho da investigação, considerando que o vínculo construído ao longo do ano letivo com essa turma, no contexto

cotidiano das aulas de Arte, configurou um ambiente de confiança propício à profundidade e à colaboração exigidas pela pesquisa-ação.

Durante a pesquisa, as oficinas de bioanimação ocorreram em diferentes espaços da escola, conforme a disponibilidade e as necessidades de cada etapa — um movimento que, em si mesmo, já revelava a precariedade dos espaços e a capacidade de adaptação da professora e dos estudantes diante das limitações estruturais. O primeiro encontro da oficina de aprofundamento foi realizado em uma sala de aula no primeiro pavimento, no período noturno (Figura 5). A escolha do horário noturno, embora incomum para atividades escolares, permitiu reunir os estudantes sem conflitos com outras disciplinas e criar um ambiente de imersão propício ao início dos trabalhos. Na ocasião, contamos com a presença de um profissional da área audiovisual, que compartilhou com os estudantes conhecimentos sobre a técnica de *stop motion* e suas possibilidades criativas — um momento que será retomado com mais detalhes adiante, na descrição das atividades da oficina.

Figura 5 - Sala de Aula: onde nasce o protagonismo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

Os encontros seguintes, em contraturno, aconteceram na biblioteca — também no primeiro pavimento —, espaço que, embora desafiador pela presença de livros e cadeiras empilhadas, foi o único disponível no período vespertino naquele momento. O último dia da oficina foi realizado no anfiteatro, espaço aberto que permitiu maior liberdade de movimentação e experimentação com materiais (Figura 6).

Figura 6 - Anfiteatro da escola: palco de criação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

O auditório, por sua vez, foi utilizado para uma apresentação da pesquisa no evento interno "Ciência no ALB: aprender, pesquisar e avançar". A palestra, intitulada "Professor também estuda: as jornadas das professoras-pesquisadoras", foi o momento em que apresentei à comunidade escolar os fundamentos e o percurso da pesquisa, expliquei brevemente a natureza do mestrado profissional e como aquela investigação estava sendo desenvolvida na própria escola, destacando o protagonismo estudantil como eixo estruturante das atividades. Em seguida, dois alunos da turma — que haviam participado ativamente das oficinas de bioanimação e produzido animações em *stop motion* — compartilharam suas experiências com toda a comunidade escolar. Foram exibidas as bioanimações que haviam criado, e os estudantes-pesquisadores explicaram o processo de construção das narrativas a partir das lendas amazônicas e dos objetos cotidianos. O slide que acompanhou suas falas trazia o título "Depoimentos dos estudantes-pesquisadores" e as perguntas guias que orientaram suas reflexões: "O que mais me marcou foi...", "Aprendi que nossa cultura..." e "Descobri que posso criar com..." — foram algumas das reflexões que os estudantes-pesquisadores compartilharam com a plateia, evidenciando o protagonismo e a ressignificação identitária proporcionados pela experiência. As imagens da Figura 7 registram diferentes momentos dessa apresentação, com a professora-pesquisadora e os estudantes à frente do auditório, assim como a plateia presente no evento.

Figura 7 - Apresentação da pesquisa no auditório: o protagonismo em cena



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Esse momento foi particularmente significativo porque evidenciou, diante de professores, gestores e demais estudantes, o protagonismo dos jovens como construtores de conhecimento e como narradores legítimos da Amazônia, confirmando os primeiros resultados da pesquisa ainda em andamento. As animações exibidas serviram como material concreto para demonstrar que a bioanimação artesanal não se trata de uma atividade lúdica descompromissada, mas sim de uma ferramenta pedagógica capaz de articular criação artística, valorização cultural e pensamento crítico.

Além do auditório, outros espaços da escola compõem esse registro visual. A Figura 8 mostra o pátio externo, com seu banco de concreto, a rampa de acessibilidade e a pequena árvore que contrasta com a aridez do entorno. A Figura 9 oferece uma vista parcial do conjunto: a quadra poliesportiva, o anfiteatro e o prédio principal da escola. A Figura 10 revela o pátio interno, onde ao fundo aparecem a escada para o primeiro pavimento e uma estante com troféus da escola. Juntas, essas imagens completam o registro dos espaços que, mesmo marcados pela escassez de áreas verdes e pela precariedade estrutural, foram mobilizados ao longo da pesquisa — ressignificados pelo olhar dos estudantes e pela potência do fazer artístico.

Figura 8 - Pátio externo: o banco, a rampa e a árvore que resiste



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

Figura 9 - Vista parcial: a quadra, o anfiteatro e o prédio principal



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

Figura 10 - Pátio interno: a escada, os troféus e a memória da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2026

O entorno da escola, com sua vegetação escassa e ocupação densa, poderia ser visto como um obstáculo para uma pesquisa que propõe a bioanimação artesanal a partir de elementos da floresta. No entanto, foi justamente essa realidade — a de uma escola pública inserida em um território marcado pela supressão da vegetação e pela ausência de áreas verdes — que tornou a pesquisa potente. Ao invés de partir do que faltava, partiu-se do que havia: materiais cotidianos, objetos pessoais, a criatividade dos estudantes e a disposição da equipe escolar em acolher práticas que fogem do formato tradicional de ensino. Foi nesse solo, aparentemente árido, que a bioanimação floresceu como prática de criação, resistência e pertencimento.

O projeto esteve previsto para ocorrer entre os meses de agosto e novembro de 2025, correspondendo aos terceiro e quarto bimestres do ano letivo. As atividades foram integradas à rotina escolar regular, desenvolvendo-se durante o horário destinado às aulas de Arte, as quais

possuem carga horária formal de uma aula semanal de 48 minutos. Contudo, considerando-se as dinâmicas reais da sala de aula, que incluem a chamada dos alunos, a organização do espaço e a preparação de recursos como o projetor multimídia, o tempo efetivo disponível para as atividades práticas e reflexivas situava-se em torno de 30 minutos por encontro. Esse contexto limitado exigiu um planejamento intensivo e articulado para, ainda assim, promover momentos significativos de reflexão crítica, experimentação artística e produção coletiva, alinhados ao currículo estadual, que preconiza o desenvolvimento do protagonismo juvenil, entendido como: “A participação do jovem como um ator principal em ações que não dizem respeito somente à sua vida individual, familiar e/ou afetiva, mas a problemas ligados ao bem comum, na sua escola, na sua comunidade ou na sociedade onde ele está inserido” (Amazonas, 2021, p. 22–23).

Como lembra Barbosa (2001, p. 32), "sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos", mas isso não diminui a necessidade de lhe garantir tempo e espaço curriculares adequados para que cumpra seu papel na formação dos estudantes.

O percurso das atividades seguiu uma lógica projetual, na qual "o(a) professor/a poderá desenvolver as atividades encadeadas em forma de projeto, ou somente como sequência didática, uma trilha de aprendizagem a percorrer, com largada e chegada" (Amazonas, 2021, p. 266), e buscou atender ao componente curricular de Artes Visuais, que prevê, para o Ensino Médio, "conhecer a animação audiovisual fazendo uso de diferentes técnicas: animação bidimensional, *stop motion*, animação sem câmera e animação sem filme" (Amazonas, 2021, p. 267). O ponto de partida foi a apresentação da técnica *stop motion* por meio de sua história e de exemplos de trechos de filmes conhecidos, como *A Fuga das Galinhas* (2000), *Coraline e o Mundo Secreto* (2009), *Kubo e as Cordas Mágicas* (2016) — uma obra-prima visual que combina *stop motion* com efeitos digitais — e a série *Wallace & Gromit* (1989-2008), clássico da animação britânica reconhecido por sua criatividade e charme. Foram exibidos também exemplos do uso da técnica em animações publicitárias de marcas como Kindle, Bic e Nutella, demonstrando que o *stop motion* não se restringe ao cinema, mas ocupa um lugar relevante na publicidade contemporânea, onde sua estética artesanal e sua capacidade de contar histórias de forma lúdica e cativante são frequentemente utilizadas para criar campanhas memoráveis e emocionar o público. Em seguida, foram apresentadas as funcionalidades básicas gratuitas do *Stop Motion Studio*, aplicativo usado para a captura das imagens. A edição final (cortes, trilha sonora, efeitos) foi realizada pelos estudantes no *Capcut*, ferramenta de domínio comum entre

os jovens — aplicativos cujo funcionamento detalhado não é abordado nesta pesquisa, dada a ampla disponibilidade de tutoriais online.

Para familiarização com a técnica, foi proposta uma atividade domiciliar na qual os alunos criariam narrativas curtas utilizando seus próprios materiais escolares. A fim de viabilizar o compartilhamento dessas produções iniciais, foi criado um grupo em aplicativo de mensagens, com a anuência da escola, que contou também com a participação da pedagoga como membro do referido grupo. Os resultados foram promissores, incluindo animações que transpunham conteúdos de outras disciplinas, como a Física, sobre "Equivalência Massa-Energia e Teoria das Cordas", evidenciando desde cedo o potencial interdisciplinar da técnica.

Nas aulas subsequentes, foram introduzidos, de forma sucinta, os conceitos centrais da pesquisa: consciência ambiental e decolonialidade. A consciência ambiental foi associada à coleta consciente de materiais orgânicos, enfatizando o manejo correto (como a utilização de folhas caídas e sementes secas), o impacto da redução de resíduos e a valorização de recursos locais. Paralelamente, reforçou-se que, embora privilegie materiais naturais, a abordagem não excluía outros recursos acessíveis, desde blocos de montar a objetos cotidianos, desde que sua utilização fosse problematizada como parte do processo criativo e educativo, conforme previamente delineado no projeto. O conceito de colonialidade foi problematizado a partir da própria disciplina de Arte, questionando a hegemonia de referências eurocêtricas e a marginalização de narrativas amazônicas. Um exemplo palpável dessa marginalização surgiu em uma atividade de sondagem: ao serem questionados sobre quais lendas ou narrativas tradicionais amazônicas conheciam, o número de alunos que soube indicar alguma foi muito pequeno. Quando solicitados, destes que responderam, a narrarem oralmente uma dessas histórias, o número de respostas foi ainda mais ínfimo. Essa constatação empírica reforçou dramaticamente a tese da pesquisa: a desconexão dos jovens com o repertório cultural imaterial da região é ampla e preocupante, evidenciando como saberes ancestrais têm se perdido no tempo e no espaço, especialmente entre as gerações mais jovens.

Diante dessa constatação da lacuna de conhecimento, busquei uma estratégia lúdica e acessível para apresentar e familiarizar os alunos com esse repertório cultural. Para isso, desenvolveu-se o jogo "Lendas Amazônicas", inspirado na mecânica do clássico *Jogo do Mico*. A dinâmica consiste em distribuir cartas entre os jogadores, que devem formar pares correspondentes. Cada par é composto por uma carta com uma imagem simbólica do enredo de uma lenda e outra carta com uma pequena narrativa descritiva da mesma história. O objetivo é descartar todos os pares; a única carta que não possui par correspondente - no caso, a que representa a Lenda da Matinta Perera - faz com que o jogador que a conserve ao final da partida

seja o "perdedor". O jogo é composto por 20 pares de cartas mais uma carta sem par. Dentre os pares, um exemplo era formado pela imagem de um homem de chapéu e roupas brancas com um boto ao fundo e pela carta-texto correspondente, que continha a narrativa: " Nas noites de festa, o boto-cor-de-rosa emerge dos rios transformado em um homem elegante. Encanta, desaparece antes do amanhecer e retorna às águas. Sua história atravessa gerações, explicando o mistério de crianças cujos pais permaneciam desconhecidos."

A atividade cumpriu um duplo propósito. Primeiramente, serviu como uma introdução envolvente e colaborativa a diversas narrativas tradicionais, permitindo que os alunos, ao final da rodada, lessem os textos em voz alta e compartilhassem quais histórias já conheciam e quais lhes despertaram maior curiosidade. Como afirma hooks (2021, p. 87), "contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula" — e foi exatamente esse movimento de compartilhamento que fortaleceu o vínculo entre os estudantes e as narrativas. Em segundo lugar, e estrategicamente, optei por utilizar inicialmente o termo "lendas", vocábulo familiar ao universo do folclore com o qual os alunos tinham algum contato prévio, mesmo que superficial. Isso criou um elo de reconhecimento que facilitou a aproximação com o conteúdo. Posteriormente, essa mesma escolha terminológica abriu espaço para um diálogo crítico e propositivo: discutimos coletivamente como, a partir dos referenciais da decolonialidade, essas narrativas transcendem a ideia de "lenda" no sentido folclórico ocidental, constituindo-se, para os povos originários, como parte integrante e vital de sua cosmovisão e vivência. Como argumenta Fulkaxó (2025, p. 21–22), "a horizontalidade nas relações de conhecimento implica em um reconhecimento mútuo das capacidades e validações de saberes, onde as vozes de comunidades indígenas e as perspectivas científicas se encontram em pé de igualdade" — é exatamente essa horizontalidade que o jogo buscou promover ao deslocar as narrativas do lugar de folclore para o lugar de epistemologia. O autor acrescenta que "essa valorização do saber ancestral promove um sentimento de pertencimento e orgulho em relação às nossas raízes" (Fulkaxó, 2025, p. 37), ecoando as falas dos estudantes que, ao final do processo, manifestaram orgulho pela cultura regional. Em uma perspectiva mais ampla, Fulkaxó (2025, p. 39) afirma que "reconhecer e respeitar a diversidade cultural de cada povo é fundamental para promover a justiça social e a recuperação da soberania", uma dimensão que ultrapassa os muros da escola e aponta para o papel político de propostas como o Jogo Lendas Amazônicas. O jogo, portanto, foi muito mais do que uma ferramenta de apresentação de conteúdos; foi um dispositivo pedagógico que mediou a transição de um conhecimento estereotipado para uma compreensão mais profunda, crítica e respeitosa das epistemologias amazônicas.

Com os conceitos basilares apresentados, foi formalmente convidada a participação dos estudantes como copesquisadores. Como destaca Creswell (2007, p. 186), "os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo" — essa harmonia pressupõe uma relação de troca, na qual o saber circula em múltiplas direções. Foi com esse espírito que se apresentou a natureza do mestrado profissional, os aspectos éticos da pesquisa e se apresentou um vídeo de boas-vindas da orientadora, reforçando que os alunos não apenas contribuiriam com dados, mas participariam ativamente da construção do conhecimento científico. Explicou-se, então, o andamento da pesquisa em sala de aula e os aspectos éticos, detalhando a diferença entre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para maiores de 18 anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para menores, cujos modelos encontram-se disponíveis nos Apêndices B e C, respectivamente. O aceite entusiástico da turma permitiu a divulgação e o desenvolvimento de uma oficina de aprofundamento, realizada no contraturno e aberta a todos os estudantes da turma do 3º ano 1.

A oficina de aprofundamento — sob o nome de "Da Terra à Tela: Stop Motion com Materiais da Amazônia" — foi oferecida no contraturno escolar, como dito anteriormente, com emissão de certificado aos participantes que atingissem 75% de frequência (três encontros), estratégia adotada para estimular a adesão e o compromisso dos estudantes. Os quatro encontros ocorreram em diferentes espaços, conforme as disponibilidades da escola — e cada um deles gerou um relatório, cujo excerto está disponível nos apêndices indicados a seguir: o primeiro, no horário noturno, em sala de aula regular (Apêndice F); o segundo, na biblioteca — espaço que, embora contasse com livros e cadeiras empilhados, foi o único disponível no período vespertino, revelando os desafios estruturais cotidianamente enfrentados pelos professores da rede pública, que aprendem a "dar um jeito" para oferecer atividades de qualidade mesmo diante de obstáculos (Apêndice G); o terceiro encontro consistiu em uma ida ao cinema para exibição do filme *O Último Azul* (Apêndice H); o quarto encontro realizou-se na área externa da escola e no anfiteatro, onde os estudantes puderam coletar folhas e pedras no próprio espaço, além de trabalhar com materiais trazidos pela pesquisadora — sementes, galhos, massa de modelar, papéis coloridos, lápis de cor, argila, imãs de geladeira temáticos e mini artesanatos regionais, como canoa, arco e flecha (Apêndice I).

A adesão à oficina não foi total, pois alguns alunos, por trabalharem ou terem outras atividades fixas no contraturno, não puderam participar. Essa realidade, comum no contexto do Ensino Médio, não inviabilizou a atividade; ao contrário, permitiu um aprofundamento qualificado dos conteúdos com os participantes presentes, gerando discussões e produções

altamente ricas. Os conceitos, processos e descobertas mais relevantes da oficina foram posteriormente sintetizados e compartilhados com toda a turma durante as aulas regulares de Arte, assegurando que o conhecimento construído coletivamente — em uma dinâmica horizontal — fosse socializado e servisse de inspiração para todo o grupo. Dessa forma, mesmo os estudantes que não puderam participar da oficina foram alcançados pelo movimento de troca e colaboração que a caracterizou.

As Figuras 11 a 15 registram alguns momentos desse percurso formativo, começando pelo primeiro encontro da oficina, realizado no período noturno em sala de aula regular. A Figura 11 captura um momento central daquela noite: a turma e o palestrante convidado — profissional da área audiovisual — assistindo ao vídeo de boas-vindas da orientadora, projetado em multimídia. Após essa exibição, o palestrante deu início à sua fala, na qual abordou a história da técnica *stop motion* e seus princípios fundamentais, como a persistência retiniana e a fluidez do movimento, além de apresentar as principais modalidades de animação quadro a quadro — entre elas, *claymation* (com massa de modelar), *cut out* (com recortes), *puppet animation* (com bonecos), *pixilation* (com pessoas) e *object motion* (com objetos) — e discutir a construção narrativa por meio de ferramentas como o roteiro textual e o *storyboard*, essenciais para o planejamento visual da história. O palestrante também compartilhou brevemente sua experiência como profissional audiovisual no mercado de trabalho atual e exibiu exemplos práticos do uso do *stop motion* na indústria da publicidade, demonstrando como a técnica, para além do cinema, ocupa um lugar relevante na criação de campanhas memoráveis. Ao final do encontro, a turma reuniu-se com a professora-pesquisadora para o registro daquele primeiro dia de oficina — momento registrado na Figura 12, que já anunciava o protagonismo compartilhado que marcaria toda a pesquisa.

Figura 11 - A tela e o olhar: o primeiro dia de oficina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 12 - O encontro que anunciava o protagonismo: a turma e a pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Os encontros seguintes também foram registrados, com exceção do segundo dia, que não teve registros visuais: após a tentativa frustrada de encontrar uma sala disponível para a oficina, fomos redirecionados para a biblioteca — espaço que, embora contasse com livros e cadeiras empilhados, como dito anteriormente, foi o único disponível no período vespertino. A falta de condições adequadas para a realização da oficina naquele espaço inviabilizou o registro fotográfico daquela etapa, mas não comprometeu o conteúdo do encontro, que seguiu com as atividades previstas de aprofundar os conceitos de roteiros visuais, exemplificando com *storyboards* de filmes conhecidos, como *Star Wars*, *Jurassic Park*, *Monstros S.A.* e *Frozen*. Já no terceiro dia, tivemos de reformular o conteúdo programado, pois surgiu uma oportunidade de os participantes assistirem ao filme *O Último Azul* (2025), rodado no Amazonas. A sessão gerou uma reflexão crítica sobre a representação da Amazônia e de seus habitantes no cinema, servindo como catalisador para a discussão sobre a importância de narrar a própria história, considerando que "a arte é usada como conteúdo nos filmes com o propósito de criar uma história interessante, de passar uma mensagem social, de emocionar, de reforçar um valor moral, de marcar uma posição política etc." (Freedman, 2010, p. 132). As Figuras 13 e 14 registram esse momento: a primeira mostra os estudantes na entrada do cinema, acompanhados pela professora-pesquisadora, pela pedagoga da escola e por uma professora voluntária, que registrou a imagem e por isso não aparece; a segunda, já no interior da sala, flagra os estudantes aguardando o início da sessão, imersos na atmosfera que antecedia a exibição do filme.

Figura 13 - A entrada do cinema: o grupo e a expectativa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 14 - A tela vazia: o instante antes da história começar



A Figura 15 documenta momentos do 4º e último dia de oficina, quando os estudantes foram levados à área externa da escola. Ali, em contato direto com o espaço aberto, puderam coletar folhas, pedras e outros elementos naturais, além de experimentar livremente os primeiros movimentos da técnica de *stop motion* em um ambiente menos formal que a sala de aula. A liberdade do espaço externo parece ter estimulado tanto a curiosidade quanto a descontração, elementos que se revelariam importantes para a criatividade nas etapas seguintes.

Já a Figura 16 mostra a produção colaborativa no anfiteatro da escola. A imagem revela a concentração e a negociação típicas do trabalho coletivo, com estudantes dividindo tarefas, opinando sobre enquadramentos e auxiliando-se mutuamente com os materiais. Cada uma dessas figuras, portanto, ilustra etapas distintas da oficina e testemunha a progressão dos estudantes — do entusiasmo inicial à autonomia criativa — ao longo do processo.

Figura 15 - Oficina de bioanimação na área externa da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 16 - Produção colaborativa no anfiteatro da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Próximo ao final do terceiro bimestre, com a autorização da gestão e dos professores envolvidos, foram concentrados três tempos de aula consecutivos — uma rara oportunidade na dinâmica habitual da escola, marcada por horários fragmentados e interrupções frequentes. Essa concentração de tempo revelou-se um fator decisivo para o andamento do projeto, pois permitiu que os grupos ultrapassassem a fase de planejamento e mergulhassem na execução prática das animações. Cada equipe já trazia consigo uma temática definida — algumas inspiradas nas lendas trabalhadas no Jogo Lendas Amazônicas, outras surgidas das experimentações livres com materiais cotidianos — e um conjunto de materiais previamente selecionados, que incluía desde massinha de modelar, sementes, flores e galhos até objetos pessoais como canetas e cadernos.

O ambiente da sala de aula transformou-se, naquele dia, em um estúdio colaborativo improvisado. As carteiras foram reorganizadas para formar ilhas de trabalho, e sobre cada uma delas espalhavam-se cenários em construção, personagens provisórios aguardando posição e celulares apoiados em suportes improvisados — livros empilhados, caixas de sapato, estojos. A Figura 17 registra esse momento, mostrando os estudantes reunidos em grupos, manipulando

materiais e organizando cenários para suas animações. O que a imagem talvez não capture com a mesma intensidade, mas que ficou registrado no diário de campo, é o clima de concentração e ao mesmo tempo de descontração que tomou conta da turma: havia silêncio em alguns grupos, absortos no ajuste milimétrico de um personagem entre um quadro e outro; havia animação e risadas em outros, diante de um movimento inesperado ou de uma solução criativa encontrada coletivamente. A professora, nesse contexto, assumiu menos o papel de instrutora e mais o de facilitadora — circulando entre os grupos para oferecer suporte técnico pontual, mediar eventuais divergências e, sobretudo, testemunhar o protagonismo que emergia quando os estudantes se viam como verdadeiros autores de suas próprias narrativas. Nesse ambiente, o conhecimento não fluía de uma única fonte, mas era construído coletivamente, nas negociações entre os grupos, nas trocas entre os estudantes e na relação de escuta e acolhimento que a pesquisadora procurou estabelecer.

