ISSN: 2358-8829

QUANDO O CINEMA VAI À ESCOLA: PROFESSORES E ALUNOS ENTRAM EM CENA

Janiglécia Tavares Lopes [1]

INTRODUÇÃO

A presença cotidiana de vídeos, fotografias, animações e narrativas digitais modifica os modos pelos quais crianças e adultos encontram informações, participam da cultura e constroem significados. Entretanto, a ampliação da circulação social das imagens não assegura, por si, a existência de oportunidades de leitura crítica ou de criação audiovisual no espaço escolar. Frequentemente, o cinema ainda aparece como complemento de conteúdos programáticos, recompensa ao término de uma atividade ou possibilidade de preencher tempos de aula. Nesses usos, o filme pode até aproximar os estudantes de temas relevantes, mas sua condição de linguagem artística, experiência estética e produção de conhecimento permanece secundária. Essa compreensão aproxima-se da crítica de Duarte (2002, p. 87), ao afirmar que "embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento". A observação da autora evidencia a necessidade de superar a utilização do cinema como simples complemento das práticas.

Questionar essa instrumentalização não implica negar que obras cinematográficas possam dialogar com os componentes curriculares. Significa reconhecer que uma narrativa audiovisual organiza o olhar, o tempo, a escuta e o espaço por escolhas de enquadramento, iluminação, montagem, atuação e sonoridade. Tais escolhas participam da construção de sentidos e podem ser investigadas como atos de linguagem, e não apenas como meios transparentes de transmitir informações. Na escola, assistir a um filme e realizar um filme constituem experiências distintas, embora complementares: a primeira possibilita o encontro com formas culturais; a segunda revela aos estudantes que toda imagem é produzida, situada e atravessada por intenções.

Essa discussão ganha particular relevância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período no qual se ampliam as experiências de alfabetização e letramento, sem que a aprendizagem da palavra escrita deva ser isolada das demais manifestações expressivas. Antes

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, E-mail: janiglecia.tavares@aluno.uepb.edu.br .

mesmo de dominar convencionalmente todos os recursos da escrita, a criança interpreta gestos, imagens, entonações, sequências e movimentos. A produção de curtas-metragens pode integrar essas experiências em tarefas de leitura, planejamento narrativo, elaboração de roteiros, construção de personagens, organização de cenários, registro de imagens e composição sonora. A articulação não é espontânea: depende de mediação docente e de objetivos pedagógicos explicitados.

Nos contextos escolares do campo, o debate incorpora uma dimensão territorial. As experiências socioculturais das crianças, as memórias das comunidades, as formas de trabalho, as brincadeiras, as paisagens e as histórias contadas oralmente podem constituir matéria de criação. Essa possibilidade, contudo, não deve conduzir à expectativa de que estudantes do campo produzam apenas narrativas sobre o meio rural. A escola precisa assegurar simultaneamente o direito de representar o próprio território, imaginar outros mundos e acessar obras de diferentes tradições estéticas. O cinema, quando entendido como prática de autoria, pode sustentar esse movimento de pertencimento e abertura.

Parte-se, assim, da seguinte questão: de que maneira o cinema, compreendido como linguagem e experiência de criação, pode contribuir para processos de letramento multimodal e para a participação de professores e estudantes na construção do conhecimento escolar? O objetivo geral deste artigo é analisar a potência pedagógica do cinema nos anos iniciais, com atenção às possibilidades de produção de curtas-metragens em contextos escolares do campo. Especificamente, busca-se discutir a relação entre mobilização e aprendizagem, explicitar contribuições do cinema como arte à formação, compreender a articulação de linguagens nas práticas audiovisuais e problematizar as condições e os limites da mediação docente. Para tanto, desenvolve-se uma reflexão qualitativa de base bibliográfica e interpretativa, organizada em torno do diálogo entre cinema, educação, relação com o saber e multiletramentos.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo caracteriza-se como investigação qualitativa de natureza reflexivo-bibliográfica. O procedimento adotado consiste na leitura, aproximação e interpretação de obras de referência que permitem problematizar o cinema na escola para além do emprego de recursos audiovisuais com finalidade ilustrativa. Em consonância com a compreensão de Gil (2008) acerca do trabalho bibliográfico, a análise mobiliza contribuições já publicadas para explicitar conceitos, estabelecer relações e construir argumentos sobre o objeto investigado. Não se pretende medir desempenho

escolar nem produzir generalizações estatísticas: o interesse recai sobre a compreensão das possibilidades educativas e das tensões envolvidas na criação audiovisual.

