



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SHELDA FRANÇA BELO

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Brasília - DF

2023

SHELDA FRANÇA BELO

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti.

Brasília - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB452c Belo, Shelda França
Contribuições da Linguagem Cinematográfica no Processo de
Alfabetização e Letramento / Shelda França Belo; orientador
Andrea Cristina Versuti . -- Brasília, 2023.
99 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Linguagem
Cinematográfica. 3. Cinema. 4. Multiletramentos. I. Versuti
, Andrea Cristina, orient. II. Título.

SHELDA FRANÇA BELO

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti.

Data da aprovação: 13/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Andrea Cristina Versuti (Orientadora)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira (Examinadora interna)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Tânia Borges Ferreira (Examinadora externa)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ SEEDF

Professor Doutor Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe (Suplente)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília - DF

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que me apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho e durante minha trajetória na graduação em Pedagogia. Agradeço a cada um que sonhou esse sonho comigo e acreditou em mim.

Agradeço a minha mãe por sempre me guiar nas melhores decisões e por acreditar em cada sonho meu. À minha família, por serem minha base e me acompanharem em cada etapa da minha vida.

Agradeço ao Vinícius, por caminhar ao meu lado e ser meu porto seguro. Você torna meus dias mais leves e felizes.

Às minhas amigas de infância, em especial a Júlia Martins e a Thayná, por acompanharem o meu eu em tantas fases e me incentivado em cada uma delas.

Agradeço a Escola Classe 12 de Taguatinga, em especial a Sandra Bernardo por me proporcionar ricas aprendizagens e por me guiar nos caminhos da alfabetização.

Agradeço a Escola Classe de Ceilândia, principalmente a Tânia Borges e aos amigos da residência, pela parceria durante todo o projeto e pelas trocas imensuráveis.

À Universidade de Brasília, por me proporcionar espaços de trocas, rupturas, questionamentos, aprendizagens e afetos. Obrigada por ser um sonho realizado.

Agradeço aos meus professores, que me fizeram enxergar a potência que existe em mim. Em especial a Andrea Versuti, por ter me mostrado a força de uma educação transformadora, crítica, pública e de qualidade para todos. Obrigada pela parceria e por ter aceitado essa orientação.

Às queridas professoras Paula Gomes e Tânia Borges por aceitarem fazer parte da minha banca e participarem desse momento tão especial.

E por fim, a todas as crianças que me atravessam ao longo desses 4 anos e meio, agradeço por compartilharem comigo suas risadas, histórias, seus olhares e suas diferentes infâncias. Como diria Emicida, em seu livro *Amoras*¹, “Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi.” Obrigada por todos os aprendizados, a professora que forma tem um pouquinho de cada um de vocês.

¹ EMICIDA. *Amoras*. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 2018.

As cem linguagens

A criança é feita de cem.

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.*

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

*A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

*Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.*

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

*Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.*

Loris Malaguzzi²

²Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a “abordagem Reggio Emilia”. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

RESUMO

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico, entretanto, a alfabetização vai além da escrita e da leitura, é um processo que possibilita a leitura de mundo e um meio para chegar à cidadania, para isso, os símbolos, palavras e conceitos devem apresentar-se com significado histórico para o estudante. O letramento é o processo que permite a inserção do indivíduo na sociedade, que por meio da linguagem se constituiu e se desenvolveu mediante a interação, a comunicação e a atuação sobre o meio. O cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que vai ao encontro e diálogo com outras linguagens. O cinema na escola oportuniza o aprendizado, a expressão de ideias, opiniões e sensações, trazendo possibilidades de reflexão e aprendizado. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças da Escola Classe de Ceilândia, que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, a partir da utilização de elementos da linguagem cinematográfica. Para isso adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de pesquisa de campo interventiva de natureza teórico-prática, a fim de promover reflexão e compartilhar as experiências vivenciadas com as crianças em fase silábica, em transição para o silábico-alfabético, do projeto interventivo da Escola Classe de Ceilândia, a partir do curta-metragem “*Meu nome é Maalum*” (2021), atrelando atividades interventivas de alfabetização com as linguagens do cinema. A utilização do cinema, atrelado ao processo de alfabetização e letramento como uma ferramenta pedagógica, revelou-se eficaz para estimular a imaginação, criatividade e a compreensão crítica das crianças, proporcionando uma abordagem diferenciada, permitindo que os estudantes explorassem temas sociais, culturais e éticos de maneira envolvente e crítica.

Palavras-Chave: Alfabetização e letramento; linguagem-cinematográfica; curta-metragem; linguagens.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: cena 1.....	12
Figura 2: gravando cenas.....	13
Figura 3: Poema — A Natureza Adasa.....	15
Figura 4: gravando cenas.....	17
Figura 5: gravando cenas.....	18
Figura 6: gravando cenas.....	19
Figura 7: gravando cenas.....	21
Figura 8: gravando cenas.....	24
Figura 9: Intervenção Pedagógica no J.I 308 Sul.....	25
Figura 10: Escola Classe 12 de Taguatinga.....	26
Figura 11: Escola Classe de Ceilândia.....	27
Figura 12: Cartaz do curta “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”.....	63
Figura 13: Família.....	64
Figura 14: Maalum vai à escola.....	64
Figura 15: Tristeza.....	64
Figura 16: Conversa.....	64
Figura 17: Amor.....	65
Figura 18: Chamada.....	65
Figura 19: Ancestralidade	65
Figura 20: Ancestralidade	65
Figura 21: Escravidão.....	66
Figura 22: A força.....	66
Figura 23: Solidão.....	66
Figura 24: Pertencimento.....	66
Figura 25: Ancestralidade.....	68
Figura 26: Pertencimento.....	68
Figura 27: Sofrimento.....	69
Figura 28: Raiva.....	69
Figura 29: “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”.....	70

LISTA DE PRANCHAS

Prancha 1: Atividades interventivas a partir do curta “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	80
Prancha 2: Dia 1 e 2 da oficina: Cartaz e exibição do Filme “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	83
Prancha 3: Atividades Interventivas.....	85
Prancha 4: Dia 3 e 4 da oficina: Meu nome é... e Cores no cinema.....	86
Prancha 5: Dia 5 da oficina: <i>Stop Motion</i> e avaliação final.....	88

LISTA DE TABELA

Quadro1: Ficha técnica do curta-metragem “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	60
---	----

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCACIONAL	11
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROJETO	
INTERVENTIVO	33
1.1 Alfabetização, Letramento: conceitos	33
1.2 Ciclos de aprendizagem e o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal	38
1.3 Leitura e escrita como condição para o pensar sobre si e sobre o mundo	42
CAPÍTULO 2: A LINGUAGEM DO CINEMA	46
2.1 Educar com o Cinema	47
2.2 Linguagem Cinematográfica	53
2.3 Especificidades da Linguagem Cinematográfica a partir do curta “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	62
CAPÍTULO 3: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO	
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	72
3.1 Escola Classe de Ceilândia e Projeto Interventivo	73
3.2 Análise do processo e criação das atividades na Escola Classe de Ceilândia	77
3.3 Experiências com o cinema através da exibição do filme “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93

MEMORIAL EDUCACIONAL

A minha história e este memorial me antecedem, quem sou e a profissional que me formo é um conjunto de vivências e esforços de todos os que vieram antes de mim e que me atravessaram e me atravessam até hoje. Uma vez me perguntaram qual era meu filme favorito/, qual era o filme da minha vida, fiquei um bom tempo pensando e percebi que não tenho somente um filme preferido, cada um assistido tem uma cena especial, um momento que fez com que eu desejasse ser a protagonista ou a antagonista, ou ter a vida emocionante e colorida como a dos personagens. E até mesmo, desejasse ser a diretora ou a roteirista da história. Os filmes sempre estiveram e estão presentes na minha vida e desde pequena gravo e fotografo tudo que posso, das coisas mais memoráveis, importantes, singulares e até as mais efêmeras. Recordo-me de gravar minhas brincadeiras de boneca, o trabalho da minha mãe, os momentos em família e principalmente meus amigos. Quando revejo as fotos e gravações, sou levada àqueles momentos e a como me sentia por trás da câmera ou a frente dela. Assistir filmes são meus momentos de calma, aconchego e afeto. Portanto, escrevo este memorial com as principais cenas da minha vida.

Educação infantil

“Matilda descobriu, para sua grande surpresa, que a vida era divertida e ela decidiu tirar o máximo proveito” — Matilda

Figura 1: cena 1



Fonte: Acervo pessoal da autora (2006).

Com seis anos entrei no Centro Recreativo Bananas de Pijamas, localizado no Gama — Cidade Satélite do Distrito Federal, para vivenciar a minha primeira experiência escolar. Nele fiquei por dois anos, um lugar que me proporcionou ricos momentos de brincadeiras, aprendizados e descobertas. Lembro-me de poucas coisas desses anos, mas são lembranças que me remetem a afeto, amor e muita brincadeira. Brincava muito de boneca, de colorir, desenhar, massinha, no parquinho e também foi nessa escola que dancei quadrilha pela primeira vez, despertando meu amor por festas juninas. Os ensaios e as festas temáticas eram meus momentos de maior alegria, ter minha mãe e primas me prestigiando nesses momentos me enchiam de amor.

Recordo-me das contações de histórias, das visitas dos palhaços e dos kits de histórias com CD que ganhávamos/comprávamos após cada apresentação, algumas histórias ainda consigo me recordar da voz das personagens. Por fim, recordo-me dos meus vários coleguinhas de classe e do carinho das minhas “tias”, que sempre me acolheram.

Nas férias escolares, minha mãe me matriculava na Colônia de férias do SESC (Serviço Social do Comércio). Eu passava o dia inteiro envolvida em atividades de educação, cultura e saúde. Havia muitas atividades de conscientização sobre o lixo, o uso excessivo de

água e os cuidados que devemos ter com o planeta. Aprendi muito com os “tios e tias” das colônias e com as amigas que fiz. As trocas, aprendizagens, vivências e os passeios para fazendas e para o Nicolândia, foram momentos de muita diversão e de acesso, pois muitos desses lugares só pude conhecer graças a colônia.

Ensino Fundamental I e II

“Amor e Imaginação podem mudar o mundo” — Barbie Rapunzel

Figura 2: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2008 – 2013).

Com sete anos iniciei, no Centro de Ensino Maurício de Nassau — CEMAN, a primeira parte do ensino fundamental 1. Fiquei apenas 1 ano nessa escola, mas me recordo das apostilas, dos livros de histórias que viam com os kits, do material didático (que possuo até hoje e agora leio-os para as crianças que me atravessam), das aulas de natação e das aulas de balé. Lembro-me da dificuldade que tinha em acompanhar a turma nos conteúdos e da insegurança que isso me trouxe. Por questões financeiras, no ano seguinte estudei na Escola Classe 16 do Gama (EC 16).

Foi na EC 16, escola pública do Gama, que fui alfabetizada e me encantei, ainda mais,

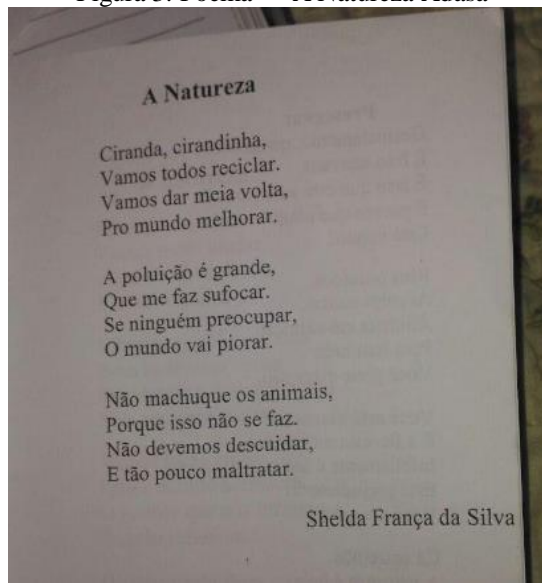
pelo mundo dos livros. Lembro de como a escola era grande e tinha muitos espaços para desbravar. Li muitas fábulas, o que sempre me colocava em um lugar de reflexão, ficava a semana toda pensando sobre as ditas “morais”. Ainda reflito se o Corvo ficou mesmo ciente de sua ignorância, na fábula “A raposa e o corvo”.

Nessa escola fiz minha primeira horta comunitária, o que foi uma experiência riquíssima e tive minhas primeiras amizades com laços fortes. No meio do ano, a professora deu uma lembrancinha para cada estudante e na sacolinha tinha uma fábula e uma dedicatória. “Shelda que a magia da leitura ilumine o seu ser: Com carinho Míriam Rosa.” Guardo com muito carinho o presente e todas as memórias vividas nessa escola.