Figura 17 - Estudantes em atividade colaborativa na sala de aula: organização de cenários e personagens



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

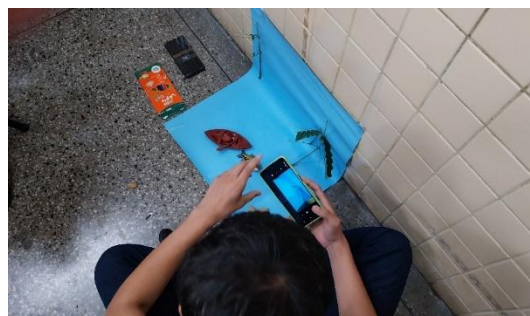
As Figuras 18 a 21 registram diferentes momentos da produção em sala de aula: a organização de cenários (Figura 18), a manipulação de massinha e sementes por dois grupos (Figuras 19 e 20) e, com destaque, a Figura 21 documenta a criação da bioanimação da lenda do Boto, na qual os estudantes transformaram uma caixa de sapatos em cenário, utilizando fundo impresso, massinha para o personagem, sementes para a margem do rio e TNT (Tecido Não Tecido) para simular as águas. Esse momento foi crucial para observar o empenho e a dinâmica coletiva do processo criativo em tempo real, já que as produções anteriores haviam ocorrido majoritariamente fora do horário escolar.

Figura 18 - Grupo de estudantes organizando cenário e personagens para bioanimação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 19 - Estudantes manipulando materiais durante a criação de Bioanimação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 20 -Estudantes manipulando massinha de modelar e sementes na construção de bioanimação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Figura 21 - Criação do cenário para a bioanimação da lenda do Boto: caixa de sapatos, massinha, sementes e TNT



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Dando continuidade à narrativa visual desse processo, a Figura 22 apresenta uma sequência de imagens que acompanha, com mais detalhes, o mesmo processo de criação documentado na Figura 21: a modelagem do personagem em massinha, a inserção da figura no cenário da caixa de sapatos (preparado com fundo impresso, sementes e TNT) e o trabalho coletivo da equipe que desenvolveu a bioanimação da lenda do Boto. Cada etapa evidencia o cuidado artesanal e a imersão dos estudantes na construção narrativa. Mais do que ilustrar uma “lenda”, as imagens revelam o movimento decolonial operado pela pesquisa: o personagem mítico deixa de ser um conto folclórico distante para tornar-se matéria viva, moldada pelas mãos dos jovens autores. A sequência também ecoa o próprio princípio do *stop motion* — a

construção do movimento quadro a quadro —, agora aplicado à documentação do fazer manual: da massinha à cena, do gesto individual ao trabalho coletivo, cada fotografia captura uma etapa da transformação da matéria em narrativa. Ao publicar essas imagens, a pesquisa registra um produto artístico e afirma o protagonismo dos estudantes como artífices de suas próprias histórias, cujas escolhas materiais e estéticas — o fundo impresso, as sementes na margem do rio, o TNT simulando as águas — reconstituem, no plano da criação, a relacionalidade com o território amazônico.

Figura 22 - Etapas da criação do personagem em massinha e sua integração ao cenário elaborado pelos estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Expandindo o olhar para outras equipes, a Figura 23 reúne registros de diferentes grupos em plena produção, revelando a diversidade de materiais utilizados: galhos, sementes, miniaturas, lápis de cor, papéis recortados e celulares. Essa variedade materializa a essência da bioanimação artesanal — a criação a partir do que está disponível, a reinvenção do cotidiano como suporte artístico. Cada objeto carrega consigo uma história, uma escolha, uma possibilidade expressiva. Mais do que ilustrar a técnica, as imagens evidenciam a autonomia criativa dos estudantes, que transformam o ordinário em extraordinário. Uma das imagens mostra, ainda, um grupo que levou um equipamento de iluminação próprio — um anel de luz

de LED —, demonstrando empenho e comprometimento com a qualidade das animações, sem qualquer exigência nesse sentido por parte da pesquisa. Esse gesto é revelador: diante da oportunidade de criar, os jovens investiram recursos próprios e buscaram aprimoramento técnico por iniciativa própria. A presença do anel de luz, um equipamento típico de estúdios profissionais, em meio a materiais simples como galhos e sementes, simboliza a síntese entre o artesanal e o tecnológico — e, sobretudo, o protagonismo de quem, ao se reconhecer como autor, não mede esforços para que sua obra alcance a melhor qualidade possível.

Figura 23 - Da folha ao LED, a diversidade de recursos mobilizados pelos estudantes em suas criações



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Todo o empenho registrado nas imagens anteriores — a modelagem cuidadosa, a diversidade de materiais, a iniciativa de levar um equipamento de iluminação próprio — não esconde, antes evidencia, a gritante insuficiência da carga horária semanal de Arte para concretizar as ambições curriculares. Como estabelece a Base Nacional Comum Curricular, "a Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade" (Brasil, 2018, p. 474) . O contraste entre a dedicação dos estudantes e o tempo exíguo disponível em sala de aula problematiza como um professor pode efetivamente mediar o desenvolvimento das seis dimensões da arte preconizadas pela BNCC — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e

reflexão — diante de tantos obstáculos estruturais e temporais. Essa constatação ecoa a defesa de que "sem arte e educação através da arte a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida" e de que é "fundamental que se promova educação de qualidade através da arte, atribuindo-lhe espaço e tempo curriculares adequados" (Eça, 2010, p. 21).

Ao longo do processo, observou-se que a coleta de materiais orgânicos não foi tarefa simples para a maioria dos alunos, que não dispunham de quintais ou viviam em áreas urbanas com poucas áreas verdes. Essa dificuldade foi incorporada pedagogicamente, gerando rodas de conversa sobre consciência ambiental e reforçando a premissa do uso consciente e crítico de qualquer material, alinhada à visão de que "a educação pode, a longo prazo, fazer face a problemas graves do planeta, pode preparar os jovens para o desenvolvimento sustentável e harmonioso" (Eça, 2010, p. 15), entendido como aquele que "procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades" (Eça, 2010, p. 14).

Paralelamente, a dificuldade de alguns alunos em elaborar narrativas inspirou a criação de um produto educacional — o Jogo Bioanimação, cuja estrutura, regras e potencial interdisciplinar são detalhados na Seção 5. Sua aplicação em sala de aula mostrou-se eficaz para estimular a criatividade e a construção narrativa, "ajudando os estudantes a verem melhor, a serem persistentes, ousados, e a aprenderem com os erros, fazendo juízos críticos" (Eça, 2010, p. 16), em um processo que assume a responsabilidade de "ensinar o que é significado, inclusive conflitos de significados e como as coisas chegam a significar" (Freedman, 2010, p. 139).

3.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Para garantir a captura integral do processo e a profundidade da análise, foram empregados múltiplos instrumentos de coleta de dados, organizados ao longo das etapas da pesquisa.

A fase exploratória foi realizada com os estudantes, aproveitando os momentos de aula regulares em que o currículo escolar da disciplina de Arte já aborda o cinema e a produção audiovisual. Foram utilizados recursos audiovisuais para introduzi-los às possibilidades da animação artesanal, incluindo a exibição de trechos de curtas metragens, exemplos de *stop motion* no cinema e produções publicitárias. Complementando essas exibições, foram realizadas rodas de conversa que partiram das narrativas e experiências pessoais dos estudantes. Em cada uma dessas etapas iniciais, mantive um diário de campo (ver excertos nos Apêndices D e E), registrando as principais percepções, questionamentos e reações da turma diante dos conteúdos apresentados e dos debates suscitados.

As oficinas práticas ocorreram no contraturno escolar, uma vez por semana, com duração aproximada de duas horas cada, como já descrito anteriormente. Também nesta fase, o diário de campo foi um instrumento contínuo, permitindo documentar não apenas os procedimentos técnicos, mas, sobretudo, os processos de negociação criativa, os desafios superados coletivamente e as ressignificações observadas no envolvimento dos estudantes com os saberes locais.

Para a documentação sistemática, foram realizados registros fotográficos e videográficos que capturaram não só as técnicas aprendidas, mas principalmente as descobertas, diálogos e ressignificações emergentes. Para mapear o ponto de partida e a evolução dos participantes, foi aplicado um questionário inicial antes das atividades, investigando seu perfil sociocultural, conhecimento prévio sobre *stop motion* e expectativas. Ao final da pesquisa, um novo questionário foi aplicado para avaliar a evolução dos participantes, mensurando os aprendizados técnicos e conceituais adquiridos, bem como o impacto da experiência em sua relação com a cultura local e o meio ambiente.

Os questionários foram estruturados com perguntas fechadas (escalas de concordância de 1 a 5, opções de múltipla escolha) e perguntas abertas, que permitiram aos estudantes expressar suas percepções em suas próprias palavras. O questionário inicial ('Da Ideia à Animação') investigou o conhecimento prévio sobre a técnica *stop motion*, as primeiras impressões sobre o processo criativo e as expectativas em relação à atividade. Ao final da oficina, o questionário 'Avaliação da Oficina' abordou o impacto da experiência na valorização da cultura amazônica, a percepção sobre os saberes tradicionais, a conexão entre arte e sustentabilidade, as dificuldades enfrentadas durante a produção e a disposição para replicar a atividade. O questionário final ('Sua percepção sobre a Pesquisa Bioanimação na Amazônia') aprofundou a avaliação do protagonismo estudantil, o sentimento de autoria, o trabalho colaborativo e a relação com os materiais e o território. Os relatórios completos com as perguntas e respostas encontram-se sistematizados nos arquivos originais da pesquisa.

Ao longo de todo o processo, a revisão bibliográfica esteve integrada às etapas da pesquisa, criando um diálogo permanente entre teoria e prática. Este processo contínuo permitiu refinamentos sucessivos tanto no planejamento das intervenções pedagógicas quanto na análise dos dados emergentes, mantendo uma relação dinâmica entre os referenciais estudados e as experiências concretas das oficinas.

3.4 Cronograma de execução e análise dos dados

A execução da pesquisa seguiu um cronograma detalhado ao longo do segundo semestre de 2025, período que compreendeu o terceiro e o quarto bimestres do ano letivo. Essa divisão temporal garantiu a organicidade e a completude do processo, alinhando as etapas da investigação aos ritmos e prazos da escola. O terceiro bimestre concentrou as atividades preparatórias e de fundamentação: a escolha e o refinamento do tema, a revisão bibliográfica crítica, a fase exploratória com os alunos e a realização da oficina de aprofundamento no contraturno. Já o quarto bimestre foi dedicado às atividades de criação e produção, constituindo o cerne da intervenção pedagógica, com a realização das animações, tanto em grupos quanto de forma individual, seguida pela fase final de análise dos dados coletados e sistematização dos resultados e do produto educacional.

A análise dos dados seguiu os preceitos da análise de conteúdo de abordagem qualitativa (Bardin, 2016), tomando como material os registros das oficinas (vídeos e fotografias), os relatórios descritivos das oficinas (que integram os registros das rodas de conversa e observações participantes), os diários de campo da pesquisadora e as respostas aos questionários. O processo analítico buscou identificar padrões, categorias temáticas e núcleos de sentido relacionados aos objetivos da pesquisa, tais como: processos de criação coletiva, ressignificação de saberes locais, desenvolvimento da autonomia criativa e percepções sobre consciência ambiental e identidade cultural.

O procedimento operacional de análise seguiu as três fases propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados — inferência e interpretação.

Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante de todo o material coletado (diário de campo, respostas aos questionários abertos e fechados e registros audiovisuais buscando uma primeira impressão do conjunto e identificando os temas recorrentes. Essa etapa permitiu estabelecer um contato inicial com os dados sem forçar categorias prévias.

Na exploração do material, procedeu-se à codificação propriamente dita. Para cada resposta aberta dos questionários, para cada episódio registrado no diário de campo e para cada fala significativa das rodas de conversa, identificou-se unidades de registro — palavras, frases ou ideias que expressavam percepções, valores, dificuldades ou descobertas dos estudantes. Essas unidades foram então agrupadas por semelhança temática em códigos iniciais (exemplo: 'dificuldade com roteiro', 'valorização de lendas', 'sentimento de autoria', 'dificuldade de acesso a materiais').

Na categorização, os códigos iniciais foram reagrupados em categorias temáticas mais amplas, que correspondessem diretamente aos objetivos da pesquisa e à pergunta de

investigação. Esse processo de reagrupamento seguiu os critérios de exclusão mútua (cada unidade de registro foi alocada em uma única categoria), homogeneidade (as categorias operam sob o mesmo princípio classificatório) e pertinência (as categorias estão alinhadas ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa). Esse processo resultou nas seis categorias apresentadas no Quadro 1 (Seção 4), que orientaram a organização da análise: Repertório cultural amazônico, Protagonismo criativo, Processo criativo e narrativo, Relação com materiais e território, Trabalho colaborativo, e Identidade e pertencimento.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico (arte-educação, decolonialidade, protagonismo estudantil e bioanimação artesanal), articulando as evidências empíricas com os conceitos que fundamentam a pesquisa. O resultado final desse processo de codificação e categorização é apresentado no Quadro 1 (Seção 4), que sintetiza as categorias analíticas, suas definições operacionais e os indicadores empíricos que as sustentam.

A triangulação entre os diferentes instrumentos e fontes de dados (observação, questionários, produções audiovisuais) foi empregada para conferir maior robustez e validade às interpretações (Creswell, 2007). Todo o processo foi conduzido com rigor ético, primando pela transparência e pelo respeito aos participantes. Para tanto, foram obtidos, junto à grande maioria dos estudantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os maiores de 18 anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os menores, todos devidamente assinados. Os termos preveem modalidades distintas de publicação: a divulgação das animações em plataformas digitais — como o canal do YouTube da pesquisa — com os créditos nominais dos autores, conforme autorizado na cláusula que dispõe sobre a divulgação 'sempre com os créditos dos autores'; e a utilização de pseudônimos em publicações acadêmicas, razão pela qual os estudantes não são identificados nominalmente no corpo desta dissertação. Assim, no repositório visual-virtual, cada animação é publicada com a identificação clara de seus autores, reafirmando o compromisso com o reconhecimento público de seu protagonismo criativo.

4 A FLORESTA GANHA MOVIMENTO: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E PROCESSOS CRIATIVOS

A investigação dos dados coletados ao longo da intervenção pedagógica fundamentou-se nos preceitos da análise de conteúdo de abordagem qualitativa. Conforme Bardin (2016, p. 38), "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 42). Para a autora, o analista assemelha-se a um arqueólogo ou detetive: os documentos disponíveis — seja porque foram encontrados, seja porque foram provocados pela pesquisa — constituem vestígios ou índices que, examinados com cuidado, revelam características do emissor ou do contexto de produção da mensagem (Bardin, 2016, p. 39). Nesta pesquisa, os vestígios incluíram os *storyboards* produzidos pelos estudantes, as animações finalizadas, os registros fotográficos e videográficos das oficinas, as respostas aos questionários e as anotações do diário de campo — todos tratados como indícios dos processos criativos, das ressignificações culturais e das percepções dos sujeitos sobre sua própria experiência.

O primeiro contato com esse material seguiu o que Bardin (2016, p. 96) denomina leitura flutuante: "A primeira atividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações." Esse movimento inicial permitiu identificar os primeiros indícios sem forçar categorias prévias, respeitando a complexidade e a singularidade das falas e produções dos estudantes.

Na sequência, procedeu-se à codificação do material, entendida por Bardin (2016, p. 103) como "uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo". Esse processo envolveu a identificação de unidades de registro (trechos de falas, respostas de questionários, episódios registrados no diário de campo) e seu subsequente reagrupamento em categorias temáticas.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se, ainda, pela natureza da pesquisa que, ao interpretar os fenômenos segundo a perspectiva dos próprios sujeitos participantes, prescinde de preocupação com representatividade numérica ou generalizações estatísticas (Guerra, 2014, p. 11). O método qualitativo é particularmente adequado para investigar relações sociais, representações, crenças, percepções e opiniões — expressões das interpretações

humanas sobre suas formas de vida, a construção de seus artefatos culturais e a própria constituição de si mesmos (Minayo, 2014, p. 57).

Nesse sentido, este estudo insere-se no campo da pesquisa interpretativista, que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), "não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações". A sala de aula, prossegue a autora, é "o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42), razão pela qual foi o ambiente privilegiado para a coleta e análise dos dados.

A triangulação entre os diferentes instrumentos e fontes de dados foi empregada para conferir maior robustez e validade às interpretações (Creswell, 2007). Como destaca Creswell (2007, p. 186), a pesquisa qualitativa utiliza métodos múltiplos, interativos e humanísticos, buscando o envolvimento dos participantes e estabelecendo harmonia e credibilidade com as pessoas estudadas. Conforme aponta o autor, a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa: o pesquisador descreve sujeitos ou contextos e organiza os dados em categorias temáticas e, a partir delas, extrai significados que articulam dimensões pessoais e teóricas (Creswell, 2007, p. 186, citando Wolcott, 1994). O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre sua própria inserção na investigação e é sensível à maneira como sua biografia pessoal molda o estudo (Creswell, 2007, p. 187).

A análise orientou-se pela busca dos "núcleos de sentido" que compõem a comunicação (Bardin, 2016, p. 105) — unidades temáticas que, por sua frequência ou intensidade, revelam aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa. Esses núcleos foram então organizados por meio de categorização, que Bardin (2016, p. 117) define como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". As categorias que estruturam as seções seguintes — perfil dos participantes, ativação do repertório cultural, construção narrativa, relação com materiais e protagonismo — emergiram desse processo de diferenciação e reagrupamento dos núcleos de sentido identificados nos diários de campo, nos questionários e nas demais fontes de dados.

Para explicitar de forma sistemática como essas categorias foram construídas, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza para cada categoria: sua definição operacional, as subcategorias que a compõem, os indicadores empíricos (exemplos de falas ou respostas dos estudantes) que a evidenciam e as respectivas fontes de dados. A definição das categorias seguiu os seguintes critérios: exclusão mútua — garantindo que cada unidade de registro fosse alocada em uma única categoria, sem sobreposições; homogeneidade — assegurando que todas as categorias

operassem sob o mesmo princípio classificatório, neste caso, o sentido temático das falas e observações; e pertinência — certificando de que as categorias estivessem diretamente alinhadas aos objetivos da pesquisa e ao quadro teórico que a fundamenta.

Quadro 1 - Categorias de análise, definições operacionais e indicadores empíricos

Categoria	Definição operacional	Indicadores (exemplos de falas/respostas)
Repertório cultural amazônico	Referências ao conhecimento, reconhecimento ou valorização de narrativas e saberes regionais	“aprendi sobre as lendas”; “nunca tinha ouvido falar”; “as lendas são mais que ‘lendas’”; “histórias dos povos originários”
Protagonismo criativo	Expressões de autoria, autonomia e percepção de si como criador de cultura	“me senti criador”; “me senti pesquisador”; “tenho capacidade de fazer”; “colocar nossa imaginação para funcionar”
Processo criativo e narrativo	Relatos sobre construção de histórias e uso do Jogo Bioanimação como estímulo	“não sabia como começar”; “a história veio sozinha”; “o jogo acrescentou as ideias”; “conseguimos desenvolver”
Relação com materiais e território	Percepções sobre uso de materiais naturais ou cotidianos na criação	“não tenho quintal”; “difícil encontrar na rua”; “mesclar vários outros materiais”; “cada objeto ao nosso redor pode ser útil”
Trabalho colaborativo	Experiências de interação, negociação e construção coletiva	“equipes trabalharem juntos”; “compartilhar ideias”; “trabalhar em grupo”
Identidade e pertencimento	Relações entre a experiência e a percepção de identidade cultural amazônica	“valorizar nossa cultura”; “nossa região”; “cultura que é nossa”; “histórias da nossa região”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados (questionários, diário de campo, observação).

As categorias apresentadas no Quadro 1 foram definidas a partir das seguintes unidades de registro: palavras, frases ou ideias contidas nas respostas aos questionários (questões abertas e fechadas), nos registros do diário de campo e nas observações das rodas de conversa. A cada unidade de registro foi atribuída uma ou mais categorias, conforme o sentido expresso pelo estudante. A percepção de recorrência — ou seja, a identificação de temas que emergiram espontaneamente em múltiplas falas — orientou a seleção das citações apresentadas ao longo desta seção, privilegiando aquelas que melhor representavam os núcleos de sentido mais frequentes no corpus analisado, conforme recomendado por Bardin (2016) para análises qualitativas de conteúdo.

Esta seção, portanto, apresenta a análise dos dados coletados ao longo da intervenção pedagógica, respondendo a cada um dos objetivos específicos a partir das categorias temáticas que emergiram do processo — com destaque para o protagonismo estudantil, a ativação do repertório cultural e a relação com os materiais e o território. A apresentação está estruturada em cinco seções: perfil dos participantes e contexto da intervenção; a ativação do repertório cultural por meio do Jogo Lendas Amazônicas; os processos de criação com o Jogo

Bioanimação; a relação entre materiais, território e memória; e, por fim, as manifestações de protagonismo e identidade pelos estudantes.

4.1 Perfil dos participantes e contexto da intervenção

A turma do 3º ano 1 da Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, localizada na zona sul de Manaus, é composta por 47 estudantes matriculados no ano letivo de 2025, dos quais 5 foram transferidos ou declarados evadidos, totalizando 42 estudantes ativos. Destes, participaram das atividades da pesquisa todos os 42, uma vez que as intervenções foram integradas ao currículo regular da disciplina de Arte. A coleta de dados por meio de questionários, no entanto, ocorreu de forma voluntária, respeitando a adesão de cada estudante a cada instrumento específico.

Inicialmente, aplicou-se um questionário anônimo de diagnóstico, mas a adesão foi baixa e os dados não puderam ser rastreados individualmente. Optou-se, então, por reformular a estratégia, aplicando novos instrumentos com identificação dos respondentes, o que permitiu maior controle e fidedignidade às respostas. Assim:

- O questionário "Da Ideia à Animação" (aplicado em outubro de 2025, após os primeiros contatos com a técnica) foi respondido por 28 estudantes;
- O questionário "Avaliação da Oficina" (aplicado ao final da oficina de aprofundamento) foi respondido por 15 estudantes;
- O questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa" (aplicado entre 12 e 15 de dezembro de 2025, ao final de todo o processo) foi respondido por 16 estudantes.

Essas variações no número de respondentes não configuram uma fragilidade do desenho de pesquisa, mas sim revelam dimensões estruturais do cotidiano escolar na rede pública que importa explicitar. O absenteísmo discente, a opção por não responder instrumentos não avaliativos e, sobretudo, a sobrecarga do calendário letivo no quarto bimestre — marcado por ensaios de formatura, provas externas (como o Saeb e o ENEM) e eventos de encerramento do ano — não são exceções ou ruídos metodológicos. São, antes, sintomas de um regime de tempo escolar que sistematicamente desprivilegia as áreas consideradas não prioritárias para os exames de larga escala e para o cerimonial escolar, relegando disciplinas como Arte a um lugar de alta vulnerabilidade frente a interrupções da rotina.

