



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

QUANDO O CINEMA ENCONTRA A ESCOLA:
DO PLANO DO CINEMA AO PLANO DE AULA

Liandra Marques Silva

Rio de Janeiro
2021

LIANDRA MARQUES SILVA

**QUANDO O CINEMA ENCONTRA A ESCOLA:
DO PLANO DO CINEMA AO PLANO DE AULA**

Monografia submetida à
Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciado em Letras na
habilitação Português/Literaturas

Orientador: Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet

RIO DE JANEIRO
2021

AGRADECIMENTOS

Ao Emerson George Sousa, meu companheiro de vida, meu orgulho e minha inspiração. Obrigada por existir.

À Maria Eduarda Marques, minha irmã e filha de coração. Estarei sempre aqui, meu amor.

À Alexsandra Gonzaga Marques, minha mãe “estourada”, que sempre lutou para que nossos caminhos fossem os melhores.

Ao meu irmão, Caik Marques, o meu irmão famoso.

À Adriana Fresquet, pela orientação neste trabalho e pelos ensinamentos durante esse processo.

À vovó Lourdes, que me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias de minha vida, e à vovó Socorro, dona da risada mais bonita que já ouvi.

Ao vovô Joa, “ouro dezoito quilates”, e ao vovô Severino, que me mostra como a quietude também fala bastante.

Aos meus tios que me inspiram profundamente, Jarbas, Joelba, Alexandre, André e Alexsávio. À minha família do coração, Bebel, Joviano, Bela, Grazi, Alexandre e George.

À Isabella de Jesus, a melhor amiga que eu poderia ter encontrado na fila de inscrição de disciplinas.

À Prófase Digital e aos que conheci por meio dela, que me fazem ajudar na construção de milhares de sonhos por meio da educação. em especial a Lads Queiroz, com quem eu passo horas conversando e nem consigo sentir, Vini Mingrone, com quem eu me diverto

intensamente, Luisa Lyra, a quem eu admiro tanto que não consigo descrever em palavras, Laura Sousa, que me lembra sempre como devo confiar em mim e na minha intuição, Julia Marques, dona do coração mais lindo do mundo e do meu também, Olívia Wey Black, que faz o mundo ser mais lindo com sua alegria, Tiago Santos, que é meu amigo mais estiloso, Bruna Lemos, que eu amo mesmo sendo uma mineira que compra pão de queijo congelado, Pedro Henrique Dias, que faz o mundo ser mais belo, Lethícia Santos, que é a perfeição em forma de pessoa, Carolina Godoy, que me escuta tão carinhosamente, André Felipe, que é o cara mais gente boa que conheci, Erika Sousa, que é minha inspiração acadêmica, Luiz Barbosa, que é um dos melhores escritores que conheço, Luma Dittrich, que ainda vai dominar o mundo.

Aos meus colegas da Letras, em especial aquelas pertencentes à eterna LEB: Daiane Santos, Vanessa Medeiros, Rafaela Ribeiro, Emanuel Félix, Juliana Carvalho, Bárbara Pérez, Juliana Brito, Nathália Santiago, Natália Brauns, Giulia Benincasa, Vinicius Fialho.

Aos meus professores da UFRJ, em especial Mariana Roque, Silvia Rodrigues, Carlos Alexandre Gonçalves.

Aos meus amigos do Colégio Pedro II, Aryel Silva, Sara Silva, Erika Camelo, Gabi Avelino, Deyvison Sousa, Vitor Hugo, Renan Maia, Lucca Chagas, Beatriz Bittencourt, Leonardo Stellet, que estarão eternamente no meu coração.

Aos professores do Colégio Pedro II, que fizeram o meu desejo pela licenciatura ser ainda maior, especialmente Isabela Braz, Glayci Xavier, Daise Gomes e Walter Silveira.

Ao Colégio Pedro II, por ter me formado uma soldado da ciência e, além de qualquer coisa, contribuído para minha formação como cidadã.

Aos colegas da Escola Alemã Corcovado, especialmente Atos Edwin e Débora Linhares.

Aos colegas do Laboratório de Tecnologias Cognitivas (LTC), especialmente Edite Maria,

Rodrigo Dutra, Rosilaine Wardenski, Rafaela Ferreira, Taís Gianella.

Aos meus primeiros alunos em Rio das Pedras e aos mais de 100 que já passaram pela minha jornada durante a graduação.

À equipe do CIEP Governador Roberto da Silveira, especialmente à Débora Lopes e Jurema Barros.

À Escola Municipal Victor Hugo.

Aos meus amigos de infância, especialmente Maria Thaís Lima, Kíssila Alves e Renan Marcelo.

Aos bibliotecários que passaram pela minha vida e sempre me incentivaram à leitura, especialmente os do Colégio Pedro II e os da BiblioSESC - Angélica Silva e Celina Almeida.

Ao Museu Nacional e aos colegas da Seção de Assistência ao Ensino (SAE).

Ao projeto comunitário Semeando o Amor.

CIP - Catalogação na Publicação

M586q Marques Silva , Liandra
QUANDO O CINEMA ENCONTRA A ESCOLA: DO PLANO DO
CINEMA AO PLANO DE AULA / Liandra Marques Silva . -
Rio de Janeiro, 2021.
42 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2021.

1. Cinema. 2. Linguagem artística. 3. Educação. 4.
BNCC. 5. Linguagem Cinematográfica. I. Mabel
Fresquet, Adriana , orient. II. Título.

RESUMO

Ao pensar no cinema, podemos admitir que ele é atravessado por sensações; percepções; ideias; sentimentos; contextos sócio-político, histórico-cultural, econômico etc. Além disso, aumenta o número e qualidade das pesquisas sobre cinema e educação apontando para a potência do cinema na formação social, política e conscientização crítica das massas. Partimos da ótica dos multiletramentos - que concebe o letrar não apenas exclusivamente linguístico, mas como práticas sociais estabelecidas por meio da linguagem que integram imagem, som, movimento. O objetivo deste trabalho consiste em refletir acerca dos eixos cinema, educação e multiletramentos em sala de aula, analisando o significado de leitura, textualidade e, especialmente, cinema como linguagem artística. Depois de formular um breve panorama do cinema como linguagem, este trabalho pretende compreender como a sétima arte é abordada em documentos oficiais que guiam a educação escolar. Além disso, espera-se ponderar como o cinema pode ir além de um mero instrumento em sala de aula, enxergando-o como uma linguagem artística. Dessa maneira, as principais perguntas que orientam esta monografia é: que documentos oficiais afirmam a relevância da linguagem cinematográfica na escola? Qual é o lugar da linguagem cinematográfica na BNCC?

Palavras-chave: Cinema. Linguagem artística. Educação. BNCC. Linguagem cinematográfica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CINEMA E EDUCAÇÃO.....	16
2.1. O que é texto? O que é leitura? É possível ler cinema? - Concepções de leitura, letramento e textualidade.....	18
2.2. A (não) dimensão ampla da leitura em sala de aula - um panorama.....	20
2.3. Pensando o/sobre cinema - algumas compreensões.....	23
2.4. Aprofundando-se acerca do cinema como linguagem artística.....	26
3. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO DEBATE CINEMA E EDUCAÇÃO	28
3.1. O que encontramos nos documentos oficiais? Sobre a lei 13.006/14.....	30
3.2. Sobre a regulamentação da lei 13.006/14.....	32
3.3. Qual é o lugar do cinema como linguagem artística na BNCC?.....	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

1. INTRODUÇÃO

É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência que aceitemos ativamente e com determinação o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.
(Irandé Antunes)

Para compreender melhor o envolvimento pessoal com a temática cinema e educação, preciso voltar ao início. De forma exata, não é possível lembrar qual foi o momento que decidi ser professora. Se tenho uma recordação intensa é a de que desde o Ensino Fundamental, eu já anunciava aos quatro cantos que iria atuar na educação. Por isso, não foi estranho o fato de que assim que fui aceita no exame de seleção para ingressar na licenciatura em Letras da UFRJ, já buscava formas de atuar no ensino. Neste mesmo ano, em 2017, comecei a divulgar aos vizinhos que estava oferecendo aulas de reforço. Essa foi uma experiência muito importante para minha jornada, um dos meus primeiros desafios como educadora. O grupo variava, pois nem sempre os pais podiam pagar mensalmente o singelo valor que era cobrado. Entretanto, em sua maioria, havia crianças e adolescentes de 7 aos 15 anos, estudantes do Ensino Fundamental. Seus pais chegavam a mim com uma dor específica: “eu não tenho tempo para ajudar o meu filho(a), visto que preciso trabalhar”. Muitas vezes, os alunos e alunas até me pediam para levá-los ao cinema. E em um desses pedidos atendidos acabamos assistindo à animação cinematográfica *Bao* (2018). Essa obra, especificamente, gerou muita confusão entre os estudantes que me acompanharam. Depois da sessão encerrada, afirmavam não ter conseguido, segundo eles, compreender nada da narrativa. E, nesse cenário, pensando como uma professora-pesquisadora, percebi que as crianças e adolescentes que eu estava ajudando a formar não conseguiam interpretar um texto audiovisual. É preciso dizer, inclusive, que daquele dia em diante a visão sobre o curso de Letras e ensino de linguagem foi alterada.