No ano seguinte, minha mãe mudou de emprego e tivemos que nos mudar para Taguatinga. Lá comecei minha trajetória na Escola Classe 09 de Taguatinga, que posteriormente virou Centro de Ensino Fundamental. Estudar nessa escola transformou minha experiência escolar. Estudei lá por 5 anos, foi nela que passei do lápis de escrever e da letra de forma, para a caneta e a letra cursiva. Foram tantas vivências marcantes, que me faltam palavras para descrever o carinho e privilégio de ter sido estudante dessa escola. Tive professores excelentes, que me motivaram a escrever histórias, a fazer ciência e a perceber a ciência em todos os espaços. Destaco a professora Silvia e a professora Kátia, obrigada por acreditarem em mim e no meu potencial, a professora que me torno se inspira muito em vocês.

Aos nove anos e estudante do CEF 09, ganhei um prêmio de Melhor Poema do Distrito Federal pela Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento Básico (Adasa) e me lembro que, ao receber a notícia, eu só queria contar para a minha professora Silvia, que todo o incentivo para que eu escrevesse o poema havia dado certo e que o prêmio era nosso. Foi naquele dia, que soube que eu queria ser professora, porque eu queria inspirar as pessoas da forma como aquela professora me inspirou e acreditou em mim. Às vezes, quando os estágios e/ou a faculdade me demandam muito e as inseguras chegam, eu lembro dessa professora e o que Ser Professora significa. Me lembrar desse poema me dá forças e coragem para continuar essa caminhada da docência.

Figura 3: Poema — A Natureza Adasa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2011)

Foi no CEF 09 de Taguatinga que conheci minhas melhores amigas, que seguem comigo até hoje e que me alegram e me acolhem como sempre fizeram. Foi nessa escola que escrevi meu primeiro livro coletivo e escrevi muitos poemas. Me lembro do meu último POEMARTE (projeto de leitura e criação de escritas), com o tema O pequeno Príncipe:

Ser criança

*Ser criança é um bem maravilhoso,
É ter uma imaginação além do que se pode imaginar.*

*A criança tem que sonhar,
Lutar para seu sonho se realizar,
Lutando sempre assim conseguirá,
O seu sonho alcançar.*

*Para ser criança tem que estar preparado para várias aventuras,
Com sua fé, ternura e sua armadura.*

*O pequeno príncipe,
Pequeno ele é,
Mas coragem ele tem e também muita fé.*

*Assim como pequeno,
Ele nunca desistiu,
Como a vida é ser criança,
Ele sempre persistiu.*

Ser criança também é ter um coração frágil,

Mas ao mesmo tempo muito ágil.

Criança é uma maravilha,

Sempre alegre, sorridente,

Sempre linda e inteligente

Sempre amorosa e estudiosa

Sempre alegre e bondosa

E com muita paz no coração.

Fonte: Acervo pessoal da autora e Amigas de Infância (2013)

Eu e minhas amigas ganhamos o POEMARTE daquele ano e para além do prêmio, ficou o desejo de mais, de mais livros, de mais histórias, de mais aprendizagens, de mais trocas e de mais amor.

Em 2014, a gente se mudou para Valparaíso de Goiás e comecei a estudar na Escola Municipal Valparaíso II. Sair do CEF 09 e trocar de cidade/estado me abalou muito, deixar meus amigos e professores foi muito difícil. A Escola Municipal Valparaíso II, foi uma escola com uma realidade educacional muito diferente da qual eu estava acostumada. A instituição tinha pouco recurso, uma infraestrutura com muitos desafios e professores desmotivados. A educação naqueles dois anos, não foi provocadora e nem motivante, ela começou a ser a partir dali, mecânica e memorística. Reconheço os esforços da escola em tentar impactar nossas vidas, mas muitas demandas e insumos estavam para além da instituição escola, eram demandas do município e governamentais.

Ensino Médio

“Ninguém nasce na miséria porque Deus quer. O que vivemos hoje é resultado do que aconteceu no passado. Viver sem conhecer o passado é viver no escuro.” — Uma história de amor e fúria

Figura 4: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015 – 2018)

Cursei meu Ensino médio (EM) no Centro Educacional Médio 02 do Gama - CEM 02. Foi nele que me apaixonei pelo teatro e pela sociologia. Estudar teatro e participar de peças me abriu os olhos para a complexidade das produções teatrais e as intencionalidades por trás das cenas. A sociologia me encantou no primeiro momento, foi ela que me mostrou que eu vivia em uma realidade muito distinta das outras, a importância do senso crítico, de questionar a sociedade que vivemos, de questionar nossos modos de vida, nossos modos de se consumir, comunicar e interagir. No CEM 02, vivi muitos momentos dos quais levarei comigo para sempre, como os seminários, jogos de uno no intervalo, jogos pedagógicos rodeados de competitividade, das peças, das paródias musicais, os abraços e afetos dos professores no corredor, os trotes do terceirão e sem dúvida as revisões minutos antes das provas.

Quando a responsabilidade de escolher o curso chegou, em minha mente eu tinha a certeza que queria ser professora, mas tinha dúvida de qual curso seguir. Eu pensava em: matemática, química, português (letras), história, ciências sociais e pedagogia. No meu segundo e terceiro ano, para ajudar minha mãe com as despesas, eu comecei a dar aula de reforço para o ensino fundamental. Atuei, também, como auxiliar de sala durante uma semana em uma

instituição infantil. A Pedagogia me escolheu naqueles momentos de ensino e aprendizado que vivi ao lado das crianças.

Centro Interescolar de Línguas (CIL)

“Voaremos mais alto, pois você me ensinou a voar” — Tinker Bell

Figura 5: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013 – 2021)

Estudei por 8 anos idiomas nos Centros Interescolar de Línguas. Iniciei minha caminhada no CIL da asa sul, estudando inglês. Deslocar-me de Taguatinga para a Asa Sul, com apenas 12 anos, me amadureceu muito e me fez ter muito mais autonomia e coragem para poder começar a andar sozinha. Eu nunca quis muito estudar idiomas, sempre gostei de português e não via muito sentido em estudar outras línguas. Mas, minha mãe sempre reforçava a importância do inglês e tudo que ele poderia me proporcionar. Quando me mudei para Valparaíso tive que mudar de CIL, pois o deslocamento seria muito maior e bem mais cansativo, então comecei a estudar no CIL do Gama e lá concluí os 5 anos de inglês e iniciei o espanhol.

Apenas estudando espanhol que consegui compreender que o estudo de um idioma vai além de ler símbolos, mas uma oportunidade de crescimento pessoal e cultural. Uma forma de

integrar-se a outras culturas e países. Terminei o espanhol no CIL da Asa Norte, por ser mais perto da UnB, o que me abriu muitas portas, no sentido de experiências para além do estudo da língua, pois, tinha muitos eventos, aulas de conversação, feiras e um cineclube com filmes produzidos e filmados em países de seus respectivos idiomas. Com a pandemia do COVID-19, meus últimos semestres foram remotos, o que fez todos reorganizarem as formas de ensino e aprendizagem da língua. Por fim, recordo-me dos meus vários amigos de classe que fiz no caminho e do carinho das minhas e dos meus “teachers, profesores y profesoras”, que sempre me acolheram e buscaram me ajudar a compreender as inúmeras especificidades das línguas.

Cursinho e Aprovação no vestibular

“Dificuldades preparam pessoas comuns para destinos extraordinários” — As Crônicas de Nárnia

Figura 6: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017 – 2019)

Pela falta de condições para pagar um cursinho pré-vestibular para ingressar em uma faculdade, me inscrevi no Bora Vencer, um cursinho voluntário que dava aulas preparatórias para o ENEM, com duração de apenas um semestre. O projeto também dava aulas preparatórias para o Enem, PAS e Vestibular, gratuitos nos finais de semana. Participei de 90% dos aulas e estar nessas aulas, me motivaram muito a estudar e a querer entrar na Universidade

de Brasília. O cursinho e os aulões me auxiliaram a entender como funcionavam as provas, como me preparar da melhor maneira possível, o que levar no dia da avaliação, etc.

Com o fim do cursinho do Bora Vencer tive que buscar outra opção, que foi o Vestibular Cidadão, outro cursinho gratuito, que era ministrado por licenciados/graduandos em formação pela Universidade de Brasília. Ter contato direto com estudantes da UnB me aproximou muito da universidade, eles compartilhavam histórias, projetos de pesquisa e relataram o que a universidade tinha/tem como diferencial e porque era tão importante que nós, estudantes de escola pública, ocupássemos esse espaço.

A maior dificuldade, além de estudar o Ensino Médio e fazer cursinho no horário contrário, era me locomover para ambos os lugares, pois morava em Valparaíso de Goiás e na época estudava no Gama pela manhã e o cursinho era na W3 sul a tarde toda. Com muita resiliência consegui prosseguir com o cursinho e passar para Pedagogia pelo PAS, e com isso me tornei a primeira pessoa da minha família a ir para a Universidade. Passar na UnB, foi o momento mais inexplicável da minha vida, eu fiquei tão feliz por ter dado certo, por todo o esforço ter valido a pena, foi de fato a realização de um sonho. A vaga na universidade federal tem um valor imensurável para mim e para a minha mãe, por significar que muito amor, resistência e dedicação foram somados para que a escola pública ocupasse também a universidade pública.

Universidade de Brasília — Faculdade de Educação

“Você é inteligente, você é gentil, você é importante”

— Histórias Cruzadas

Figura 7: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019 – 2023)

A chegada à universidade é impactante, principalmente, nós da escola pública. Me surpreendi muito em como seria estudar na Universidade de Brasília, mais precisamente na Faculdade de Educação (FE). Nela me encontrei como pessoa e como estudante. Um lugar que podemos ser nós mesmos, sem julgamentos, imposições ou limites. Um lugar que incentiva o conhecimento, o aprendizado, a experiência, a pesquisa, extensão e várias outras coisas.

No meu primeiro semestre, vivenciei uns dos meus melhores semestre da universidade. A empolgação de ser caloura, dos olhos brilharem com cada acontecimento, do primeiro RU, da primeira semana universitária, das aulas com diversas dinâmicas, das descobertas compartilhadas no varandão, tudo isso me fez e me faz amar estudar na UnB, precisamente na FE. Nesse mesmo semestre, tive disciplinas que me introduziram ao curso de pedagogia, em suas dimensões epistemológica, prática e disciplinar.

Também nesse momento, tive a oportunidade de conhecer a professora Andrea Cristina Versuti, na disciplina de Educação, Tecnologia e Comunicação. Ser aluna da Andrea no primeiro semestre, fez com que a universidade tomasse outra dimensão. Uma dimensão humana e de afeto. Para além do SS, Andrea nos motivou a vivenciar a UnB, a pesquisar, a

fazer ciência, a ter consciência de classe, a olhar para nossos pares colaborativamente e a ver o espaço da UnB como um espaço de aprendizagens para além da sala de aula. Andrea é uma professora que nos encanta e nos provoca na mesma intensidade, com ela descobri que tinha voz e vez, e com isso pude voar, um voo livre e leve que me levou a caminhos incríveis e a escrita desse trabalho de conclusão de curso.

Nesse mesmo semestre, publiquei meu primeiro artigo com um grupo de amigos que a universidade me presenteou. Eu nunca havia feito nenhum artigo ou pesquisado a fundo sobre o papel do pedagogo em espaços não escolares. Escrever esse artigo foi um dos trabalhos mais difíceis que fiz durante toda a graduação. A inexperiência, misturada com o entusiasmo, fez com que tudo fosse de 0 a 80 em semanas. Apresentamos o trabalho “A importância dos elementos teóricos na formação pedagógica para espaços não escolares: um olhar sobre o cargo de Consultor Educacional Legislativo” no VIII Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre formação docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP) e o III Internacional sobre a Formação docente para a Educação Básica e Superior (INTERFOR). Participar do evento foi uma experiência única e memorável. Agradeço à professora Kátia Curado por nos oportunizar tanto e pelos incentivos a pesquisa.

Ingressei na UnB no segundo semestre de 2019 e em março de 2020 iniciou-se a pandemia de COVID-19, com o ensino remoto até o início de 2022. Dois anos da minha formação se constituiu no online, mas mesmo com todos os desafios que o ensino remoto apresentou, tais como: a falta de meios de acesso, falta de internet, informações sobre as plataformas, a ausência do outro/ falta de interação, a dificuldade em criar aulas diversificadas e inclusivas, o excesso de telas e o esgotamento físico-mental, foram anos de muita aprendizagem, esforço e dedicação. Agradeço muito a todos os meus professores que durante este período foram flexíveis, acolhedores e tiveram resiliência para nos oferecer um ensino de qualidade.