Desde o início da pesquisa, a comunicação com os estudantes contou com um grupo em aplicativo de mensagens (conforme descrito na Seção 3.2), estratégia que se mostrou necessária como recurso complementar e, sobretudo, como condição estrutural para a viabilidade do projeto diante da carga horária reduzida da disciplina. Esse canal permitiu o acompanhamento

contínuo do processo criativo e reflexivo em um contexto no qual o tempo presencial em sala de aula era insuficiente para tal.

No período final do ano letivo, a adesão aos questionários foi reduzida. Um dado particularmente revelador é que as animações — por comporem as avaliações bimestrais — atingiram participação plena da turma, enquanto os questionários, por não terem peso na nota, foram respondidos por um subconjunto menor de estudantes. Esse contraste evidencia um aspecto da colonialidade pedagógica que a pesquisa busca tensionar: a cultura escolar hegemônica tende a valorizar como "trabalho sério" apenas aquilo que produz nota, relegando práticas de reflexão aberta, autorrelato e avaliação processual a um lugar de menor legitimidade. Não se trata, portanto, de uma "falha de adesão", mas de um indicador empírico de como a avaliação formativa ainda luta por espaço em um sistema educacional orientado prioritariamente pela mensuração e pela classificação.

Do ponto de vista analítico, esta pesquisa opera com dois regimes de evidência distintos, mas complementares. As observações registradas no diário de campo — que acompanhou as aulas e oficinas ao longo de todo o processo — referem-se à totalidade dos 42 estudantes ativos, capturando processos, interações e transformações qualitativas no ambiente coletivo. Já os dados quantitativos dos questionários referem-se aos subconjuntos que optaram por responder a cada instrumento. Essa dupla camada de evidência não invalida os achados: ao contrário, torna visível a tensão entre o ideal metodológico e as condições reais de produção de conhecimento no chão da escola pública.

Considerando os estudantes que participaram da oficina de aprofundamento no contraturno (quatro encontros realizados entre 20 de agosto e 17 de setembro de 2025), delimitou-se um núcleo de 26 participantes com pelo menos um dia de frequência, dos quais 4 participaram dos quatro encontros, 6 participaram de três encontros, 9 participaram de dois encontros e 7 participaram de um encontro. A idade desses estudantes variou entre 17 e 19 anos.

Quanto ao conhecimento prévio sobre a técnica de *stop motion*, os dados do questionário "Da Ideia à Animação" (28 respondentes) revelam que a maioria dos estudantes já tinha algum contato com a técnica, ainda que superficial. Dos 28 respondentes, 10 afirmaram que conheciam e já haviam tentado fazer alguma animação, 14 disseram que já tinham visto, mas não sabiam como fazer, e apenas 4 nunca tinham ouvido falar. Esse diagnóstico inicial indicou que, embora a técnica não fosse completamente desconhecida, a experiência prática de produção era incipiente.

No que se refere ao consumo de produções audiovisuais regionais, o questionário "Avaliação da Oficina" (15 respondentes) mostra que a maioria dos estudantes consumia esse

tipo de conteúdo com pouca frequência: 8 afirmaram consumir raramente, 6 ocasionalmente, e apenas 1 afirmou nunca consumir. Esse dado corrobora a percepção, construída ao longo da prática docente, de que o repertório cultural e midiático dos jovens amazônidas está distante das narrativas produzidas em seu próprio território.

Sobre o acesso à tecnologia, todos os 16 estudantes que responderam ao questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa" afirmaram possuir celular próprio para uso pessoal, e o mesmo grupo relatou ter acesso à internet no celular sempre ou às vezes. A maioria costuma acessar a internet em casa. Esse dado é relevante pois viabilizou a produção das animações com o aplicativo *Stop Motion Studio*, disponível gratuitamente para dispositivos móveis.

Os dados dos questionários, considerados em seu conjunto, revelam um perfil heterogêneo, mas com tendências claras. Embora a técnica de stop motion não seja completamente estranha à maioria dos estudantes — muitos já a tinham visto ou tentado produzir —, a prática efetiva ainda se apresenta como um desafio a ser mediado. O consumo de produções audiovisuais regionais mostrou-se baixo, confirmando a distância entre os jovens e as narrativas de seu próprio território. O acesso à tecnologia, por sua vez, revelou-se universal, viabilizando a produção das animações. Quanto às dificuldades enfrentadas, destacam-se três eixos principais: o desenvolvimento do roteiro, o trabalho em equipe e a coleta de materiais naturais. Por fim, os dados sobre protagonismo são expressivos: a maioria dos estudantes afirmou que a atividade os fez sentir como pesquisadores/criadores, e muitos manifestaram o desejo de replicar a experiência, justificando com argumentos como “valorizar nossa cultura” e “incentivar outras pessoas”.

Em síntese, o perfil dos participantes revela uma juventude urbana amazônica com acesso generalizado à tecnologia móvel, mas com repertório cultural regional fragmentado e limitado contato com produções audiovisuais locais. Essa caracterização inicial — que combina potencial técnico e lacuna cultural — é fundamental para compreender tanto os desafios enfrentados ao longo da intervenção quanto os processos de ressignificação e protagonismo analisados nas seções seguintes. É a partir desse solo concreto, com suas contradições e potências, que a bioanimação artesanal pôde operar como prática decolonial.

4.2 A ativação do repertório cultural: o Jogo Lendas Amazônicas

A primeira estratégia para aproximar os estudantes das narrativas tradicionais foi o Jogo Lendas Amazônicas, aplicado no início das atividades da pesquisa. Antes de iniciar as partidas, realizei uma sondagem com a turma: perguntei quem já havia ouvido falar de "lendas amazônicas" e quais conheciam. O resultado foi preocupante, mas não surpreendente. Poucos

estudantes se manifestaram espontaneamente. Dentre aqueles que levantaram a mão, a maioria mencionou apenas o nome de uma ou duas lendas - como Boto e Curupira - mas, ao ser solicitada a narrar brevemente a história, apresentaram dificuldades: alguns não conseguiram descrever o enredo completo, outros relataram versões fragmentadas ou com imprecisões significativas. Apenas um ou dois alunos conseguiram narrar uma história de forma minimamente estruturada. Esse diagnóstico empírico confirmou a tese da pesquisa: a desconexão dos jovens com o repertório cultural imaterial da região é profunda e visível.

Durante as partidas, os grupos demonstraram engajamento na formação dos pares. Ao final de cada rodada, os alunos liam em voz alta as cartas formadas, compartilhando as narrativas com os demais integrantes do grupo. Após algumas rodadas, propus uma conversa com a turma sobre o significado dessas histórias. Expliquei que, para os povos originários, aquilo que nós, no senso comum, chamamos de "lendas" ou "folclore" não é tratado como ficção ou entretenimento. Para eles, esses seres - o Boto, o Curupira, a Iara, a Matinta Perera - são entidades encantadas, protetoras da natureza e que fazem parte de sua cosmologia, ou seja, de sua maneira de explicar o mundo e de se relacionar com o território.

Uma aluna, ao ouvir essa explicação, reagiu com surpresa: "Então não é um mito? É tipo uma ciência deles?" (Diário de campo, 27/08/2025; ver excerto no Apêndice D). Essa fala, registrada no diário de campo, revelou um estranhamento genuíno diante de uma perspectiva que rompe com a noção ocidental de verdade. Aproveitei o momento para aprofundar a discussão sobre o que consideramos "conhecimento válido" e como a escola, tradicionalmente, privilegia um tipo de saber em detrimento de outros. A conversa estendeu-se por alguns minutos, com outros estudantes participando e trazendo exemplos de histórias que ouviram de parentes mais velhos.

Esse episódio evidenciou a potência do jogo que, para além de atividade lúdica, se revela como dispositivo para provocar reflexões mais profundas sobre epistemologia, decolonialidade e o lugar dos saberes tradicionais no currículo escolar. Os dados dos questionários aplicados ao final do processo corroboram essa percepção.

Tabela 1 - Distribuição da percepção dos participantes sobre a ampliação do interesse pela cultura amazônica

Concordância (escala 1 a 5)	1	2	3	4	5	Total
Nº de respostas	0	0	0	5	10	15

Fonte: Dados da pesquisa. Questionário "Avaliação da Oficina"

Tabela 2 - Valorização dos saberes e da cultura amazônica (Percepção final)

Concordância (escala 1 a 5)	1	2	3	4	5	Total
Nº de respostas	0	1	4	3	8	16

Fonte: Dados da pesquisa. Questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa"

Conforme demonstrado na Tabela 1, todos os 15 respondentes do questionário "Avaliação da Oficina" assinalaram concordância alta ou total com a afirmação de que a oficina ampliou seu interesse pela cultura amazônica: 10 estudantes atribuíram nota 5 (concordância total) e 5 atribuíram nota 4 (concordância alta). Nenhum estudante assinalou nota igual ou inferior a 3.

A Tabela 2 apresenta os resultados do questionário aplicado ao final de todo o processo (dezembro de 2025). Dos 16 respondentes, 8 assinalaram concordância total (nota 5), 3 assinalaram nota 4 (concordância alta), 4 assinalaram nota 3 (concordância moderada) e 1 assinalou nota 2 (discordância parcial). Nenhum estudante assinalou nota 1 (discordância total). Os dados indicam que, embora haja variação nas percepções individuais — incluindo uma resposta de discordância parcial —, a maioria dos estudantes (11 dos 16, considerando as notas 4 e 5) expressou uma avaliação positiva quanto à valorização dos saberes regionais proporcionada pela experiência. As respostas de concordância moderada (nota 3) e a única discordância parcial (nota 2) sugerem que, para alguns participantes, a conexão com os saberes tradicionais pode demandar um trabalho mais prolongado ou mediado de forma diferente.

Na pergunta aberta "Cite um elemento da cultura regional que você passou a valorizar mais após a oficina", as respostas incluíram "as histórias dos povos originários", "a sabedoria popular", "as músicas e as danças", "o boi bumbá de Parintins" e "as histórias da nossa região" (Questionário "Avaliação da Oficina", respostas abertas). Um estudante respondeu: "as lendas amazônicas, que aprendi que são mais que 'lendas'" (Questionário "Avaliação da Oficina", estudante de 18 anos, gênero feminino), ecoando exatamente o movimento decolonial que a pesquisa buscou operar.

Os dados apresentados evidenciam que o Jogo Lendas Amazônicas cumpriu um duplo papel na pesquisa. Primeiramente, confirmou de forma lúdica e participativa a distância entre os jovens e o repertório cultural imaterial da região — lacuna já sinalizada na sondagem inicial, mas que se tornou palpável durante as partidas. Em segundo lugar, e mais importante, o jogo funcionou como um dispositivo de mediação que, ao apresentar as narrativas de forma acessível, abriu espaço para problematizações mais profundas sobre o estatuto desses saberes. Foi nesse

movimento que o termo "lendas", inicialmente utilizado como estratégia comunicativa, pôde ser transcendido, dando lugar à compreensão dessas histórias como epistemologias amazônicas legítimas. A recepção majoritariamente positiva expressa nos questionários — ainda que com variações individuais — atesta que o jogo ampliou o interesse pela cultura regional e, ao fazê-lo, contribuiu para deslocar os participantes de uma posição de consumidores passivos de narrativas folclóricas para a de sujeitos que reconhecem e valorizam os saberes de seu território. Essa ativação do repertório cultural, conforme se verá nas seções seguintes, foi condição fundamental para que os estudantes pudessem assumir o protagonismo na criação de suas próprias narrativas animadas.

4.3 A construção narrativa: o Jogo Bioanimação

Antes mesmo da concepção do Jogo Bioanimação, a pesquisa já havia produzido 26 animações finalizadas pelos estudantes, organizadas nas playlists do Repositório Visual-Virtual apresentado na Seção 5. Essas animações — que incluem recriações de lendas, interpretações de músicas regionais e experimentações com objetos cotidianos — já evidenciavam o potencial da bioanimação para favorecer o protagonismo e a valorização cultural. Ao longo do processo, contudo, foi observada uma lacuna específica: alguns grupos de estudantes sabiam qual história gostariam de animar, mas enfrentavam dificuldades para estruturar essa ideia em um roteiro organizado com começo, meio e fim, ou para desenvolver *storyboards* visualmente claros. Essa dificuldade não impedia a produção de animações — os estudantes conseguiam animar livremente —, mas limitava a complexidade narrativa e a intencionalidade estética de suas produções, além de tornar o processo mais demorado, uma vez que a ausência de um roteiro prévio exigia decisões improvisadas a cada quadro. Foi diante dessa constatação que se concebeu o Jogo Bioanimação, não como um pré-requisito para a produção, mas como um dispositivo opcional de mediação criativa, destinado a estudantes que demandassem apoio adicional na estruturação de narrativas.

Organizou-se a turma em grupos de 4 a 5 alunos. Cada grupo sorteou uma carta de cada categoria — Vozes da Floresta, Cenários Ancestrais, Saberes-Agir, Desafios Coloniais — e, a partir desses quatro elementos, construiu coletivamente uma narrativa, registrando-a em *storyboards* de seis a oito cenas. Os *storyboards* produzidos pelos grupos encontram-se disponíveis nos Apêndices desta dissertação, acompanhados das breves narrativas que descrevem as histórias criadas a partir das cartas sorteadas. O resultado da atividade foi imediatamente positivo: grupos que antes relatavam não saber como começar passaram a negociar ativamente a conexão entre as cenas, e a aleatoriedade das cartas funcionou como

estímulo criativo, gerando combinações inusitadas e originais. Um grupo comentou espontaneamente: "A gente não sabia como começar. Aí a gente tirou as cartas e a história veio sozinha" (Diário de campo, 26/11/2025). Outro grupo, que já tinha uma ideia inicial, usou o jogo para expandir a narrativa: "A gente já queria fazer a lenda do Uirapuru, mas o jogo acrescentou as ideias e a gente conseguiu desenvolver melhor a história" (Diário de campo, 26/11/2025).

Em um cenário ideal de pesquisa, os *storyboards* gerados a partir do Jogo Bioanimação seriam, em etapa posterior, transformados em animações completas, permitindo uma validação longitudinal da eficácia do dispositivo. Contudo, devido ao calendário escolar do quarto bimestre — marcado por ensaios de formatura, provas externas e eventos de encerramento do ano letivo —, não foi possível alocar tempo hábil para que os estudantes animassem especificamente os *storyboards* criados com o jogo. Esse limite, no entanto, não compromete os achados da pesquisa. O Jogo Bioanimação já demonstrou sua função principal no momento da aplicação: desbloqueou a criação narrativa de grupos que estavam paralisados, gerou *storyboards* bem estruturados e visualmente organizados, e foi avaliado positivamente pelos estudantes em seus relatos. Além disso, a produção de animações não estava condicionada ao jogo — a pesquisa já havia demonstrado, por meio das 26 animações finalizadas e disponíveis no canal do YouTube, que a bioanimação artesanal é viável e potente mesmo sem o Jogo Bioanimação, sendo este um aprimoramento, não uma condição de possibilidade. Os *storyboards* produzidos são, por si só, evidências de sucesso: mesmo sem a animação final, a qualidade narrativa, a organização visual e a criatividade demonstradas nesses registros — apresentados na Seção 5 — atestam que o jogo cumpriu seu objetivo imediato de facilitar a passagem da intenção narrativa para o roteiro estruturado, reduzindo significativamente o tempo de criação ao fornecer um ponto de partida claro.

Para futuras aplicações, considerando as observações aqui registradas, recomenda-se uma sequência didática específica: iniciar pelo Jogo Lendas Amazônicas, cujo propósito é ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes sobre as narrativas tradicionais e seus significados culturais; em seguida, aplicar o Jogo Bioanimação, de modo que os grupos já disponham de um arcabouço narrativo mais consistente e possam conceber suas histórias de forma mais rápida e estruturada, otimizando o tempo de produção das animações. Essa sequência não exclui, evidentemente, a possibilidade da livre imaginação e criatividade — os jogos funcionam como andaimes que podem ser mobilizados conforme a necessidade de cada grupo, e não como roteiros obrigatórios. O que não foi possível nesta pesquisa — a animação dos *storyboards* gerados especificamente pelo jogo — constitui uma etapa adicional de

validação que poderá ser realizada em investigações futuras, com cronogramas que contemplem as interrupções típicas do calendário escolar.

4.4 Materiais e território: entre a floresta, a cidade e os objetos cotidianos

Conforme discutido no referencial teórico (Seção 2), um dos pressupostos iniciais da pesquisa era o de que a bioanimação artesanal, por privilegiar materiais orgânicos, favoreceria uma relação mais sustentável com o meio ambiente. No entanto, a experiência revelou uma camada mais complexa. A maioria dos estudantes enfrentou dificuldades para coletar folhas, sementes, argila e outros elementos naturais. No questionário aplicado ao final da oficina ("Avaliação da Oficina"), quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas durante a produção das animações, as respostas foram assim distribuídas: "Desenvolvimento do roteiro" foi mencionado por 5 estudantes; "Trabalho em equipe" por 4; "Coleta de materiais" por 3; "Tempo" por 2; e 1 estudante respondeu não ter enfrentado nenhuma dificuldade ("Nada"), totalizando 15 respostas. Uma estudante relatou: "A coleta de materiais naturais foi um pouco difícil devido eu não ter quintal em casa e ser difícil encontrar na rua, mas gostei de poder criar animações mesclando vários outros materiais" (Questionário "Avaliação da Oficina", estudante de 17 anos, gênero feminino). Outro estudante afirmou: "Para mim foi bem interessante, mas desafiador. Não foi tão simples quanto parecia coletar materiais direto da natureza percebendo o cuidado com ela" (Questionário "Avaliação da Oficina", estudante de 17 anos, gênero masculino).

Essa contradição aparente — viver na maior floresta tropical do mundo e não ter acesso imediato a seus elementos — trouxe à tona questões sobre o que significa, de fato, estar na Amazônia quando se vive na cidade. Como argumenta Escobar:

É importante, portanto, começar a pensar seriamente em como reconstituímos a relacionalidade e a comunalidade em ambientes urbanos e nos espaços mais marcados pela modernidade, inclusive entre aqueles grupos onde o regime cultural do indivíduo e do mercado penetraram mais profundamente nos imaginários e nas práticas. Em outras palavras, todos/as vivemos e tudo vive no pluriverso. (Escobar, 2014, p. 60, tradução nossa)

Nessa mesma direção, Krenak (2020, p. 57) alerta que "o modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria", naturalizando uma relação de distanciamento com a natureza mesmo entre aqueles que vivem na floresta. A dificuldade relatada pelos estudantes não é, portanto, um mero acaso logístico, mas um sintoma de uma reconfiguração mais profunda: o território permanece, mas a relação com ele foi mediada, interrompida, ressignificada pelo asfalto e pela lógica urbana.

A dificuldade foi incorporada pedagogicamente de forma espontânea, sendo comentada em sala de aula à medida que os estudantes relatavam seus desafios na coleta. Esses comentários, embora não tenham se constituído como rodas de conversa sistemáticas ou aprofundadas, suscitaram reflexões pontuais sobre consciência ambiental e sobre a potência dos materiais cotidianos disponíveis em seus próprios contextos. Ao invés de paralisar a proposta, esse obstáculo foi ressignificado ao longo do processo criativo. A pesquisa precisou acolher também objetos industrializados, blocos de montar e outros suportes cotidianos. Canetas, cadernos, brinquedos, tampinhas, tecidos e outros objetos do dia a dia passaram a compor as animações. A playlist "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias", no canal do YouTube da pesquisa, é o registro dessas primeiras descobertas: objetos comuns transformam-se em personagens, cenários e elementos narrativos. Mais do que uma solução prática para a falta de materiais naturais, essa playlist evidencia a potência da memória afetiva e da criação situada: cada objeto carrega consigo histórias pessoais, vínculos familiares e referências culturais que enriquecem as animações.

Como sustenta Freedman (2010, p. 139), se a educação pretende ser "intelectualmente desafiadora", precisa "ensinar o que é significado, inclusive conflitos de significados e como as coisas chegam a significar". Nesse sentido, os objetos cotidianos não são meros substitutos dos materiais orgânicos; são, eles próprios, portadores de significados que merecem ser problematizados e valorizados no processo criativo. Belotte aprofunda essa reflexão ao destacar a relação entre materialidade, memória e animação:

Podemos refletir sobre a dinâmica metafísica que envolve o ato de materializar memórias. Ou mesmo ato de recriar fisicamente universos que compuseram uma fração da vida, ao 'passar a ser', e diretamente relacionar ao passado. A animação consegue aproximar o autor do processo de realização, que não exige grandes aparatos e equipes numerosas como o *live action*, aplicado de forma geral. Manipular diretamente a matéria-prima de modo a transformá-la em parte física do passado, a transporta para estado latente do presente. Projeta para tornar-se parte de uma narrativa no futuro, desloca a linha temporal e a insere em um contexto de experiências naturalmente diferentes. Esta reconexão material do passado com o presente pode representar a transposição de parte da sensorialidade das memórias, ao conseguir reproduzir texturas, formas, cores e sons. (Belotte, 2021, p. 4)

A playlist "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias" torna-se, assim, um registro concreto dessa reconexão: nela, a caneta usada para anotações na escola, o brinquedo que talvez nem seja mais usado, a tampinha de refrigerante coletada no intervalo deixam de ser "improvisos" para se tornarem protagonistas de narrativas autorais, materializando memórias afetivas e reconstituindo, no plano da criação, a relacionalidade com o território — ainda que mediada pelos objetos do cotidiano urbano.

Os dados do questionário final sobre a percepção da conexão entre arte, natureza e sustentabilidade mostraram resultados mistos. Quando perguntados se concordavam com a afirmação "Percebi uma conexão entre arte, natureza e sustentabilidade" (escala de 1 a 5, sendo 5 maior concordância), as respostas dos 16 participantes foram assim distribuídas: 8 estudantes assinalaram nota 5 (concordância total), 3 assinalaram nota 4 (concordância alta), 3 assinalaram nota 3 (concordância moderada), 1 assinalou nota 2 (discordância parcial) e 1 assinalou nota 1 (discordância total). Esses resultados indicam que, embora a maioria dos estudantes (11 dos 16, considerando as notas 4 e 5) tenha percebido alguma conexão entre arte, natureza e sustentabilidade, a dimensão ambiental da bioanimação não foi percebida de forma homogênea por todos os participantes, havendo inclusive respostas de discordância. Isso reforça a decisão metodológica, já discutida na Seção 2, de reposicionar a sustentabilidade como um tema emergente e não como pilar estruturante da pesquisa. A dificuldade de acesso à floresta, em vez de enfraquecer a proposta, revelou uma potência que não estava prevista no projeto inicial: a da criação situada, que parte exatamente do que se tem, e não do que falta.

4.5 Protagonismo e identidade: o que os estudantes dizem sobre sua experiência

Conforme Bardin (2016, p. 106), "o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências". Foi com base nessa unidade que se analisaram as falas dos estudantes, extraídas dos questionários e das rodas de conversa, buscando compreender como a experiência com a bioanimação afetou sua percepção sobre si mesmos, sobre a cultura amazônica e sobre seu papel como criadores. O protagonismo foi analisado simultaneamente como princípio estruturante da prática — na medida em que orientou o desenho das atividades — e como dimensão emergente da experiência dos estudantes, manifesta em suas falas e produções.