Na Faculdade de Letras, eu já estava inquieta em relação a muitas questões teóricas sobre a sala de aula, principalmente ao fato da priorização do normativismo em detrimento do descritivismo das línguas, à superposição do ensino sobre a língua escrita, esquecendo-se da

oralidade e a priorização da linguagem verbal, abandonando-se a linguagem não-verbal ou mista. Todavia, ver tais demandas no meu próprio processo como educadora foi um choque de realidade. Através daquele momento, dos meus alunos não terem conseguido interpretar a animação, percebi o quanto o processo de ensino-aprendizagem da consciência linguística precisava ser repensado.

Assim, comecei a levar em consideração que "efetivamente, seria bem mais produtivo pensar a linguagem, pensar sobre a linguagem, tentar vê-la por dentro, tentar entender o encaixe das peças que fazem seu funcionamento interativo" (ANTUNES, 2003, p.68). E, dessa forma, não somente pensar na linguagem que estamos acostumados, a língua normativa restrita às gramáticas, como também tratar sobre linguagem audiovisual em sala de aula e tornar os estudantes conscientes também dessa gramática. Não se pode negar que o ensino, ainda mais o de língua portuguesa, possui um caráter reducionista: dá-se prioridade ao uso da palavra escrita, a textos descontextualizados e negligencia-se que a linguagem foi feita para ser usada em contextos sociais. Desde um cenário mais íntimo, em que você reflete consigo mesmo sobre o que ocorreu no seu dia antes de dormir até a uma palestra em que você defende o meio ambiente. Não existe língua sem sujeitos sociais, sem circunstâncias sociais. Isto é, de nada adianta apenas saber a classificação de uma oração subordinada adverbial, se o indivíduo não consegue distinguir os significados que determinado discurso sofre com o acréscimo ou decréscimo de tal sentença.

Por um lado, ao refletir sobre o cinema, identificamos como ele é atravessado por sensações; percepções; ideias; sentimentos; contextos sócio-político, histórico-cultural, econômico etc. Diferentes autores destacam a importância do cinema na formação do social das pessoas, entre outros, Pinto (2017, p.1): "também [o cinema] se potencializa na possibilidade de formação social, política e conscientização crítica das massas"

Por outro, sabemos que a escola é uma das instituições principais no processo de socialização das pessoas. Se pensarmos a relação entre o cinema e a educação como uma experiência particular dos processos coletivos de descobrimento e invenção do mundo é possível apreciar "a potência pedagógica do cinema como gesto de criação e de alteridade." (FRESQUET, 2020, p. 25).

E é por isso que este trabalho busca compreender como tal potencial pedagógico do audiovisual está sendo abordado nos documentos normativos para as redes de ensino e suas

instituições públicas e privadas – como a lei 13006/14, sua proposta de regulamentação, ainda não aprovada, e a BNCC –, o porquê de a linguagem cinematográfica não estar incluída como uma linguagem artística, tal como a literatura.

Antunes (2003, p. 37) afirma que:

(...) não dá mais para tolerar uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas.

Da mesma forma, é difícil compreender como a escola ainda não consegue alfabetizar os estudantes. Porém, seria preciso fazer uma pesquisa bem mais aprofundada para incluir todos os elementos necessários para uma análise mais justa desse problema. Com certeza, nesse caso, a escola não seria responsabilizada de forma exclusiva, pois ela é habitada por docentes formados em instituições que também partilham dessa responsabilidade.

A formação docente e a escola também são constitutivas dos modos como as pessoas se comunicam e, conseqüentemente, todas as relações que acontecem através da linguagem. Para isso, neste trabalho que busca a visão de língua e linguagem através da perspectiva das práticas de ensino, é importante destacar o postulado por Bakhtin (2003, p. 279): “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” Logo, é inegável que tais conceitos são meio de interação e ação social, conforme a concepção bakhtiniana. Entretanto, infelizmente, língua e linguagem não compreendidas dessa forma, ainda mais em escolas que pautam o seu ensino sobre linguagens em classificações e nomenclaturas. Ou seja, a linguagem é constitutiva do tramado social. Segundo Cavalcante (2018, p. 3),

podemos afirmar que a vida é mediada pela palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita. Vivemos a observar aquilo que está em nosso entorno, com o que interagimos, interrogamos, concordando ou discordando, a partir das condições de inserção mundial e cultural do qual fazemos parte. As possibilidades de leitura são amplas. Fazemos leituras de jornais, romances, poesias, músicas, revistas em quadrinhos, mensagens em redes sociais, lemos fotografia, imagens em movimentos, obras de artes, esculturas partituras (...).

A autora aponta para uma característica importante da leitura: não lemos apenas o verbal, a leitura é ampla e a linguagem não-verbal é decisiva para uma boa compreensão do lido. Nesse contexto complexo, também custa compreender uma política pública educativa

nacional que negligencia a linguagem cinematográfica. Embora exista a lei 13.006 sancionada em 2014, que obriga as escolas a exibição de filmes nacionais por no mínimo duas horas por mês, como carga curricular complementar, não encontramos o cinema como uma das linguagens artísticas reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, é possível encontrar um componente curricular denominado “Arte”, que possui uma divisão em quatro grandes eixos de linguagens: artes visuais, dança, teatro e música. Tal divisão foi feita de acordo com as licenciaturas específicas em arte. Todavia, desconsiderou-se a Licenciatura em Cinema e Audiovisual e o cinema não é tratado como uma arte específica (SOCINE, 2016). Desse modo, é possível perceber uma ainda desvalorização equivocada. Fresquet e Migliorin (2015) elaboram dez considerações que podem nos orientar nesta reflexão sobre a pertinência dessa lei e fundamentalmente do cinema na escola:

1. Democratização do acesso. Por meio da lei, é possível pensar em um efetivo acesso e com isto uma maior democratização do cinema nas escolas. Segundo os autores, a maioria das escolas necessitam de amparo para que consigam implementar efetivamente ações como cineclubes e debates sobre os filmes. Tal regulamentação constitucional coopera para que pensemos nas populações inteiras que são excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas.

2. Acesso, diversidade e capilaridade de decisões. É importante nos questionarmos acerca do acesso aos filmes. Se haverá uma seleção prévia determinada, se teremos uma comissão de seleções do filmes, como será constituída essa comissão caso haja uma. Ao pensarmos na efetiva prática da exibição de filmes em salas de aula, também é essencial questionar como tornar isso de forma mais horizontal e menos impositiva. Deve-se, dessa maneira, interrogar-se como tornar os membros da comunidade escolar sujeitos-participantes nessas escolhas. Pensar juntos no que mais pode contribuir para a relação cinema e educação pode ser importante, não pela falta de potencial das escolas em fazer isso, mas sim porque talvez torne o caminho mais fácil, ainda mais quanto ao tempo de se pensar em boas decisões. Também é importante indagarmos como será o acesso quanto à diversidade de filmes que foram produzidos com a ajuda de recursos públicos, mas que não há previsão de distribuição tampouco exibição. São filmes produzidos, mas logo depois guardados nos acervos e esquecidos e precisamos saber se será possível acessá-los ou não.

3. Valorização das ações existentes e locais. Não podemos esquecer que já existem projetos organizados por determinadas instituições de nossa sociedade. Assim, seria muito mais produtivo ampliar essa rede já existente, estimulando suas melhorias.