O corpus teórico foi delimitado por pertinência à questão de pesquisa, contemplando quatro núcleos complementares. O primeiro reúne as contribuições de Charlot (2000) sobre a relação do sujeito com o saber e a mobilização para aprender. O segundo toma Freire (2002) como interlocutor para discutir curiosidade, autonomia, diálogo e leitura crítica do mundo. O terceiro considera as formulações de Bergala (2008), Fresquet (2013) e Duarte (2002), que discutem a inserção do cinema na educação, suas dimensões artísticas e culturais e a necessidade de uma formação do olhar. O quarto inclui Kress (2010) e Rojo (2012), cuja interlocução permite compreender a produção audiovisual como construção multimodal de sentidos.

A análise foi organizada por três movimentos articulados: identificação das concepções de educação e linguagem presentes nas obras; confronto de aproximações e divergências entre os autores; e elaboração de categorias interpretativas para examinar práticas escolares de criação de curtas-metragens. As categorias estabelecidas foram: (a) cinema, desejo de aprender e experiência estética; (b) autoria e produção multimodal de sentidos; (c) mediação docente e reorganização das relações pedagógicas; e (d) território, participação e limites materiais da experiência. Essas categorias orientam a seção de resultados e discussão, entendidos aqui como resultados de análise teórica, e não como dados de uma pesquisa de campo.

O processo interpretativo considera, como horizonte pedagógico, situações reconhecíveis em experiências de criação audiovisual na educação básica: escolha de uma história, elaboração de roteiro e storyboard, construção de cenários, produção de imagens, edição e exibição coletiva. Tais situações são utilizadas como exemplos analíticos das potencialidades e dos desafios discutidos pela literatura, sem atribuir falas, desempenhos ou efeitos específicos a participantes de uma amostra. Como não houve coleta direta de dados pessoais, entrevistas ou intervenção com sujeitos no âmbito deste artigo, não se apresentam resultados empíricos atribuídos a turmas ou docentes identificáveis. A distinção entre exemplificação pedagógica e evidência empírica é mantida ao longo da argumentação

REFERENCIAL TEÓRICO

A aproximação entre cinema e escola exige compreender a aprendizagem como atividade humana atravessada por sentidos e relações. Charlot (2000) desloca o olhar das explicações centradas exclusivamente em carências individuais ou sociais para investigar a relação que os

sujeitos estabelecem com o saber, consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, aprender não se reduz à execução de uma tarefa prescrita, pois envolve mobilização em direção a algo percebido como significativo. Quando uma criança participa da criação de um filme, elaborar uma fala, calcular a duração de uma sequência ou reorganizar um texto pode adquirir sentido no interior de uma realização coletiva. Essa conexão não elimina a especificidade dos conhecimentos escolares; ao contrário, pode construir motivos para sua apropriação.

Em Freire (2002), o ensino se vincula à construção da autonomia e ao reconhecimento dos educandos como sujeitos capazes de perguntar, investigar e produzir cultura. A curiosidade, quando cultivada criticamente, não é obstáculo à aprendizagem rigorosa; constitui condição para que perguntas e experiências cotidianas sejam tomadas como ponto de partida para uma relação ativa com o conhecimento. A leitura do mundo, nessa chave, não substitui o trabalho sistemático com as linguagens: oferece um horizonte ético e político para que elas sejam estudadas em conexão com a vida dos sujeitos. No cinema escolar, perguntar quem narra, de onde se olha, quais vozes aparecem e quais ficam ausentes aproxima o exercício estético de uma educação problematizadora.