A criatividade, como destaca (Oliveira, 2010, p. 58), pode ser compreendida sob múltiplas perspectivas — valorizando a pessoa que cria, o processo criador, o produto acabado ou os aspectos ambientais que interferem na criação. Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem que integra essas dimensões, analisando as falas dos estudantes à luz de sua experiência com a bioanimação artesanal.

No questionário "Da Ideia à Animação", aplicado ao final da primeira etapa da pesquisa, perguntou-se: "O que você aprendeu sobre si mesmo(a) durante estas primeiras experiências?" As respostas revelaram descobertas significativas sobre autoconhecimento, capacidade criativa e persistência (Quadro 2).

Quadro 2 - Percepções dos estudantes sobre si mesmos durante o processo de criação

Percepção	Tipo de manifestação
"Tenho capacidade"	Autoconfiança
"Que tenho capacidade pra fazer algo se eu realmente quiser"	Autoconfiança
"Que eu consegui expressar minhas criatividade, e vi minha curiosidade de aprender"	Descoberta criativa
"Que tenho um certo potencial e ideias para pôr em prática artisticamente"	Consciência de potencial
"Não sou assim tão paciente na hora de criar"	Autopercepção crítica
"Tenho certa dificuldade com a criatividade, mas, uma hora tudo flui"	Autopercepção crítica com resiliência
"Apesar de não ter muito jeito e às vezes paciência, gosto muito da arte do <i>Stop Motion</i> por ter assistido muitos filmes nesse modelo, e foi legal saber as técnicas e como colocar em prática"	Relação ambivalente positiva
"Que eu posso ser criativa"	Autodescoberta

Fonte: Questionário "Da Ideia à Animação", respostas abertas, outubro de 2025.

Essas falas ecoam o que hooks (2021, p. 32) denomina "pedagogia engajada", uma estratégia de ensino que busca "recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização". O processo de criação em *stop motion*, ao exigir paciência, persistência e atenção aos detalhes, parece ter funcionado como um dispositivo para esse tipo de autorreflexão, permitindo que os estudantes identificassem tanto suas potencialidades quanto suas dificuldades — e, em muitos casos, ressignificassem essas últimas como parte do aprendizado.

No questionário final "Sua percepção sobre a Pesquisa Bioanimação na Amazônia", perguntou-se: "A atividade me fez sentir como um pesquisador/criador, e não apenas um aluno." As respostas, em escala de 1 a 5 (sendo 5 maior concordância), apresentaram a seguinte distribuição: 4 estudantes assinalaram nota 5 (concordância total), 7 assinalaram nota 4 (concordância alta), 2 assinalaram nota 3 (concordância moderada), 2 assinalaram nota 2 (discordância parcial) e 1 assinalou nota 1 (discordância total), totalizando 16 respostas. Esses resultados sugerem que a maioria dos estudantes experimentou uma relação horizontal com o processo de pesquisa, na qual se viram como sujeitos ativos e não como meros executores de tarefas. O fato de 11 dos 16 respondentes terem assinalado concordância alta ou total com a afirmação indica que a quebra da hierarquia tradicional professor-aluno foi percebida como parte significativa da experiência.

No contexto da bioanimação artesanal, o protagonismo juvenil — conceito já delineado na proposta curricular estadual e discutido anteriormente nesta dissertação — manifestou-se tanto na autoria das narrativas quanto na disposição dos estudantes em compartilhar suas produções e conhecimentos para além dos muros da escola.

Na pergunta aberta do mesmo questionário — "O que você mais gostou na atividade de bioanimação?" —, as respostas dos estudantes revelaram aspectos significativos sobre o que mais valorizaram na experiência (Quadro 3).

Quadro 3 - Aspectos mais valorizados pelos estudantes na atividade de bioanimação

Respostas
"O resultado da criatividade. A parte mais prazerosa é unificar as ideias, conteúdos e conhecimentos culturais para originar uma animação de <i>Stop Motion</i> "
"As equipes trabalharem juntos e compartilhar ideias, foi o que mais gostei dessa atividade de bioanimação"
"É, sem dúvida, um experimento em equipe que estimula o pensamento criativo e o despertar de potenciais dentro dos alunos. Creio que o que mais gostei foi realmente essa iniciativa de procurar e explorar isso"
"De criar todo o roteiro e colocar em prática"
"A forma como incentivou nossa criatividade"
"Criar os vídeos"

Fonte: Questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa", perguntas abertas, dezembro de 2025.

Sobre a pergunta "Você contaria para amigos/familiares sobre essa experiência? Por quê?", as respostas foram majoritariamente positivas e revelaram um desejo de compartilhar o aprendizado (Quadro 4).

Quadro 4 - Disposição dos estudantes para compartilhar a experiência com amigos e familiares

Respostas
"Sim. É importante saber valorizar essa cultura que é nossa, você aprende a cada movimento"
"Sim, assim eu consigo espalhar ainda mais sobre as lendas/contos da floresta Amazônica"
"Sim, porque eu taria <i>[sic]</i> mostrando algo novo que aprendi, gosto de repassar conhecimentos e experiências"
"Sim, é sempre bom mostrar para as pessoas como a animação pode ajudar a colocar nossa imaginação para funcionar de um jeito novo e prático"
"Sim, é válido afirmar. O compartilhamento de experiências positivas influencia outras pessoas a buscar o mesmo resultado."
"Sim, é de muita importância contar sobre suas experiências aos próximos, pois pode incentivar a pessoa a querer praticar e sentir o que ela nunca tem experienciado."
"Sim. É importante saber valorizar essa cultura que é nossa, você aprende a cada movimento."

Fonte: Questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa", perguntas abertas, dezembro de 2025.

Por fim, na pergunta aberta "Deixe um comentário, sugestão ou algo que você gostaria que a professora soubesse sobre essa atividade", os estudantes manifestaram apreço pela experiência e apontaram desafios estruturais, conforme reunido no Quadro 5. As respostas ali transcritas revelam, em linhas gerais, o reconhecimento do valor formativo da pesquisa, a demanda por mais tempo e maior integração da proposta ao currículo, bem como a identificação da potência interdisciplinar da técnica. Emerge também, com força, o reconhecimento de que a bioanimação artesanal pode dar visibilidade a histórias regionais frequentemente apagadas. O conjunto das manifestações, portanto, valida a receptividade positiva dos estudantes e sinaliza caminhos para o aprimoramento da metodologia em futuras aplicações.

Quadro 5 - Comentários finais dos estudantes sobre a experiência

Respostas
"Se for possível, seria interessante saber que a pesquisa pudesse prosseguir na mesma instituição na qual foi realizada, a Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, fazendo parte do mestrado da professora Ana Cláudia. Tal pesquisa estimula ao estudante a pesquisar mais sobre sua cultura regional, trazendo mais enriquecimento sobre a sua região"
"Foi uma atividade muito satisfatória e enriquecedora no sentido artístico, uma experiência incrível que nos faz ver a arte, a natureza e nossos elementos regionais de outra forma :)"
"Que pudesse trazer um pouco a mais, de tudo, mais aulas, mais curiosidades, mais técnicas. É um assunto maravilhoso e merece ter mais carinho por ela."
"Eu queria que tivéssemos mais tempo para aprender essa técnica."
"Gostei muito da experiência de <i>Stop Motion</i> , principalmente porque estimula a nossa criatividade e nos ensina a contar histórias de um jeito diferente. Como sugestão para a próxima turma, seria interessante se pudéssemos usar a técnica para ilustrar algum conteúdo de outra matéria (como História ou Ciências), tornando o aprendizado ainda mais divertido e interdisciplinar."
"Essa atividade me fez valorizar e aprender bem mais sobre nossa história, que infelizmente é tão apagada."
"Gostaria de parabenizar a professora Ana Cláudia pela atividade! Achei muito interessante talvez, em futuras atividades, pudéssemos ter mais tempo."
"Que trouxe coisas muito boas para todos, e fizemos um ótimo trabalho."

Fonte: Questionário "Sua percepção sobre a Pesquisa", perguntas abertas, dezembro de 2025.

No entanto, ao analisarmos as respostas a um outro instrumento — o questionário "Avaliação da Oficina", que continha uma pergunta específica sobre sugestões de melhoria —, emerge uma demanda recorrente que complementa os comentários do Quadro 5: a falta de tempo. Nesse questionário, os estudantes mencionaram: "Precisamos de mais tempo para produzir as animações", "mais tempo para criar os roteiros e as animações", "acho que o tempo ainda é muito pouco para aproveitar tanta coisa", "que tivesse mais tempo", "acho que só aumentar a carga horária" (Questionário "Avaliação da Oficina", respostas abertas). Essa demanda reiterada evidencia um limite estrutural da pesquisa, que impõe obstáculos concretos ao aprofundamento de propostas como a bioanimação artesanal, demandando políticas educacionais mais robustas e/ou a reorganização dos tempos escolares.

4.6 Síntese analítica: contribuições e limites da bioanimação na escola pública

A análise não se limitou ao conteúdo manifesto das falas e respostas. Buscou-se, conforme Bardin (2016, p. 14), reconhecer que "por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar". Assim, a inferência — que permite ir além do conteúdo manifesto e reconhecer que "a mensagem exprime e representa o emissor" (Bardin, 2016, p. 134) — foi fundamental para interpretar os processos criativos, as ressignificações culturais e as percepções identitárias manifestadas pelos estudantes.

A análise dos dados permite afirmar que a bioanimação artesanal, tal como implementada nesta pesquisa, contribuiu significativamente para a valorização de saberes

tradicionais e para o protagonismo narrativo dos estudantes. As evidências reunidas indicam que:

1. O Jogo Lendas Amazônicas cumpriu o papel de ativar o repertório cultural, diagnosticando a lacuna de conhecimento dos estudantes e mediando a transição de um conhecimento fragmentado e estereotipado para uma compreensão mais respeitosa das narrativas como epistemologias amazônicas, um movimento decolonial que ficou evidente quando uma aluna, surpresa, ressignificou o estatuto daquelas histórias diante da explicação sobre cosmologias indígenas.
2. O Jogo Bioanimação, criado em resposta à dificuldade de alguns alunos em estruturar narrativas, mostrou-se eficaz para inspirar a criação de *storyboards*. A aleatoriedade das cartas funcionou como estímulo criativo, desbloqueando a paralisia diante da folha em branco e gerando narrativas originais que recriavam as lendas a partir da imaginação dos grupos.
3. A dificuldade de acesso a materiais orgânicos, em vez de comprometer a proposta, foi incorporada como dado relevante, revelando contradições entre o imaginário da floresta e a realidade urbana dos estudantes, e abrindo espaço para a ressignificação de objetos cotidianos como suportes de memória, afeto e criação.
4. Os estudantes, de modo geral, relataram um aumento no interesse pela cultura amazônica e um sentimento de protagonismo em relação às animações produzidas. Muitos afirmaram que replicariam a atividade com amigos ou familiares, indicando o potencial de disseminação da proposta.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou limites importantes. A carga horária insuficiente da disciplina de Arte (48 minutos semanais, com tempo efetivo de cerca de 30 minutos) mostrou-se um obstáculo estrutural para o aprofundamento das atividades, exigindo que a maior parte da produção ocorresse no contraturno — o que, por sua vez, limitou a participação dos estudantes que trabalham ou têm outras atividades fixas. A dificuldade de acesso a materiais orgânicos na zona urbana de Manaus não foi plenamente resolvida pela pesquisa; o que se fez foi uma ressignificação conceitual do problema, mas não uma solução prática para futuras aplicações. A dimensão ambiental, embora presente como pano de fundo, não pôde ser aprofundada com o rigor que demandaria, e os dados mostraram que a percepção dessa conexão não foi homogênea entre os participantes.

Como destaca Castellar:

Se a intenção é promover mudanças consistentes nas práticas pedagógicas, é importante levar em consideração as ideias sobre o ensinar, o saber, o saber fazer e entender a complexidade do aprender, o que implica conhecer metodologias que

podem auxiliar na construção de conhecimento. Isso significa acreditar que as mudanças nas práticas pedagógicas farão sentido no dia a dia da sala de aula e que devem acontecer conscientemente para que sejam verdadeiras. (Castellar, 2016, p. 36)

Nesse sentido, o professor que assume o papel de pesquisador deixa de ser mero consumidor de conhecimento produzido por terceiros e passa também a gerar saberes a partir de seus próprios desafios profissionais, com vistas ao aprimoramento contínuo de sua prática (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46). O registro sistemático das observações em um diário de campo, como feito ao longo de toda a pesquisa, é uma atividade que o autor endossa ao afirmar que se trata de "uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas", permitindo anotações entre uma atividade e outra sem que isso tome muito tempo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 47). Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador, ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), é que ele resulta em uma "teoria-prática", ou seja, "em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação".

Esses limites, no entanto, não invalidam os achados; ao contrário, apontam direções para pesquisas futuras e para o aprimoramento contínuo da metodologia, como se discute na Seção 5. O processo de análise dos dados, como recomenda Creswell (2007, p. 194), consistiu em extrair sentido dos dados de texto e imagem, preparando os dados para análise, conduzindo análises diferentes, aprofundando-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazendo representação dos dados e fazendo uma interpretação do significado mais amplo dos dados. Foi esse movimento que permitiu chegar às conclusões aqui apresentadas.

5 SEMENTEIRO DE NARRATIVAS: UM PRODUTO EDUCACIONAL PARA BIOANIMAÇÃO

Sendo a bioanimação artesanal, conforme definida na Seção 2, uma prática que reinventa o *stop motion* a partir de materiais orgânicos e objetos cotidianos, ancorando-se em saberes locais e em uma perspectiva decolonial, resta uma pergunta fundamental: como levar essa proposta para além dos limites desta pesquisa? Como fazer com que outros professores, em outras escolas, possam percorrer caminhos semelhantes sem ter que reconstruir todo o percurso do zero?

É a essa pergunta que a presente seção se dedica.

O produto educacional aqui apresentado recebeu o nome de Sementeiro de Narrativas: coleção artístico-pedagógica para bioanimação. Este material foi sistematizado em formato de e-book, disponível gratuitamente no canal do YouTube da pesquisa (<https://www.youtube.com/@BioanimacaoNaEscola>), e oferece ao educador, de forma acessível e prática, a fundamentação teórica resumida, a descrição detalhada dos artefatos e as orientações para replicação da metodologia.

A escolha do termo "sementeiro" não é casual. Inspira-se na imagem do cultivo, da germinação e do florescimento: assim como uma semente lançada à terra pode, com cuidado e tempo, transformar-se em planta, as narrativas amazônicas — muitas delas adormecidas na memória dos estudantes ou reduzidas a estereótipos — podem ser cultivadas, animadas e reinventadas a partir do fazer artístico.

O Sementeiro de Narrativas não é, contudo, um manual fechado ou uma receita a ser seguida passo a passo. Ele é, antes de tudo, uma coleção de dispositivos — artefatos lúdicos e pedagógicos que podem ser mobilizados pelo professor de acordo com seu contexto, sua turma e seus objetivos. A ideia central é que o educador encontre neste material não uma camisa de força, mas um repertório de possibilidades: jogos que ativam o conhecimento cultural, mecânicas que inspiram a criação narrativa e um repositório que dá visibilidade às produções dos estudantes, servindo ao mesmo tempo como Acervo e como inspiração para novas turmas.

Ao longo desta seção, serão apresentados os três artefatos que compõem a coleção — o Jogo Lendas Amazônicas, o Jogo Bioanimação e o Repositório Visual-Virtual (Canal no YouTube) —, bem como as orientações para sua replicação e as reflexões sobre seu potencial e seus limites. Mais do que descrever um produto, busca-se aqui materializar a metodologia desenvolvida ao longo da pesquisa, oferecendo a professores e educadores um caminho possível para a prática da bioanimação artesanal na escola pública amazônica — e, com as devidas adaptações, em outros territórios.

5.1 Apresentação da coleção

A opção pelo uso de jogos como dispositivos pedagógicos centrais do Sementeiro de Narrativas não é arbitrária. Como observam Modesto e Rubio:

O brincar é um comportamento que percorre séculos e independente da cultura ou classe social, faz parte da vida do ser humano onde todos consequentemente se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, desafiam uns aos outros e se interagem. (Modesto; Rubio, 2014, p. 1)

Essa universalidade do fenômeno lúdico o torna especialmente adequado para contextos educacionais diversos, como o da escola pública amazônica, onde os estudantes trazem consigo repertórios culturais plurais e nem sempre contemplados pelo currículo formal.

Huizinga (2000, p. 5), em sua obra seminal *Homo Ludens*, sustenta que o jogo transcende suas manifestações físicas ou biológicas mais elementares, constituindo-se como uma função carregada de sentido, na qual há algo "em jogo" que vai além das necessidades imediatas da vida e confere significado à ação. Essa dimensão de sentido que o jogo carrega é fundamental para a proposta do Sementeiro de Narrativas: os jogos aqui apresentados não são meros passatempos ou atividades de preenchimento de tempo; eles carregam significados profundos relacionados à valorização cultural, à construção narrativa e ao protagonismo estudantil.

No contexto escolar, o lúdico assume funções específicas que vão além do entretenimento. Conforme destacam Modesto e Rubio (2014, p. 6), "o jogo pode se firmar como uma estratégia de desenvolvimento da atenção, fator necessário para a aprendizagem, além do respeito, confiança e uma relação de aproximação no grupo". Os autores acrescentam que, para aqueles estudantes com maior dificuldade de interação social, "com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas" (Modesto; Rubio, 2014, p. 3-4). Silva (2020, p. 107) corrobora essa visão ao defender que o lúdico constitui um recurso didático valioso, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem por articular uma base teórica consistente a uma prática atuante e concreta. A autora acrescenta, ainda, que "o indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois ele é quem faz descoberta, inventa e promove mudanças" (Silva, 2020, p. 107). Na mesma direção, Silva et al. (2020, p. 326) afirmam que "contextualizar o ensino a atividade lúdica é de extrema importância, porque é uma das maneiras de motivação para os educandos realizarem as atividades didáticas", permitindo que "os educandos tenham a oportunidade de aprender brincando". Essa articulação entre desenvolvimento da atenção, vínculos de confiança e estímulo à criatividade observou-se ao longo da pesquisa, nas quais os estudantes, ao mesmo

tempo em que se divertiam com os jogos, ampliavam seu repertório cultural e desenvolviam narrativas autorais para suas animações.

A coleção é composta por três artefatos integrados, cada qual cumprindo uma função específica no processo pedagógico da bioanimação, conforme sintetizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Funções dos artefatos do Sementeiro de Narrativas

Artefato	Função
Jogo Lendas Amazônicas	Ativar o repertório cultural dos estudantes, apresentando narrativas dos povos originários de forma lúdica.
Jogo Bioanimação	Inspirar a geração de <i>storyboards</i> e narrativas, auxiliando os alunos a estruturar as histórias que serão animadas.
Repositório Visual-Virtual (Canal no YouTube)	Abrigar as animações produzidas pelos estudantes, garantindo visibilidade, protagonismo e memória ao processo criativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O conjunto, portanto, não se limita a um conjunto de regras ou a um depósito de vídeos. Ele materializa a metodologia desenvolvida ao longo da pesquisa, oferecendo a professores e educadores um caminho possível para a replicação da bioanimação em outros contextos escolares.

5.2 Jogo Lendas Amazônicas: ativando o repertório cultural

Desenvolvido a partir da necessidade de apresentar aos estudantes as narrativas tradicionais amazônicas de forma lúdica e acessível, o Jogo Lendas Amazônicas foi inspirado na mecânica do clássico Jogo do Mico. Diferentemente de uma simples lista de histórias, o jogo convida os participantes a interagir com as narrativas por meio da formação de pares entre imagem e texto, estimulando a memória, a curiosidade e a troca oral entre os jogadores. Sua dinâmica promove um ambiente descontraído, no qual o conhecimento é compartilhado entre pares, e não apenas transmitido pelo professor. A seguir, descreve-se seu funcionamento, suas regras e o modo como sua dinâmica favorece o compartilhamento de histórias entre os participantes.

5.2.1 Descrição e mecânica

O Jogo Lendas Amazônicas foi inspirado na mecânica do clássico *Jogo do Mico*. Sua dinâmica é simples: as cartas são distribuídas entre os jogadores, que devem formar pares correspondentes. Cada par é composto por uma carta com uma imagem simbólica do enredo de uma narrativa e outra carta com um pequeno texto descritivo da mesma história. O objetivo é descartar todos os pares. A única carta que não possui par correspondente — no caso, a que

representa a história da Matinta Perera — faz com que o jogador que a conserve ao final da partida seja o "perdedor". Vence o jogador que formar o maior número de pares. Em caso de empate no número de pares, vence quem terminou a partida primeiro (descartou todas as suas cartas com pares antes dos demais). O jogador que sobrar com a carta da Matinta Perera é o perdedor, independentemente de quantos pares tenha formado. O jogo é composto por 20 pares de cartas mais uma carta sem par. Na aplicação com a turma de 42 estudantes, organizei-os em grupos de 4 a 5 participantes, o que exigiu a impressão de 8 jogos completos — quantidade que se mostrou adequada para que todos os grupos atuassem simultaneamente.

A Figura 24 apresenta o conjunto de cartas utilizado com os estudantes durante a pesquisa. Para a versão do jogo que integra o produto educacional desta dissertação, as ilustrações foram remodeladas com imagens autorais, desenvolvidas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial generativa, conforme detalhado no Apêndice A. Nesse processo, buscou-se evitar representações estereotipadas dos povos e seres amazônicos, alinhando as imagens às versões mais conhecidas e respeitadas das narrativas tradicionais. Essa reformulação também assegurou a originalidade do material, evitou problemas de direitos autorais e reforçou a identidade visual da coleção Sementeiro de Narrativas.

Figura 24 - Cartas do Jogo Lendas Amazônicas: pares de imagem e texto, com destaque central para a carta da Matinta Perera



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

A atividade cumpre um duplo propósito. Primeiramente, serve como uma introdução envolvente a diversas narrativas tradicionais, estimulando a interação entre os participantes. Durante o jogo, os estudantes organizados em grupos, ao final da rodada, realizam a leitura das cartas — tanto da imagem quanto do texto correspondente — compartilhando com os demais integrantes do grupo o conteúdo daquela narrativa. Ao final do jogo, promove-se um momento de socialização com toda a turma, no qual se pergunta quais narrativas os estudantes já conheciam antes do jogo e quais lhes despertaram maior curiosidade. Esse movimento permite, ao mesmo tempo, o reconhecimento do repertório prévio e a ampliação do interesse por histórias até então desconhecidas.

As quatro imagens, a seguir organizadas em grade na Figura 25, registram diferentes momentos de uma partida do Jogo Lendas Amazônicas: as cartas distribuídas entre os integrantes do grupo, a formação dos pares, a verificação das combinações e a concentração dos estudantes durante a atividade, permitindo acompanhar visualmente essa dinâmica lúdica e colaborativa. Em cada uma delas, percebe-se mais do que o simples cumprimento de regras: observa-se a negociação silenciosa entre os participantes, o gesto de aproximar as cartas para comparar imagem e texto, a pausa para conferir se o par formado está correto. O jogo, nessas cenas, revela-se como um dispositivo de mediação cultural — não se limita a apresentar as narrativas, mas exige que os estudantes as manipulem, as comparem e as associem. A busca por desfazer-se da única carta sem par mobiliza os participantes a confrontar suas escolhas, e o desfecho da partida permanece aberto até o último lance, mantendo viva a imprevisibilidade e o sentido de desafio que caracterizam a experiência lúdica.