4. O cinema deve ser arriscado. É comum uma visão de que no cinema temos as coisas belas, os efeitos cinematográficos são associados ao belo, assim como muitas vezes a leitura de obras literárias é associada ao prazer. Entretanto, devemos ter em mente que a leitura tanto da linguagem cinematográfica quanto da linguagem literária nem sempre estão ao lado do prazer, de enxergar o belo e sim a dar uma rasteira nas nossas certezas. Assim, conseguimos construir uma postura mais crítica, reflexiva, questionadora. E, conseqüentemente, construir conhecimento.

5. Cinema é conhecimento e invenção de mundo. Carece que falemos que a aproximação das áreas, cinema e educação, não deve subentender uma subordinação entre as duas. Os autores desaconselham abordar o cinema como pretexto, pois ele abre a diversas perspectivas quanto ao conhecimento que não se restringe apenas ao conteúdo. Assim, a exibição de filmes dá margem não apenas para conhecermos o mundo e a nós mesmos como também para a possibilidade de refletirmos sobre as suas criações, os elementos que foram utilizados para que aquela obra nascesse e, dessa forma, nos colocando na posição de criação, de autores.

6. A escola não forma consumidores. Devemos lembrar que uma das características do cinema é o consumo, aparecendo até na justificativa do senador Cristovam Buarque, que propôs a lei. Entretanto, o discurso industrial não deve ser um dos objetivos para que o cinema esteja nas escolas. Nós conseguimos formar consumidores para qualquer que seja a coisa antes de formar sujeitos consumidores para cinema. Por isso, propõe-se que os direitos de filmes que recebem verbas públicas sejam cedidos às escolas públicas.

7. Tensão na estrutura das escolas. Ao falarmos da exibição de filmes, precisamos também admitir a necessidade de aparatos tecnológicos que ofereçam às escolas uma qualidade de som, acústica, imagem, temperatura adequada. Isso significa pensar mais profundamente acerca do ambiente escolar.

8. As razões por trás do cinema brasileiro. A lei faz um recorte específico: a exibição de filmes brasileiros. Dessa maneira, o caminho para os debates acerca das nossas semelhanças, diferenças, sotaques, variações e tipos das línguas são mais viabilizados. Isso

ocorre porque temos - ou achamos que temos - uma relação maior de proximidade e o cinema consegue nos abrir a janela do conhecimento em relação às diferenças.

9. Promoção da criação com imagens. Ao assistirmos um filme, criamos. Em um primeiro momento, criamos sentimentos: surpresa, medo, alegria, tristeza. Também criamos expectativas quanto ao que vai acontecer na narrativa, montamos em nossa mente o entendimento sobre o que está sendo visto. Por isso, podemos admitir que ver cinema nos torna criadores também. É, por isso, que é possível vislumbrar os estudantes e professores como inventores, rompendo com os limites dados pelos currículos engessados e burocráticos que são impostos a eles.

10. A experiência com o cinema. O ambiente escolar é caracterizado por tentarem torná-lo normativo. Espera-se que encontremos nas escolas prescrições, orientações, onde ir, para onde voltar. O cinema na escola surge como uma forma de oferecer a expansão do olhar. Justamente porque é na escola que encontramos essa função política de democratizar o conhecimento - apesar, infelizmente, de ser um bem cultural não igualmente compartilhado entre nossa sociedade - e a intenção de oferecer um lugar específico para que sujeitos consigam experienciar o conhecimento.

Desde outro ângulo, Rosália Duarte também, em sua obra *Cinema & Educação*, questiona: “por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária?” (2009, p. 17). Podemos supor que existe uma crença limitante de que a relação com o audiovisual fará com que os estudantes não tenham uma boa formação leitora ou ainda se desinteressem pelos estudos pautados na língua escrita. Nesse sentido, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Maria Angélica Rocha Fernandes mostra que, pelo contrário, os filmes de adaptação literária tem mostrado um interesse maior de consumo das obras literárias que deram origem e ainda um interesse que não supõe consumo inclusive, ao verificar a procura desse tipo de livros nas bibliotecas escolares (FERNANDES, 2014; 2021).

Nesse cenário, este trabalho pretende compreender como o cinema é abordado em documentos oficiais que guiam a educação escolar. Além disso, espera-se ponderar como o cinema pode ir além de um mero instrumento em sala de aula, enxergando-o como uma linguagem artística.

Dessa maneira, a principal pergunta que orienta esta monografia é: Que documentos

oficiais afirmam a relevância da linguagem cinematográfica na escola? Qual o lugar da linguagem cinematográfica na BNCC?

Assim, levando essas perguntas como ponto inicial, partimos para pesquisar procurando se o cinema aparece em alguns documentos oficiais; e se aparece, de que modo. Especialmente interessa saber se ele figura como uma expressão artística da língua.

2. CINEMA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre a relação entre os temas cinema, educação e linguagem. Para Duarte (2009, p. 17), “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional, quanto a leitura de obras literárias”. Isto é, nós podemos e devemos olhar para o cinema e sua natureza pedagógica. Em outros lugares do mundo, como a França, por exemplo, o cinema é visto como parte da estratégia de preservação do material cultural e, ainda mais, da língua.

Infelizmente, muitas vezes, o cinema é concebido como mero instrumento de explicação. E seguindo ao *Mestre Ignorante* de Rancière (2007), sabemos que a explicação faz parte de uma pedagogia embrutecedora enquanto que, promover o encontro direto da pessoa com a obra constitui um gesto próprio de uma pedagogia emancipadora. O mito da necessidade pedagógica da explicação - a crença de que o aluno precisa sempre de uma explicação - nega a competência dos indivíduos de entrarem em contato direto com a aprendizagem (FRESQUET, 2020). Da mesma forma, isso ocorre com a língua: esquece-se que os indivíduos a internalizam sem precisar da escola. Isso é explicitado na seguinte afirmação: “ninguém nunca nos explicou a língua materna e também como assistir a um filme.” (FRESQUET, 2020, p. 23) Os indivíduos nascem em contextos sociais e neles vão se produzindo experiências perceptivas, cognitivas de descoberta e de invenção coletiva. O entorno é decisivo para atizar a curiosidade e o interesse dos aprendentes, a possibilidade de frequentar salas de cinema, algo de televisão em casa, o contato com livros, com as placas na rua, com os sinais de trânsito, entre outros.

É possível, então, que questionem: então, para que serve a escola? Ao falar do histórico de criação dessa instituição, lembremos que ela foi uma invenção da pólis grega como forma de atacar os privilégios da elite (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017). Segundo os autores, essa foi uma invenção democrática, por ter criado tempo livre para todo mundo, sem que se leve em consideração antecedentes, condições econômicas. Ao transformar todos em estudantes, colocamos todos em um mesmo nível, em um mesmo patamar, sem distinções. Assim, “o mundo é tornado público pela escola” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 55). A escola, dentre suas inúmeras funções, nos faz experimentar e ter contato com aquilo que não necessariamente temos em todas as outras instituições de convívio, o público. Entretanto, o papel escolar não para por aí: nas instituições escolares, aprendemos a questionar as

experiências já vividas, a olhar com outros olhos para as pessoas, principalmente pela interação que estabelecemos nestes locais. Ainda, vê-se no espaço escolar a potência da criação e reinvenção da própria cultura. Dentre as inúmeras atividades que são desempenhadas na escola, a produção de conhecimento escolar pode se voltar para a experimentação de si e do mundo, para a inventividade e engenhosidade ao descobrir a realidade e imaginá-la tentando alterá-la. Um movimento de construção, desconstrução e reconstrução. Neste cenário, precisa-se considerar que os sujeitos promovem suas práticas sociais através necessariamente da linguagem e o conceito de letramento precisa ser considerado.

Pode-se afirmar que “letrar” significa oferecer aos estudantes as possibilidades de interagir em todas as modalidades da língua, sejam elas escritas, orais, multimodais ou hipertextuais (SILVA, 2017). Ou seja, *letrar* significa transformar os alunos em protagonistas das suas ações sociais, seja na compreensão, seja na criação das diversas práticas que estabelecem por meio da linguagem. E, cada vez mais, falar em apenas em letramento não abrange tudo que está envolvido na autoria e recepção de enunciados. Conforme Rojo e Almeida (2012, p. 23), “o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento.” E, por isso, o conceito de multiletramento tornou-se gradativamente comum. Tais mudanças respaldaram não somente na enunciação e na leitura, como já dito, mas também nas práticas de sala de aula. Ao falar de advento do digital e, com isso, o surgimento de novas formas textuais, é preciso ter em mente que “não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão-única (professor-aluno), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para produção e retextualização.” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 23)

Dessa forma, é imprescindível refletir sobre os eixos cinema, educação e multiletramento e quais fatores favorecem para que, na prática, essa vinculação não ocorra nas salas de aula, especialmente nas aulas de língua (tanto materna quanto estrangeira), uma vez que são essas disciplinas as que possuem como objetivo principal refletir sobre o uso da língua, em suas diversas modalidades. Logo, analisar as concepções que nossa sociedade, e consequentemente a escola, possui acerca da textualidade e da leitura é muito importante. Também é preciso atentar para como o cinema é compreendido, especialmente quanto a sua potência pedagógica. Por fim, e não menos importante, deve-se pensar em sala de aula – de que forma o normativismo da língua e a pauta na transmissão influenciam o multiletramento?