Bergala (2008), ao propor a hipótese-cinema, atribui especial importância ao encontro da escola com o cinema como arte, e não apenas como instrumento de reforço didático. Uma consequência decisiva dessa posição é compreender que a análise de um filme pode se orientar pelas decisões de criação: por que uma cena foi filmada à distância? O que muda quando a câmera se aproxima? Que efeito produz um silêncio? Em vez de procurar apenas uma mensagem correta, os estudantes são convidados a perceber que a imagem nasce de escolhas possíveis. A passagem da apreciação à realização audiovisual amplia essa consciência, permitindo experimentar, ainda que com recursos simples, a responsabilidade estética de quem cria.

Fresquet (2013) ressalta as possibilidades de encontro, imaginação e deslocamento proporcionadas pela presença do cinema nos processos educativos. Ao abrir espaço para experimentações e modos não habituais de perceber a realidade, a experiência cinematográfica pode tensionar rotinas que se apoiam exclusivamente na reprodução de respostas. Duarte (2002), por sua vez, contribui para reconhecer a relação entre cinema, formação cultural e práticas de interpretação, enfatizando que ver filmes envolve aprendizagens socialmente construídas. As duas perspectivas ajudam a evitar uma compreensão ingênua segundo a qual o simples contato com telas produziria formação crítica. É a qualidade da experiência, das obras escolhidas, das perguntas formuladas e das relações entre os sujeitos que pode transformar a recepção em exercício reflexivo.

Para ampliar a discussão sobre linguagem, Kress (2010) aborda a produção de significados a partir da articulação socialmente situada de diferentes modos semióticos, "Os significantes materiais carregam um conjunto de recursos dos quais os criadores de signos [...] selecionam de acordo com suas necessidades e interesses comunicativos em um dado momento". (p.55). Palavra escrita, imagem, gestualidade, sons e organização espacial não são apenas adornos intercambiáveis: cada modo apresenta possibilidades e limites na elaboração de sentidos. No processo de criação cinematográfica, um sentimento pode ser comunicado por um diálogo, por um gesto, pela duração de um plano ou pela relação entre música e silêncio. Isso exige dos estudantes escolhas expressivas e, dos professores, atenção aos modos como essas escolhas são propostas, negociadas e interpretadas.

Ao discutir a pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) esclarece as dimensões que constituem essa perspectiva: "O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos..." (ROJO, 2012, p. 13). Essa formulação permite discutir por que a escola não deve opor alfabetização e audiovisual: ler e escrever continuam centrais, mas passam a integrar práticas sociais de produção de sentidos nas quais circulam outras materialidades. Construir um curta-metragem demanda leitura de referências, escrita e reescrita de roteiros, oralização de falas, interpretação de imagens e edição de sequências. O trabalho torna-se efetivamente formativo quando os diversos modos são objeto de reflexão e quando o estudante compreende não apenas como utilizar uma ferramenta, mas por que empregar determinado recurso para comunicar uma ideia.

Essas contribuições não se confundem. Charlot (2000) oferece categorias para compreender a mobilização do sujeito; Freire evidencia as dimensões ética e dialógica da formação; Bergala (2008) ressalta a singularidade artística do cinema; Fresquet (2013) e Duarte (2002) colocam em pauta a experiência e a aprendizagem do olhar; Kress (2010), Rojo (2012) ajudam a descrever a articulação de linguagens. A convergência construída neste artigo não transforma tais autores em defensores de uma metodologia única. Ela sustenta uma hipótese interpretativa: quando a escola promove o encontro crítico com obras cinematográficas e oferece condições reais de criação audiovisual, pode ampliar os modos de participação dos estudantes nos processos de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

A análise das obras selecionadas permite formular quatro eixos de discussão. Eles constituem resultados interpretativos do estudo, orientados à compreensão de como a criação cinematográfica pode integrar o trabalho pedagógico. A potência aqui discutida não corresponde à comprovação automática de aumento de rendimento, motivação ou autonomia. Trata-se de identificar mecanismos educativos plausíveis, condições de realização e riscos que precisam ser considerados por professores e instituições.