A cada partida, o jogo reafirma que aprender não é um ato solitário, mas uma experiência tecida coletivamente — onde escutar, negociar e descobrir caminham juntos. Nesse processo, o conhecimento não se restringe ao domínio de regras ou à memorização de conteúdos; ele se constrói na relação com o outro, na disposição para escutar e na abertura para ser afetado por diferentes pontos de vista. A sala de aula, então, deixa de ser um espaço de transmissão unidirecional para se tornar um lugar de encontro, onde a aprendizagem se faz experiência compartilhada e transformadora. Como observa hooks (2021, p. 97), “escutar a experiência pessoal uns dos outros em sala de aula promove uma atmosfera de cooperação e escuta profunda”; e é desse encontro, como ela também afirma (2021, p. 95), que “pode emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade”.

Figura 25 - Jogo Lendas Amazônicas: a dinâmica colaborativa das partidas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Como observam Cruz e Santana:

Experiências lúdicas no contexto escolar [...] devem estar embasadas na proposta de oferecer aos alunos um convívio por igual, com acesso a diferentes tipos de interação social e obtenção aos mais diversos tipos de informações que lhe propicie o desenvolvimento de capacidade de ordem física, cognitiva e afetiva. (Cruz; Santana, 2021, p. 2)

O Jogo Lendas Amazônicas, ao ser jogado em grupos, promove exatamente esse tipo de convívio: os alunos negociam, ajudam-se mutuamente, compartilham o que já sabem e aprendem juntos.

Além disso, Modesto e Rubio (2014, p. 3-4) destacam que o uso de jogos e brincadeiras na escola contribui significativamente para a socialização dos alunos. Para aqueles que apresentam maior dificuldade de interação ou sentem vergonha de questionar o professor, o ambiente lúdico reduz barreiras, estimulando a cooperação, o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os colegas na busca por soluções. Essa dimensão social do jogo é particularmente relevante em turmas de Ensino Médio, onde as dinâmicas de grupo nem sempre são fluidas e onde a mediação do professor pode encontrar resistências.

5.2.2 O uso do termo "lendas" e a perspectiva decolonial

Cumpre explicitar uma escolha terminológica que atravessa este produto educacional. O termo "lendas" foi mantido no título do jogo e em sua comunicação direta com os alunos por uma razão estratégica: trata-se de uma palavra de forte circulação social e escolar, associada ao universo do folclore e do imaginário popular. Seu uso facilita a evocação imediata do repertório cultural por parte dos estudantes, criando um elo de reconhecimento que aproxima o conteúdo de suas referências prévias.

No entanto, sob a perspectiva decolonial que orienta esta pesquisa, o termo 'lenda' — no sentido folclórico ocidental — é insuficiente e, em certa medida, redutor. Conforme discutem Cordeiro e Cândia (2024) e Moura (2022), a colonialidade do saber opera também pela classificação hierárquica dos conhecimentos: o que é produzido pelos povos originários tende a ser relegado ao campo do 'folclore', do 'mito' ou da 'crença popular', enquanto o conhecimento ocidental ocupa o lugar de verdade universal.

Assim, ao mesmo tempo que o jogo utiliza o termo "lendas" como estratégia comunicativa inicial, a pesquisa o transcende ao longo do processo pedagógico. Nas rodas de conversa que acompanham as partidas, nos debates sobre as narrativas e nas atividades de criação das animações, os estudantes são convidados a compreender essas histórias como Narrativas Ancestrais ou Narrativas dos Povos Originários — saberes vivos que não se encerram no folclore, mas constituem formas de conhecimento, de relação com o território e de explicação do mundo.

Um registro do diário de campo ilustra bem essa passagem:

Expliquei que, para os povos originários, aquilo que nós, no senso comum, chamamos de "lendas" ou "folclore" não é tratado como ficção ou entretenimento. Para eles, esses seres — o Boto, o Curupira, a Iara, a Matinta Perera — são entidades encantadas, protetoras da natureza e que fazem parte de sua cosmologia, ou seja, de sua maneira de explicar o mundo e de se relacionar com o território.

Uma aluna, ao ouvir essa explicação, reagiu com surpresa: "Então não é um mito? É tipo uma ciência deles?". Isso abriu uma conversa muito rica sobre o que é conhecimento válido, revelando um estranhamento genuíno diante de uma perspectiva que rompe com a noção ocidental de verdade. (Diário de campo, 27/08/2025)

O jogo, portanto, não é um fim em si mesmo. Ele é a porta de entrada — um dispositivo lúdico que, bem mediado pelo professor, pode conduzir os estudantes de um conhecimento fragmentado e, por vezes, estereotipado, para uma compreensão mais profunda, crítica e respeitosa das epistemologias amazônicas.

5.2.3 Conexão com a bioanimação artesanal

O Jogo Lendas Amazônicas conecta-se à bioanimação artesanal na medida em que fornece o repertório cultural que será posteriormente animado. Sem o conhecimento dessas narrativas — de seus personagens, cenários, conflitos e simbolismos — os estudantes dificilmente teriam material para construir suas histórias. O jogo cumpre, assim, o papel de pré-produção cultural: ativa a memória, desperta a curiosidade e semeia o conteúdo que florescerá nas animações.

5.3 Jogo Bioanimação: inspirando a criação narrativa

Enquanto o Jogo Lendas Amazônicas ativa o repertório cultural dos estudantes, o Jogo Bioanimação foi concebido para atuar na construção da narrativa, desafiando os alunos a reorganizar elementos das histórias tradicionais em novos arranjos autorais. As subseções seguintes detalham sua origem, estrutura, mecânica, potencial interdisciplinar e as estratégias decoloniais que o orientam.

5.3.1 Origem e justificativa

O Jogo Bioanimação surgiu a partir de uma lacuna observada durante as oficinas: alguns grupos de estudantes enfrentavam dificuldades para elaborar narrativas com começo, meio e fim. Sabiam qual lenda gostariam de animar, mas não conseguiam transformar esse conhecimento em um roteiro estruturado. Foi então que se concebeu um segundo jogo, com uma mecânica diferente da primeira, voltada especificamente para a geração de *storyboards*.

A escolha pelo lúdico como estratégia para superar essa dificuldade encontra respaldo na literatura. Silva *et al.* (2020, p. 326) destacam que integrar atividades lúdicas ao ensino é fundamental, pois constitui um importante fator de motivação para os estudantes, além de permitir que o conhecimento seja adquirido de forma mais dinâmica, na medida em que os alunos aprendem enquanto brincam. O Jogo Bioanimação foi concebido exatamente com esse propósito: transformar a tarefa potencialmente árdua de construir uma narrativa em uma experiência lúdica e colaborativa.

5.3.2 Estrutura e componentes do jogo

O jogo é composto por 40 cartas, meticulosamente elaboradas e divididas em quatro categorias que dialogam entre si para fomentar a criação narrativa. A versão física, criada para uso prático e durável em sala de aula, foi projetada com atenção aos detalhes materiais e

simbólicos. As cartas foram produzidas em papel *off-set* 180g, com acabamento que confere resistência e um apelo tátil-visual único: um dos lados é laminado com BOPP holográfico, conferindo um brilho iridescente que remete à magia e à diversidade da floresta, enquanto o verso é plastificado para garantir maior durabilidade ao manuseio constante dos alunos. No formato de 7,5 cm x 5,5 cm com cantos arredondados, são impressas em frente e verso: a frente traz a ilustração e o conteúdo específico de cada carta, e o verso apresenta uma identidade visual unificada com a inscrição "Bioanimação: o jogo".

A Figura 26 apresenta oito cartas do Jogo Bioanimação, meramente para ilustrar o jogo: as quatro na parte superior exibem os nomes das categorias — Vozes da Floresta, Cenários Ancestrais, Saberes-Agir e Desafios Coloniais —, enquanto as quatro na parte inferior mostram um exemplo representativo de cada uma. Apenas a categoria Vozes da Floresta é ilustrada, pois suas entidades — como o Boto, o Curupira e a Vitória-Régia —, embora possam assumir diferentes formas visuais conforme as variações regionais e as tradições orais, são reconhecidas pelos povos originários como seres com existência concreta em sua cosmologia, habitantes de uma floresta onde "encantos, encantados e histórias explicam a criação do mundo e a relação dos humanos com a natureza" (Fulkaxó, 2025, p. 45). As imagens escolhidas para as cartas buscam dialogar com as versões mais difundidas no imaginário local, reconhecendo, contudo, a diversidade de representações possíveis, o que expressa a potência do produto educacional, que pode ser replicado e adaptado conforme a realidade de cada território onde for aplicado. As demais categorias são apresentadas em formato textual, uma vez que seus conteúdos — lugares, ações e conflitos — demandam a mediação da leitura para serem adequadamente compreendidos. Essa distinção reflete a própria natureza dos saberes mobilizados pelo jogo, combinando diferentes linguagens para acessar camadas diversas do conhecimento dos estudantes.

Figura 26 - Cartas do Jogo Bioanimação: nomes das categorias (acima) e exemplos representativos (abaixo)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Para facilitar a identificação e a organização durante o jogo, cada categoria é codificada por uma cor específica, escolhida por seu valor simbólico e conexão com a temática amazônica:

- **As cartas de VOZES DA FLORESTA** (10 cartas) são verdes, cor que evoca a vida, a densidade da mata e o próprio espírito guardião da floresta. Compõem esta categoria: Curupira, Iara, Boitatá, Boto, Uirapuru, Mani, Cobra Grande, Mapinguari, Pirarucu e Vitória-Régia.
- **As cartas de CENÁRIOS ANCESTRAIS** (10 cartas) são azul-marinho, representando a profundidade e o mistério dos rios amazônicos, como o próprio Rio Negro, elemento geográfico fundamental e sagrado na formação desses lugares de memória. Compõem esta categoria: Teatro Amazonas, Encontro das Águas, Mercado Adolpho Lisboa, Feira da Manaus Moderna, Beira do Rio ao Entardecer, Floresta de Várzea, Comunidade Ribeirinha, Quintal da Vovó, Porto da Cidade e Clareira na Mata Fechada.
- **As cartas de SABERES-AGIR** (10 cartas) são laranja, cor quente que remete ao urucum, ao fogo do conhecimento, à criatividade ativa e à energia transformadora das práticas culturais. Compõem esta categoria: Preparar uma comida típica, Tocar um instrumento musical, Falar em "amazonês", Conhecer a medicina da floresta, Navegar em uma canoa, Tecer um artesanato, Participar de uma festa popular, Contar uma história, Gambiarra criativa e Observar os sinais da natureza.
- **As cartas de DESAFIOS COLONIAIS** (10 cartas) são marrons, simbolizando a terra explorada, a secura, a opressão e as cicatrizes deixadas pelos processos de colonização. Compõem esta categoria: O esquecimento dos saberes, a poluição das águas, O desprezo

pelo que é nosso, A perda da língua materna, A exploração sem respeito, A história contada pelo outro, O desinteresse dos jovens, O medo do que é diferente e A desvalorização do artesão.

A Figura 27 apresenta um conjunto de cartas da categoria Vozes da Floresta, evidenciando a cor verde que as identifica e algumas das entidades e personagens das narrativas amazônicas que as compõem.

Figura 27 - Exemplo de cartas da categoria Vozes da Floresta



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

O conjunto completo está disponível em um arquivo digital em alta resolução (PDF), no canal <https://www.youtube.com/@BioanimacaoNaEscola> permitindo que professores, de acordo com sua disponibilidade de recursos, possam imprimir e recortar as cartas para uso em sala de aula, garantindo a acessibilidade e a replicabilidade da metodologia.

5.3.3 Mecânica e funcionamento

O Jogo Bioanimação é baseado no sorteio de cartas. Os alunos, organizados em grupos de 4 a 5 participantes, sorteiam uma carta de cada categoria. A dinâmica central do jogo consiste em desafiar os jogadores a criarem uma história coesa onde a **Voz da Floresta** utilize um **Saber-Agir** em um **Cenário Ancestral** para superar um **Desafio Colonial**. Essa narrativa conceitual serve como base imediata para a elaboração de um *storyboard* (sequência de quadros com desenhos e breves descrições), que servirá como roteiro para a animação em *stop motion*.

A Figura 28 documenta esse momento, apresentando uma sequência de quatro imagens que mostram, em diferentes ângulos, as cartas sorteadas sobre as carteiras dos alunos e o início da produção dos *storyboards*. As imagens revelam como cada grupo lidou com os elementos recebidos: em algumas, percebe-se a disposição das cartas lado a lado, como se os estudantes estivessem ensaiando possíveis encadeamentos narrativos; em outras, observa-se o gesto de apontar para uma carta enquanto se desenha o *storyboard*, indicando a transição do elemento sorteado para sua representação visual. A variedade de combinações — um grupo pode ter sorteado o Curupira como Voz da Floresta, a Clareira na Mata Fechada como Cenário, o tocar um instrumento como Saber-Agir e o desmatamento como Desafio Colonial — exige que os estudantes negociem entre si a melhor forma de integrar esses elementos em uma história com começo, meio e fim. Essa negociação, capturada nas imagens pelos gestos das mãos que apontam para as cartas e pelos papéis compartilhados, é o coração do processo: mais do que seguir uma regra, o jogo provoca a criação coletiva, a escuta ativa e a tomada de decisão compartilhada — princípios que operacionalizam a horizontalidade nas relações entre os participantes, em contraste com os modelos tradicionais de ensino nos quais o professor detém o monopólio da palavra e da escolha.

Figura 28 - Jogo Bioanimação: cartas sorteadas e produção dos *storyboards* em diferentes grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Conforme já assinalado na seção 4.1, Huizinga observa que:

A essência do lúdico está contida na frase 'há alguma coisa em jogo'. Mas esse 'alguma coisa' não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. (Huizinga, 2000, p. 39)

No Jogo Bioanimação, o que está "em jogo" não é apenas a vitória na partida, mas a satisfação de ter construído coletivamente uma história coerente e criativa a partir de elementos sorteados. Em cada grupo, os participantes são desafiados a encontrar conexões entre elementos aparentemente dispersos — uma entidade da floresta, um cenário, uma prática cultural, um conflito —, negociando sentidos e construindo acordos narrativos que integrem todas as cartas em uma trama coesa. Esse processo de experimentação e descoberta, mais do que o resultado final, mobiliza a atenção, a escuta e a imaginação dos participantes, transformando o jogo em uma experiência de autoria compartilhada. Uma experiência que, como registrado nas falas dos alunos, gerou orgulho e engajamento.

Como resultado da atividade, cada grupo produziu um *storyboard* organizado em seis a oito cenas, composto por desenhos sequenciais que registravam os principais momentos da narrativa — desde a apresentação do conflito até seu desfecho. A título de exemplo, as Figuras 29, 30 e 31 apresentam três *storyboards* completos, evidenciando a diversidade de narrativas geradas a partir do sorteio das cartas — cada uma com seus próprios personagens, ambientações e desfechos, revelando a multiplicidade de caminhos criativos que o jogo é capaz de desencadear.

A Figura 29 apresenta um *storyboard* produzido por um dos grupos. A partir das cartas sorteadas — Vitória-Régia, Comunidade Ribeirinha, Conhecer a medicina da floresta e Exploração sem respeito — os estudantes construíram a seguinte narrativa: uma comunidade ribeirinha, em busca de ervas e árvores com propriedades medicinais, acaba por desmatar excessivamente a floresta, provocando incêndios. Naiá, a mesma jovem indígena da narrativa da Vitória-Régia, comove-se com a destruição e ora aos deuses. Suas preces são atendidas com uma chuva que apaga o fogo e permite que nova vegetação cresça, e Naiá é vista com admiração por sua tribo. O *storyboard* organiza essa sequência em seis cenas, evidenciando a transformação do conflito — da exploração desmedida à regeneração — e o protagonismo da figura feminina como agente de cuidado e reconexão com a terra.

Figura 29 - *Storyboard* produzido a partir das cartas Vitória-Régia, Comunidade Ribeirinha, Conhecer a medicina da floresta e Exploração sem respeito



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

A Figura 30 exibe outro roteiro visual, igualmente estruturado em seis cenas. As cartas sorteadas foram: Mapinguari, Porto da Cidade, Participar de uma festa popular e O desinteresse dos jovens. Os estudantes narraram a seguinte história: o Mapinguari surge no Porto de Manaus, saindo da mata, curioso e desengonçado. Em uma festa popular, os jovens permanecem distraídos com seus celulares, ignorando a celebração. O Mapinguari tenta interagir, mas os jovens continuam desinteressados. Ele então começa a dançar para se enturmar; aos poucos, os jovens se contagiam pela dança e se aproximam. Ao final, o Mapinguari torna-se a atração da festa, e todos celebram juntos. A narrativa construída pelo grupo evidencia um movimento de reencantamento: o encontro entre o ser da floresta e a juventude urbana, mediado pela dança, resgata o protagonismo da cultura popular diante do isolamento tecnológico.

Figura 30 - Roteiro visual produzido a partir das cartas Mapinguari, Porto da Cidade, Participar de uma festa popular e O desinteresse dos jovens



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

A Figura 31 apresenta um terceiro registro em oito cenas. As cartas sorteadas foram: Boitatá, Floresta de Várzea, Observar os sinais da natureza e A poluição das águas. Os estudantes construíram a seguinte história: a Boitatá se aproxima de um rio para beber água quando avista garimpeiros ilegais despejando materiais tóxicos, como mercúrio, no rio, matando grande parte da vida aquática. Diante da destruição, a Boitatá se revolta e age de forma implacável contra os garimpeiros, cumprindo seu papel de protetora da floresta. Esse *storyboard* evidencia uma narrativa de justiça ambiental radical, na qual a própria natureza — personificada na serpente de fogo — responde à violência da exploração predatória com uma força que não admite negociação, revelando como os estudantes mobilizaram o Desafio Colonial para pensar, de forma crítica, os conflitos socioambientais da região.

Figura 31 - Produção a partir das cartas Boitatá, Floresta de Várzea, Observar os sinais da natureza e A poluição das águas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Os exemplos reunidos nas Figuras 28 a 31 demonstram que o Jogo Bioanimação não é um mero exercício de criatividade individual, mas um dispositivo de produção coletiva de conhecimento. Ao sortear elementos aparentemente desconexos — uma entidade da floresta, um cenário urbano ou ancestral, uma prática cultural, um conflito colonial — os grupos são desafiados a encontrar sentidos possíveis, a negociar versões e a construir acordos narrativos. O que está "em jogo", como lembra Huizinga, não é a vitória ou a derrota, mas a experiência de, juntos, fazer emergir uma história onde antes só havia cartas espalhadas sobre a mesa.

As narrativas criadas pelos estudantes revelam apropriações autorais que surpreendem pela complexidade: a dança do Mapinguari que resgata jovens distraídos por telas, a oração de Naiá que regenera a floresta devastada, a justiça radical da Boitatá contra a poluição criminosa. Em cada uma dessas histórias, os alunos não reproduzem passivamente os repertórios culturais — eles os reinventam, atualizam e inscrevem em dilemas contemporâneos. Esse movimento é, em si, um ato decolonial: narrar a Amazônia não como folclore, mas como território de conflitos, resistências e recriações.

O jogo, portanto, não se esgota na partida. Ele se prolonga na escuta atenta entre os membros do grupo, no gesto de apontar para uma carta enquanto o outro desenha, na troca de ideias que transforma elementos isolados em sequência narrativa. Mais do que ensinar uma técnica de animação, o Jogo Bioanimação cria as condições para que os estudantes se reconheçam como autores — de *storyboards* — e, mais que isso, de versões possíveis do mundo em que vivem. E essa autoria, construída entre pares, é o que confirma a aposta inicial da pesquisa: o lúdico, quando concebido como dispositivo pedagógico, é capaz de mobilizar criatividade, consciência cultural e protagonismo de forma integrada e significativa.

5.3.4 Potencial interdisciplinar

A estrutura baseada em núcleos temáticos universais (personagem, cenário, ação, conflito) confere ao jogo um potente caráter interdisciplinar, transcendendo sua aplicação inicial nas aulas de Arte. Sua mecânica pode ser recontextualizada para atender aos objetivos de diversas disciplinas:

- **Língua Portuguesa:** Transforma-se em um gerador de temas para produção textual, estimulando a criação de contos, crônicas ou cordéis a partir das combinações sorteadas, com foco em estrutura narrativa e variação linguística (ex: explorando a carta "Falar em 'amazonês'").
- **História e Sociologia:** As cartas tornam-se representações de processos históricos e conflitos sociais. Os "Desafios Coloniais" podem ser analisados como problemas históricos reais (ex: "A exploração sem respeito" ligado a ciclos econômicos extrativistas), e as "Vozes da Floresta", como formas de resistência cultural.
- **Geografia:** Os "Cenários Ancestrais" viram unidades de análise socioespacial. A combinação de cartas pode fomentar estudos de caso sobre conflitos territoriais e impactos ambientais, promovendo a leitura crítica da paisagem amazônica.
- **Ciências e Biologia:** As "Vozes da Floresta" podem ser abordadas como bioindicadores ou espécies-chave (ex: o Pirarucu para a saúde dos rios), e os "Desafios", como problemas ecológicos. O jogo simula a busca por soluções baseadas em saberes tradicionais ("Saberes-Agir") e científicos.
- **Filosofia e Ética:** Cada categoria alimenta debates sobre valores. As "Vozes" encarnam princípios éticos (justiça, responsabilidade), os "Desafios" apresentam dilemas morais contemporâneos, e os "Saberes-Agir" propõem caminhos de ação.

- **Matemática:** A própria mecânica de combinação oferece um campo fértil para o estudo de probabilidade, análise combinatória e estatística, calculando as possibilidades narrativas e padrões de sorteio.

Esta versatilidade transforma o jogo em uma plataforma para o pensamento sistêmico e a resolução criativa de problemas, competências centrais para a compreensão dos complexos desafios amazônicos.

5.3.5 Operacionalizando a decolonialidade

O Jogo Bioanimação foi desenhado para operacionalizar a decolonialidade no processo criativo. Como isso ocorre?

Primeiro, porque desloca o foco da técnica para o processo crítico de criação. Em abordagens tradicionais do ensino de animação, a ênfase recai frequentemente sobre o domínio técnico do software, da câmera ou da iluminação. No Jogo Bioanimação, a técnica (o *stop motion*) é o meio, não o fim. O centro da atividade é a construção coletiva da narrativa, a negociação entre os membros do grupo, a decisão sobre quais elementos manter ou descartar.