Em 2020, ingressei no Programa de Iniciação Científica da UnB, tendo como orientadora a professora Rita Silvana Santana dos Santos. O objetivo da pesquisa foi mapear as produções audiovisuais envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: Educação, ODS: 3 Saúde e ODS: 10 Redução das desigualdades, passíveis de utilização como materiais didático-pedagógico no desenvolvimento da educação ambiental antirracista e da territorialização da Agenda 2030 no currículo. Evidenciando o potencial narrativo e imagético das produções audiovisuais na/para diversificação das linguagens nos processos formativos. Este estudo foi parte integrante da pesquisa “Educação ambiental antirracista em contextos curriculares e da Agenda 2030”. A pesquisa me proporcionou importantes reflexões sobre a

educação para o uso da linguagem tecnológica, visando o uso ativo, criativo e autoral, influenciando diretamente no currículo, na formação inicial e continuada de docentes.

A pesquisa aconteceu remotamente e durou um ano e teve como resultado, além do artigo, uma apresentação/vídeo final. A apresentação no 26º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e 17º Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal aconteceu no *YouTube*. O evento me desafiou a produzir um vídeo sobre como foi a pesquisa, os resultados, os objetivos e tudo mais. A apresentação foi de muita importância para a minha formação, visto que me fez enxergar a pesquisadora que sou. O evento e a pesquisa me oportunizaram o protagonismo pela escrita e apresentação.

Agradeço imensamente à professora Rita por todo apoio e companheirismo durante à pesquisa. Ser sua aluna foi um dos meus maiores privilégios da vida. Obrigada por me mostrar que antes da universidade há uma Shelda e que essa relação não pode acontecer desequilibradamente. A Professora Rita me acolheu e me deu conforto em uma fase muito difícil da minha vida e mesmo que remotamente me deu colo e amparo. Serei eternamente grata pelas palavras e pelo carinho.

Em 2021, ingressei no projeto de extensão *Apoio a Gestão Escolar na Recepção e Acompanhamento de Professores Iniciantes/Ingressantes: Construção de Portfólios Formativos*, cujo objetivo é acompanhar e contribuir para a formação de professores iniciantes/ingressantes na rede pública do DF, estimulando um processo de autoavaliação e reorientação do seu trabalho, a fim de fornecer subsídios para o fortalecimento da carreira docente e incentivar políticas públicas de apoio ao professor.

Participar do projeto, transformou a maneira como percebo a realidade da escola pública e dos professores iniciantes e ingressantes. O desafio de fazer o projeto acontecer no ensino remoto e a transição para o presencial foi muito provocativo, mas também possibilitou a aprendizagem de novas ferramentas de ensino, engajamento, produção de material, o encontro, o afeto, a troca sensível e o afetar-se. Além disso, o projeto proporciona espaços de formação coletiva em que se abordaram temáticas essenciais, desde o estudo de necessidades formativas, círculos de cultura e pedagogia histórico-crítica, a função social da escola, vulnerabilidade, saúde mental, pandemia, transformações externas e internas, até a relação com a família dos estudantes. Desta forma, o contato direto com as professoras inseridas nesse meio, que estão no chão da escola enfrentando tais desafios, foi primordial para a compreensão das estratégias utilizadas por elas.

Agradeço às professoras Kátia Curado, Shirleide Cruz e Ana Sheila, por terem sido além de coordenadoras do projeto, também parceiras e amigas. O projeto tem um privilégio

imenso de ser coordenado por mulheres tão incríveis e competentes. Minha eterna admiração por vocês e gratidão por todas as aprendizagens.

Estágios Obrigatórios e Estágio Não — Obrigatório / Remunerado

“Ainda tenho de aprender como professora, mas sou uma ótima aluna.” — Escritores da Liberdade

Figura 8: gravando cenas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022 – 2023)

Meu primeiro estágio aconteceu no Jardim de Infância 316 sul. Ser docente de crianças pequenas não é uma tarefa fácil, é uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos (HoyueloS, 2015). Considerar as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também as manifestações expressivas, a voz, autonomia, o respeito, o tempo e o brincar.

Meu segundo estágio foi Escola Classe 411 Norte, durante o estágio tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano de duas salas de aula: a do 2º ano (BIA) e a do 5º ano (Bloco 2). Acompanhar dois grupos de estudantes me fez refletir com um trabalho docente diversificado e um professor como interlocutor e mediador desse processo é fundamental.

Apreendi com as professoras a importância de ter um tempo para a espontaneidade e para a brincadeira, e como a organização é fundamental para que as ações planejadas aconteçam de maneira tranquila e, ao mesmo tempo, efetiva.

Meu estágio III, de gestão escolar, aconteceu no Jardim de Infância da 308 Sul. O que mais me marcou nesse estágio foi a intervenção pedagógica que realizei com uma grande amiga da graduação. A intervenção tinha como objetivo, incentivar a participação da comunidade escolar, em especial das crianças, numa proposta democrática de percepção do cotidiano do Jardim de Infância da 308 Sul. Tendo como inspiração a eleição de DIRETOR MIRIM ESCOLAR.

Os vídeos das propostas feitas pelas crianças foram assistidos por todos os professores e servidores, que foram convidados para participarem de uma sessão no horário do almoço e todos se surpreenderam com a atitude cidadã que cada uma das crianças teve ao expor suas promessas de campanha. Ressaltando ainda o sentimento de pertencimento que elas demonstraram ao vislumbrar melhorias em questões que afetam a vida de todos cotidianamente.

Figura 9: Intervenção Pedagógica no J.I 308 Sul



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Meu último estágio, estágio não-escolar, foi realizado na Comissão de Estágio da Faculdade de Educação da UnB. Experimentar o estágio em espaços não escolares me propiciou ricos conhecimentos e reflexões, visto que ampliou a perspectiva do papel de atuação do pedagogo, que costumava estar atrelado exclusivamente à sala de aula de forma centralizadora, assim, ao ter contato com uma nova configuração de desempenho de trabalho, foi possível contemplar a ação pedagógica em processos de articulações estratégicas, mediações, resoluções de conflitos e outros.

Em 2022, eu iniciei meu estágio não-obrigatório na Escola Classe 12 de Taguatinga (EC 12). Poder fazer parte da equipe do zinho (EC 12) me amadureceu muito enquanto estudante, docente e Shelda. Participar de todas as ações educativas do lado da gestão e dos professores me fez ter uma visão muito mais ampla de todos os processos que permeiam a escola, sobretudo, a escola pública. A escola possui uma excelente infraestrutura e conta com uma equipe ótima, que está atenta às singularidades de seus estudantes e busca sempre proporcionar um ensino de qualidade.

Durante o estágio, atuei no projeto interventivo da escola. O projeto interventivo é um projeto específico, que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciam dificuldades de alfabetização. Foi no projeto interventivo que vivenciei toda a minha experiência com a alfabetização e me vi alfabetizadora. Considerar os diferentes processos e níveis da psicogênese de cada estudante implica, além de elaborar e planejar, para eles e com eles, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também as manifestações expressivas, a autonomia, a autoestima, o direito de uma educação de qualidade e um olhar mais atento às dificuldades e potencialidades de cada um.

Figura 10: Escola Classe 12 de Taguatinga



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022 – 2023)

Iniciei a residência em novembro de 2022 na Escola Classe de Ceilândia. Vivenciar a realidade de uma escola me provoca em diversos lugares, afinal são diversas realidades em uma mesma sala de aula e em uma única escola, tornando muito difícil gerenciar atividades para toda a escola junta. Aprendi muito na residência e com a minha preceptora. Aprendi a importância de um bom planejamento, de me respaldar teoricamente, de estudar os conteúdos que serão ministrados, de inovar, de diversificar e principalmente, em andar contra um sistema tecnicista e contra práticas tradicionalistas. Fazer com que todos e cada um no seu nível, possibilidades e limitações, consigam aprender e se desenvolver integralmente, respeitando as diferenças, criando um ambiente rico com diferentes estímulos para aprender é um grande desafio, que necessita de muita resiliência e resistência. Mas, a residência me mostrou caminhos para superar esses desafios.

O objetivo da residência na Escola Classe de Ceilândia é que sejamos ativos no projeto interventivo, e é o que fizemos de mais frequente. Fiz vários jogos e atividades para utilizarmos no projeto, e criar essas atividades e planos de aula me provocou a pensar como de fato criar atividades que sejam provocativas e proporcione uma aprendizagem crítica, provocadora e efetiva e não somente uma memorização de conteúdo. E foi a partir dessas provocações que cheguei à escrita desse trabalho de conclusão de curso.

Atuar na alfabetização está imerso em livros e histórias, o que me inquietou a pensar outras linguagens, como o cinema e sua linguagem cinematográfica, como uma possibilidade, visto que o cinema é uma prática sociocultural, atrelado ao contexto em que é visto ou produzido. Utilizar o gênero textual cinema oportuniza o aprendizado e desperta o interesse dos estudantes espectadores, uma vez que passa a ser uma linguagem pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Os alunos passam a ter contato com as narrativas reais ou fictícias, apresentadas na linguagem audiovisual.

Criar e aplicar as atividades no interventivo tem me ajudado a ter um olhar mais atento às especificidades de cada nível, o tipo de atividade mais adequada, o cuidado em aplicar e ter a atenção em cada estudante ali presente, de se trabalhar os sons e a própria dinâmica da sala de aula e o controle de turma. A residência me mostrou que a prática, por vezes, não é tão utópica e que a realidade é muito difícil, pois estar em uma sala de aula com 30 crianças não é uma tarefa simples e exige muito do professor e exige muita formação. A residência me provocou, sobretudo, sobre qual tipo de professora quero ser e o que preciso fazer e os caminhos para isso.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal abordar as contribuições da linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e letramento. Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização passa a ser entendida como um “instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente”. A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e é através da alfabetização, que o sujeito poderá escrever e ler uma língua.

Contudo, a alfabetização vai além da escrita e da leitura, é um processo que possibilita a leitura de mundo e um meio para chegar à cidadania, para isso os símbolos, palavras e conceitos devem apresentar-se com significado histórico para o estudante. O letramento é um processo que permite a inserção do indivíduo na sociedade, que por meio da linguagem se constituiu e se desenvolveu mediante a interação, a comunicação e a atuação sobre o meio.

Quanto mais contato com outras culturas tivermos, mais estaremos abertos a novas experiências, mais condições teremos de inventar e construir a nossa sociedade. Estas considerações nos levam a pensar que a Educação que devemos pleitear é aquela que sensibilize os sentidos, com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade que passa pela contemplação, pela compreensão e pela sensibilidade (Versuti, A. Scareli, G., 2017).

O cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que vai ao encontro e diálogo com outras linguagens, como, por exemplo, a linguagem fotográfica, histórias em quadrinhos, animação, ilustrações, artes visuais, literatura e oralidade. Não sendo o cinema somente o visual. Dessa forma, podemos dizer que o cinema é visual, oral, auditivo, um produto cultural e uma expressão da cultura.

Sendo então, o cinema e sua linguagem cinematográfica uma possibilidade, visto que o cinema é uma prática sociocultural, atrelado ao contexto em que é visto ou produzido. Utilizar o gênero textual cinema oportuniza o aprendizado e desperta o interesse dos estudantes espectadores, uma vez que passa a ser uma linguagem pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Os alunos passam a ter contato com as narrativas reais ou fictícias, apresentadas na linguagem audiovisual. Por meio de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja por um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. Com o cinema é oportunizado que os estudantes expressem ideias, opiniões e sensações, trazendo possibilidades de reflexão e aprendizado.

O filme escolhido foi “*Meu nome é Maalum*”. Um curta-metragem brasileiro de 2021, escrito e produzido por Magna Domingues, Eduardo Lurnel e Marcela Baptista. O filme conta a história de Maalum, uma menina negra brasileira que nasce e cresce em um lar rodeado de amor no Rio de Janeiro. Ao ir à escola pela primeira vez acaba sofrendo *bullying* por ter um nome diferente. Por não saber a origem de seu nome e nem, porque recebeu esse nome, acaba sofrendo com as intimidações dos colegas.

Assim como a personagem Maalum, eu também possuo um nome diferente e ao assistir ao curta me senti provocada a saber mais sobre a história do meu nome e tudo que me antecedeu. Sou uma mulher negra e ao longo de toda a minha trajetória de vida escolar básica não fui provocada a refletir sobre as minhas origens ou o que significa ser mulher negra no mundo, precisamente no Brasil. Esses questionamentos apareceram de maneira branda no ensino médio, mas eu nunca me vi parte desses processos, nunca me senti pertencente às minhas origens. Para Bell Hooks (2019, p. 225) “Ao olharmos e nos vermos, nós, mulheres negras, nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contra memória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro.”

Ao assistir ao curta vi a possibilidade de levar as crianças do interventivo da Escola Classe de Ceilândia essa oportunidade de reflexão sobre si mesmas e sobre negritude. Será que o *bullying* que Maalum sofreu diz respeito apenas ao seu nome? Trabalhar os elementos das linguagens cinematográficas desse curta é partir do ambiente em que eles estão, a escola. É trabalhar como eles se sentem, a negritude, a autorreflexão, *bullying* e o racismo.