CINEMA, MOBILIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Um primeiro resultado da análise consiste na possibilidade de compreender o cinema como situação de aprendizagem que reúne desejo, exigência cognitiva e produção de sentidos. Charlot (2000) contribui para distinguir a mobilização interna do sujeito de uma motivação reduzida a estímulos externos. O interesse por produzir um filme pode favorecer a entrada em atividades de leitura e escrita, mas não substitui o acompanhamento pedagógico dessas aprendizagens. Para transformar uma ideia em narrativa filmável, por exemplo, o estudante precisa decidir o que contar, para quem, em qual ordem e por meio de quais recursos expressivos. O interesse inicial pela câmera pode ser reorientado para problemas de linguagem que pedem investigação, revisão e cooperação.

Esse movimento evidencia que a atividade cinematográfica pode criar finalidades concretas para práticas escolares. Uma sinopse solicita síntese; um roteiro demanda sequência temporal e coerência; um storyboard exige traduzir ações escritas em imagens; a dublagem convoca trabalho com oralidade, ritmo e expressividade; a montagem requer escolhas sobre continuidade, pausas e relações entre cenas. Não basta, contudo, enumerar essas atividades para afirmar que houve aprendizagem. A intencionalidade docente precisa tornar explícitos os conhecimentos envolvidos e construir oportunidades de retomá-los, comparar alternativas, justificar escolhas e refletir sobre o percurso realizado.

A dimensão estética acrescenta uma exigência decisiva. Em diálogo com Bergala (2008), a escola precisa acolher imagens que surpreendam, provoquem estranhamento e escapem à função de ilustrar conceitos já estabilizados. Por isso, um trabalho com cinema não deveria começar e terminar na pergunta “qual é a moral da história?”. Pode incluir questões sobre as possibilidades de contar a mesma narrativa por perspectivas distintas, sobre o que permanece fora do enquadramento e sobre o que acontece quando uma cena é construída sem palavras. O encontro com a obra e a atividade de criação tornam-se, assim, oportunidades de ampliar a sensibilidade e o pensamento sem reduzir a arte a resposta esperada.

A noção de experiência é particularmente importante nos anos iniciais. A criança pode experimentar um gesto cinematográfico antes mesmo de dominar nomenclaturas técnicas

especializadas: aproximar um objeto da câmera, alterar a posição da luz, descobrir como a velocidade de sucessão das fotografias produz a impressão de movimento. O professor pode nomear essas descobertas e relacioná-las a conhecimentos de língua, artes e ciências, preservando a curiosidade investigativa. Nesse sentido, Freire (2002) ajuda a compreender que a pergunta da criança não deve ser tratada como ruído a ser eliminado da aula, mas como oportunidade de aprofundar o conhecimento com rigor e diálogo.

AUTORIA, CURTAS-METRAGENS E LETRAMENTO MULTIMODAL

O segundo eixo interpretativo é a autoria. A organização escolar costuma atribuir aos estudantes a posição de leitores de textos previamente selecionados, espectadores de vídeos ou executores de propostas com resultados já conhecidos. A criação de curtas-metragens pode reconfigurar essa posição quando abre espaço para decisões significativas: escolha do tema, elaboração de personagens, negociação do roteiro, definição do enquadramento, gravação de vozes e seleção das imagens. A autoria, nesse caso, não se reduz à existência de um produto assinado pelos alunos. Ela envolve participação nas decisões, possibilidade de discordar, responsabilidade pelas escolhas e reconhecimento dos sentidos produzidos coletivamente.