Segundo, porque posiciona os alunos como autores ativos. Ao sortear elementos e precisar integrá-los, os estudantes não estão apenas reproduzindo uma lenda tal qual a conhecem. Estão, sim, recriando, reinventando, reescrevendo as narrativas a partir de sua própria imaginação e de seu repertório cultural. Um grupo que sorteia "Curupira", "Teatro Amazonas", "tocar um instrumento" e "desmatamento" pode construir uma história em que o Curupira, cansado de ver o desmatamento avançar, sobe ao palco do Teatro Amazonas e, ao tocar um instrumento, encanta os madeireiros para que nunca mais derrubem uma árvore. Outro grupo pode decidir que a Iara, em vez de afogar os pescadores, os ajuda a encontrar um remédio perdido no fundo do rio.

Essa liberdade criativa, longe de desrespeitar as narrativas originais, as atualiza e as mantém vivas. Como observa Peralta (2023, p. 96): "Mais importante, o conhecimento tradicional deriva de visões de mundo ou ontologias muito distintas daquelas ocidentais, com diferentes premissas, pressupostos e códigos." Nesse sentido, permitir que os estudantes recriem as narrativas a partir de suas próprias referências não é uma deturpação, mas sim o reconhecimento de que esses saberes são vivos e se manifestam de maneira plural, respeitando suas ontologias próprias.

Marques e Lelis (2022, p. 12) destacam que "as inserções do lúdico na aprendizagem possibilitarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória,

abstração etc.)". No Jogo Bioanimação, essas funções são continuamente mobilizadas: os estudantes precisam prestar atenção às cartas sorteadas, lembrar-se das características das narrativas, abstrair elementos para criar conexões inusitadas — tudo em um ambiente de cooperação e prazer.

5.4 Repositório Visual-Virtual: canal no YouTube

O terceiro artefato da coleção é um canal no YouTube, criado para abrigar as animações produzidas pelos estudantes. As subseções seguintes apresentam o canal, sua organização em playlists temáticas e o sentido atribuído a cada uma delas.

5.4.1 Apresentação do canal

O terceiro artefato da coleção Sementeiro de Narrativas é um Repositório Visual-Virtual, materializado em um canal no YouTube, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/@BioanimacaoNaEscola>. Este canal foi criado com o objetivo de abrigar todas as animações produzidas pelos estudantes ao longo da pesquisa, garantindo-lhes visibilidade, reconhecimento e protagonismo. Conforme explicitado na seção 3, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os termos autorizam a divulgação das animações em plataformas digitais com os créditos nominais dos autores, razão pela qual os vídeos publicados no canal do YouTube trazem a identificação clara de cada estudante. A previsão de uso de pseudônimos constante nos mesmos instrumentos aplica-se exclusivamente a publicações acadêmicas, como a presente dissertação, não se estendendo ao repositório visual-virtual.

O canal está organizado em playlists temáticas, cada qual com um nome poético e uma proposta conceitual específica.

O canal do YouTube, em sua apresentação, traz uma frase que sintetiza o espírito de todo o repositório:

"Aqui, a Amazônia não é cenário. Ela fala, ensina e vive."

Essa frase expressa o movimento central operado pela pesquisa: deslocar a Amazônia do lugar de paisagem exótica ou pano de fundo para o lugar de sujeito — que fala por meio das narrativas, ensina por meio dos saberes tradicionais e vive por meio das criações dos estudantes.

5.4.2 Playlist 1: "Vozes que Brotam da Natureza"

Esta playlist reúne bioanimações em *stop motion* criadas por alunos que dão forma às narrativas amazônicas por meio da imaginação e do fazer manual.

Como explicitado na seção anterior, o termo "lendas" é utilizado no jogo e na comunicação com os alunos como referência comunicativa mais imediata. No entanto, na apresentação desta playlist — e na perspectiva mais ampla da pesquisa —, compreendemos essas histórias como Narrativas Indígenas ou Narrativas dos Povos Originários: saberes vivos que transformam a natureza em algo sensível, presente e em constante movimento.

As animações desta playlist são aquelas que mais diretamente se inspiram nas narrativas trabalhadas no Jogo Lendas Amazônicas: o Boto, a Vitória-Régia e outras histórias do repertório amazônico. Diferentemente das animações experimentais da terceira playlist, que exploravam objetos cotidianos, estas partem de um repertório cultural já conhecido — ainda que de forma fragmentada — e convidam os estudantes a recriá-lo com seus próprios recursos estéticos e narrativos. A título de exemplo, a Figura 32 apresenta quatro frames sequenciais da bioanimação sobre a Vitória-Régia, produzida por um dos grupos de estudantes, nos quais é possível observar a construção dos personagens e a sequência narrativa criada pelos autores.

Figura 32 - Frames sequenciais da bioanimação sobre a lenda da Vitória-Régia, produzida por estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Cada frame evidencia o cuidado na construção dos personagens e cenários, bem como a apropriação criativa da narrativa tradicional pelos estudantes. A sequência de imagens revela o movimento decolonial operado pela pesquisa: a lenda deixa de ser um conto folclórico distante para tornar-se matéria viva de criação, reelaborada a partir do olhar e das escolhas estéticas dos jovens autores.

5.4.3 Playlist 2: "Encantos Sonoros da Amazônia"

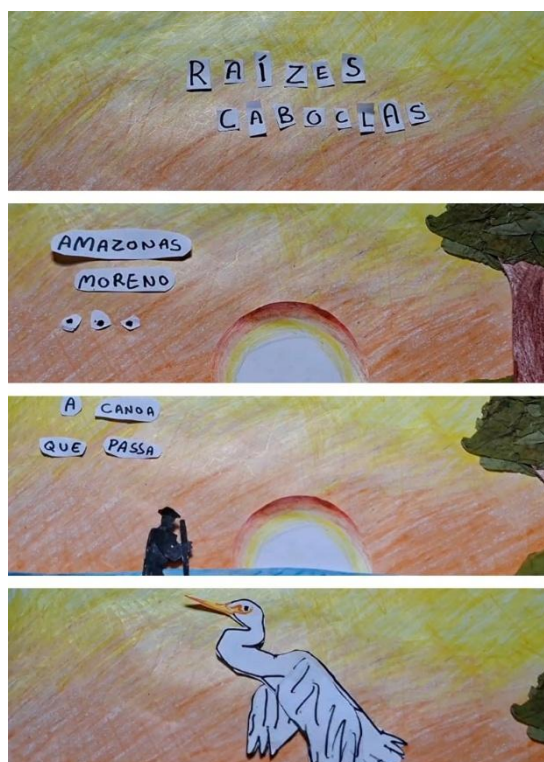
As bioanimações desta playlist foram guiadas por músicas regionais que ecoam das águas, da floresta e das memórias amazônicas. Sons, ritmos e narrativas se entrelaçam para revelar a força cultural de uma Amazônia viva, cantada e reinventada por vozes criadoras.

Diferente da primeira playlist, aqui o ponto de partida não é uma narrativa verbal, mas sim uma música — um carimbó, uma toada, uma canção folclórica ou um ritmo tradicional. Os estudantes foram convidados a criar animações a partir da escuta e da interpretação livre dessas músicas, traduzindo em imagens em movimento o que os sons lhes evocavam. O resultado foi uma série de animações que não contam histórias lineares, mas capturam atmosferas, sensações e paisagens sonoras da Amazônia.

Essa abordagem revelou uma dimensão particularmente interessante do processo criativo: a música, ao despertar emoções e memórias, permitiu que os estudantes acessassem repertórios que talvez não emergissem por meio da palavra escrita. Para alguns, a melodia remetia a lembranças de infância, de festas de comunidades ribeirinhas ou de vozes de familiares; para outros, os ritmos evocavam imagens da floresta, do rio, do céu. A criação, nesse contexto, tornou-se menos uma tarefa de "contar uma história" e mais um exercício de tradução sensorial — transformar o que se ouve em algo que se vê.

Um exemplo significativo desse processo é a animação produzida para a canção "Amazonas Moreno", do grupo Raízes Caboclas, utilizada sem intuito comercial com os devidos créditos aos artistas na descrição do vídeo no canal da pesquisa. Diferentemente das animações com massinha, esta foi feita inteiramente com desenhos coloridos e recortados por uma estudante, criando uma atmosfera delicada e poética em sintonia com a melodia. A Figura 33 reúne quatro frames dessa animação, nos quais é possível acompanhar a tradução visual dos versos: o nome do grupo, o trecho "Amazonas moreno..." sobre um fundo de pôr do sol, a silhueta da canoa com o canoeiro ilustrando "a canoa que passa", e o voo da garça — completando a sequência poética que associa rio, canoa e ave ao sentimento de pertencimento expresso na letra.

Figura 33 - Produção individual de uma estudante com desenhos recortados



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025

Ao publicar as animações produzidas pelos estudantes no repositório visual-virtual, a pesquisa afirma o protagonismo dos jovens como narradores legítimos da Amazônia, cujas vozes integram o acervo de memórias que a escola pública pode e deve cultivar.

5.4.4 Playlist 3: "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias"

As animações que compõem esta playlist foram produzidas de forma experimental pelos alunos no início do processo de descoberta da técnica do *stop motion* e das possibilidades dos materiais. Foi o momento em que, antes mesmo de adentrar nas narrativas amazônicas, os estudantes exploraram livremente a técnica transformando objetos do cotidiano e materiais pessoais em movimento, narrativa e imaginação. Trata-se, portanto, de um espaço de experimentação inicial — um laboratório criativo onde criatividade, vivência e autoria ganham vida quadro a quadro.

Canetas, cadernos, brinquedos, tampinhas e outros itens domésticos passaram a compor as animações. Esta playlist é o registro dessas primeiras descobertas: objetos comuns, que poderiam passar despercebidos, transformam-se em personagens, cenários e elementos narrativos. Mais do que uma solução prática para viabilizar a produção, essa playlist evidencia

a potência da memória afetiva e da criação situada: cada objeto carrega consigo histórias pessoais, vínculos familiares e referências culturais que enriquecem as animações.

Como afirmam Souza, Souza e Vieira (2024, p. 2), "a incorporação de brincadeiras na prática pedagógica pode desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos." No contexto da playlist "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias", a "brincadeira" assume a forma da animação com objetos cotidianos, e a "rede de significados construtivos" amplia-se na medida em que os alunos descobrem que qualquer objeto pode ser matéria de criação, desde que carregue algum sentido para eles.

5.4.5 Playlist 4: "Sementeiro de Narrativas: e-book para cultivar criações"

Os vídeos reunidos nesta playlist apresentam a coleção Sementeiro de Narrativas, funcionando como material de apoio para educadores que desejam conhecer a proposta antes de aplicá-la em sala de aula.

O primeiro vídeo consiste em um tour pelas páginas do e-book, percorrendo sua estrutura e destacando os principais elementos da coleção: a apresentação da metodologia, as regras do Jogo Lendas Amazônicas e do Jogo Bioanimação, e as orientações para replicação. O percurso visual permite ao educador ter uma visão panorâmica do material antes mesmo de baixá-lo.

O segundo vídeo, produzido em *stop motion* por uma estudante, apresenta o Jogo Bioanimação. Mais do que explicar a mecânica do jogo, a criação da estudante revela uma dimensão criativa que vai além do previsto: a partir das cartas sorteadas durante a animação, ela compôs a poesia "O Uirapuru e o Medo", evidenciando o potencial do artefato para gerar diferentes linguagens — da narrativa visual à palavra poética.

O terceiro vídeo, também em *stop motion*, foi produzido por dois estudantes e apresenta o Jogo Lendas Amazônicas, demonstrando sua dinâmica lúdica e seu potencial para ativar o repertório cultural dos participantes.

Todos os vídeos disponibilizam, em suas descrições, os links para download gratuito do e-book e dos PDFs dos jogos para impressão, e seus autores são identificados nominalmente nos créditos de cada produção, reforçando mais uma vez o protagonismo estudantil como princípio estruturante da coleção. Mais do que um acervo de instruções, a playlist materializa o ciclo que a coleção propõe: do conhecimento à criação, da sala de aula ao compartilhamento e de volta à sala de aula, em novas mãos, prontas para cultivar outras narrativas.

5.5 Orientações para replicação

O Sementeiro de Narrativas foi concebido para ser replicável em outros contextos escolares. Como destacam Cruz e Santana:

Ao planejar as aulas, o docente deve preocupar-se da elaboração de suas atividades que possibilitem chegar ao objetivo proposto, construindo alternativas que incentivem a aquisição da aprendizagem, desenvolvimento, autoconfiança, organização e a interação do indivíduo. (Cruz; Santana, 2021, p. 3)

As orientações a seguir buscam oferecer ao professor exatamente essas alternativas.

5.5.1 Acesso aos materiais

A coleção Sementeiro de Narrativas está disponível para download gratuito no mesmo endereço do Repositório Visual-Virtual — <https://www.youtube.com/@BioanimacaoNaEscola>. O e-book pode ser acessado na playlist “Sementeiro de Narrativas: e-book para cultivar criações”, cujo conteúdo já foi detalhado na seção anterior.

O arquivo contém:

- As cartas do Jogo Lendas Amazônicas (20 pares + 1 carta sem par) para impressão (frente e verso);
- As cartas do Jogo Bioanimação (40 cartas divididas em quatro categorias) para impressão (frente e verso);
- Os manuais completos com as regras de ambos os jogos.

Recomenda-se imprimir as cartas em papel cartão ou gramatura alta (180g ou superior) para maior durabilidade. Os cantos podem ser arredondados para facilitar o manuseio.

5.5.2 Licença de uso

O Sementeiro de Narrativas é um Recurso Educacional Aberto (REA) e está licenciado sob *Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)* conforme apresentado no Quadro 7. Isso significa que:

Quadro 7 - Permissões e restrições da licença *Creative Commons* CC BY-NC-SA 4.0

Você pode	Você não pode
Baixar, imprimir e usar os jogos em sala de aula	Vender os jogos ou qualquer adaptação
Adaptar as cartas (ex: incluir lendas de sua região)	Usar os materiais para fins comerciais
Compartilhar com outros professores	Impedir que outros usem sua adaptação
Traduzir para outras línguas	-

Fonte: Adaptado de *Creative Commons* (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

A licença completa pode ser consultada no site da *Creative Commons*. Ao utilizar qualquer material da coleção — incluindo os jogos, os manuais e as animações publicadas no repositório —, é obrigatória a atribuição de crédito à pesquisa "Bioanimação na Amazônia: práticas criativas, arte e decolonialidade" e à sua autora, Ana Cláudia de Souza Laudelino, bem como a indicação do link para a licença adotada.

5.5.3 Sequência sugerida de aplicação

A experiência desta pesquisa indicou que a seguinte sequência didática produz melhores resultados:

1. Jogo Lendas Amazônicas – Aplicar como atividade introdutória para ativar o repertório cultural dos estudantes. Durante as partidas, circular entre os grupos para ouvir as narrativas que eles compartilham. Ao final, promover uma conversa sobre o significado dessas histórias, problematizando o termo "lendas" e apresentando-as como narrativas ancestrais dos povos originários (conforme discutido na seção 4.2.2).

2. Jogo Bioanimação – Após os estudantes já terem contato com o repertório cultural, organizar a turma em grupos de 4 a 5 alunos. Cada grupo sorteia uma carta de cada categoria (Vozes da Floresta, Cenários Ancestrais, Saberes-Agir, Desafios Coloniais) e, a partir desses quatro elementos, constrói coletivamente uma narrativa, registrando-a em *storyboards* de 6 a 8 cenas. O professor deve circular entre os grupos, auxiliando na estruturação das narrativas e incentivando a negociação coletiva.

3. Produção das animações – Com os *storyboards* prontos, os alunos produzem as animações em *stop motion* utilizando o aplicativo gratuito *Stop Motion Studio* (disponível para Android e iOS). Para professores ou estudantes que não conhecem o aplicativo, há diversos tutoriais disponíveis no YouTube que ensinam, de forma simples e acessível, como criar animações quadro a quadro.

4. Publicação e protagonismo – As animações finalizadas podem ser publicadas em um canal no YouTube criado pelo próprio professor ou pela escola. O YouTube disponibiliza diversos tutoriais que orientam passo a passo a criação de um canal, tornando o processo acessível mesmo para quem não possui familiaridade com a plataforma.

5.5.4 Orientações sobre aspectos éticos

Antes de publicar qualquer animação em plataformas abertas (como YouTube), o professor deve obter autorização expressa dos responsáveis pelos estudantes menores de idade. Recomenda-se a utilização de:

- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** – para estudantes maiores de 18 anos;
- **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)** – para estudantes menores de 18 anos, acompanhado da autorização dos responsáveis.

Esses termos devem explicitar claramente a finalidade da publicação (ex: compor o repositório da pesquisa, divulgação de produções escolares, etc.), bem como a garantia de que os nomes e imagens dos estudantes serão utilizados apenas para os fins descritos. Modelos desses termos podem ser adaptados a partir dos utilizados nesta pesquisa, disponíveis nos Apêndices.

5.5.5 Adaptações possíveis diante de limitações contextuais

A experiência desta pesquisa mostrou que a metodologia pode ser adaptada a diferentes realidades escolares sem perda de sua potência criativa:

- **Carga horária reduzida** – Caso as aulas de Arte tenham carga horária limitada (ex: uma aula semanal), recomenda-se distribuir as etapas ao longo de dois bimestres ou mais. O Jogo Lendas Amazônicas pode ser aplicado em uma aula; o Jogo Bioanimação e a produção dos *storyboards*, em outra; e as animações podem ser produzidas como atividade domiciliar ou em encontros de contraturno, se possível.
- **Escolas sem acesso à internet** – Os jogos podem ser utilizados normalmente, pois não dependem de conexão. As animações podem ser exibidas em sala de aula por meio de *pendrives* ou projetores, sem necessidade de publicação online.
- **Dificuldade de acesso a materiais orgânicos** – Caso os estudantes tenham dificuldade de coletar folhas, sementes ou argila (especialmente em áreas urbanas), a coleção prevê o uso de objetos cotidianos (canetas, cadernos, brinquedos, tampinhas, tecidos, blocos de montar) como alternativa igualmente potente para a criação de personagens e cenários. A playlist "Objetos Comuns, Ideias Extraordinárias", no canal da pesquisa, exemplifica essa possibilidade.
- **Turmas com diferentes níveis de familiaridade com *stop motion*** – Para estudantes iniciantes, recomenda-se começar com experimentações livres (ex: animar objetos da

própria mochila) antes de partir para narrativas estruturadas com os jogos. Para grupos mais experientes, os jogos podem ser usados como desafios de criação rápida ou como ponto de partida para animações mais elaboradas.

5.5.6 Compartilhamento de experiências

O professor que aplicar esta metodologia é convidado a compartilhar suas adaptações, desafios e descobertas com a comunidade de arte-educadores. Adaptações dos jogos que respeitem a licença CC BY-NC-SA podem ser livremente compartilhadas, fortalecendo a rede de educadores que atuam na perspectiva decolonial. O canal da pesquisa e o endereço de contato da autora estarão disponíveis no material para download, caso o professor deseje trocar experiências.

5.6 Considerações sobre o potencial e os limites do produto

O Sementeiro de Narrativas apresenta potencialidades significativas como produto educacional. Primeiramente, a integração entre lúdico e pedagógico: os jogos não são meros passatempos; eles cumprem funções específicas no processo de criação (ativar repertório, estruturar narrativas), alinhando-se ao que a literatura aponta como essencial para o uso do lúdico na educação (Silva, 2020; Modesto; Rubio, 2014). Em segundo lugar, o protagonismo estudantil é fomentado pelo repositório no YouTube, que garante visibilidade e reconhecimento às produções dos alunos, incentivando a autoria. A coleção também se caracteriza pela flexibilidade, podendo ser aplicada em diferentes contextos (escolas urbanas, rurais, com diferentes níveis de acesso a recursos) com as devidas adaptações. O baixo custo é outro ponto positivo: os jogos podem ser impressos em papel comum, e as animações podem ser produzidas com celulares e aplicativos gratuitos. Por fim, a abertura para adaptações locais permite que professores de outras regiões adaptem as cartas dos jogos para incluir narrativas de seus próprios territórios, fortalecendo o caráter de Recurso Educacional Aberto da coleção.

Por outro lado, o produto também apresenta limites que devem ser reconhecidos. O primeiro é a dependência de mediação docente: os jogos não são autoaplicáveis; o papel do professor na mediação — especialmente na passagem do termo "lendas" para a perspectiva decolonial — é central e insubstituível. O segundo limite refere-se ao acesso a dispositivos móveis: embora o aplicativo seja gratuito e a pesquisa tenha contado com estudantes que possuíam celulares próprios, a produção de animações pressupõe acesso a celulares ou tablets

com câmera, o que pode não ser realidade em todas as escolas — um alerta que o professor deve considerar ao planejar a aplicação.

Apesar desses limites, o Sementeiro de Narrativas constitui uma contribuição original e relevante para o campo da arte-educação na Amazônia, oferecendo um caminho concreto para que professores possam integrar saberes locais, decolonialidade e criação audiovisual em suas práticas pedagógicas.

6 CONCLUSÃO: ANIMAR É REEXISTIR - DESAFIOS, DESCOBERTAS E SEMENTES PARA O FUTURO

Retomar o fio da meada, em uma pesquisa que se construiu no chão da escola, com as mãos de estudantes e a escuta atenta de suas vozes, é sempre um movimento que exige honestidade. Não se trata de anunciar certezas triunfais, mas de reconhecer percursos, desvios, descobertas e, sobretudo, aprendizados. Esta seção, portanto, não se pretende um fechamento definitivo — como se a pesquisa sobre bioanimação artesanal na Amazônia pudesse ser concluída em seis seções —, mas sim uma pausa reflexiva, um olhar para trás para, a partir dele, projetar futuros possíveis.

O que esta pesquisa permitiu compreender, em primeiro lugar, é que a bioanimação artesanal, tal como concebida e praticada ao longo das oficinas, pode constituir-se como um dispositivo pedagógico potente para ativar o repertório cultural dos estudantes. A sondagem inicial, realizada antes mesmo da aplicação do Jogo Lendas Amazônicas, já revelara um diagnóstico preocupante: poucos alunos conheciam as narrativas tradicionais, e aqueles que delas tinham alguma lembrança não conseguiam narrá-las de forma estruturada. A desconexão com o patrimônio imaterial amazônico, evidenciada empiricamente, confirmou a urgência de propostas como a aqui desenvolvida. O jogo, então, confirmou esse diagnóstico e, ao fazê-lo, mediou a passagem de um conhecimento fragmentado e, por vezes, estereotipado, para uma compreensão mais respeitosa das narrativas como saberes dos povos originários. Esse movimento decolonial — que desloca as histórias do lugar de folclore para o lugar de epistemologia — manifestou-se claramente ao longo das discussões em sala de aula.

Em segundo lugar, a pesquisa permitiu compreender que a criação narrativa não é um processo automático. Muitos grupos enfrentaram dificuldades para transformar o conhecimento das lendas em roteiros estruturados com começo, meio e fim. Foi dessa lacuna que nasceu o Jogo Bioanimação, cuja mecânica de sorteio de cartas — vozes da floresta, cenários ancestrais, saberes e agir, desafios coloniais — mostrou-se eficaz para desbloquear a criatividade e inspirar a construção de *storyboards*. O relato de um grupo — "A gente não sabia como começar. Aí a gente tirou as cartas e a história veio sozinha" — evidencia que o lúdico não é mero entretenimento, pode funcionar como uma tecnologia pedagógica de fato. A liberdade criativa proporcionada pelo jogo, ao permitir que os alunos recriassem as narrativas em vez de meramente reproduzi-las, revelou-se não um desrespeito às tradições, mas uma forma de mantê-las vivas e em transformação, tal como argumenta Peralta (2023) ao afirmar que os saberes tradicionais derivam de ontologias distintas das ocidentais e, portanto, não precisam ser congelados em forma museológica.