Desse modo, o problema desta pesquisa consiste em: Como contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças que fazem parte do projeto interventivo da Escola Classe de Ceilândia, utilizando a linguagem cinematográfica? Tendo como objetivo geral: contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças da Escola Classe de Ceilândia que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, a partir da utilização de elementos da linguagem cinematográfica. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar os conceitos de alfabetização, letramento e projeto interventivo por meio de revisão bibliográfica;
- Produzir atividades para o projeto interventivo, utilizando-se como glossário alfabetizador o filme “*Meu nome é Maalum*”;
- Integrar as atividades de intervenção, direcionadas para o processo de alfabetização e letramento, com as práticas envolvendo o filme “*Meu nome é Maalum*” junto às crianças da Escola Classe de Ceilândia, ressaltando a potencialidade do trabalho com

cinema.

- Exibir os principais elementos da linguagem cinematográfica que podem ser utilizados em sala de aula para promover a alfabetização e o letramento;
- Propor e aplicar atividades práticas com o cinema para as crianças da Escola Classe de Ceilândia;

METODOLOGIA

A metodologia utilizada compreende a abordagem qualitativa e a pesquisa de campo de natureza interventiva teórico-prática, envolvendo revisão bibliográfica, bem como a compreensão das principais contribuições da experiência realizada para o uso da linguagem cinematográfica. Uma Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), do tipo pesquisa de aplicação, segundo Teixeira e Megid Neto (2017), são investigações estruturadas a partir de projetos cujas prioridades são estabelecidas inteiramente pelos pesquisadores. A sua composição envolve o “planejamento, a aplicação (execução) e a análise de dados sobre o processo desenvolvido, em geral, tentando delimitar limites e possibilidades daquilo que é testado ou desenvolvido na intervenção” (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 1068 – 1069). Conforme os autores, os processos são apoiados em referenciais do campo específico de estudo, bem como em teorias. Para isso, os objetivos

[...] não estão necessariamente voltados para a transformação de uma realidade, mas sim, amiúde, dar contribuições para a geração de conhecimentos e práticas, envolvendo tanto a formação de professores, quanto questões mais diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, como a testagem de princípios pedagógicos e curriculares (interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade, avaliação, etc.) e recursos didáticos (Teixeira; Megid Neto, 2017, P. 1069).

Diante disso, a escolha em questão deve-se ao fato de considerá-la como sendo a proposta que mais se adequa aos objetivos definidos, por meio da qual o trabalho participativo e dinâmico entre os envolvidos — estudantes e pesquisadores — fomenta a resolução da problemática investigada. Como ferramentas empregadas, foi utilizado o diário de bordo, assim como registros fotográficos e audiovisuais. A respeito da pesquisa qualitativa, cabe destacar que:

Tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas ou categorias homogêneas de um problema (...) A abordagem de pesquisa qualitativa considera a relação dinâmica entre o tema e o objeto de estudo e o sujeito (pesquisador). O vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural como fonte direta para coleta de dados. O pesquisador como instrumento-chave. O processo e o seu significado como os focos principais da abordagem. (Reis, 2008, p.57 – 58)

Considerando o objeto de estudo e a abordagem qualitativa, no capítulo 1 procurei situar os conceitos de Alfabetização e Letramento, as Políticas de Alfabetização e Letramento no Distrito Federal, com ênfase nos Ciclos de aprendizagem e no Bloco Inicial de Alfabetização, e a leitura e escrita como condição para o pensar sobre si e sobre o mundo.

O capítulo 2 é dedicado ao estudo dos elementos da linguagem cinematográfica. A primeira seção, intitulada “Educar com o cinema”, explorará a história do cinema, a Lei de Política Nacional de Educação Digital n.º 14.533 de 2023 e sua relação com o cinema, bem como o conceito de multiletramentos e o educar com o cinema. A segunda e a terceira seção se concentraram na análise da linguagem cinematográfica e de seus elementos fundamentais, a partir da decupagem do curta-metragem “*Meu Nome é Maalum*”, abordando sobretudo as potencialidades do curta-metragem.

No capítulo 3, trago as contribuições dos elementos da linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e letramento. Relato o desenvolvimento e criação das oficinas interventivas e por fim, relato a experiência com o cinema através da exibição do filme “*Meu nome é Maalum*”, atrelado ao processo de alfabetização e letramento. Ao final deste trabalho ofertamos as considerações finais.

CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROJETO INTERVENTIVO

A escrita é uma importante conquista da humanidade e desempenha um papel crucial na nossa história. Antes do surgimento da escrita, os seres humanos dependiam da comunicação oral e gestual para transmitir informações, histórias e conhecimento de geração em geração. Foi com o desenvolvimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que se tornou necessário a criação de uma técnica, a escrita. Essa técnica iria materializar, tornar visível e permanente transações comerciais, leis, normas, acontecimentos, declarações, pensamentos, etc. A escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais (Soares, 2022).

Atreladas a essas transformações, o uso da língua escrita modificou as relações de trabalho, de socialização e de produção de conhecimento e a escola. Segundo Paulo Freire:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989, p. 7).

Antes de uma pessoa ser alfabetizada e aprender a ler, segundo esse preceito, ela já saberia ler implicitamente, mas não as palavras grafadas num livro, mas a ler a vida. E para compreender o ensino e aprendizagem da leitura aqui proposta, torna-se necessário partir do pressuposto de que a leitura deve ser vista como um ato dialógico, de interação, ao ler, o sujeito aciona conhecimentos das suas experiências, dos conhecimentos prévios, dos discursos familiares, culturais e religiosos. Sendo assim, a leitura é um processo de construção de sentidos e respostas a tudo lido (Soares, 2022).

O presente capítulo é subdividido em três partes e visa compreender a alfabetização e letramento como um processo indissociável, de interdependência e significativo, compreendendo as múltiplas linguagens das crianças. A primeira parte abordará os conceitos de alfabetização e letramento. Já a segunda parte, irá trazer os Ciclos de Aprendizagem e o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, com destaque para o projeto interventivo. Por fim, a leitura e escrita como condição para o pensar sobre si e sobre o mundo.

1.1 Alfabetização, Letramento: conceitos

A alfabetização corresponde ao ato de ensinar a ler e escrever, no entanto, o que significa ler e escrever? Ao longo da história, essas ações se tornaram progressivamente mais

complexas e suas definições se ampliaram, especialmente a partir da década de 1990, quando um novo conceito emergiu: o letramento. Discutirei neste tópico como esses dois termos — alfabetização e letramento — se relacionam.

Segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2010), as práticas de alfabetização foram mudando ao longo da história. No período de colonização brasileira, a alfabetização se relacionava à catequização dos indígenas e ao ensino de leitura, realizado, principalmente, via oralização dos textos presentes em gramáticas da língua Tupi e os catecismos e doutrinas, e de sua memorização por parte dos alunos.

A prática de alfabetização, centrada no ensino das habilidades de “escrita” e “leitura”, foi introduzida no final do século XIX. Isso se deu por meio do desenvolvimento de diversos métodos de alfabetização, incluindo os métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e os métodos analíticos (globais). Esses métodos davam ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (Mortatti, 2019).

Consideravam-se “alfabetizadas” aquelas pessoas que conseguissem ler e escrever, ao final do ano letivo da alfabetização. Acreditava-se, nessa perspectiva, que uma vez que os alunos — crianças, jovens e adultos — tivessem memorizado todas as correspondências grafo fônicas, eles conseguiriam ler e escrever quaisquer textos. Essa prática tradicional de alfabetização, em que primeiro se aprende a decifrar, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. Necessitando, assim, de uma alfabetização mais abrangente, que possibilite a inserção do sujeito na cultura letrada e nos seus usos (Leal; Albuquerque; Moraes, 2010).

A partir da década de 1980, com as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a criança ganha um papel central no processo de alfabetização, sendo vista como sujeito capaz de pensar e formular hipóteses sobre a leitura e a escrita. Rompendo com a concepção de língua escrita como código, as autoras defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é o alfabético. E na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica, na qual o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas silábica e a alfabética.

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando

segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala (Vygotsky, 2001, p. 318).

Esse novo enfoque, coloca o aprendiz no centro, deslocando o foco do professor. Fica evidente que a aquisição da língua escrita se dá de maneira gradual e contínua, considerando a escrita como um sistema de representação dos sons falados por meio de sinais gráficos. Desse modo, a alfabetização não se limita apenas ao ensino de leitura e escrita ou aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado vai além de conhecer o código linguístico, saber as letras do alfabeto ou até ler e escrever algumas palavras (Mortatti, 2011). É necessário o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita (Galuch; Sforzi, 2009)

Para Magda Soares (2022), é preciso compreender que alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém, simultâneos e indissociáveis. A alfabetização, não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Além das definições de Soares (2022) a respeito da alfabetização e letramento e entendendo suas distinções, consideramos também as contribuições de Carvalho e Mendonça a respeito do tema:

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. Já o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19).

Assim, o letramento é o que dá sentido para a alfabetização, ou seja, é a função social da leitura e da escrita. Nesse sentido, são as práticas de letramento que possibilitam ao indivíduo, uma nova inserção cultural. Alterando-se as relações do indivíduo com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais, com a visão macrossocial e as relações consigo mesmo (Leite, 2006).

O educando vive, desde muito pequeno, um processo de construção de conceitos de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos diversos contextos familiares e socioculturais em que vive. Mas, é pela interação entre seu desenvolvimento de processos

cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai continuamente internalizando a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras. Apropriando-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2022).

Desse modo, a aprendizagem da escrita e o domínio da leitura, é um meio para expressar-se, para interagir e se comunicar com o mundo ao seu redor. É um processo que possibilita a leitura de mundo e sua compreensão. Símbolos, palavras e conceitos devem apresentar-se com significado histórico para o estudante cidadão. Segundo Ferreiro (2017), a alfabetização precisa ocorrer de forma que o educando entre em contato com a prática letrada, interaja com ela, explore semelhanças, diferenças e, principalmente, compreenda seu uso prático. A partir disso, o processo de alfabetização ocorrerá em harmonia com o letramento.

Em consonância com Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do educando se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio; dessa forma, o educando traz consigo conhecimentos advindos dessas experiências anteriores, as quais devem ser considerados no processo de alfabetização. Vygotsky enfatiza a importância da aprendizagem propiciada pelo contexto social, cultural e escolar para que o desenvolvimento da criança avance.

Para Leal, Albuquerque e Moraes, “[...] alfabetizar letrando é uma empreitada que se faz urgente” (Leal, Albuquerque, Moraes, 2010, P. 29) e que deve ser realizada por educadores no ambiente escolar e valorizada como prática educativa.

As crianças, desde muito pequenas, convivem e se relacionam com os adultos por meio de suas linguagens. A partir dessas relações, vão entre si adquirindo práticas de letramento. Ao serem alfabetizadas se integram essas práticas, e por meio dessas relações passam a dominar os códigos da leitura e da escrita. Podendo, assim, participar e atuar na sociedade em que vivem. Cabe destacar, também, que:

Cada um aprende de uma maneira, produzindo pensamentos, fazendo o que quer aprender, transformando esta experiência em material de reflexão para descobrir, explicar, entender, compreender e elaborar as normas e atitudes que este conhecimento demanda. O modo como cada sujeito organiza significa o universo de sua experiência, seu conhecimento, é único, subjetivo (Schwartz, 2012).

Mortatti (2011) afirma que, “[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever” (Mortatti, 2011, p. 6). É amplamente reconhecido que, ao longo de uma extensa trajetória histórica, a educação não tem sido uma prioridade constante nas políticas públicas do nosso país. É fundamental compreender que o investimento na promoção da cultura requer necessariamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de nossa população.

Sem essa base sólida, é improvável que possamos alcançar qualquer nível significativo de progresso sustentável. Nessa mesma linha de pensamento, Soares (2011) afirma que a abordagem que integra a alfabetização e o letramento, ao unir várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, representa o caminho possível para superar os desafios enfrentados nesta etapa da educação.

Logo, é essencial estabelecer uma conexão entre alfabetização e letramento no contexto educacional, adotando uma perspectiva abrangente que considere os diversos elementos interligados em ambos os processos. Isso implica em trabalhar com elementos de significado em uma construção social, permitindo que a aprendizagem seja uma experiência social mediada pelo uso de instrumentos e símbolos. Esse enfoque está alinhado com a visão de Vygotsky (2007), que destacou a importância do aprendizado como um componente fundamental do desenvolvimento cognitivo. Portanto, o aprendizado deve ser uma atividade social relevante para a vida.

Cabe destacar que, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - letramentos - ou acompanhada do prefixo multi - multiletramentos. Afinal, são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita, não limitando o conceito apenas ao sistema linguístico, mas ampliando para diferentes sistemas de representação como: letramento digital, letramento musical, letramento matemático, letramento científico, letramento geográfico, etc.