2.1. O que é texto? O que é leitura? É possível ler cinema? - Concepções de leitura, letramento e textualidade

“a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Paulo Freire)

Quando ouvimos a palavra texto, provavelmente o que nos vem à mente são palavras escritas organizadas em parágrafos, com frases, pontuação e possivelmente desenvolvidas em um papel branco ou uma tela de algum aparelho tecnológico em branco. Também é comum associar a leitura silenciosa de um texto a algo que se faz em solidão. E, para além disso, o significado de “ser letrado” é, comumente, associado ao ato de decifrar letras e conseguir elaborar textos escritos. Todavia, essa é apenas uma visão dentre as diversas que a textualidade nos dá. Ainda mais quando tratamos de um mundo globalizado como o nosso. Segundo Beaugrand, “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72). Ou seja, um texto é qualquer ocorrência linguística falada ou escrita, na qual atuam, dentre outros fatores, elementos linguísticos, visuais, sonoros e cognitivos, compreendendo um diálogo constante entre os interlocutores. Assim, um texto é um evento, um processo interativo em que locutor e interlocutor estão envolvidos e não necessariamente precisa de meios exclusivos linguísticos para ocorrer. Ao receber uma mensagem por meio do aplicativo WhatsApp, é possível responder com os famosos *emojis*, como uma mão em afirmação, por exemplo.

O entendimento de texto influencia, conseqüentemente, na concepção que se tem de leitura. Paulo Freire destaca que é necessário “(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1989, p. 9) Todavia, principalmente nas aulas de português, o foco na leitura literária é nítido e de forma distorcida. Os indivíduos não gostam daquilo que não sabem e, tampouco, daquilo que não é feito confortavelmente. A leitura literária em sala de aula, para muitos alunos, não faz sentido, é vergonhosa e cria um sentimento ruim por aquilo que é “dito” como leitura. Esse sentimento ruim é causado principalmente pelas lembranças que temos das primeiras aulas:

Para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer (...) a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia, a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. (KLEIMANN, 2002, p. 16)

Possivelmente, a origem de certas práticas desmotivadoras esteja em concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura. E tais convicções “são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola” (KLEIMANN, 2002, p. 16). Tudo isso é mediado por provas de acesso a universidades, colégios e concursos públicos, que possuem como requisito um conhecimento normativo sobre a linguagem, focando na gramática.

Na leitura, é importante ir além, deixando com que os alunos interpretem a partir das suas vivências. Inclusive, acerca dessas concepções, é preciso questionar: ler é decifrar significados ou reconstruir significados?

Na Base Nacional Comum Curricular, é descrito o “Eixo Leitura”, expondo as concepções que esse documento possui acerca do ato de ler. É destacado que essa concepção abrange aspectos para além dos textos escritos: “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p.71). Logo, é importante destacar que a leitura, na BNCC, é tomada em um sentido amplo, fazendo referência não somente ao texto escrito, mas também podemos incluir em alguma medida à imagem estática, e a imagem em movimento, com som, especialmente pela expressão “espectador”. Portanto, é possível perceber que o documento que concentra os parâmetros para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas de todos os níveis de ensino, das redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, concebe a leitura não somente pela ótica formal, mas destaca a diversificação dessa definição. O ler, nesse cenário, não se refere somente a livros, mas também à fotografia, à pintura, ao audiovisual. A princípio, no referente à leitura, a BNCC espera das instituições escolares uma postura reflexiva, crítica e comprometida com o sentido amplo de leitura, embora na realidade não seja assim, por diversos motivos – especialmente econômicos.

2.2. A (não) dimensão ampla da leitura em sala de aula - um panorama

As aulas de língua (sejam maternas ou estrangeiras) são os principais momentos da escola associados à leitura – apesar dessa prática ser passível de ocorrer em qualquer que seja a disciplina. Isso acontece, sobretudo, pela noção de que é, nas aulas de português, inglês, espanhol etc, que os alunos conseguem refletir sobre a língua, os textos e as leituras. Aprofundando-nos ainda mais, podemos perceber uma confusão enraizada entre os conceitos de língua e gramática, sobretudo, na crença de que língua e gramática são uma coisa só (ANTUNES, 2007, p. 39). Ou seja, para essa perspectiva, o domínio de uma língua pressupõe o domínio da gramática. E, por isso, é comum escutarmos frases como “fulano não sabe falar português”. Entretanto, na verdade, o que os enunciadores desses tipos de frases querem dizer é que determinadas pessoas não estão usando a norma culta da língua.

Imagine que alguém se propôs a estudar uma nova língua, a francesa, por exemplo. Em suas aulas, essa pessoa aprendeu todas as regras gramaticais. Entretanto, ao assistir a um filme francês sem legendas, obviamente ela pode não conseguir entender todos os enunciados, porque a língua não é somente a gramática. Nesse sentido, podemos ampliar essa reflexão para quando nos referimos a uma linguagem tão multimodal quanto uma obra cinematográfica. Logo, é preciso ter em mente que “a língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e se interdependem irremediavelmente” (ANTUNES, 2007, p. 40). A eficiência de um texto não depende exclusivamente da gramática e a fixação que ocorre nas salas de aula pela gramática, em especial a gramática normativa, é equivocada. Tal como afirma Irandé Antunes (2007), esse engano é ainda mais sério quando se considera uma gramática apenas para a língua toda, negligenciando o fato de que o uso da linguagem é uma atividade sociointerativa, requer diferentes contextos e facilita diversos usos, diversas normas.

As práticas pedagógicas relacionadas ao estudo da língua continuam em uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e frases descontextualizadas, ignorando principalmente a leitura de textos multimodais e da oralidade. Por isso, é preciso analisar os quatro campos que as aulas de língua podem ser organizadas: oralidade, escrita, leitura e gramática (ANTUNES, 2003, p. 24).

Ao tratar da oralidade, é possível perceber um desinteresse nas salas de aula, ainda

mais quando se fala das aulas de língua materna. Isso ocorre, sobretudo, pela falsa crença de que a oralidade já está tão permeada no nosso cotidiano que não é necessário discutirmos acerca desse assunto na escola. Antunes (2003) também destaca que a fala é visualizada como o lugar para a violação das regras gramaticais, ignorando que há textos orais que demandam a norma padrão da língua e outros não. É importante que os alunos compreendam, por exemplo, o porquê de um filme legendado ou dublado precisar utilizar determinadas gírias ou “fugas” à norma culta para conseguir transpor os significados que o filme original realmente expressava. Quanto à escrita, o cenário comum é:

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer.” (ANTUNES, 2003, p. 26)

Sob essa ótica percebemos, devido à artificialidade e à inexpressividade características nas aulas de escrita, que o contexto social não é um foco. Os textos são produzidos sem sabermos para quem e com quem estão sendo comunicados. Cria-se um interlocutor “imaginário” por meio do corretor e, assim, há a falta da relação interacional e, conseqüentemente, não há a correlação entre linguagem e mundo intrínseca à textualidade.

Em relação à gramática, pode-se observar um olhar voltado à classificação, apesar da gramática de uma língua ir muito além disso. Por exemplo, é cabível afirmar que existe uma gramática cinematográfica, haja vista o cinema ter a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Há imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos. Como afirmou Rosália Duarte (2009):

assim como a beleza e a grandiosidade de Dom Casmurro podem ser melhor apreciadas quando se conhece a estrutura que torna possível a produção de um texto literário, a força avassaladora do texto e das imagens que compõem Deus e o diabo na terra do sol pode ser vivenciada com muito mais intensidade quando se compreende o modo como se articulam os discursos de significação na linguagem cinematográfica. (p. 44)

O enfoque em uma gramática prescritiva, com objetivo de simplesmente informar o correto e incorreto dentro de uma língua, faz com que as pessoas tenham uma visão distorcida sobre o que é língua, sobre os textos, sobre a leitura. Negligencia-se “o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 33).