Na perspectiva da multimodalidade, uma narrativa audiovisual não resulta da mera soma de uma redação a algumas fotografias. Trata-se de um arranjo no qual modos semióticos se relacionam de maneira situada (Kress, 2010). Uma palavra falada pode confirmar ou contradizer uma imagem; uma pausa pode alterar a interpretação de um diálogo; o silêncio pode marcar ausência, espera ou tensão; a cor e a iluminação orientam a atmosfera emocional. O trabalho pedagógico ganha consistência quando esses recursos são problematizados pelos estudantes. Questionar por que determinado plano funciona melhor que outro permite deslocar a atenção do funcionamento do aplicativo para os efeitos de sentido da obra.

A técnica do stop motion oferece um exemplo acessível dessa articulação. Sua construção por fotografias sucessivas, realizadas com pequenas alterações na posição de objetos ou personagens, expõe de modo bastante visível a fabricação do movimento. Ao planejar uma animação, as crianças precisam antecipar ações, organizar sequências e observar relações de causa e consequência. Personagens produzidos com massinha, papel ou outros materiais podem colocar em diálogo artes visuais e narrativa audiovisual; roteiros e legendas incorporam a escrita; narrações e efeitos sonoros ampliam a oralidade e a escuta. A combinação de materiais simples e ferramentas digitais não diminui o rigor do processo: cada etapa demanda decisões e revisões.

Essa característica torna importante diferenciar competência técnica de letramento multimodal. Dominar comandos de um programa de edição, embora útil, não equivale a compreender criticamente a linguagem audiovisual. O letramento envolve ler, produzir,

ISSN: 2358-8829

interpretar e discutir textos em suas condições de circulação, levando em conta a autoria, o público, as escolhas expressivas e as implicações sociais da comunicação. Em interlocução com Rojo (2012), pode-se afirmar que a prática cinematográfica atinge maior densidade pedagógica quando articula pluralidade de linguagens à diversidade das experiências culturais dos sujeitos, e não quando apenas transfere exercícios tradicionais para uma tela.

Também é necessário reconhecer que a produção coletiva não garante, automaticamente, participação equitativa. Alguns estudantes podem concentrar a escrita do roteiro, outros ocupar sempre funções técnicas, enquanto colegas menos experientes permanecem como observadores. A mediação deve distribuir e alternar responsabilidades, valorizar habilidades diversas e assegurar condições acessíveis de participação. Planejar, desenhar, construir, fotografar, narrar, organizar materiais e avaliar cenas são tarefas com exigências distintas. A circulação entre essas funções pode favorecer o reconhecimento de que o cinema é prática colaborativa e de que a autoria coletiva se constrói no respeito a contribuições heterogêneas.

MEDIAÇÃO DOCENTE E REORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

O terceiro eixo refere-se à atuação do professor. A introdução do cinema pode produzir apenas uma mudança superficial de suporte quando conserva a lógica de exposição e reprodução de respostas. Um vídeo exibido para introduzir um tema não é, por si, experiência de criação; da mesma forma, um curta elaborado integralmente pelo adulto, com estudantes responsáveis somente pela execução de comandos, apresenta participação limitada. A centralidade pedagógica desloca-se quando o professor planeja condições para investigação, propõe repertórios, acompanha dúvidas e ajuda a transformar decisões intuitivas em escolhas discutidas. Essa compreensão aproxima-se de Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2002, p. 21).

Essa mediação pressupõe estudo e abertura à imprevisibilidade. Ao trabalhar uma cena cinematográfica, o professor pode oferecer vocabulário para análise, plano aberto, primeiro plano, ponto de vista, montagem, trilha, silêncio, sem reduzir a experiência a exercícios de memorização. A análise comparativa de duas soluções para a mesma situação narrativa mostra que os recursos audiovisuais não têm significados fixos. O professor não abdica de ensinar; assume a responsabilidade de criar condições para que os estudantes interpretem, experimentem e sustentem suas escolhas de modo argumentado. Nesse sentido, a autonomia discutida por Freire (2002) é construída em relação com o outro, e não confundida com ausência de orientação.