Todavia, Rojo (2012), destaca a importância de se diferenciar o conceito de letramentos (múltiplos), em que se aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. Para o conceito de multiletramentos, que 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 constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Trabalhar com multiletramentos caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012).

Isso implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (Rojo, 2012). Sendo assim, os multiletramentos uma potencialidade e uma ampliação necessária para os contextos digitais. O campo digital tem ganhado espaço nas relações sociais, sendo espaço para o desenvolvimento

e difusão dos multiletramentos. Neste trabalho, propõe-se a conciliação desses dois conceitos, necessários no contexto escolar, particularmente no ensino da língua e na formação desse estudante, em uma análise crítica.

A importância de promover a alfabetização em um contexto de multiletramentos críticos reside na necessidade de acolher e integrar as diversas perspectivas de mundo que as pessoas adquirem antes mesmo de entrarem na escola. Essas perspectivas desempenham um papel fundamental na formação de cada indivíduo e exercem influência significativa no processo de aprendizado da leitura e escrita. Portanto, é crucial que o processo de alfabetização vá além da simples transmissão de códigos, permitindo que os alfabetizados compreendam não apenas como, mas também por que devem utilizar esses códigos. Afinal, o propósito da escola, enquanto uma prática social, é formar cidadãos críticos e reflexivos.

1.2 Ciclos de aprendizagem e o Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal

A educação é um direito universal de todos os indivíduos e uma responsabilidade do Estado, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”. E em seu artigo 22º “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 2023).

Conforme estipulado pela LDB, a Educação Básica é um direito obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, garantindo, durante esse período, todos os seus direitos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento cidadã. Esse nível educacional é dividido em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Distrito Federal, o processo de alfabetização se constitui a partir dos ciclos de aprendizagem. A organização da escolaridade em ciclos surgiu na década de 60, no Brasil. Elevados índices de reprovação e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivaram a sua implantação, em substituição ao regime seriado. A implantação de ciclos no Brasil sempre esteve vinculada à necessidade de eliminar o fracasso escolar, estreitamente relacionado às práticas avaliativas (Villas Boas, 2007).

A organização escolar em ciclos para as aprendizagens fundamenta-se na concepção de educação integral assumida pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal), entendida para além da ampliação do tempo do estudante na escola. Educação integral implica compreender o sujeito como ser multidimensional em processo permanente de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico a partir da problematização da realidade que o cerca e atuação consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Consoante as Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo:

Com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) a partir de 2005, as unidades escolares que ofertam os anos iniciais da SEEDF passaram a vivenciar a organização escolar em ciclos que têm a progressão continuada das aprendizagens como princípio norteador do trabalho pedagógico. Desse modo, considera que o estudante do BIA (1º Bloco do 2º Ciclo) deve concluir seu processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos, de forma proficiente, em até três anos. (Distrito Federal, 2014, p.59)

A sistematização do trabalho pedagógico na escola organizada em ciclos constitui-se como “[...] possibilidade de se recorrer a pedagogias diversificadas e diferenciadas, a fim de contemplar os diferentes modos de aprender sem, contudo, abandonar os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural” (Saviani, 2007).

Dentro dessa perspectiva, a organização escolar em ciclos apresenta-se como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante o livre trânsito entre os anos escolares sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. Essa sistemática de organização garante o respeito à heterogeneidade dos tempos e modos de aprender que caracterizam os sujeitos e amplia suas chances de sucesso.

Vale destacar que, o respeito aos tempos de desenvolvimento dos estudantes, implícito na proposta de ciclos, não se dissocia da organização de um trabalho que possibilite a esses sujeitos aprender progressivamente. A adoção de estratégias pedagógicas que viabilizem esse progresso impedem que os estudantes permaneçam na escola e avancem nos anos escolares sem aprender, ou seja, que a exclusão ocorra no interior da própria escola (Bourdieu; Patrick, 1998).

O Distrito Federal adotou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) como estratégia pedagógica para expandir o Ensino Fundamental na rede pública de ensino, permitindo que as crianças avancem de forma contínua em seus estudos, evitando retenções. No entanto, isso não significa que as escolas e os professores estejam isentos de avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a abordagem dos ciclos tem como objetivo identificar lacunas e defasagens no aprendizado das crianças e, com um período superior a um ano, desenvolver propostas mais adequadas para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos (Spielkamp, 2022). Em consoante com o Currículo em Movimento:

Espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade. (Distrito Federal, 2018, p.20)

Villas Boas (2010) defende que é preciso pensar em outra escola, não essa que já conhecemos bem, mas uma escola com outra configuração “para atender os estudantes que têm outras expectativas” (Villas Boas, 2010, p. 64). Ela também articula o que de fato é desejável nessa “outra escola”:

O nosso desejo hoje é que todos os estudantes entrem na escola, nela permaneçam o tempo previsto, tendo aprendido tudo o que for necessário para o prosseguimento dos estudos. As palavras “aprovação”, “reprovação”, “retenção” e “evasão” não nos interessam. A única palavra desejável é “aprendizagem” (Villas Boas, 2010, p. 62)

Os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de organização de ensino em dois períodos plurianuais, três anos para o período que corresponde ao 1º bloco (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e dois anos para o 2º bloco (4º e 5º ano do ensino fundamental). Ambos possuem como preceitos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (Saviani, 2007) ao garantir o respeito à diversidade dos sujeitos em seus diferentes ritmos e formas de aprender, ampliando suas chances de sucesso escolar, como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante a possibilidade de transitar entre os anos escolares, de cada bloco, sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. O objetivo central do BIA e do Bloco 2 é:

Reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral. Os objetivos específicos referem-se à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor. (Villas Boas, 2006, p. 4).

O BIA se apoia na concepção da avaliação formativa, em que, considerando os seus aspectos diagnóstico, processual, interventivo e, também, os percursos diferenciados de aprendizagem, há adequações ao longo do processo de ensino, para que o objetivo principal — a consolidação da alfabetização, seja alcançado (Distrito Federal, 2023). O olhar atento e observador do professor pode identificar as necessidades de cada estudante e, assim, as dificuldades próprias de cada fase da alfabetização podem ser trabalhadas e superadas. Nesta perspectiva metodológica não deve existir um padrão de avaliação e sim uma prática diversificada que contribua para potencializar as aprendizagens.

Isto posto, o BIA é pautado pela ótica da Avaliação Formativa (AF), que permite adequações metodológicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, conforme os

resultados dos estudantes. Estes resultados não são considerados apenas como um produto final, mas como demonstrativos de avanços ou não nas habilidades e objetivos propostos. Esse caminhar da avaliação formativa deve conter: diagnóstico, registro, análise e intervenção.

Visando fortalecer o trabalho coletivo e como estratégias para atender a heterogeneidade de níveis, a SEEDF, por meio das “Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco” (2014), lista como elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, o planejamento, o projeto interventivo, os espaços e tempos diferenciados para as aprendizagens, as relações interativas e, por fim, o reagrupamento intraclasse e interclasse. O Projeto Interventivo é incluído na proposta pedagógica do BIA como um dos seus princípios metodológicos (Diretriz Pedagógica Para a Organização Escolar Do 3º Ciclo, 2014).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do BIA (Distrito Federal, 2023), o trabalho docente do bloco é pautado em cinco princípios teóricos-metodológicos, a saber: Formação Continuada, Reagrupamento, Projeto Interventivo, Avaliação Formativa e o Ensino da Língua.

O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciam dificuldades de aprendizagem (Diretriz Pedagógica Para a Organização Escolar Do 2º Ciclo, 2014). O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica, voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (Villas Boas, 2010). Nos projetos interventivos,

(...) tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum [aluno] se perca. [...] O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada estudante para orientar a continuidade da sua aprendizagem e do trabalho pedagógico. Esse processo ensina o professor a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo. É a avaliação formativa em ação (Villas Boas, 2010, p. 152).

Neste projeto, tem-se o objetivo de contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças da Escola Classe de Ceilândia, que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, por meio da utilização de elementos da linguagem cinematográfica. O campo de ação desta proposta se constitui no projeto interventivo. Visto que, as crianças que fazem parte do projeto interventivo se encontram em um processo de ensino-aprendizagem diferente e por vezes excludente. Propor atividades com cinema e elementos da linguagem cinematográfica no interventivo, possibilita vivências diante das potências sensíveis de um filme e a percepção das múltiplas maneiras as quais as crianças utilizam para participar do mundo. É oportunizar que esses estudantes:

Tenham oportunidades para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como criar espaços de favorecimento às expressões de suas ideias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural na qual estão inseridas. (Gobbi, 2010, p.3).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Classe de Ceilândia (2023), o projeto interventivo tem como objetivo minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, buscando avanço escolar, criando oportunidades pedagógicas para melhorar a aprendizagem. Tendo como ações, organização de um calendário de atendimento; utilização de recursos tecnológicos para enriquecimento do atendimento; utilização de material de apoio (livros, revistas e jornais); utilização de jogos pedagógicos e promoção de oficinas e atividades diferenciadas. Segundo Villas Boas (2010):

Enquanto se desenvolvem atividades de intervenção junto aos estudantes, investigam-se as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles. Essa é uma forma de produção de conhecimento escolar. Esses princípios da intervenção e da investigação possibilitam a prática da inovação, porque cada estudante requer intervenção particular. Para que tudo isso ocorra, o projeto tem caráter coletivo e integrador. Não pertence a um professor, mas a um grupo que compartilha os mesmos interesses (Villas Boas, 2010).

Sendo assim, a Organização do Trabalho Pedagógico no 2º Ciclo se fortalece por meio do planejamento de ações que considerem a flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares, concretizada a partir de estratégias didáticas como os Projetos Interventivos, por considerar as relações socioculturais no processo de ensinar, aprender e avaliar. Assim, as escolas públicas do DF estarão retomando o seu papel social, proporcionando um processo de alfabetização que problematiza situações cotidianas reais, dando voz aos alunos, respeitando sua variação linguística e sua historicidade, com vistas ao desenvolvimento da sua autonomia.

1.3 Leitura e escrita como condição para o pensar sobre si e sobre o mundo

No tópico 1.1 deste capítulo, foram abordados os conceitos de alfabetização e letramento, com destaque para a sua relação intrínseca. O ato de ler e escrever vai muito além da simples identificação de letras e palavras, ao envolver a capacidade de interpretar as inúmeras informações que nos cercam diariamente. As crianças constroem suas próprias narrativas com base em suas interpretações de mundo. Cada história é única, uma vez que é impregnada pela subjetividade de cada leitor, que atribui significados e sentidos pessoais. Lajolo (2011) reforça esse entendimento ao afirmar que a leitura é um meio de compreender o mundo e viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais ampla for a compreensão do mundo e da vida, mais intensamente se lê, criando uma espiral quase infinita que idealmente começa na

escola, mas não se limita a ela.

A criança, antes de ser alfabetizada, já traz conhecimentos significativos que devem ser valorizados. “Se for capaz de escrever minha palavra, estarei de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo” (Freire, 1981). Essa reflexão serve para todas as fases da formação discente, pois a leitura do mundo não termina nunca e se constitui em um movimento contínuo em cada estudante.

Para além dos textos, que têm o potencial de servir como ferramentas de controle ou de emancipação da consciência dos sujeitos, Paulo Freire (1981) ressalta a importância de considerar uma realidade que vai além da palavra escrita. Isso inclui o contexto em que o sujeito está inserido, o lugar onde vive, sua história e as experiências concretas que vivenciou. Esses elementos precisam ser questionados e analisados, especialmente quando o sujeito se encontra em uma situação de desvantagem econômico-social.

A educação [...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada [...], compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1982, p. 77).

Para Freire (1982), a leitura é uma atividade política na qual os estudantes e todos os leitores da sociedade podem construir um espaço crítico e reflexivo em relação à sua própria existência. Essa capacidade crítica e de reflexão não se restringe ao âmbito teórico, mas tem o potencial de impulsionar a transformação social. A leitura deve ter como ponto de partida a análise do mundo, da realidade e do contexto em que vivemos. Essa análise objetiva pode ser transformada em teoria e, por sua vez, colocada em prática novamente para promover a transformação e gerar mudanças nos padrões de vida em que estamos inseridos. Para Freire, a leitura possui uma dimensão ampla que vai além do texto. Envolve principalmente a análise das situações que afetam nossa existência.

Ler implica em fazer um esforço para decifrar o significado mais profundo de um texto. Não deve ser uma atividade superficial ou descomprometida, mas sim um esforço que visa compreender que a maioria das obras escritas tem um propósito e uma tentativa de envolver o leitor. Muitas vezes, essas obras buscam até mesmo influenciar os indivíduos a adotar uma certa perspectiva de vida. Portanto, é crucial buscar uma compreensão profunda do ato de leitura, não desconsiderando nenhum texto, mas sim buscando entender a sua intenção. Nas palavras de Paulo Freire (1992, p.76):

Ler um texto é uma tarefa séria [...], é aprender como as palavras se relacionam na composição do discurso. É a tarefa de um sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Isso implica que o leitor se aprofunde no texto para descobrir o seu significado mais profundo (Paulo Freire (1992, p.76).