O cenário não é nada diferente quando se fala das atividades relacionadas à leitura propriamente dita. Por um lado, vê-se os momentos-leitores dos alunos associados à leitura em voz alta. Por outro, observamos a leitura vista como avaliação: para realizar determinada prova, a obrigatoriedade da interpretação de uma obra é feita sem que sejam trabalhadas no estudante o prazer por esse momento. Pelo contrário, começa-se a criar um sentimento de desespero associado a tais eventos. Há, ainda, a terceira face: a de usar a leitura de textos exclusivamente como pretexto para questões gramaticais. Dessa forma, sucede-se uma leitura desgarrada das suas funções sociais e que é indiferente à criação do gosto pelo ato de ler.

2.3. Pensando o/sobre cinema - algumas compreensões

O tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte (Adriana Fresquet)

Ao falarmos em cinema, diversos significados podem vir à nossa mente. Para muitos, é um mundo desconhecido e inacessível. Para outros, traz boas lembranças com a família e amigos. Há, ainda, aqueles que sentem o amargo de lembrar das vezes em que seus familiares ou professores repreenderam a preferência por assistir obras cinematográficas a ler determinadas obras literárias. Uma das primeiras conceituações que tive de cinema e que me contemplou foi encontrada na obra “Comigo no Cinema: reflexões depois The End”, uma coletânea de crônicas sobre obras cinematográficas. Nessa definição a autora afirma:

(...) Então vem um filme e mostra como funciona a história por dentro. De uma forma sensível e delicada, expõe toda a complexidade de uma existência, todo o árduo processo de se transformar em que se é. Vale para um homem que se sente mulher, mas valeria também para um negro que luta para ter sua raça respeitada, um jovem que é dependente de drogas, uma moça casada que não deseja ter filhos, um deficiente visual que se descobre apaixonado, um idoso com pouco tempo de vida, um pai de família que foi demitido, um jovem idealista que sonha entrar a política, uma atriz que tem sua intimidade exposta pela imprensa – se soubéssemos pra valer o que cada um desses desconhecidos sente na pele, como as reações externas os atingem, o esforço que fazem para defender o direito de ser quem são, não seríamos mais tolerantes? Bastaria reduzir um pouco o tempo gasto nas redes sociais e ir mais ao cinema, ler livros, assistir a uma peça. É pra isso que serve a arte. Para nos tirar da superfície e dar um zoom no subterrâneo da emoção alheia, lá onde tudo se explica. (MEDEIROS, 2019, p. 55)

Nessa ótica, portanto, o cinema é visto como um movimento de alteridade. Fresquet citando leituras de Bakhtin, (2007, p. 2) confirma: “No olhar do outro se vê tudo aquilo que não alcançamos ver com os nossos olhos”. Essa é a visão do cinema como reprodução ou substituto do olhar. É apenas uma das seis maneiras de entender o cinema conforme as concepções organizadas pelos franceses Jacques Aumont e Michel Marie (2003) na obra

Dicionário teórico e crítico de cinema.

Uma das outras visões apresentadas e muito interessa a este trabalho, que possui o recorte no ensino de Língua Portuguesa, é o cinema como linguagem. A partir de 1960, começou-se a se falar mais sobre as relações entre cinema e linguística, buscando as equivalências em suas estruturas. Para Duarte (2009), o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Compara-se que, de um lado, a gramática linguística dispõe de sílabas, palavras, organizações sintáticas e, de outro, o cinema possui a luz, sombra, velocidade, captura de ângulos etc.

Também olha-se para o cinema como escrita. Essa ótica pressupõe que, assim como a escrita, o cinema precisa da memória para se estabelecer. Logo, nessa visão, os requisitos comuns a essas duas áreas são os processos de lembrar e inventar. (AUMONT, MARIE, 2003)

Além disso, alguns teóricos entendem o cinema como um modo de pensamento. Nesse panorama, ele é visto como “uma máquina de pensar, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço, o real, o possível, o imaginário, o sonhado” (FRESQUET, 2007, p. 3). Essa concepção é pautada na ideia de que um dos meios do pensamento humano é a imagem. Ainda, é possível conceber o cinema como produção de afetos e simbolização do desejo. Por um lado, é criação de afetos por conta do seu poder de despertar certos sentimentos e sensações. Com as tecnologias, essas produções de sensações foram ainda mais mescladas com a própria realidade: as salas de cinema agora dispõem de poltronas com sistema eletrônico de movimentos, permitindo simular quedas, trepidação, vibração, aceleração e frenagem. Por outro lado, é entendido como simbolização do desejo. Por meio das produções cinematográficas, é possível abrir novas possibilidades de desejo reais ou fantasiadas.

Por fim, é possível compreender o cinema como arte. Esse é um dos entendimentos que mais interessa a esse trabalho, visto que, assim, é possível apoiar-se no cinema como uma linguagem artística. Como já foi percebido por meio de outras conceituações, “cinema é discurso e é linguagem, imbricado de sentidos, provocando experiências estéticas em seus espectadores que, são, ao mesmo tempo, seus críticos, atribuindo sentidos que concordam ou confrontam os sentidos e discursos almejados por seus realizadores.” (BULEGON DA SILVA, 2021, p. 50). Ou seja, é possível percebê-lo como um sistema de diversas artes: “arte

do tempo, arte da narrativa, arte da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte da dança e da postura escultural, arte do desenho e da cor” (FRESQUET, 2007, p. 2).

2.4. Aprofundando-se acerca do cinema como linguagem artística

Para compreender melhor o conceito de cinema como uma linguagem artística, é preciso retomar as concepções de “discurso na vida” e “discurso na arte”, proposto pelo Círculo de Bakhtin. Para os autores, não é possível dissociar a arte fora do discurso na vida. Logo a arte, como outros discursos, é social e por isso deve ser analisada pela ótica sociológica (BULEGON DA SILVA, 2021). O objeto artístico está enraizado no discurso da vida. Por sua característica social, não há como fazer essa dissociação entre arte e sociedade. Assim, pode-se afirmar que “o enunciado concreto nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação” (BAKHTIN, 1998, p. 13, *apud* BULEGON DA SILVA, 2021, p. 33). Por meio dessa lógica, Bulegon da Silva consegue estabelecer a relação entre a linguagem artística, especialmente o cinema, e o que se compreende como linguagem e discurso. Segundo a autora, estamos vivendo, hoje, uma “democratização visual” e, por isso, é preciso advogar pela promoção do acesso a diversas formas de operar “na e pela arte, na e pela linguagem”. Com o enfoque no cinema, em seu texto, destaca que “por sua capacidade de perpassar por tantos outros âmbitos da arte e da linguagem (e da tecnologia), o cinema provoca emoções, sentidos, sentimentos diversos em sujeitos diversos” (BULEGON DA SILVA, 2021, p. 42). E, sob essa perspectiva, faz tanto sentido afirmar que o espectador tem a capacidade de “ler um filme, decifrar o significado das imagens tal como se decifra o sentido das palavras e dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica” (MARTIN, 2003, p. 21). Nesse ínterim, visualiza-se que o cinema está entranhado nos conceitos de linguagem, discurso, arte, sociedade e cultura, ainda mais com a ascensão cada vez maior da tecnologia nas nossas vidas. Hoje, para ter contato com a linguagem artística audiovisual, não precisamos ir necessariamente a uma sala de cinema: milhares de pequenos vídeos são vinculados todos os dias nas redes sociais e pelas plataformas de *streaming*.

Logo, é possível afirmar que o “cinema enquanto linguagem possibilita a interação desses pensamentos pela sua dimensão criadora, artística e multidisciplinar, além de outras qualidades e características próprias da tecnologia que lhe é inerente” (QUEILUZ e SUGAYAMA, 2003, p. 1). Por conseguinte, reconhecendo-se a importância do cinema ser uma necessária linguagem artística a ser foco em sala de aula, é necessário refletir sobre

como ele é tratado nas escolas atualmente, o que fala a lei nº 13.006/2014 e, enfim, o porquê da linguagem cinematográfica não estar incluída na BNCC como uma linguagem artística.

3. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO DEBATE CINEMA E EDUCAÇÃO

A partir de 2014, o Brasil passou a ter uma lei que garante a exibição de produções audiovisuais nacionais nas escolas por, pelo menos, duas horas mensais. Esse debate, entretanto, não apareceu do dia para a noite. Como afirma Teixeira, Pereira e Grammont (2015), no início do século XX já se discutia acerca do uso do cinema nas salas de aula como um recurso pedagógico. Essa discussão foi incentivada pelos debates do movimento de renovação da educação brasileira - movimento conhecido como Escola Nova. E não tardou para que os debates começassem a se transformar em projetos educacionais que almejam integrar o cinema e a educação.

No Distrito Federal (à época, o Rio de Janeiro), em 1928, a Lei da Reforma de Ensino estabelecia que as escolas deveriam ter salas com aparelhos de projeção para fins pedagógicos. Além de determinar que o cinema deve ser utilizado como recurso didático para auxiliar os professores (FRANCO, 2004 apud TEIXEIRA; PEREIRA; GRAMMONT, 2015). As ações foram se aprofundando ainda mais: em 1936, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince). Essa instituição tinha como objetivo principal o estímulo e a normalização do uso de filmes em sala de aula (DUARTE, 2014 apud TEIXEIRA; PEREIRA; GRAMMONT, 2015). Infelizmente, entretanto, aponta-se problemas de comunicação, investimentos, diferenciação cultural e regional, falta de recursos econômicos e humanos, além de dúvidas sobre a eficácia do cinema na educação que geraram dificuldades para os resultados que eram esperados do órgão. Além disso, era inegável que a região sudeste, mesmo que ainda com recursos escassos, era muito privilegiada se comparada a outras regiões do país como o nordeste. Ou seja, esse não é um projeto que chegou ao Brasil inteiro. Com o uso do cinema educativo pelo INCE e as dificuldades que foram enfrentadas percebeu-se um obstáculo que vai além dos recursos físicos: a associação da utilização do audiovisual em sala de aula como um momento de descontração e lazer e não em sua dimensão pedagógica (CARVALHAL, 2009). Lamentavelmente, essa é uma visão que ainda é possível de ser enxergada nos dias de hoje. Ainda é comum nas escolas, quando um professor falta ou quando o aluno tem mau comportamento, por exemplo, darem como resolução a elaboração de produções textuais, e essa forma de castigo acaba gerando um possível desinteresse dos alunos por escrever textos. Já as produções cinematográficas são utilizadas como forma de entretenimento, uma recompensa aos alunos por terem se

comportado bem ou uma forma de fugir à rotina da sala de aula.

Um importante marco ao se falar da historicidade do debate acerca de cinema e educação são os chamados ciclos regionais. Eles acompanhavam a maior produção de documentários que exaltavam o país, suas belezas e suas culturas. Vê-se, dessa forma, como o cinema foi visto por muito tempo, em um viés político, como um instrumento pedagógico de exaltação da identidade nacional. Também pode-se citar como marco o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que se defendia o uso do cinema na educação. Participavam do grupo de educadores que produziu o manifesto os professores Jonathas Serranos e Francisco Venâncio Filho, que, em 1929, produziram a obra *Cinema e educação*. Tal publicação foi um marco nessa discussão e era possível ver uma concepção de cinema como um exemplo de modernidade, dissolução de costumes, ciência e propaganda (WOLNEY, 2014). Logo, foi possível perceber, nesta época, tal como advoga Wolney Malafaia (2014, p. 20), que “o projeto do cinema educativo derivava-se para a construção imagética da nacionalidade”. Também é possível notar que essa construção sobre o cinema educativo inspirava-se em interpretações, experiência e apropriações europeias e estadunidenses, visto que não tínhamos experiências acerca disso (PINHEIRO, 2015). Sob essa perspectiva, portanto, é inegável que é preciso considerar, ao tratar do debate entre cinema e educação, o seu caráter político e social. Essa é, portanto, uma análise importante a ser realizada sobre o cenário mais atual que temos: a lei 13.006/14. Assim, será possível compreender melhor os caminhos que o cinema e a educação podem trilhar nas escolas brasileiras, nas aulas de Português como Língua Materna.

3.1. O que encontramos nos documentos oficiais? Sobre a lei 13.006/14

O projeto da lei 13.006/14 para que a exibição de filmes fosse parte do currículo escolar passou por uma longa jornada. Segundo o senador que propôs o projeto de lei, essa era uma forma de impulsionar a indústria cinematográfica. Suas justificativas, nesse contexto, levantavam muitos mais pontos econômicos do que pedagógicos. Uma das suas falas que mais possuíam o teor educacional era a de que “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”. Nesse cenário, é preciso atentar que

(...) as boas intenções aqui dependem de uma regulamentação que enfatize as potências desse encontro do cinema com a educação. De outra forma, a nova Lei pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas. (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p. 7)

Logo, deve-se pensar acerca dos desafios intrínsecos à implementação efetiva da lei. Um dos primeiros questionamentos a serem realizados é quanto aos filmes que as escolas poderão exibir. E como os professores terão acesso a esses materiais de forma legal. Assim como já é difícil manter as bibliotecas públicas, deve-se pensar sobre as filmotecas, já que serão nelas que professores e alunos, muitas vezes, poderão concentrar suas esperanças de ter contato com esses materiais assim como já acontece com os livros. Para além disso, deve-se também pensar sobre a conscientização dos alunos acerca da importância de também ter um repertório constituído por imagens. Como já dito, estamos acostumados a associar a prática de leitura ao que vem escrito em palavras. E estar em uma sociedade cada vez centrada na cultura visual requer a necessidade de lidar com novas práticas de leitura (AMÂNCIO, CHALUPE, SALVATIERRA, NÚÑEZ, NOVA, BRAGANÇA, FREIRE, 2015).

Tal manejo não é fundamental apenas quando se trata dos alunos, mas também quando falamos sobre os conteúdos que os professores dão e, conseqüentemente, as suas formações, já que eles precisam lidar de maneira produtiva com o que o repertório fílmico proporciona. Fernandes (2015) destaca uma fala comum: “a professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme”. Ou seja, há, ainda, uma visão distorcida dos docentes de como o cinema pode atuar na educação. E isso não acontece por culpa deles, mas porque somente a lei ter sido

assegurada nas diretrizes e bases da educação nacional não muda todas as condições necessárias para que ela seja colocada em prática. Infelizmente, tal como afirma Jane Pinheiro, temos um longo caminho pela frente, “porque não podemos assistir a quaisquer filmes, de qualquer forma, para que a Lei alcance seus objetivos” (2015, p. 79).

Nota-se, dessa forma, a primordialidade de trazer a discussão acerca do cinema na formação de professores. Freitas (2015) afirma que, após pesquisas, percebeu que as produções cinematográficas são utilizadas por professores como um recurso didático. Isto é, são usados como amparo para introduzir um novo conteúdo, sem que sejam explorados muitos dos seus outros potenciais aspectos. Além disso, destaca problemas como os de que os professores precisam enfrentar a falta de tempo para exibição, necessitando trabalhar com fragmentos ou curtas-metragens.

Vê-se, portanto, por meio da lei, um reconhecimento do cinema para a educação brasileira. Todavia, é fulcral que olhemos para as questões que fazem com que o papel torne-se realidade. Por isso, a análise de como tal discussão é abordada na Base Nacional Comum Curricular faz-se importante, já que esse é o documento oficial que fundamenta a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

3.2. Sobre a regulamentação da lei 13.006/14

Em 2015, a Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC) foi criada pelo Ministério da Cultura. Como uma das suas ações, o SEFAC criou o GT Cinema na Escola com o objetivo de construir uma proposta para regulamentação da lei a partir do estudo dos principais tópicos para que a legislação, efetivamente, conseguisse estar em todas as salas de aula do Brasil. A partir dos encontros do grupo, que foi subdividido em “formação docente”, “acesso” e “fomento”, criou-se um texto permeado por reflexões, princípios e propostas - as quais possuíam como norte o curto, médio e longo prazos. Fresquet et al (2016) apontam para a necessidade de pensar a formação audiovisual não apenas como uma linguagem artística, mas, para além disso, como uma linguagem polissêmica que tanto abrange as diversas formas de leitura do mundo como também toca a intelectualidade e expande o conjunto de produção colaborativa de conhecimento.