Em terceiro lugar, a pesquisa evidenciou que a relação com os materiais é complexa e não deve ser romantizada. O pressuposto inicial de que a bioanimação artesanal, por privilegiar elementos orgânicos, favoreceria naturalmente uma relação sustentável com o meio ambiente, mostrou-se ingênuo. Os estudantes, mesmo residindo em Manaus, no coração da Amazônia, enfrentaram dificuldades significativas para acessar folhas, sementes e argila. A ausência de quintais, a distância de áreas verdes e a mediação urbana fizeram com que a coleta se tornasse um desafio. Essa contradição — viver na floresta e não ter fácil acesso a seus elementos — foi incorporada como dado relevante, e não como fracasso metodológico. A pesquisa precisou ressignificar seu próprio olhar: os materiais cotidianos, objetos familiares aos alunos, revelaram-se igualmente potentes para a criação, carregando consigo memórias afetivas, histórias pessoais e vínculos familiares que enriqueceram as animações de maneiras não previstas inicialmente.

As contribuições desta pesquisa podem ser organizadas em três planos. No plano teórico, a pesquisa propõe uma articulação entre decolonialidade e animação artesanal que, até onde se tem conhecimento, ainda é incipiente no contexto amazônico. Ao dialogar com autores como Quijano, Mignolo, Peralta e Moura, e ao mesmo tempo trazer para o centro do debate as narrativas dos povos originários como epistemologias legítimas, a dissertação contribui para um campo de estudos que, no Brasil, ainda está em construção. No plano metodológico, a pesquisa-ação mostrou-se adequada para investigações que pretendem não apenas descrever a realidade, mas transformá-la. O fato de os estudantes terem sido convidados a participar como copesquisadores, com seus nomes e produções devidamente creditados, representou um gesto concreto de deslocamento da hierarquia tradicional entre pesquisador e sujeitos pesquisados. No plano prático, o produto educacional Sementeiro de Narrativas constitui uma contribuição tangível para professores da educação básica que desejam integrar saberes locais, decolonialidade e criação audiovisual em suas práticas. Os jogos, o repositório e as orientações de replicação foram pensados para serem acessíveis, de baixo custo e adaptáveis a diferentes contextos.

Reconhecer os limites do estudo é, também, um gesto de rigor. O primeiro e mais evidente limite é de natureza temporal. A carga horária da disciplina de Arte — uma aula semanal de 48 minutos, com tempo efetivo de cerca de 30 minutos — mostrou-se dramaticamente insuficiente para o aprofundamento das atividades. A maior parte da produção ocorreu no contraturno, em oficinas de aprofundamento ou em domicílio. Esse não é um problema exclusivo desta pesquisa, mas uma condição estrutural do ensino de Arte na rede pública, que demandaria políticas educacionais mais robustas para ser enfrentado. O segundo

limite é a dificuldade de acesso a materiais orgânicos, que não foi resolvida, mas apenas ressignificada conceitualmente. Embora tenham sido realizadas, durante as oficinas e as aulas, orientações sobre coleta consciente — como retirar apenas folhas e pedras já caídas no chão, respeitando os ciclos naturais — a pesquisa não desenvolveu protocolos sistemáticos de coleta sustentável, nem sistemas de descarte ou reutilização dos materiais, o que impede afirmações conclusivas sobre a sustentabilidade da prática. O terceiro limite, de natureza institucional, refere-se às restrições de calendário escolar: as animações planejadas a partir dos *storyboards* gerados pelo Jogo Bioanimação não puderam ser finalizadas devido às atividades de formatura, provas externas e ao encerramento do ano letivo. O que não se concluiu foi especificamente esta etapa — a transposição dos *storyboards* do Jogo Bioanimação para o formato animado. Ressalta-se, contudo, que a pesquisa produziu 26 animações finalizadas em outros momentos do processo (experimentações iniciais, recriações de lendas e interpretações de músicas regionais), conforme registrado no Repositório Visual-Virtual (Seção 5). Assim, o limite não invalida as produções realizadas, apenas aponta uma etapa específica que, em futuras aplicações, poderá ser contemplada com um cronograma que considere as interrupções típicas do calendário escolar.

A partir desses limites, abrem-se sugestões para pesquisas futuras. Uma investigação que se dedique especificamente à dimensão ambiental da bioanimação seria bem-vinda, desenvolvendo protocolos de coleta ética de materiais orgânicos, sistemas de descarte ou reutilização, e indicadores de impacto ambiental que possam ser monitorados em contextos escolares. Outra possibilidade é a adaptação do Sementeiro de Narrativas para outros territórios — amazônicos e também de outros biomas brasileiros —, substituindo as narrativas e os elementos das cartas pelos repertórios culturais locais. Uma terceira sugestão, de caráter mais interdisciplinar, seria investigar como a bioanimação artesanal pode dialogar com outras áreas do conhecimento (História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências), potencializando projetos integrados que vão além da disciplina de Arte. Por fim, uma pesquisa que compare a aplicação da metodologia em diferentes tipos de escola (urbana, ribeirinha, indígena, quilombola) poderia revelar adaptações contextuais ricas e ampliar a replicabilidade do produto.

Encerro estas considerações com um movimento pessoal, talvez o mais difícil de escrever, mas também o mais necessário. Esta dissertação não nasceu pronta. Ela foi, desde o início, um território de descoberta — e de descobertas que, muitas vezes, desmontaram certezas que eu mesma trazia. Quando iniciei o mestrado, meu pré-projeto falava de outras coisas, de outras perguntas. Foi no diálogo com minha orientadora, com os professores do programa e com os referenciais decoloniais que meu olhar se deslocou. Aprendi que pesquisar na Amazônia

não é apenas coletar dados em um lugar chamado Amazônia; é, antes de tudo, reconhecer que os saberes da floresta não são ilustração ou pano de fundo, mas episteme. Aprendi, também, que os estudantes — aqueles que tantas vezes são descritos pela falta, pelo não saber, pelo desinteresse — são, na verdade, criadores de conhecimento quando o ambiente escolar lhes oferece confiança, mediação e sentido. As animações experimentais que produziram, os *storyboards* que desenharam, as perguntas que fizeram — muitas delas revelando um estranhamento produtivo diante de novas formas de conhecer — são provas concretas de que o protagonismo juvenil não é retórico, é prática possível.

Aprendi, ainda, que o fazer manual — o gesto de recortar, colar, mover quadro a quadro — é um modo de conhecer tão legítimo quanto a leitura ou a escrita. E que a dificuldade de acessar folhas e sementes, em vez de representar um entrave, ensinou-me a enxergar a potência dos objetos cotidianos: a caneta que se usa no dia a dia, o brinquedo que veio da infância, o caderno rabiscado que virou cenário. Esses objetos, que a princípio pareciam uma solução de segunda ordem para a falta de materiais "nobres", revelaram-se, eles mesmos, narrativas vivas.

Ao final deste percurso, reconhece-se que o saber não emerge do isolamento, mas se tece em rede — na interlocução com outras vozes, na memória dos textos que atravessam a história, nas imagens que habitam o imaginário e nos afetos que os sons e as narrativas despertam (Suzuki, 2022, p. 30). O Sementeiro de Narrativas — produto educacional desta pesquisa — não nasceu de um ato solitário de criação, mas das conversas com os estudantes, das negociações em grupo, das escolhas coletivas sobre quais narrativas animar, dos materiais que trouxeram de casa, das músicas que escolheram para embalar suas animações, das histórias que compartilharam com seus familiares. Ele é, portanto, uma obra de autoria coletiva, tecida na relação entre a herança epistêmica dos povos originários e a reinvenção criativa da juventude amazônica.

Se esta pesquisa pode deixar uma semente — e aqui retomo a metáfora do Sementeiro —, que seja a de que a escola pública amazônica pode, sim, ser um espaço de criação, de reexistência e de orgulho cultural. Não apesar de suas limitações, mas com elas e a partir delas. A bioanimação artesanal não resolve os problemas estruturais da educação, nem poderia. Mas ela mostrou que, no tempo escasso de uma aula por semana, com celulares disponíveis e materiais improvisados, é possível fazer com que a floresta não seja apenas cenário. É possível fazer com que ela fale, ensine e viva.

E isso, me parece, já é uma forma de animar — não apenas a técnica quadro a quadro, mas a vida, a educação, a alma que resiste e que se recusa a esquecer.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2021.

ANDRADE, Lilian Santos de; SENA, Hebert Faria. 20 anos da Lei n.º 10.639/03: reflexões sobre (De)Colonialidade e Ensino das Relações Étnico-Raciais. **Revista Tempo, Espaço, Linguagem (TEL)**, [S.l.], v. 14, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2177-6644.20230043>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/en/article/view/21766/209209218080>. Acesso em: 4 jun. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2001. Disponível em: <https://zoboko.com/download-pdf/8e19mgql/a-imagem-no-ensino-da-arte?hash=9311cc15bcb61bb32ffbd8d2b23cc0c3>. Acesso em: 18 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BELOTTE, Fabio. A materialidade da memória na animação não ficcional. **AVANCA | CINEMA**, Avanca, Portugal, vol. 11, 26 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2020.a129>. Disponível em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/129>. Acesso em: 19 jan. 2026.

BENNETT, Jane. **Vibrant Matter: a political ecology of things**. Durham: Duke University Press, 2010. Disponível em: <https://www.paradigmtrilogy.com/assets/documents/issue-02/jane-banette--vibrant-matter.pdf>. Acesso em: 25 maio 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arquivos/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

CARNIEL, Fagner; LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; MATHIAS, Meire. Estudos decoloniais nos circuitos hegemônicos da produção acadêmica brasileira. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 6, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395120220230>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/W8ZtBsxFdT7jmn36ZrkNnP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CARVALHO, Anna Letícia Pereira de. **Stop Motion**. Campo Largo, PR: Editora Intersaberes, 2022.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias ativas: Introdução**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-1-FTD-INTRODUCAO.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Colonialidade pedagógica na Amazônia brasileira: educação para o sistema-mundo moderno/colonial. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, p. 1–27, 18 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n4.2024.63>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24630/13354>. Acesso em: 9 jul. 2025.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: [s.n.], 2000. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ccnv1vc>. Acesso em: 23 jun. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Tânia Regina de Oliveira da; SANTANA, Vera Alves do Sacramento de. O lúdico na prática pedagógica. **Minerva Magazine of Science**, [S.l.], v. 1, p. 1–9, 11 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31070/RM2021TROC01>. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/289/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

DUARTE E SILVA, Lueli Nogueira. O protagonismo estudantil/juvenil e as concepções de formação de professores na contemporaneidade. *In: Relatos e Reflexões*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/relatos_e_reflexoes/03.html. Acesso em: 24 jun. 2026.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, p. 13–25, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PX3s6tVt6zrp8xgsQKxcMBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

ESCOBAR, Ticio. **Contestaciones: arte y política en América Latina: textos reunidos de Ticio Escobar: 1982-2021**. Buenos Aires: CLACSO, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/49223502/Contestaciones_arte_y_pol%C3%ADtica_en_Am%C3%A9rica_Latina_textos_reunidos_de_Ticio_Escobar_1982_2021. Acesso em: 1 jul. 2026.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DE LUCENA BITTENCOURT. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus: [s.n.], 2023.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 34, p. 411–423, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/480/484>. Acesso em: 18 maio 2026.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Tradução: Maya Orsi. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126–142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.cchsa.ufpb.br/ccca/contents/documentos/noticias/pedagogia-da-autonomia-livro-completo.pdf/view>. Acesso em: 25 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1clTN2W1U1VX8GRmp9rxegVVQuA2p0_0s/view?pli=1. Acesso em: 20 abr. 2025.

FROTA, Lélia Coelho. Arte do Povo. **Museu do Pontal**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://museudopontal.org.br/media/2024/01/Artigo-2-ARTE-DO-POVO.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

FULKAXÓ, Nankupé Tupinambá. Saberes, Conhecimentos, Ciência e Tecnologia. In: SUZUKI, Júlio César; PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de (orgs.). **Saberes tradicionais e ciências: diálogos transfronteiriços. Tomo I**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 25 nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575065525>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1724>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Cidadania e protagonismo estudantil em escolas de ensino médio do Ceará**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105883>. Acesso em: 23 jun. 2026.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, MG: Grupo Ânima Educação, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%3%b3s%20Gest%3%a3o%20Escolar/Legisla%3%a7%3%a3o%20e%20Pol%3%adticas%20P%3%ablicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2021. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/ensinando-pensamento-critico-9786587235042.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

INGOLD, Tim. **Making: Anthropology, archaeology, art and architecture**. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <https://www.are.na/block/24499505>. Acesso em: 1 jul. 2026.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique.

Metodologia da Pesquisa: Um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/41321813/METODOLOGIA_DA_PESQUISA_UM_GUIA_PR%C3%81TICO. Acesso em: 6 jun. 2025.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/db9/dc6b2e7e2fd0a9746aa8f000a6e53ddf.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/futuro-ancestral-9786557827468-6557827464.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LEMOS, Dalila Marques; BAPTAGLIN, Leila Adriana. Protagonismo das expressões artísticas amazônicas no ensino de artes na/para a educação básica: quando o seu ouvir, ver e fazer (in)surge. **Revista Exitus**, [S.l.], v. 13, p. e023053, 13 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2336>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2336>. Acesso em: 25 out. 2025.

LOPES, Maria Sathiêr da Silva; ALBUQUERQUE, José de Lima; TORRES, Niedja Ferreira dos Santos; MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho de; ROLIM, Amália Maria de Queiroz; LIRA, Rafael Pereira de; SILVA, Ivanda Maria Martins; VENTURA, Antônio Aritan de Oliveira. Arte e meio ambiente: a percepção de alunos e professores do ensino fundamental. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 17, n. 7, p. 1–21, 2 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-041>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8054/5068>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MADY, Francisco Tarcísio Moraes; MADY, Claudiane Ferreira da Silva; VIANA, Álefe Lopes; SILVA, Maria Emília Calvão Moreira; LOUZADA, José Luís Penetra Cerveira. De lugar da barra à metrópole: crescimento urbano e a fragmentação da floresta na cidade de Manaus, Amazonas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 18, n. 6, p. e18897, 25 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.6-264>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/18897/10888/52740>. Acesso em: 28 jun. 2026.

MARQUES, Ronualdo; LELIS, Diego Andrade de Jesus. Lúdico como recurso didático-pedagógico e metodológico no desenvolvimento da criança e na Educação Infantil.

RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S.l.], v. 3, n. 3, p. e331288, 24 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i3.1288>. Disponível em: https://www.academia.edu/96065234/L%C3%BAdico_Como_Recurso_Did%C3%A1tico_Pedag%C3%B3gico_e_Metodol%C3%B3gico_No_Desenvolvimento_Da_Crian%C3%A7a_e_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil?nav_from=8f4cac1b-0836-46e3-ae0c-60355d179131. Acesso em: 29 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos**, Tucumán, v. 6, p. 7–38, 2008. Disponível em:

<https://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/168/156>. Acesso em: 4 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/livro-o-desafio-do-conhecimento-atualizado-minayo-2014-pdf-free.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [S.l.], v. 5, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da América Latina para pensar uma arte/educação decolonial. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, Belém, v. 8, n. 14, p. 64, 1 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18542/arteriais.v8i14.14752>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/14752>. Acesso em: 17 maio 2025.

NIEDERHAUSER, Julia; VEZ, Corinne; JÖRG, Andrina; BERTSCHY, Franziska; KÜNZLI DAVID, Christine; PFRÜNDER, Georges. The power of artistic practices in ESD. **Environmental Education Research**, v. 30, n. 4, p. 580–590, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13504622.2023.2227362?needAccess=true>. Acesso em: 9 jul. 2025.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Disponível em: <https://zoboko.com/download-pdf/mll4pd06/o-que-e-brinquedo?hash=0ec57355a7cb129c288c6b8cfl1da9559>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PAVLOU, Victoria; VELLA, Raphael. Art, sustainability and partnerships. **International Journal of Education Through Art**, v. 19, n. 1, p. 3–10, 1 mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.1386/eta_00114_2. Disponível em: https://intellectdiscover.com/docserver/fulltext/eta/19/1/eta.19.1.03_Pavlou.pdf?expires=1752713991&id=id&acname=guest&checksum=E8918F4C2F208DBA4473ED196FF7E334. Acesso em: 9 jul. 2025.

PERALTA, Nelissa. Decolonialidade e Saberes Tradicionais em Práticas Científicas na Amazônia. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 89–107, 18 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2316-770x.2021.41582>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/41582>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. *In*: Ecuador Debate. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, 1988. p. 227–238. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ROCHA, Dayana da Costa. **Protagonismo juvenil: as possibilidades de participação estudantil no espaço escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/18735/1/dayanadacostarocha.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Antonia Eveline Soares da. A presença do lúdico como elemento facilitador da aprendizagem em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: PAIVA, Luciano Luan Gomes (org.); FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas (orgs.). **Amplamente: educação para a vida**. 2. ed. Natal: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020. v. 2, p. 104–118. DOI: <https://doi.org/10.47538/AC-2020.10-9>. Disponível em: https://0618a0b3-fae4-432b-b78e-e89614c1011b.filesusr.com/ugd/b9c3ab_4cf2bdec88244a118b00c052b3fb100f.pdf?index=true. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, Bruno da; OLIVEIRA, João Carlos de; DELAROLE, Luana Caroline; MARQUES, Rubens Moraes da Costa. Decolonização no Brasil: um recorte baseado na obra Casa-grande e senzala de Gilberto Freyre. **Revista Camalotes**, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/18/26>. Acesso em: 4 jun. 2026.

SILVA, Davi Querino da; LIMA, Clóvis Umbelino de; LIMA, Lucilde Freire de; VIANA, Francisca Sephora Anacleto; BALBINO, Maria Fabiane Alves. O lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. *In*: PAIVA, Luciano Luan Gomes (org.); FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas (orgs.). **Amplamente: educação para a vida**. 2. ed. Natal: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020. v. 2, p. 323–333. DOI: <https://doi.org/10.47538/AC-2020.10-29>. Disponível em: https://0618a0b3-fae4-432b-b78e-e89614c1011b.filesusr.com/ugd/b9c3ab_4cf2bdec88244a118b00c052b3fb100f.pdf?index=true.

e89614c1011b.filesusr.com/ugd/b9c3ab_4cf2bdec88244a118b00c052b3fb100f.pdf?index=true. Acesso em: 3 dez. 2025.

SOUZA, Marlete Melo de; SOUZA, Vlândia Kelly de Araújo; VIEIRA, Arthur Cassio de Oliveira. Desenvolvimento e aprendizagem: possibilidades a partir do brincar na educação infantil. **Cuca: Saber Em Foco**, Natal, v. 1, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/cuca/article/view/17870/4384>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SOUZA, Roberto Fontes de. **Urbanização sobre as águas: um panorama das intervenções do PROSAMIM em Manaus**. São Paulo: [s.n.], 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16137/tde-12122018-170518/publico/MErobertofontesdesouza_rev.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes**. 2022. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.27.2022.tde-10012023-101813>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10012023-101813/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 30 maio 2026.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que utilizei as seguintes ferramentas de inteligência artificial durante a elaboração deste trabalho:

DeepSeek-V4-Flash – para apoio na revisão gramatical, ortográfica e na melhoria da clareza, bem como na sugestão de reformulações pontuais para melhorar a fluidez de parágrafos já escritos pela autora, sem alteração do conteúdo original. Todo o conteúdo foi revisado criticamente e validado pela autora. Além disso, a ferramenta foi utilizada para a criação dos prompts descritivos utilizados na geração das imagens e ilustrações que compõem as cartas do Jogo Lendas Amazônicas e do Jogo Bioanimação, integrantes do produto educacional desta pesquisa, assim como para os elementos gráficos da identidade visual do e-book (logomarca, fundos e ilustrações decorativas).

Gemini 3.1 Flash-Lite e Canva IA Lab Dream – para a criação das imagens e ilustrações originais que compõem as cartas do *Jogo Lendas Amazônicas*, *Jogo Bioanimação* e o *e-book*, integrantes do produto educacional desta pesquisa, bem como a imagem de abertura padronizada das animações criadas pelos alunos.

Exemplo de prompt utilizado para geração de imagens (Canva IA Dream Lab):

"Carta de baralho (sem números, textos ou símbolos) ilustrada em estilo colagem artesanal para stop motion: homem charmoso de pele morena, de corpo inteiro, vestindo terno branco e chapéu — com o chapéu cobrindo parcialmente a testa, sugerindo o respiradouro. Atrás dele, o rio e o boto-rosa nadando, com vitórias-régias. Recortes de papel texturizado em tons de rosa, branco, azul e verde. Bordas irregulares, sombras projetadas, moldura com ondas e elementos aquáticos. Estilo manual, artesanal, papel colado."

O uso dessas ferramentas foi restrito exclusivamente às finalidades descritas acima. Nenhuma geração de ideias originais para o conteúdo teórico, análise de dados, formulação de hipóteses, interpretação dos resultados ou escrita autoral do conteúdo teórico foi realizada por estas tecnologias. Confirmo que o conteúdo final é de minha autoria e assumo total responsabilidade por sua veracidade e integridade acadêmica, em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664/2026.

Manaus, 28 de julho de 2026.

Ana Cláudia de Souza Laudelino

APÊNDICE B - MODELO DO TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
Título da Pesquisa: "Bioanimação na Amazônia: Práticas Criativas, Arte e Decolonialidade"
Pesquisadora Responsável: Prof.^a Ana Cláudia Laudelino (Mestranda – PROFARTES – UFAM/UEA)
Orientadora: Prof.^a Dra. Clarissa Suzuki (UFAM/USP)

Prezado(a) participante,

Nós, Professoras Ana Cláudia Laudelino e Clarissa Suzuki, convidamos você a participar desta pesquisa inovadora que explora o potencial da bioanimação - técnica que combina *stop motion* com elementos naturais da floresta - como ferramenta pedagógica. Seu envolvimento será fundamental para criar animações únicas que resgatem lendas e saberes locais amazônicos, ao mesmo tempo que desenvolvemos juntas novas formas de expressão artística sustentável e conexão com nosso território.

A pesquisa será desenvolvida por meio de 4 oficinas práticas na Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, complementadas por atividades integradas às aulas regulares de Arte, uma vez que este conteúdo está alinhado ao currículo escolar. O primeiro encontro acontecerá à noite (18h às 20h), com a presença de um profissional especializado em animação, fotografia e cinema, que compartilhará conhecimentos técnicos atualizados. Os demais encontros ocorrerão às quartas-feiras (datas a definir), das 14h às 16h, e solicitamos que você use o uniforme escolar nesses dias. Durante o período das atividades, aplicaremos questionários para conhecer sua experiência, faremos registros fotográficos e em vídeo (sempre com sua autorização prévia) e produziremos animações que serão devidamente creditadas a você.