Logo, o processo de alfabetização e letramento deve-se basear em condições que estimulem os estudantes a refletirem sobre si e sobre o mundo que os cerca. A escola desempenha um papel fundamental ao possibilitar essas reflexões, o que, por sua vez, permite a organização de pensamentos, a expressão de ideias, a aquisição de conhecimento e a exploração de novas perspectivas. Quando uma pessoa sabe ler, não existem fronteiras para ela, ao permitir a exploração de horizontes não apenas geográficos, mas também temporais, tecnológicos e naturais. Além disso, possibilita uma jornada interior em direção à compreensão mais profunda e íntima da alma humana, promovendo um conhecimento aprimorado de si e dos outros (Bamberger, 1987, p. 29).

Na visão da leitura na formação do cidadão crítico, destacamos o ponto no qual o conhecimento é utilizado para capacitar o indivíduo a compreender seu papel como membro ativo na sociedade. Nesse contexto, ele adquire a capacidade de buscar maneiras de se envolver ativamente na promoção de mudanças, em vez de apenas ser um espectador passivo dos acontecimentos. A ideia é inserir o cidadão na sociedade de forma que ele possa questionar e participar ativamente na transformação de seu ambiente. Soares (2002) defende que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, não se trata propriamente de usar de nível ou de classe social cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. Torna-se diferente (Soares, 2002, p. 37)

Pode-se observar, portanto, que a leitura desempenha um papel significativo no desenvolvimento do pensamento crítico, que envolve a capacidade de analisar como pensamos e expressamos nossas ideias. Nesse sentido, o letramento crítico promove a investigação de elementos presentes no texto, visando promover justiça e igualdade nas relações sociais. O letramento crítico capacita os estudantes a se conscientizarem das diversas práticas linguísticas, o que, ao longo desse processo de aprendizado, pode estimular a reflexão e questionamento por parte dos estudantes.

Com base nessas discussões, busca-se na escola desenvolver o pensamento crítico, proporcionando aos nossos discentes momentos de reflexão em relação à sua capacidade de interpretação e compreensão do mundo onde vivem, isso envolve a análise de suas próprias experiências de vida e da comunidade a que pertencem, bem como de comunidades diferentes. Assim, a leitura e a escrita são consideradas condições essenciais para a reflexão sobre si e

sobre o mundo.

Nesse contexto, o cinema e a alfabetização se entrelaçam oferecendo diversas possibilidades de sensibilização, percepções e leituras de mundo. Oportunizando uma maneira singular de envolver os alunos e aprimorar sua compreensão do mundo textual, ao mesmo tempo, em que expande o repertório linguístico. Tornando o aprendizado mais envolvente e enriquecendo a capacidade dos alunos de compreender e se expressar por meio de diferentes formas de comunicação, proporcionando uma abordagem multidimensional para a promoção da alfabetização e do letramento.

CAPÍTULO 2: A LINGUAGEM DO CINEMA

De acordo com Pederiva (2018), as artes são manifestações humanas que carregam em si os diversos modos de ser e estar no mundo, representando várias culturas, interações sociais, ambientes, tradições e normas. Essas formas de expressão são influenciadas por períodos históricos específicos e moldadas por questões sociais que marcam sua forma e conteúdo, essencialmente capturando nossa humanidade, especificamente no que tange às nossas emoções.

A arte é considerada a técnica social para expressar sentimentos, ou seja, uma ferramenta que nos permite explorar o mundo das emoções. Ela atua como um recipiente que abriga a amplitude das experiências emocionais ao longo de diferentes épocas. Esses sentimentos estão intrinsecamente ligados às nossas vivências humanas, tais como: alegrias, dores, sofrimentos, tristezas, raiva, entre outros. É importante ressaltar que, essas emoções possuem uma dimensão cultural, passando por um processo dinâmico de transformação que se origina em nossas raízes biológicas e filogenéticas. Experimentamos essas emoções porque somos seres humanos que estamos imersos na cultura, constantemente interagindo uns com os outros, com o ambiente e com a natureza em diversos contextos ao longo do tempo e do espaço (Vygotsky, 1999).

Logo, é essencial na educação considerar o cinema não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como uma expressão genuína de criatividade (Bergala, 2007). Isso implica em considerar os filmes como atos de criação, ao invés de meros objetos a serem interpretados e decodificados. Cada cena pode ser equiparada a uma pincelada de um artista na tela, permitindo-nos apreciar o processo criativo que está por trás da produção cinematográfica. No entanto, para incorporar essa perspectiva na educação, é crucial reconhecer o cinema como uma forma de arte, como enfatizado por Deus (2014).

Dessa forma, este capítulo olhará o cinema como uma linguagem artística na escola, capaz de: criar uma conexão, sensibilizar, engajar, atrair o interesse e ampliar repertórios para aquilatar os debates sobre determinados temas. Filmes permitem muitas leituras e convocam uma Educação visual e Estética (Versuti; Scareli, 2017).

O capítulo em questão se divide em três seções. A primeira seção, intitulada “Educar com o cinema”, explorará a história do cinema, a Lei de Política Nacional de Educação Digital n.º 14.533 de 2023 e sua relação com o cinema, bem como o conceito de multiletramentos e o educar com o cinema. A segunda e a terceira seção se concentraram na análise da linguagem cinematográfica e de seus elementos fundamentais, a partir da decupagem do curta-metragem

intitulado “*Meu Nome é Maalum*”.

2.1 Educar com o Cinema

O cinema³ tem sua origem na França em 1895, graças aos irmãos Lumière. Filhos de um fabricante de materiais fotográficos, que possuía uma fábrica em Lyon, França, desempenharam um papel crucial na pesquisa e no aprimoramento das primeiras câmeras fotográficas, contribuindo para o desenvolvimento da fotografia colorida. Através do dispositivo conhecido como cinematógrafo, eles começaram a criar seus primeiros filmes, que consistiam em captar imagens enquanto a câmera permanecia imóvel.

Na época, ninguém percebia que algo verdadeiramente revolucionário estava prestes a acontecer, e ninguém considerava essa nova forma de expressão como uma arte ou uma linguagem única. Os irmãos Lumière, inicialmente, consideravam seus seis primeiros filmes como simples experimentos que logo seriam esquecidos. No entanto, algo extraordinário aconteceu: essas imagens em movimento foram projetadas para o público em uma sala escura, transformando-se em um espetáculo. Apesar de sua simplicidade, o Cinema Lumière encantou profundamente os espectadores.

Os filmes tinham apenas um minuto de duração e eram filmados com uma câmera fixa em locais cotidianos, capturando atividades reais da vida diária. Isso incluía cenas como a saída dos trabalhadores da fábrica Lumière, a chegada de um trem à estação, o bebê da família Lumière tomando café da manhã, um regador sendo regado e o movimento do mar. Esses filmes iniciais, despretensiosos na época, deram origem ao que mais tarde seria conhecido como o gênero documental, marcando assim o início da história do cinema. Essa história, ao longo do tempo, evoluiu com descobertas e emoções, tornando-se, eventualmente, uma poderosa forma de comunicação de ideias.

No contexto atual, as imagens que permeiam nossa sociedade e cultura não são mais simples complementos ao texto, elas desempenham um papel central como o próprio texto. Nessa perspectiva, a habilidade de decifrar as imagens produzidas por diversos dispositivos tecnológicos se torna crucial para explorar as interações entre indivíduos e o mundo ao seu redor. O trabalho tanto com imagens em movimento, que fazem parte da linguagem audiovisual,

³ Cadernos Alicia Vega: Linguagem, Cinema, Filmes e Doze Brinquedos. A coleção Cadernos Alicia Vega foi organizada em três volumes, esta coleção apresenta uma rica abordagem teórico-metodológica em *Linguagem cinema*. No volume *Filmes* encontramos uma apresentação impecável de sua curadoria dos filmes trabalhados no taller, na qual são apresentados dados da época, do lugar e informações sobre seus realizadores e realizadoras, contextos e curiosidades. O livro *Doze brinquedos* abre possibilidades para a produção e realização dos brinquedos com explicações claras e desenhos prontos para recortar e montar.

quanto com imagens estáticas, emerge como um meio poderoso, o qual crianças, em várias etapas de sua infância, podem expressar suas visões, representações e compreensões da realidade (Silva, 2019).

Quando uma criança ingressa na escola, ela traz consigo sua própria leitura do mundo, moldada por suas experiências prévias e pelo contato com uma variedade de imagens e informações. Por exemplo, ao assistir a um filme ou a televisão, a criança naturalmente forma opiniões e interpreta o que está vendo; ao sair às ruas, ela se depara com carros, placas e pessoas que fornecem uma rica fonte de informações. Atribuindo significados aos seres e às situações do mundo à sua volta. Isso significa que, cada criança entenderá a imagem a partir de sua vivência.

De acordo com Diniz (2023), as imagens desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem e na compreensão do mundo pelas crianças. Elas atuam como facilitadoras, especialmente quando o sujeito encontra dificuldades na leitura do código escrito ou está desenvolvendo sua compreensão do mundo, pois as imagens servem como um elo entre o indivíduo e seu ambiente por meio de símbolos. Portanto, consideramos importante que as crianças em processo de alfabetização sejam expostas a uma variedade de imagens, incluindo livros ilustrados, filmes e obras de arte, a fim de estimular a imaginação, a capacidade de reconhecer representações visuais e a identificação pessoal com essas imagens.

A partir disso, Rosália Duarte (2002), nos faz refletir acerca de um espectador que é um sujeito social, que interage ativamente na construção dos sentidos que circulam nos filmes. O espectador se identifica psicologicamente com um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, vivendo com os personagens as circunstâncias dramáticas dispostas na narrativa fílmica. Segundo a autora:

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas *imagos* — entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos — significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos, significa e ressignifica indefinidamente as *marcas* deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (Duarte, 2002, p. 74)

Logo, o cinema não se limita apenas à tela, ele transcende e se manifesta nas experiências cotidianas. Suas narrativas têm um impacto profundo em nós, pois sua linguagem espelha nossa própria realidade com um alto grau de realismo. As imagens em movimento que encontramos, independentemente de serem fictícias ou documentais, são fragmentos de eventos no tempo e no espaço carregados de elementos que nos envolvem como seres humanos, frequentemente evocando projeções e identificação (Morin, 2018).

Um dos desafios que os educadores enfrentam atualmente, ao lidar com o ensino de crianças, é que, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, é fundamental que os alunos se envolvam e compreendam as diversas formas de linguagem presentes na sociedade. É importante avaliar até que ponto esses alunos conseguem visualizar, interpretar e analisar criticamente imagens televisivas, compreender e apreciar filmes, examinar e questionar as mensagens em publicações e anúncios, ler e analisar notícias de jornais e utilizar eficazmente computadores. Essas competências não apenas contribuem para a alfabetização midiática, mas também capacitam os alunos a navegar e participar ativamente na cultura e comunicação em constante evolução.

Segundo Almeida (1999), os filmes e programas de televisão são expressões narrativas que, ao mesmo tempo, celebram visualmente diferentes perspectivas sobre a vida e a existência, transmitindo mensagens complexas de natureza existencial, religiosa, política e moral. Essas imagens não são apenas narrativas, mas também mensagens visuais que se manifestam mediante formas e cores. Mônica Fantin (2007), nos provoca ao dizer que essas outras mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e a urgência em se discutir o que é estar alfabetizado no século XXI e o que significa a alfabetização midiática nesse contexto. E o que está comunicação cogita discutir a partir do referencial do campo da mídia-educação.

Em 2014, foi promulgada a Lei Federal n.º 13.006, que introduziu uma importante alteração no § 8º do art. 26 da Lei n.º 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996. Essa modificação estabeleceu a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Com essa mudança, a incorporação do audiovisual no ambiente escolar, anteriormente ausente dos documentos oficiais, passou a ser reconhecida e regulamentada. Isso resultou na determinação de que as escolas de educação básica deveriam incluir em sua proposta pedagógica a exibição de pelo menos duas horas por mês de filmes brasileiros. Esse enfoque representou um marco significativo e impulsionou diversos projetos, cursos e eventos relacionados ao uso do cinema na educação. A perspectiva de tornar o cinema acessível a todos como parte de uma política pública, inclusive nas escolas de educação básica, abriu novas oportunidades para promover uma educação digital mais inclusiva. Nesse cenário, os alunos, professores e comunidades escolares tornaram-se protagonistas ativos desse processo, engajando-se na criação e disseminação de conteúdos audiovisuais.