A passagem de espectadores a produtores implica reorganizar tempos e rotinas. A elaboração de um curta envolve tentativas, erros, refações e negociação entre participantes. O planejamento escolar, portanto, não pode se limitar ao momento da gravação. É preciso prever

apreciação de obras, discussão de temas, produção escrita, experimentação técnica, registro das etapas, revisão e exibição. O processo pode ser mais formativo do que a aparência final do produto. Um filme visualmente simples pode constituir experiência pedagógica relevante quando sua realização exige cooperação, argumentação, escolhas estéticas e reflexão; um filme tecnicamente sofisticado, ao contrário, não prova por si a existência de aprendizagem compartilhada.

A formação docente constitui condição importante para evitar tanto a idealização da tecnologia quanto o receio de utilizá-la. O professor não precisa iniciar como especialista em cinema, mas deve compreender as possibilidades expressivas da linguagem e saber investigar com a turma. A prática pode começar por exercícios breves de enquadramento, pequenas sequências fotográficas ou análises de cenas, ampliando progressivamente a complexidade. O domínio técnico pode ser desenvolvido em colaboração, enquanto a intencionalidade pedagógica permanece orientada pela problematização dos conteúdos, pelo acompanhamento da aprendizagem e pela escuta dos estudantes.

O uso crítico das tecnologias digitais inclui também debates éticos. O registro de imagens e vozes de crianças requer atenção a autorizações, proteção de dados e critérios de divulgação; músicas e imagens de terceiros não podem ser incorporadas indiscriminadamente às produções. Além disso, é pertinente perguntar quem poderá assistir ao filme, em que plataformas circulará e que leitura poderá ser feita das pessoas e lugares representados. Discutir esses aspectos como parte do processo criativo contribui para compreender que o audiovisual é prática social situada e responsável, e não somente atividade operacional. A escola deve assegurar especial cuidado com exposição de menores e com a representação de grupos e comunidades.

TERRITÓRIO, ESCOLA-COMUNIDADE E LIMITES DA PROPOSTA

O quarto eixo considera a relação entre a criação audiovisual e os contextos de vida. Nas escolas do campo, o cinema pode tornar visíveis paisagens, histórias familiares, memórias e modos de falar que frequentemente recebem pouca atenção nos materiais didáticos. A escolha de narrativas próximas à comunidade pode favorecer a aproximação entre os conhecimentos escolares e experiências que os estudantes já mobilizam em sua leitura do mundo. Nessa direção, reconhecer os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2002, p. 15) implica valorizar as experiências dos educandos sem dispensar o diálogo crítico com os conhecimentos escolares. A autoria audiovisual pode contribuir para que a comunidade deixe de aparecer apenas como objeto representado e participe da produção de suas próprias narrativas.

Uma história recolhida de forma oral, por exemplo, pode ser transformada em roteiro de ficção ou animação, processo no qual as crianças precisam lidar com memória, seleção de

acontecimentos, vozes narrativas e formas de representação. Do mesmo modo, uma brincadeira tradicional pode ser recriada por meio de fotografias, desenhos, sons e movimentos, abrindo espaço para perguntas sobre mudanças culturais e relações entre gerações. Tais possibilidades não caracterizam uma metodologia fixa nem autorizam afirmar resultados idênticos para todas as turmas. Indicam situações nas quais escrita, oralidade, imagem e escuta podem ganhar finalidades compartilhadas.

A relação escola-comunidade, contudo, não deve ser romantizada. A representação de práticas locais envolve disputas de memória, diferenças geracionais, pertencimentos e posições de poder. Produzir filmes sobre uma comunidade não significa alcançar uma versão única ou neutra de sua história. Cabe ao trabalho pedagógico indagar quais sujeitos são ouvidos, quem define o que é digno de ser mostrado e como são respeitadas as diferenças. A possibilidade de revisar os roteiros, ouvir perspectivas distintas e negociar a circulação das obras reforça o caráter dialógico da produção e contribui para uma compreensão crítica da própria experiência cultural.