Sua participação trará benefícios significativos: além de contar como atividade avaliativa nos bimestres (3º e 4º) deste ano letivo, você receberá um certificado de 8 horas ao participar de pelo menos 3 encontros, enriquecendo seu currículo acadêmico e profissional. As animações criadas poderão ser divulgadas em materiais educativos e plataformas digitais, sempre com os créditos dos autores.

Sua participação é totalmente voluntária - você tem o direito de desistir a qualquer momento sem que isso cause qualquer prejuízo à pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que, caso opte por continuar participando, todas as atividades realizadas serão consideradas como parte da avaliação bimestral, conforme previsto no currículo escolar. A decisão de desistir não afetará seu desempenho acadêmico de forma negativa, mas as atividades já concluídas poderão ser aproveitadas como parte

Rubrica: _____

Página 1/2

do processo avaliativo. Garantimos que todos os dados pessoais serão protegidos, utilizando pseudônimos em quaisquer publicações resultantes da pesquisa.

Alguns riscos foram identificados, como cansaço físico (com pausas programadas para minimizá-lo), frustração criativa (com apoio individualizado da equipe) e exposição em vídeo (com direito a vetar o uso de sua imagem). Para a coleta segura de materiais naturais, priorizaremos folhas e sementes já caídas no chão, evitando plantas desconhecidas ou áreas com formigueiros, e recomendamos higienizar as mãos após a atividade com água e sabão ou álcool 70%.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a Prof.^a Ana Cláudia Laudelino pelo e-mail ana.laudelino@ufam.edu.br.

Ao assinar este termo, você declara ter compreendido todas as informações e concorda em participar da pesquisa, autorizando o uso de seus dados e produções conforme descrito.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante (ou responsável legal): _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data: ____/____/____

(Este documento possui duas vias de igual valor.)

Estamos entusiasmadas com sua participação nesta jornada criativa!

Rubrica: _____

Página 2/2

APÊNDICE C - MODELO DO TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
Título da Pesquisa: "Bioanimação na Amazônia: Práticas Criativas, Arte e Decolonialidade"
Pesquisadora Responsável: Prof.^a Ana Cláudia Laudelino (Mestranda – PROFARTES – UFAM/UEA)
Orientadora: Prof.^a Dra. Clarissa Suzuki (UFAM/USP)

Prezado(a) participante,

Nós, Professoras Ana Cláudia Laudelino e Clarissa Suzuki, convidamos o(a) adolescente sob sua tutela a participar desta pesquisa inovadora que explora o potencial da bioanimação - técnica que combina *stop motion* com elementos naturais da floresta - como ferramenta pedagógica. Seu envolvimento será fundamental para criar animações únicas que resgatam lendas e saberes locais amazônicos, ao mesmo tempo que desenvolvemos juntas novas formas de expressão artística sustentável e conexão com nosso território.

A pesquisa será desenvolvida por meio de 4 oficinas práticas na Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt, complementadas por atividades integradas às aulas regulares de Arte, uma vez que este conteúdo está alinhado ao currículo escolar. O primeiro encontro acontecerá à noite (18h às 20h), com a presença de um profissional especializado em animação, fotografia e cinema, que compartilhará conhecimentos técnicos atualizados. Os demais encontros ocorrerão às quartas-feiras (datas a definir), das 14h às 16h, e solicitamos que você use o uniforme escolar nesses dias. Durante o período das atividades, aplicaremos questionários para conhecer sua experiência, faremos registros fotográficos e em vídeo (sempre com sua autorização prévia) e produziremos animações que serão devidamente creditadas a você.

A participação do(a) estudante trará benefícios significativos: além de contar como atividade avaliativa nos bimestres (3º e 4º) deste ano letivo, você receberá um certificado de 8 horas ao participar de pelo menos 3 encontros, enriquecendo seu currículo acadêmico e profissional. As animações criadas poderão ser divulgadas em materiais educativos e plataformas digitais, sempre com os créditos dos autores.

A participação é totalmente voluntária – o(a) estudante tem o direito de desistir a qualquer momento sem que isso cause qualquer prejuízo à pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que, caso opte por continuar participando, todas as atividades realizadas serão consideradas como parte da avaliação bimestral, conforme previsto no currículo escolar. A decisão de desistir não afetará o desempenho acadêmico de forma negativa, mas as atividades já concluídas poderão ser aproveitadas

Rubrica: _____

Página 1/2

como parte do processo avaliativo. Garantimos que todos os dados pessoais serão protegidos, utilizando pseudônimos em quaisquer publicações resultantes da pesquisa.

Alguns riscos foram identificados, como cansaço físico (com pausas programadas para minimizá-lo), frustração criativa (com apoio individualizado da equipe) e exposição em vídeo (com direito a vetar o uso de sua imagem). Para a coleta segura de materiais naturais, priorizaremos folhas e sementes já caídas no chão, evitando plantas desconhecidas ou áreas com formigueiros, e recomendamos higienizar as mãos após a atividade com água e sabão ou álcool 70%.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a Prof.^a Ana Cláudia Laudelino pelo e-mail ana.laudelino@ufam.edu.br.

Ao assinar este termo, você declara ter compreendido todas as informações e concorda em participar da pesquisa, autorizando o uso de seus dados e produções conforme descrito.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante (ou responsável legal): _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data: ____/____/____

(Este documento possui duas vias de igual valor.)

Estamos entusiasmadas com sua participação nesta jornada criativa!

Rubrica: _____

Página 2/2

APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO 1

Data: 27/08/2025

Atividade: Aplicação do Jogo Lendas Amazônicas

Turma: 3º ano 1

Relato

Iniciei a atividade com o Jogo Lendas Amazônicas, cuja mecânica consiste em formar pares entre cartas de imagem e cartas de texto. Antes de iniciar as partidas, perguntei à turma quem já havia ouvido falar de "lendas amazônicas" e quais conheciam. Poucos estudantes se manifestaram espontaneamente. Dentre aqueles que levantaram a mão, a maioria mencionou apenas o nome de uma ou duas lendas — como Boto e Curupira — mas, ao ser solicitada a narrar brevemente a história, apresentaram dificuldades: alguns não conseguiram descrever o enredo completo, outros relataram versões fragmentadas ou com imprecisões significativas. Apenas um ou dois alunos conseguiram narrar uma história de forma minimamente estruturada.

Durante as partidas, os grupos demonstraram engajamento na formação dos pares. Ao final de cada rodada, os alunos liam em voz alta as cartas formadas, compartilhando as narrativas com os demais integrantes do grupo.

Após algumas rodadas, propus uma conversa com a turma sobre o significado dessas histórias. Expliquei que, para os povos originários, aquilo que nós, no senso comum, chamamos de "lendas" ou "folclore" não é tratado como ficção ou entretenimento. Para eles, esses seres — o Boto, o Curupira, a Iara, a Matinta Perera — são entidades encantadas, protetoras da natureza e que fazem parte de sua cosmologia, ou seja, de sua maneira de explicar o mundo e de se relacionar com o território.

Uma aluna, ao ouvir essa explicação, reagiu com surpresa: "Então não é um mito? É tipo uma ciência deles?". Isso abriu uma conversa muito rica sobre o que é conhecimento válido, revelando um estranhamento genuíno diante de uma perspectiva que rompe com a noção ocidental de verdade. Aproveitei o momento para aprofundar a discussão sobre o que consideramos "conhecimento válido" e como a escola, tradicionalmente, privilegia um tipo de saber em detrimento de outros. A conversa estendeu-se por alguns minutos, com outros estudantes participando e trazendo exemplos de histórias que ouviram de parentes mais velhos.

Esse episódio evidenciou a potência do jogo não apenas como atividade lúdica, mas como dispositivo para provocar reflexões mais profundas sobre epistemologia, decolonialidade e o lugar dos saberes tradicionais no currículo escolar.

APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO 2

Data: 26 de novembro de 2025

Atividade: Aplicação do Jogo Bioanimação

Turma: 3º ano 1

Organização: Grupos de 4 a 5 alunos

Relato

Neste dia, apliquei o Jogo Bioanimação com a turma. A ideia inicial era que, a partir dos storyboards gerados pelo jogo, os grupos pudessem, em momentos posteriores, produzir suas animações em stop motion. No entanto, observei que os estudantes apresentavam dificuldades para estruturar narrativas com começo, meio e fim — alguns grupos sabiam qual lenda gostariam de animar, mas não conseguiam transformar esse conhecimento em um roteiro organizado. Foi diante dessa lacuna que recorri ao Jogo Bioanimação como uma alternativa para incentivar a criação das narrativas em forma de storyboard.

Organizei a turma em grupos de 4 a 5 alunos. Cada grupo recebeu um conjunto de cartas do jogo, divididas em quatro categorias: personagens, cenários, conflitos e objetos. Os grupos escolheram aleatoriamente uma carta de cada categoria e, a partir desses quatro elementos sorteados, deveriam construir coletivamente uma narrativa. Em seguida, entreguei folhas de papel ofício A4 para que desenhasssem os storyboards em 6 ou 8 cenas, representando visualmente a sequência da história que haviam criado.

O resultado me surpreendeu. Os grupos se envolveram rapidamente na tarefa, e o jogo cumpriu seu propósito: ao invés de ficarem paralisados diante da folha em branco, os alunos passaram a negociar entre si quais elementos incluir, como conectar as cenas e como representar visualmente os momentos principais da narrativa. Observei que a aleatoriedade das cartas funcionou como um estímulo criativo — combinações inusitadas (como o Curupira em um conflito com madeireiros utilizando uma semente como objeto) geraram histórias originais que não se limitavam à reprodução fiel das lendas, mas as recriavam a partir da imaginação do grupo.

Um dos grupos, após finalizar o storyboard, comentou espontaneamente: "A gente não sabia como começar. Aí a gente tirou as cartas e a história veio sozinha." Outro grupo, que já tinha uma ideia inicial, usou o jogo para expandir a narrativa: "A gente já queria fazer a lenda do Uirapuru, mas o jogo acrescentou as ideias e a gente conseguiu desenvolver melhor a história"

Entretanto, ao final da atividade, constatei uma limitação que me frustrou. Devido às muitas atividades de formatura da turma de terceiro ano — ensaios, homenagens, eventos e demais compromissos típicos do final do ano letivo — o calendário escolar ficou bastante comprometido. Avaliei que não seria possível, dentro do tempo restante, produzir as animações baseadas especificamente nos storyboards que os grupos haviam acabado de criar. Ainda assim, ficou visível que as possibilidades eram bastante animadoras. Os storyboards produzidos revelaram narrativas criativas, bem estruturadas e visualmente organizadas, indicando que, se houvesse tempo hábil, as animações correspondentes teriam grande potencial.

APÊNDICE F – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 1

RELATÓRIO - 1º ENCONTRO DA OFICINA DE BIOANIMAÇÃO

Data: 20 de agosto de 2025 (18h às 20h)

Local: Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt (Sala 9)

Objetivo do Encontro:

Introduzir técnicas de cinema, fotografia e animação através de palestra com profissional especializado, contextualizando a bioanimação como ferramenta de expressão artística e valorização da cultura amazônica.

Atividades Realizadas:

1. Palestra Técnica com profissional da área audiovisual que abordou:
 - Noções básicas de *stop motion* e fotografia.
 - Possibilidades criativas com materiais naturais.
 - Mercado de animação e oportunidades na região.
2. Demonstração através de vídeos da aplicação da técnica *Stop Motion* no cinema e na publicidade.
3. Interação com Alunos: Espaço para perguntas e compartilhamento de experiências.
4. Foi criado o grupo de *WhatsApp* "Pesquisa Bioanimação" para:
 - Centralizar todas as informações sobre o projeto;
 - Compartilhar avisos, materiais de apoio e cronogramas;
 - Divulgar as produções dos alunos ao longo das oficinas;
 - Fortalecer a troca de experiências entre participantes;
 - A pedagoga da escola fará parte do grupo, representando a escola e supervisionando as interações;
 - O grupo será moderado para manter o foco no projeto.

Resultados Imediatos:

- Alto engajamento dos participantes;
- Interesse manifestado em explorar as possibilidades da técnica para valorizar a cultura regional através das animações;
- Sensibilização para a relação entre arte, tecnologia e sustentabilidade.

Observações Finais:

O primeiro encontro superou expectativas, confirmando o potencial da bioanimação como ferramenta pedagógica decolonial. Os alunos já demonstram conexão emocional com o projeto, sugerindo que seu legado poderá transcender os limites da sala de aula.

Atenciosamente,

Prof.^a Ana Cláudia Laudelino

Mestranda em Arte/UFAM

APÊNDICE G – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 2

RELATÓRIO – 2º ENCONTRO DA OFICINA DE BIOANIMAÇÃO

Data: 27 de agosto de 2025 (14h30 às 16h30)

Local: Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt (Biblioteca)

OBJETIVO DO ENCONTRO

Promover a conscientização sobre coleta ética de materiais naturais, prosseguir com as observações sobre o *storyboard* como ferramenta fundamental para o planejamento narrativo e iniciar as primeiras experimentações práticas de animação em *stop motion* começando com elementos da vivência dos estudantes, como materiais escolares.

ATIVIDADES REALIZADAS

1. Conscientização sobre Coleta e Preparação de Materiais

- Respeito aos ciclos naturais, uso de materiais já caídos;
- Identificação e seleção de materiais orgânicos (folhas, sementes, fibras);
- Orientação para a preparação dos materiais e higienização das mãos após a coleta e uso.

2. Mostra de *Storyboards* de Produções Cinematográficas

- Exibição e análise de *storyboards* de filmes conhecidos (Star Wars, Jurassic Park, Frozen, Monstros S.A.);
- Debate sobre a função do *storyboard* na narrativa visual, enfatizando enquadramento, sequência e emoção.

3. Oficina de Criação de *Storyboards* e Animações

- Incentivo à elaboração de *storyboards* simplificados inspirados no imaginário de cada estudante;
- Orientação técnica sobre enquadramento, transição entre cenas e uso de materiais naturais como personagens/cenários;
- Início das animações com o app *Stop Motion Studio*, utilizando elementos da vivência dos estudantes, como materiais escolares.

RESULTADOS IMEDIATOS

- Engajamento crítico: Os estudantes relacionaram *storyboards* profissionais com suas próprias narrativas, entendendo a importância do planejamento;
- Conexão material-simbólica: Uso criativo de elementos naturais (folhas como personagens, sementes como elementos cênicos);
- Protagonismo discente: Ideias autônomas para roteiros baseados em memórias afetivas e cotidiano escolar;
- Documentação: Embora não tenham sido realizados registros fotográficos ou videográficos das atividades práticas – em função do envolvimento direto da pesquisadora na facilitação das dinâmicas –, a apresentação de slides utilizada no encontro foi preservada integralmente. Este material inclui as referências visuais exibidas (*storyboards* de produções cinematográficas) e as orientações técnicas fornecidas aos estudantes, servindo como registro fiel dos conceitos e do conteúdo central trabalhado no encontro.

Atenciosamente,

Ana Cláudia Laudelino - Pesquisadora responsável - Projeto "Bioanimação na Amazônia"

APÊNDICE H – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 3

RELATÓRIO - 3º ENCONTRO DA OFICINA DE BIOANIMAÇÃO - Atividade de Extensão

Data: 03 de setembro de 2025 (14h às 17h)

Local: Cinema do Shopping Plaza, Manaus-AM

Filme exibido: O Último Azul (filmado em Manaus, Manacapuru e Novo Airão)

Participantes: Estudantes do 3º ano 1, equipe pedagógica e pesquisadora.

Objetivo da Atividade:

Integrar o conteúdo da Oficina de Bioanimação a uma experiência prática de imersão no cinema brasileiro, por meio da exibição do filme *O Último Azul* — produção nacional ambientada no Amazonas e com elenco majoritariamente formado por artistas amazonenses. A atividade visou ampliar o repertório audiovisual dos estudantes, destacando a importância de narrativas locais na tela grande, e fortalecer o vínculo entre arte, território e decolonialidade, articulando a exibição com os eixos temáticos da oficina.

Desenvolvimento:

A atividade substituiu temporariamente o encontro presencial tradicional, oferecendo aos alunos a oportunidade de:

- Assistir a uma narrativa cinematográfica profissional ambientada na Amazônia;
- Observar técnicas de fotografia, enquadramento e trilha sonora aplicadas a contextos locais;
- Refletir sobre como histórias regionais são contadas através do audiovisual;
- Identificar elementos culturais (personagens, paisagens, saberes) que dialogam com as bioanimações produzidas na oficina.

Conexão com a Oficina:

- O filme *O Último Azul* serviu como caso concreto de estudo para os temas trabalhados na Oficina: construção de roteiros, valorização de paisagens amazônicas e representação crítica da cultura local;
- A experiência complementar as atividades em sala de aula, onde os estudantes retomarão discussões sobre decolonialidade do olhar, técnicas de animação e a importância de narrativas autóctones;
- Os conteúdos técnicos previstos para o 3º dia de oficina (storyboard, captação de imagens) serão repostos no próximo encontro e durante as aulas de arte, integrando insights obtidos durante o passeio.

Resultados Preliminares:

- Os estudantes demonstraram grande entusiasmo ao reconhecer na tela paisagens e elementos culturais familiares;
- O filme suscitou debates espontâneos sobre a valorização da cultura local, a força das narrativas amazônicas e as possibilidades de criação audiovisual na região, sendo perceptível o entusiasmo dos estudantes com a narrativa. Ao final da exibição, muitos demonstraram engajamento crítico ao tecer finais alternativos para a história, ressignificando coletivamente a trama a partir de suas próprias experiências e perspectivas culturais.;
- A atividade reforçou o compromisso da escola com uma educação que ultrapassa os muros da sala de aula e se conecta com a produção cultural amazônica.

Atenciosamente,

Ana Cláudia Laudelino - Pesquisadora responsável - Projeto "Bioanimação na Amazônia"

APÊNDICE I – EXCERTO DE RELATÓRIO DE OFICINA 4

RELATÓRIO - 4º ENCONTRO DA OFICINA DE BIOANIMAÇÃO

Data: 17 de setembro de 2025 (14h30 às 16h30)

Local: Escola Estadual Antônio de Lucena Bittencourt (auditório e área externa)

INTRODUÇÃO

Em virtude da alteração da programação do terceiro encontro – que foi dedicado à experiência cinematográfica com o filme “O Último Azul” –, o quarto e último dia da oficina foi redesenhado para ser eminentemente prático, colaborativo e centrado na criação livre com materiais naturais e artesanais. O objetivo foi consolidar os aprendizados técnicos e conceituais da bioanimação por meio de uma dinâmica de produção coletiva, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e a expressão narrativa a partir do repertório cultural e ambiental amazônico.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Realizar uma oficina prática intensiva de bioanimação, na qual os participantes, organizados em equipes, criassem narrativas visuais em *stop motion* utilizando materiais naturais coletados no entorno da escola e recursos artesanais fornecidos, exercitando assim a autonomia criativa, o trabalho colaborativo e a síntese dos conceitos trabalhados ao longo da oficina.

ATIVIDADES REALIZADAS

1. Organização das Equipes e Explicação do Desafio

- Divisão dos participantes em grupos, considerando afinidades e habilidades complementares.
- Apresentação do desafio: criar uma cena ou micro-narrativa em *stop motion* em até 2 horas, utilizando materiais disponíveis.

2. Coleta Rápida e Seleção de Materiais

- Saída supervisionada para coleta de materiais naturais no entorno da escola (folhas, galhos, sementes, flores).
- Disponibilização de materiais trazidos pela pesquisadora:
 - Argila, plastilina, papel A4, lápis de cor, sementes diversas;
 - Imãs de geladeira temáticos (tartaruga, onça, tucano, boto);
 - Mini artesanatos regionais (canoa, arco e flecha).

3. Produção Colaborativa das Animações

- Planejamento rápido dos roteiros visuais dentro de cada grupo.
- Uso do aplicativo *Stop Motion Studio* para captação das cenas.

- Experimentação com iluminação natural, composição de cenários e movimentação dos personagens.

4. Socialização das Produções

- Cada grupo apresentou brevemente sua animação e compartilhou os desafios e descobertas do processo.
- Exibição coletiva das sequências animadas no grupo de Whatsapp, com espaço para apreciação e comentários.

5. Encerramento com Combinados

- Comunicação de que os certificados de participação seriam entregues no próximo horário de aula de Arte, com a presença do gestor escolar.
- Realização de um pequeno lanche coletivo para celebrar o encerramento da oficina, momento de descontração e confraternização entre todos os participantes.
- Agradecimentos pela dedicação e pelas produções realizadas.

RESULTADOS IMEDIATOS

- **Protagonismo e autonomia:** Os grupos demonstraram capacidade de organização, divisão de tarefas e tomada de decisão criativa.
- **Criatividade material:** Uso inventivo dos recursos: argila modelada para personagens, folhas como cenários, imãs como elementos animados, canoas e artesanatos integrados às narrativas.
- **Narrativas espontâneas:** Surgiram histórias curtas envolvendo animais da floresta, aventuras nos rios e até recriações de lendas adaptadas livremente.
- **Engajamento total:** O período foi integralmente dedicado à produção prática, com alta concentração e envolvimento de todos.

DIFICULDADES OBSERVADAS

- Limitação do tempo para edição e ajustes finais das animações.
- Alguns grupos tiveram dificuldade em estabilizar a câmera do celular durante a captação.

SOLUÇÕES ADOTADAS

- Foco na captação básica, deixando a edição para um momento posterior, se desejado.
- Uso de suportes improvisados (livros, mochilas) para dar estabilidade aos aparelhos.

ENTREGA DOS CERTIFICADOS (ATIVIDADE COMPLEMENTAR)

No dia 24 de setembro de 2025, durante o horário regular de aula de Arte, os certificados de participação na oficina foram entregues aos estudantes com a presença do gestor da escola. O momento foi marcado por reconhecimento público, fotos coletivas e manifestações de satisfação por parte dos alunos, que verbalizaram o quanto a experiência foi significativa para seu aprendizado e para sua conexão com a cultura amazônica.

PRÓXIMOS PASSOS (NO CONTEXTO DA PESQUISA)

- Sistematização das animações produzidas para compor o repositório virtual do produto educacional.
- Análise dos dados coletados ao longo dos quatro encontros para a redação dos capítulos da dissertação.
- Continuação do trabalho com a turma em sala de aula, utilizando o *Jogo Bioanimação* como ferramenta de mediação criativa.

OBSERVAÇÕES FINAIS

O quarto encontro cumpriu plenamente o papel de síntese prática da oficina. A decisão por um formato intensivo e mão-na-massa permitiu que os estudantes vivenciassem de forma concreta os princípios da bioanimação: criação com materiais locais, trabalho colaborativo e narrativa autoral. A entrega dos certificados em sala de aula, com a presença da gestão, reforçou o caráter de valorização e reconhecimento do percurso formativo, deixando claro o impacto positivo da experiência tanto no âmbito pedagógico quanto no afetivo e identitário.

Atenciosamente,

Ana Cláudia Laudelino

Pesquisadora responsável

Projeto “Bioanimação na Amazônia”