No Brasil, em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei 14.533, que instaura a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim

de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. Para alcançar o objetivo, ela apresenta os seguintes eixos estruturantes, segundo o inciso 2º:

- I — Inclusão Digital;
 - II — Educação Digital Escolar;
 - III — Capacitação e Especialização Digital;
 - IV — Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)
- (Brasil, 2023).

As iniciativas brasileiras para a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação básica tiveram seu início na década de 1970. Nesse período, vários países, incluindo o Brasil, começaram a se dedicar a atividades voltadas para o uso das TIC no contexto educacional. A partir dos anos 1980, políticas públicas foram estabelecidas, dando origem a diversos projetos e programas nacionais nesse campo. Uma das mais recentes dessas políticas foi a criação da Lei 14.533, que reconheceu a necessidade de reduzir a lacuna entre as habilidades digitais dos jovens e adultos brasileiros e as crescentes demandas da transformação digital. Essa transformação digital está presente em todos os aspectos da vida, inclusive na participação cidadã e no mundo do trabalho (Lisboa, 2023).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) alterou o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com o propósito de garantir a educação digital a crianças, jovens e adultos, em todas as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior, em todos os níveis e modalidades, para desenvolverem competências digitais, com ênfase ao letramento digital e informacional, ao pensamento computacional, à cultura digital, aos direitos digitais, à aprendizagem de computação, de programação, de robótica, entre outras (Brasil, 2023).

A Lei em questão não aborda diretamente o cinema, o audiovisual ou a utilização de imagens. No entanto, como mencionado anteriormente, quando se considera a educação como um processo de socialização, torna-se evidente a importância das imagens em uma sociedade cada vez mais centrada na mídia audiovisual. Isso implica que as escolas podem encontrar, nas diretrizes estabelecidas no âmbito do eixo “Educação Digital Escolar”, uma oportunidade para explorar e discutir questões relacionadas ao uso do audiovisual como parte integrante do processo educacional. Assim, como aponta Fantin e Martins:

Considerando que o universo da cultura digital é constituído a partir de diferentes linguagens, entre elas a visual e audiovisual, enfatizamos a importância da interdisciplinaridade entre educação, comunicação e arte para refletir sobre a potencialidade do encontro entre imagens do cinema com o espectador enquanto experiência ética-estética capaz de promover reflexões e possíveis deslocamentos nas suas posições de ver/ouvir o mundo, bem como nas práticas midiáticas e digitais. (Fantin; Martins, 2023, p. 41)

Logo, a educação sofre também influência das novas tecnologias de informação e comunicação, não se limitando apenas ao espaço por dentro dos muros das escolas. O campo digital tem ganhado espaço nas relações sociais, sendo espaço para o desenvolvimento e difusão dos multiletramentos. Ao abordar os aspectos formativos dos multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam a importância da bimodalidade, que engloba a multicontextualidade e a multimodalidade. Os autores salientam que os conteúdos contemporâneos são cada vez mais multimodais, sendo criados e disseminados por meio de uma variedade de elementos. Eles ressaltam que isso implica que uma abordagem pedagógica voltada para o ensino da leitura e escrita deve ir além da tradicional comunicação alfabética. Essa abordagem deve incorporar as práticas de comunicação multimodais, especialmente aquelas associadas às novas mídias digitais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Segundo Oliveira (2018, p. 107) “As crianças são percebidas como sujeitos com potencial para competências multilíngues, pois são capazes de utilizar variedades funcionais dentro de uma língua, de acordo com sua experiência, seus propósitos e suas necessidades.”, e por isso, é possível afirmar que participam diretamente das práticas multiletradas. Após os avanços da tecnologia digital, surgem os chamados “novos letramentos”, que englobam as novas concepções e práticas emergentes em resposta aos dispositivos de conectividade e plataformas digitais. Esses “novos letramentos” exigem novas habilidades técnicas por parte dos usuários (Rojo; Moura, 2019). Portanto, como Coscarelli e Ribeiro (2005) destacam, o letramento digital abrange tanto a aquisição da habilidade no uso de tecnologias quanto a participação em práticas de leitura e escrita no contexto digital.

Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 26) apontam que “É preciso dominar as linguagens que nos permitem ter voz e, com isso, participar plenamente da sociedade conectada.”. Definindo o letramento digital como a prática participativa de leitura e escrita que ocorre nas redes, pode-se estabelecer, conforme afirmado por Marquette (2020), que a alfabetização midiática envolve a aquisição de habilidades técnicas e o desenvolvimento de boas práticas relacionadas aos diversos recursos midiáticos disponíveis. Esse processo é o resultado central da educação midiática e tem como objetivo promover uma relação crítica e de alta qualidade entre os indivíduos e as mídias às quais têm acesso.

De acordo com Piovesan e Muñoz (2016), a alfabetização midiática é considerada um direito humano, conforme reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Ela se baseia nos princípios do respeito à liberdade de expressão, a valorização da pluralidade e o reconhecimento da função social das redes de comunicação. Essa abordagem visa capacitar os indivíduos a utilizarem as mídias de maneira

adequada e a produzirem conteúdo com uma perspectiva cidadã e sustentável.

A educação midiática desempenha um papel fundamental na promoção das habilidades de leitura crítica, escrita responsável e participação ativa, tornando-se um instrumento crucial para assegurar esse direito aos indivíduos inseridos na cibercultura. Essa abordagem atinge seus objetivos de maneira mais eficaz quando é integrada de forma transversal nos currículos educacionais, em vez de ser abordada como uma disciplina isolada. Dessa forma, a educação midiática pode ser incorporada em diversos momentos e em diferentes áreas de estudo, garantindo uma abordagem mais abrangente e significativa.

A necessidade de desenvolver competências midiáticas e audiovisuais tornou-se crucial, uma vez que, apesar das mídias e tecnologias possibilitarem a produção e o compartilhamento de imagens e mensagens, não o fazem de maneira segura, ética e crítica por padrão. É imperativo que todos compreendam que os meios digitais não são imparciais por natureza (Lisboa, 2023). “Da mesma forma que asseguram a participação e a voz de cada um, também podem marginalizar outras formas de conteúdos e de expressão” (Fantin; Martins, 2023, p. 45). Ao trabalhar o cinema em sala, pode-se trabalhar vários aspectos da tecnologia, da sociedade, do convívio entre pares, entre outros transversalmente. Fantin e Martins reforçam essa possibilidade,

Pensar o cinema nesse espectro demanda colocá-lo sob outro prisma histórico que não o isole da história, dos mecanismos de ver e produzir imagens, implica repensar as experiências de participação nos espaços da cultura digital, pois é no entrelaçamento das experiências formais e informais que a literacia fílmica e audiovisual pode dialogar com a literacia midiática. Na perspectiva da cultura visual, por exemplo, evocar linhas narrativas transversais que contam a história das tecnologias da visualização a partir da cronofotografia, discutir a identificação facial para falar sobre vigilância, e até mesmo questionar certos enquadramentos e montagens que encontramos ao navegar por aplicativos de compartilhamento de vídeos (Fantin; Martins, 2023, p. 45).

Por isso, Duarte (2002) propõe uma pedagogia do cinema, que trabalhe o cinema na escola como atividade essencial para a socialização e a inserção dos alunos no mundo cultural, contribuindo para diminuir a sensação da escola de ser um lugar à parte do mundo externo tecnológico. Já que “Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais” (Duarte, 2002, p. 14).

Afinal, o cinema não se limita à tela, ele permeia e enriquece nossas vivências cotidianas. Suas narrativas têm um impacto profundo em nós, pois sua linguagem consegue retratar com notável realismo aspectos da nossa própria existência. As imagens em movimento que nos são apresentadas, sejam elas fictícias ou baseadas em eventos reais, são repletas de elementos que nos envolvem emocionalmente, incitando reflexões e identificações (Morin,

2018). O cinema apresenta uma linguagem própria, a linguagem cinematográfica, que vai ao encontro e diálogo com outras linguagens. Dessa forma:

O cinema na escola, seja nacional ou não, a aproximação com obras de arte, produtos culturais, formas e linguagens artísticas, fazem com que as pessoas entrem em outros processos de inteligibilidade e de experiência. Quanto melhor for a “obra”, mais forte poderá ser o encontro. Portanto, o trabalho com obras/produtos da cultura é fundamental para compreender a cultura a que está imerso, mas também aproximar-se de outras. “No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por inventar a própria noção de cultura.” (Wagner, 2010, p. 30 – 31).

Quanto mais contato com outras culturas tivermos, mais estaremos abertos a novas experiências, mais condições teremos de inventar e construir a nossa sociedade. Estas considerações nos levam a pensar que a Educação que devemos pleitear é aquela que sensibilize os sentidos com o desejo de desenvolver uma espécie de conhecimento e inteligibilidade que passa pela contemplação, pela compreensão e pela sensibilidade (Versuti; Scareli, 2017).

A escola é uma instituição educacional, uma das camadas das educações possíveis. Talvez, um dos poucos espaços, para boa parte da população, onde será garantido um conhecimento organizado. Aproveitar as brechas, as rachaduras e fazer ruir um sistema inerte de (re)produção de conteúdo. Valorizar e legitimar os diferentes tipos de saberes, construídos das maneiras mais diversas, nos diferentes espaços e instituições sociais, culturais. Fazer da escola um dos locais de educação possíveis e fazer entrar na escola, junto com o filme nacional, tantas outras produções da cultura. PovoAr a escola, arejAr a escola. Talvez seja disso que os alunos precisem, mais AR, mais vida nesses espaços. (Versuti; Scareli, 2017)

Portanto, cinema e educações significam a possibilidade de estabelecer contatos entre povos, culturas, compartilhar nossos saberes e práticas. Já que o cinema é “uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética, há um momento social, político, enquanto constrói e reconstrói a memória deste momento” (Almeida, 1999, p.10). As mídias digitais permitem que isso aconteça em tempo real. Uma experiência capaz de deslocar o nosso olhar sobre o cotidiano, o espaço, sobre o que ocorre no interior e no entorno da escola, nas relações humanas e em toda a vida.

Segundo Napolitano (2006, p. 11), “trabalhar com gênero cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo, cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. O Cinema na escola é uma prática educativa que pode promover novas sensibilidades, novas percepções e leituras do mundo. Oportunizando reflexões sobre o cenário atual e futuro de um mundo cada vez mais interconectado, estimulando no processo, o pensamento crítico de cada indivíduo.

2.2 Linguagem Cinematográfica

O conceito de linguagem, de maneira geral, abrange qualquer sistema que as pessoas utilizam para expressar e comunicar suas ideias ou emoções aos outros. Todas as formas artísticas trabalham com linguagens particulares, que foram desenvolvidas ao longo de séculos em diversas civilizações. O desenvolvimento da linguagem cinematográfica visual evoluiu por meio de um processo intuitivo de tentativa e erro. Quando D.W. Griffith começou a experimentar com a combinação de tomadas panorâmicas e *closes* de rostos, assim como planos gerais e planos-detulhe, ajustando a distância da câmera em relação à ação dramática, ele obteve resultados bem-sucedidos, sendo o primeiro diretor que estruturou suas obras dividindo-as claramente em partes reconhecíveis pelos espectadores.

Consequentemente, outros diretores adotaram esse método, em um processo instintivo. A linguagem visual do cinema, especialmente no que se refere ao manuseio da câmera, tem em vista reproduzir como a percepção humana opera. Em termos gerais, um diretor de cinema deve posicionar a câmera mais próxima da parte da cena que deseja que o espectador focalize; à medida que a câmera se aproxima da ação, maior ênfase dramática é conferida a essa ação (Carreiro, 2021).

De acordo com Lisboa (2023), a linguagem cinematográfica é expressa de um modo mais ou menos circular, uma influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Isto é, o cinema constrói-se a partir de referências do real, mas pode também como produto audiovisual impactar a sociedade. A composição das imagens possui um valor didático que corresponde a um valor estético e, portanto, político presente na sociedade e no indivíduo, já que o público se apropria ativamente dessa obra, formulando sua própria imagem, memória e interpretação baseada em sua historicidade.

A linguagem cinematográfica é desenvolvida a partir de referências da realidade que são incorporados na composição de suas imagens. Sua construção visa assegurar que a estrutura narrativa desejada por aqueles que o produzem seja compreendida pelo público. Este sistema de significados abrange a narrativa, as técnicas de filmagem (incluindo a escolha de planos, cores, ângulos, sons e iluminação), a montagem, o elenco e outros elementos que auxiliam na orientação do espectador. Todos esses elementos colaboram para educar o olhar do público. Como Michael Rabiger expressou de maneira concisa, “A linguagem cinematográfica sugere os caminhos que uma mente segue ao lidar com os eventos dos quais participa” (2007, p. 29).