Também existem limites materiais. Dispositivos de captação podem ser compartilhados, faltar acesso estável à internet e haver dificuldades para manter espaços silenciosos, iluminação e armazenamento de arquivos. A disponibilidade desigual de equipamentos e tempo de planejamento interfere nas condições da proposta. Uma abordagem comprometida com a equidade não pode responsabilizar individualmente professores ou estudantes por problemas estruturais. A utilização de materiais acessíveis e soluções artesanais pode ampliar alternativas, mas não substitui políticas institucionais de infraestrutura, formação continuada, acessibilidade e apoio à criação cultural.

Por fim, é preciso preservar a singularidade do cinema como arte. Se toda produção escolar for avaliada apenas pela correspondência a conteúdos previstos ou pela qualidade técnica de um produto, a abertura estética defendida por Bergala (2008) corre o risco de desaparecer. Se, em sentido oposto, a criação for tratada como atividade inteiramente espontânea, perde-se a oportunidade de sistematizar conhecimentos. A tensão entre liberdade de criação e intencionalidade educativa não deve ser eliminada: é nesse espaço que se pode construir uma prática que respeite a obra cinematográfica, a autoria infantil e os compromissos da escola com o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo desenvolvido permite sustentar que a entrada do cinema na escola ultrapassa a simples presença de telas e equipamentos. Quando compreendido como linguagem e

experiência estética, o audiovisual pode articular apreciação, investigação e criação, oferecendo aos estudantes oportunidades de participar das decisões que organizam uma narrativa. A produção de curtas-metragens é uma possibilidade concreta dessa aproximação por mobilizar escrita, oralidade, leitura de imagens, gestos, sons, espaço e movimento em processos colaborativos de construção de sentido.

O diálogo com Charlot (2000) indica que a criação audiovisual pode conferir finalidade reconhecível às tarefas escolares e favorecer a mobilização para aprender; com Freire (2002), reafirma-se a importância da curiosidade, do diálogo e da autoria na formação crítica; com Bergala (2008), Fresquet (2013) e Duarte (2002), torna-se possível defender o cinema como experiência de arte, cultura e aprendizagem do olhar. Kress (2010), Rojo (2012) contribuem para compreender a complexidade semiótica das produções audiovisuais e sua relação com práticas contemporâneas de letramento. Essas aproximações não configuram prova causal de melhores resultados escolares, mas fundamentam possibilidades pedagógicas relevantes a serem investigadas e avaliadas em situações concretas.

Nos anos iniciais e nos contextos escolares do campo, a proposta apresenta particular interesse por favorecer o diálogo entre repertórios culturais, narrativas locais e múltiplas possibilidades de expressão. Sua realização, entretanto, requer que o professor promova participação efetiva, distribua responsabilidades, sistematize aprendizagens e cuide das condições éticas e materiais de produção e circulação das imagens. O cinema não deve funcionar como solução automática para dificuldades de ensino ou substituir políticas de formação e infraestrutura; pode, isso sim, integrar um projeto pedagógico que reconheça crianças e professores como sujeitos capazes de interpretar e transformar experiências pela linguagem.

Como limite deste estudo, destaca-se sua natureza bibliográfica e interpretativa, que não autoriza generalizações sobre efeitos da prática cinematográfica em grupos específicos. Investigações futuras poderão examinar roteiros, versões de storyboards, registros de processos criativos, filmes produzidos e reflexões de estudantes e professores, com procedimentos éticos e analíticos explicitados, a fim de compreender como se constroem aprendizagens e quais tensões emergem em diferentes realidades escolares. Conclui-se que reconhecer o cinema como linguagem educativa significa ampliar o direito de ver, ler, imaginar e produzir o mundo, favorecendo uma escola que não apenas mostre imagens às crianças, mas também lhes ofereça condições para criar as próprias imagens e conversar criticamente com elas.

Palavras-chave: Cinema na educação, Letramento multimodal, Audiovisual na escola, Produção de curtas-metragens, Ensino Fundamental.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE, Rosália. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em DUARTE, Rosalia - Cinema e Educação Acesso em 09 de nov 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/38904068/%C3%A9todos_e_T%C3%A9cnicas_de_Pesquisa_Social Acesso em 09 de nov 2026.

KRESS, Gunther. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.