Para os participantes do Grupo de Trabalho (GT), é importante ter em vista, sobre os professores, como é substancial respeitar os processos de formação inicial e continuada dos professores, nos diversos níveis de ensino e também de agentes culturais. Cita-se, ainda, a demanda de consolidar parcerias que já existiam, organizados por instituições da nossa sociedade, especialmente Universidades, escolas de Educação Básica, cineclubes, reforçando que é muito mais produtivo ampliar essa rede já existente, estimulando suas melhorias.

Em relação aos procedimentos para regulamentar a lei, os autores destacam um conceito que conversa muito com este trabalho: o multiletramento audiovisual. Para o GT, não basta pensar apenas em um processo de alfabetização audiovisual, pode-se elaborar um processo específico de conhecimento por meio da descoberta e também da invenção, da produção, da engenhosidade. Assim, não é preciso limitar a perspectiva de se trabalhar com as obras a horas e espaços específicos, mas pode-se pensar em

diálogo com diferentes conhecimentos disciplinares, em espaços e tempos diferenciados, que podem atravessar o horário de turno e/ou contra-turno, no formato de aula, cineclube, e inclusive, oficina de produção audiovisual brasileira (FRESQUET ET AL, 2016, p. 181)

Além de comentar sobre as barreiras de tempo e espaço, que podem ser quebradas,

também comenta-se acerca dos limites quanto aos sujeitos. O encontro do cinema com a relação não precisa - nem deve - ser restrito a estudantes e professores: pode contar com autoridades escolares, coordenadores, funcionários, responsáveis. Os autores ressaltam também a importância de conseguir organizar tudo isso sem que os professores precisem extrapolar a carga horária deles, que já é bastante intensa.

Outro aspecto considerado no documento de regulamentação é com relação aos tipos de filmes que serão circulados nas escolas. O grupo sugere que tal escolha seja apoiada na diversidade étnica, geográfica, cultural e social. Além disso, exploram a relevância de

políticas públicas que garantam condições, infraestrutura, climatização, recursos tecnológicos, restauração e digitalização de acervos audiovisuais nacionais, formação docente, articulação das iniciativas de formação existentes com outras a serem criadas, entre outras possibilidades para sua imediata execução. Esperamos pela democratização do acesso ao cinema nacional. (FRESQUET, 2021, p. 75)

Assim sendo, vê-se um grande esforço na criação de um documento que pormenorize como colocar em prática a lei 13.006/14 como se espera da proposta de regulamentação que ainda aguarda ser pautada pelo Conselho Nacional de Educação desde maio de 2016.

3.3. Qual é o lugar do cinema como linguagem artística na BNCC?

A importância dada a uma base nacional curricular é sinalizada desde a Constituição federal de 1988. Esse documento normativo tem como objetivo primordial articular os conteúdos para o ensino infantil, fundamental e médio. Apenas em dezembro de 2017, tal base foi realmente promulgada e sua trajetória teve de enfrentar alguns conflitos, haja vista abranger diversos campos políticos, profissionais e acadêmicos. É importante, então, verificar o espaço destinado ao cinema e seu potencial pedagógico em meio às disputas de interesse comuns desse processo.

Como destaca Domingues (2019), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), quanto à disciplina de Língua Portuguesa, valoriza-se a dialogicidade com ênfase nas situações comunicativas considerando as características sociais e históricas. Há, portanto, uma oposição aos estudos de Língua Portuguesa relacionada apenas às nomenclaturas gramaticais. Outro ponto importante para a discussão desse trabalho apontado pelo autor é acerca da transversalidade no ensino. O escritor aborda que tal transversalidade traduz-se como

um conjunto de conceitos vinculados a questões sociais que deveriam ser abordados por todas as disciplinas, sem barreiras vinculadas a este ou aquele conteúdo curricular específico, cabendo ao corpo escolar dinamizar a discussão sobre estes temas de maneira democrática e dialógica. (DOMINGUES, 2019, p. 3)

Ao tratar desse assunto, os PCNs demonstram a relevância de determinados temas para a formação cidadã dos estudantes. Esse é um ângulo muito interessante a ser discutido, visto que, por conta dos exames vestibulares, muitas instituições acabam precisando focalizar apenas na formação técnica dos estudantes, esquecendo-se, infelizmente, dos cidadãos que enfrentarão o mundo após o ensino básico. Por fim, ainda quanto aos PCNs, é importante citar que são apenas recomendações e não imposições às práticas escolares, não são leis. Dentre os seus principais objetivos, está o de auxiliar na organização dos currículos escolares.

Já quanto à BNCC, pode-se afirmar que sua história começou quando, no Plano Nacional de Educação (PNE), foi estabelecido que era necessário ajustar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios os direitos e objetivos do ensino fundamental. E, assim, após diversas discussões, versões e atritos, chegou-se a uma versão final para a Base

Nacional Comum Curricular. É preciso lembrar que, apesar dos seminários e encontros realizados, chega a ser inocente acreditar que é possível abordar todos os assuntos e com todos os envolvidos cruciais para esse processo. Da mesma forma, deve-se questionar como todas as imposições vão chegar realmente a cada escola brasileira, desde a da capital a do interior, tendo em vista as condições socioeconômicas tão divergentes.

Em relação ao cinema, como linguagem artística potencial - já que nossa sociedade pede cada vez mais dos seus sujeitos que consigam articular os textos audiovisuais no cotidiano -, é preciso fazer uma análise quantitativa e qualitativa do seu espaço na BNCC. Ao fazer a pesquisa por meio da palavra “cinema”, é possível encontrar a menção 16 vezes. Já o termo “audiovisual” pode ser encontrado 11 vezes.

É preciso, então, fazer uma investigação mais aprofundada acerca de tais trechos. A primeira menção à palavra cinema é encontrada no eixo Língua Portuguesa do ensino fundamental. No trecho em específico, aborda-se a habilidade de

(EF69LP45) posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.) (BRASIL, 2017, p. 157)

Ela faz parte do campo artístico-literário, em que se prega oferecer aos estudantes do ensino fundamental o conhecimento acerca das manifestações artísticas e produções culturais em geral. Não é destacado, entretanto, como as escolas e os professores poderiam oferecer essa interação. Neste mesmo campo, há outra habilidade em que se cita a palavra cinema:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 157)

Vê-se, nesse trecho, uma interessante visão de leitura, ao citar obras audiovisuais como exemplos e inclusive referir-se tanto às rodas e clubes de leitura como aos cineclubes.

Não há, como esperado, menção a como é possível viabilizar estas ações nas escolas por todo o Brasil. Quanto aos cineclubes, advogamos a sua importância e a necessidade de que outros trechos da BNCC consigam abordar de forma mais aprofundada sua relevância. Para Gusmão (2008) e Matela (2008), os cineclubes contribuem para a formação cinematográfica e na “competência para ver” dos sujeitos (*apud* FERNANDES, 2015).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, que se refere ao contato com situações de leitura e escrita as quais propiciem conhecer os textos expositivos e argumentativos, há uma habilidade que cita a palavra-chave “cinema” e ele é colocado como uma manifestação artística:

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (BRASIL, 2017, p. 169)

Cita-se, ainda, no âmbito da Língua Portuguesa, quanto ao campo artístico-literário dos últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º anos) a importância da habilidade de “analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade” (BRASIL, 2017, p. 187) no cinema. Além disso, é abordada a habilidade de “analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema (...)” (BRASIL, 2017, p. 187). Não há de se negar que todas essas aptidões são realmente muito interessantes, mas esquece-se de tratar como viabilizar esses caminhos. Negligencia-se que nem todos os locais do Brasil, infelizmente, possuem recursos para conseguir implementar sequências didáticas que favoreçam esses objetivos.

Apesar do espaço não ser muito, é interessante visualizar as citações ao cinema nos textos acerca da disciplina de Língua Portuguesa. Ainda que de forma muito primitiva, é perceptível que não há meios de falar da linguagem sem que falemos da linguagem cinematográfica. Já como o cinema é tratado na disciplina de Artes na BNCC, nota-se ainda mais tal caráter primitivo. Afirma-se que o componente curricular de Artes está centrado em quatro linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro. Segundo o documento, “essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.” (BRASIL, 2017, p. 193). Ao excluir o cinema como uma arte específica ignora-se a

Licenciatura em Cinema e Audiovisual (Resolução do CNE n. 10, de 27 de junho de 2006). Nesta seção acerca da explicação do eixo temático de Arte, apenas faz-se uma referência: aborda-se que as quatro linguagens artísticas são capazes de proporcionar o contato e a reflexão com o cinema. Ele é definido, juntamente com as artes circenses e performance, como uma “forma estética híbrida”.

Ademais, nos pontos das competências específicas de arte para o ensino fundamental, trata-se o cinema como uma prática integrada e as relações entre este e as linguagens da Arte devem ser compreendidas. Em outro momento, ao descrever as habilidades, afirma-se que é preciso “analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc)” (BRASIL, 2017, p. 207).

Na discussão acerca da disciplina de Língua Inglesa, destaca-se, no eixo da Oralidade, um notável aspecto: o de que o cinema é um dos recursos-midiáticos capazes de, pedagogicamente, cooperar para a abordagem da oralidade em sala de aula, desenvolvendo-se “uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2017, p. 214).

Tais visões superficiais sobre o cinema na BNCC demonstram uma negligência quanto à linguagem cinematográfica como potencial pedagógico. Por ser um documento tão importante, já que sua pretensão é guiar milhares de escolas por todo o Brasil, é inegável a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que saber juntar as letras para formar palavras não significa saber interpretar um texto, olhar não significa saber ver. (Marialva Monteiro)

Apesar da discussão sobre cinema e educação não ser recente, como é possível ver ao analisar as documentações do começo do século XX, e termos uma lei que obriga a exibição de filmes nas escolas brasileiras, é plausível afirmar que o espaço destinado ao cinema nos documentos educacionais, fundamentalmente na BNCC, como aquela que organiza o conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica ainda está muito aquém do que seria esperável para incluir o audiovisual numa escolarização em nosso tempo. Isso contraria uma situação expectável, haja vista que hoje podemos falar de uma audiovisualização da educação e da vida, que se intensifica radicalmente durante a pandemia provocada pelo COVID-19. Mesmo sem que precisemos ir ao cinema, o audiovisual por meio da internet permeia todos os espaços: ônibus, elevadores, outdoors nas ruas, plataformas de *streaming*, televisão, etc. Como afirma a criadora do CINEDUC, Marialva Monteiro, caso as crianças e adolescentes não consigam perceber a necessidade de aprender a ver filmes, elas não poderão se relacionar com a expressão audiovisual criativamente.

Acreditamos que não há espaço para o cinema como linguagem artística na BNCC por ainda não se reconhecer a produção cinematográfica e audiovisual é um conteúdo essencial à formação básica das crianças e jovens brasileiros. Mas fundamentalmente, trata-se de uma arte midiática que produz pensamento e sensibilidade, o que permite incluí-la nas formas de produção colaborativa de conhecimentos escolares. Ainda, reconhecemos que a BNCC precisa ser vista como uma diretriz e não como um documento imperativo.

Nesse sentido, esperamos que diversos debates sejam aprofundados entre autoridades, docentes, discentes e as comunidades escolares a fim de conseguir, efetivamente, expressar com uma polifonia de vozes a necessidade de implementar a linguagem audiovisual nas escolas como uma linguagem artística.

Assim, acreditamos firmemente, que os professores de Língua Portuguesa podem e

devem ser protagonistas nesse processo, tendo em vista que, nas aulas de língua principalmente, devemos propiciar aos alunos a possibilidade de não somente conseguirem ser leitores das palavras, mas também das imagens, de não somente conseguirem ser produtores de redações escolares, mas também de discursos, de produções audiovisuais.

Desse modo, será factível ir do “plano do cinema ao plano de aula”. Para finalizar, concordamos com Fresquet, Burlan e Larrosa (2021), quando se referem à expressão plano. Esta expressão deriva de *planus*, que em latim significa liso. O significado do plano pode ser adjetivo, substantivo e verbo. Como adjetivo, podemos entender aquela superfície lisa, sem desigualdades de nível (ou no sentido figurado) algo que se caracteriza pela sua simplicidade. Como substantivo, trata-se do fruto do planejamento, diretiva arquitetada para a realização de um trabalho, esquema engenhoso. E como verbo dizemos "eu plano, voo ao sabor das correntes aéreas". No plano de aula, encontramos o espírito das três possibilidades dessa definição. O plano de aula é ao mesmo tempo aquilo que serve de base, como uma superfície lisa, aquilo simples (e sabemos que o simples está sempre no topo da complexidade) que vá igualmente dirigido a todos, e ao mesmo tempo é o resultado de um trabalho, de um norte ou direção arquitetada para a realização de uma tarefa (podendo ou não ser mais ou menos engenhoso) que justamente pode nos permitir planar, isto é voar ao sabor do encontro com um determinado grupo de alunos, em um determinado dia e lugar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNCIO, A.C. CHALUPE, H. SALVATIERRA, E. NÚÑEZ, F.R.M. NOVA, J.L.L. da. BRAGANÇA, M. de. FREIRE, R. de L. *Novos desafios frente à lei 13.006/14*. In: Adriana Mabel Fresquet. (Org.). Livro Cinema e Educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. 1ed.:, 2015.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AUMONT, J.; MARIE, M. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. São Paulo: Papirus, 2003.
- AZEVEDO, Ana Lúcia F.; GRAMMONT, M. Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de C. *O cinema brasileiro chega à sala de aula*. Presença pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, vol. 21, nº 122, mar.-abr. 2015, p. 56-63.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017.
- BULEGON DA SILVA, M. *Luz, câmera, ação! prática cinematográfica em aula de português como língua adicional*. 52 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.
- BULEGON DA SILVA, Mariana. *Linguagem cinematográfica e(m) aula de Português como Língua Adicional*, 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.
- CARVALHAL, Fernanda Caraline de A. *Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada - um novo olhar*. Mnemocine, 2009. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.
- CAVALCANTE, Lídia Eugenia; NETTO, Raymundo (orgs). *Curso Formação de Mediadores de Leitura*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.
- CRUZ, M. L. O. B.; SOUZA, F. M.; GAMA, A. P. F. *O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira)*. Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2007. p. 487-499.

DOMINGUES, Diego. *Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na base nacional comum curricular?* In: BNCC e o ensino de línguas e literatura. São Paulo: Editora Pontes. 2019.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

FERNANDES, A. H. . *A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme? - a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação*. In: Adriana Mabel Fresquet. (Org.). Livro Cinema e Educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. 1ed.: , 2015.

FERNANDES, Maria Angélica Rocha. A adaptação de dona Flor e seus dois maridos na formação de leitores: literatura, cinema e práticas pedagógicas. *Dissertação de Mestrado* em Literatura e Diversidade Cultural. Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFES, Brasil. Ano de Obtenção: 2014.

FERNANDES, Maria Angélica Rocha. A B C de Jorge Amado e diálogos educacionais entre: Amado, Bahia e Cinema. *Tese de doutorado* em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ano de Obtenção: 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A. . *O Cinema na formação de professores: uma discussão*. In: Adriana Fresquet. (Org.). Cinema e Educação: a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. 1aed. Belo-Horizonte: Universo Produções, 2015, v. 1, p. 92-98.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. *Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14*. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana et al. *Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente*. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak; D'ANGELO, Raquel Hallak. CINEOP: 11a Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio. 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016.

FRESQUET, Adriana. *Lei 13.006/2014 e sua proposta de regulamentação*. In: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides, OLIVEIRA, Maria das Graças, BOITO, Crisliane. (Org.). Infância, arte e produção cultural. 1ed.: Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

FRESQUET, Adriana Mabel; LARROSA BONDIA, J.; BURLAN, C. Plano de filme / plano de aula In: *Elogio do professor*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, v.1, p. 325-340.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed., Campinas/SP: Pontes, 2002.

MALAFAIA, Wolney Vianna. *CINEMA E EDUCAÇÃO: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a série Brasileiras de Humberto Mauro*. Revista Encontros, v. 12, n. 22, p. 09-21, 2014.

MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense: 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica, 2017.

PINHEIRO, M. A. P. *Cinema e Educação: circulação de modelos internacionais e impressos no Brasil no início do século xx*. 232 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

PINHEIRO, J. *E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?*. In: Adriana Mabel Fresquet. (Org.). Livro Cinema e Educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. 1ed.: , 2015.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

QUELUZ, Silvia Gabriela Alves de Albuquerque; SUGAYAMA, Soraya. *O cinema como linguagem e expressão artística: uma nova forma de aprender e dizer*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_port_artigo_silvia_gabriela_alves_de_albuquerque_queluz.pdf. Acesso em: 09/12/2021. ISBN 978-85-8015-076-6.