Deleuze discorre sobre a arte cinematográfica por meio do conceito de imagem-movimento e suas implicações. O principal enfoque dado pelo autor à linguagem do cinema é a dimensão do plano e as possíveis camadas de apreensão do real que um plano pode compor. A imagem-movimento é propriamente o plano cinematográfico, a modulação e composição do

tempo que contém um acontecimento; nas palavras do autor, a imagem-movimento é “o corte móvel de uma duração” (Deleuze, 2018, p. 44).

A imagem registrada pela câmera, a composição do plano e os elementos nele contidos - sejam paisagens humanas, as expressões dos objetos, a dinâmica dos cenários ou os movimentos envolvidos - formam um vasto conjunto de imagens, situadas em um plano que narram, por meio de suas expressividades, a vida, os afetos, as histórias e a materialidade que flui, se move e se desenrola ao longo do tempo (Deleuze, 2018). O autor identifica três categorias de imagens-movimento possíveis, dependendo das características imagéticas dos planos: imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção, que se relacionam, respectivamente, com processos perceptivos, narrativos e expressivos.

Segundo Bueno e Zanella (2022) a imagem-percepção se refere ao registro feito pelo “olhar” da câmera, sendo capturado dentro de seu enquadramento. Para além de todas as experiências de natureza narrativa ou emocional que o plano possa tentar transmitir, há uma imagem sendo gravada por essa consciência “cine-olho” que, como Deleuze aponta, “reflete seu conteúdo em uma consciência-câmera que se tornou autônoma” (Deleuze, 2018, p. 124). A câmera capta um ponto de vista como se os objetos ou o espaço em si estivessem dotados de olhos que nos permitem testemunhar um evento.

Nesse contexto, a imagem-percepção oferece elementos que auxiliam a imaginação a se orientar e a se contextualizar em relação ao que está sendo observado. Assim, a imagem-percepção possibilita uma interpretação singular da experiência capturada em uma imagem-movimento; ela é concebida como sendo polissêmica, contendo múltiplas interpretações em um único registro.

A imagem-ação abriga o poder narrativo das imagens, a capacidade de incorporar “meios e comportamentos”, contar histórias, narrativas e eventos. Ela envolve situações que se transformam através da ação, do movimento e da existência, devido à sua habilidade de intervir e moldar a realidade, trazendo algo novo à corrente da imagem-movimento, do corte em movimento, do plano. Ela atribui nomes aos personagens, expõe as relações que existem entre eles, explora as situações em que estão envolvidos e descreve os contextos (Bueno e Zanella, 2022). Desse modo, ela se apresenta como a exposição dos acontecimentos, facilitando a compreensão da narrativa e o estabelecimento de conexões entre as situações, os indivíduos e os espaços onde a trama do filme se desenrola.

A imagem-afecção está relacionada às experiências emocionais que o cinema pode criar. Deleuze identifica a imagem-afecção como o primeiro plano, que muitas vezes envolve o rosto humano (Deleuze, 2018). Essa imagem proporciona uma apreensão sensorial do filme e

tem como objetivo despertar emoções, provocar reações, desencadear identificações, despertar desejos e fetiches. Em outras palavras, ela leva a uma quebra na continuidade lógica da narrativa, proporcionando um encontro com o aspecto emocional.

De acordo com Deleuze (2018), as imagens são reflexos de encontros e composições da realidade em diversas camadas. As imagens no cinema não diferem das experiências individuais na vida de alguém, refletindo os graus de interação do sujeito com o mundo. Em essência, a linguagem cinematográfica pode ser vista como uma analogia das experiências subjetivas humanas. As três categorias de imagem-movimento formam uma quarta, denominada imagem-pensamento, que emerge como resultado de uma síntese dinâmica das três formas de compreensão do mundo. Isso, em última análise, representa a nossa maneira de interagir com o mundo e de formar uma compreensão, um processo de subjetivação mediado pela recepção e interligação da percepção de um contexto, da narrativa em andamento e das emoções resultantes desse encontro (Bueno; Zanella, 2022).

Contudo, essas imagens também podem ser usadas para perpetuar estereótipos, incluindo estereótipos de gênero e étnicos. Esses estereótipos envolvem crenças generalizadas sobre pessoas de diferentes origens étnicas, o que pode contribuir para a discriminação racial e o preconceito. Essas representações repetidas com frequência podem reforçar a criação de preconceitos na imaginação social, influenciando percepções sobre eventos, relações sociais, pessoas e lugares. Como Nascimento (2020) observa:

O imaginário, ao mesmo tempo, em que informa sobre a realidade, é capaz de constituir um apelo para a ação, de suscitar a adesão a um sistema de valores, modelando o comportamento e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. Assim, as representações que circulam no imaginário podem ser entendidas como matrizes e efeitos de práticas sociais, que constituem processos de subjetivação em uma sociedade (Nascimento, 2020, p. 23).

Entretanto, as imagens podem ser utilizadas como uma ferramenta poderosa para provocar, transformar e remodelar estereótipos, modificando a maneira padronizada e generalizada pela qual percebemos certos tipos de personagens. Assim, o cinema desempenha um papel crucial na formação e na evolução da cultura. Nas palavras de Fabris (2008), a visão adotada considera o cinema como uma produção cultural que vai além de simplesmente criar narrativas. Ele, na complexidade da construção de significados, está envolvido na criação, substituição, restrição, inclusão e exclusão de “realidades”. Portanto, os filmes são abordados como produções específicas em termos de data e contexto, inseridos na cultura, contribuindo para gerar significados que enriquecem, suprimem e/ou reconfiguram os sentidos. Afinal,

este arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (Miranda et al. 2005, p. 3).

Assim, é evidente que o cinema tem a capacidade não apenas de replicar a realidade, mas também de recriá-la. É importante compreender que, como qualquer outro artefato cultural, o cinema pode ser considerado uma expressão artística e a arte, que por sua vez, é um produto cultural. Portanto, o cinema pode ser utilizado como um aparato sociocultural comprometido com a transformação da sociedade. A sequência de imagens em movimento não se limita apenas à construção e compreensão da narrativa. Ela também possui um valor educativo, uma vez que a partir do que é apresentado, aprendemos a internalizar seus significados no mundo real ao longo da narrativa, conforme a organização e disposição dos elementos cinematográficos em cena.

O curta-metragem utilizado na pesquisa aborda a história de Maalum, uma protagonista brasileira, negra, livre de estereótipos e estigmas, que nasce e cresce em um ambiente cheio de amor e influências afro centradas no Rio de Janeiro. No entanto, ao sair de casa, Maalum se depara com os desafios impostos pelos discursos e práticas de uma sociedade racista. Ao entrar na escola, ela é foco de risadas devido ao seu nome, o que a deixa confusa e desconfortável. Com o apoio de sua família, Maalum começa a descobrir o significado de seu nome e transforma sua tristeza em orgulho. Apesar da pouca idade, Maalum já aprendeu a responder que o seu nome não é estranho, e que, pelo contrário, carrega a força da sua ancestralidade, de pessoas trazidas para o Brasil à força para serem escravizadas.

Este curta-metragem visa abordar questões de identidade das crianças negras e suas perspectivas sobre o mundo e sobre si mesmas. Além disso, oferecerá aos alunos uma experiência estética enriquecedora, valorizando o cinema nacional, conforme estipulado pela Lei n.º 13.006/2014, a qual é uma lei federal brasileira que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica do país. Ela complementa a Lei n.º 9.394/1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional. A Lei n.º 13.006/2014 tem como objetivo promover a valorização do cinema nacional e a educação audiovisual, proporcionando aos estudantes a oportunidade de conhecer e apreciar a produção cinematográfica brasileira.

Essa lei representa um importante marco na promoção da cultura e do cinema brasileiro, tornando a exibição de filmes nacionais, parte integrante da proposta pedagógica das escolas de ensino fundamental e médio, contribuindo para a difusão do cinema nacional e o enriquecimento do currículo escolar, possibilitando aos estudantes o acesso a obras audiovisuais

que fazem parte da rica diversidade cultural do Brasil.

Além da Lei Federal 13.006, é essencial compreender como outros marcos legais podem ser incorporados em direção a uma educação digital que esteja sensível às histórias e culturas dos indivíduos que a compõem. A Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, é um exemplo de política de ação afirmativa. Essa legislação é resultado das lutas do movimento negro no Brasil e representa um avanço significativo na abordagem do tema. Junto a isso, é importante destacar a existência de outros marcos legais relacionados, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Nesse sentido, Gomes discute sobre a importância dessa legislação no âmbito educacional,

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105)

Em geral, nas escolas de educação básica, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira muitas vezes se limita a eventos do passado, sendo frequentemente apresentados como algo distante da realidade das escolas e de suas rotinas. É comum que as questões indígenas e afro-brasileiras se restrinjam a datas temáticas e/ou festivas, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, não fazendo parte integrante da comunidade escolar, que, na sua maioria, é composta por descendentes de negros e indígenas. Conforme a perspectiva de Sacristán (1998, 2013), o sistema educativo atende a interesses específicos que se manifestam por meio dos currículos, os quais não são neutros. O currículo é uma seleção de conteúdos moldada historicamente e está intrinsecamente ligada ao contexto cultural, político, social, econômico e escolar. Como ele afirma, “Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas finais não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se desenvolvem” (Sacristán, 1998, p. 21).

Reconhecer a contribuição do povo negro é, antes de tudo, reconhecer a existência de um grupo de indivíduos que, durante o período da escravidão, teve sua identidade negada, sendo tratado como propriedade, uma mercadoria. Esse triste fato se deve à necessidade de manter um

sistema que exigia submissão total, atingindo esse objetivo ao anular a individualidade e a dignidade dos escravizados. É evidente que as cicatrizes desse passado ainda persistem e têm um impacto duradouro na autoimagem e na identidade dos negros na sociedade atual.

É nesse espelho social que o negro brasileiro tem se olhado. Assim, ele se constrói como sujeito imerso numa tensão entre uma imagem socialmente construída em um processo de dominação e a luta pela construção de uma autoimagem positiva. Não permitir que tal imagem social destrua a sua autoimagem é um desafio. Construir uma autoimagem, um “novo negro”, que se paute nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é. Esta última tem sido uma das estratégias de identidade construídas por uma parcela da população negra (Gomes, 2019, p. 158).

As práticas audiovisuais não apenas proporcionam novas formas de construir conhecimento e reavaliar nossas interações, abordagens e interpretações das imagens, mas também têm o potencial de reativar e preservar as memórias que muitas vezes foram apagadas da história. Os filmes produzidos por comunidades indígenas, quilombolas e habitantes de áreas periféricas, bem como aqueles criados por estudantes e professores nas escolas, têm o poder de revelar narrativas e culturas que raramente são abordadas de maneira abrangente nos livros didáticos e nas instituições de ensino. Essas narrativas muitas vezes foram suprimidas devido ao processo contínuo de colonização e aos interesses econômicos em jogo. Essa tentativa de apagar essas histórias, culturas e modos de vida tem repercussões significativas na educação, no processo de aprendizado e na formação das pessoas. Entre essas repercussões estão a falta de identificação dos jovens com a escola, a persistência do racismo, a violência, a evasão escolar e o preconceito.

Com a ajuda das práticas audiovisuais, podemos visibilizar narrativas e culturas, que foram suprimidas ao longo do tempo. Nesse contexto, o cinema e a educação se entrelaçam, oferecendo diversas possibilidades para abordar as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas de maneira significativa e inclusiva. É o que Fabris afirma,

Nessa perspectiva, passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados (Fabris, 2008, p. 120).

Ser antirracista significa se opor de maneira firme às diversas formas de violência geradas pelo racismo estrutural e assumir a responsabilidade de desempenhar um papel ativo na transformação da sociedade. O cinema detém o poder de desconstruir os estereótipos enraizados no imaginário dos pequenos, contribuindo assim para uma educação antirracista. No entanto, não é suficiente simplesmente incluir personagens negros; é crucial apresentar personagens que representem de maneira autêntica a História, a riqueza e os desafios de nossa

comunidade. Precisamos explorar nossa história ancestral e compartilhar narrativas que emanem de nossa própria perspectiva. Isso é particularmente relevante, pois continuamos vivendo em uma sociedade constituída pelo racismo estrutural, que oprime tanto fisicamente como emocionalmente a população negra. Este filme, em sala de aula, pode contribuir para a causa antirracista de maneira cativante e inspiradora, direcionada a todas as crianças negras, ao mesmo tempo, em que aborda a questão da autoestima, um tópico muitas vezes negligenciado quando se trata de crianças que enfrentam o racismo.

É através das conquistas das gerações precedentes, as quais nos permitiram existir e resistir com todas as nossas complexidades e diferenças, que entendemos a importância da luta coletiva e comunitária. Optar por quebrar barreiras e derrubar os muros que criam divisões simplistas entre comunidade e escola é uma forma de legitimar e valorizar a criação de conhecimentos diversos, e isso é fundamental para moldar o futuro da educação. Para alcançar sucesso nesse processo, é vital unir esforços com a sociedade e realizar uma autoavaliação constante. Lembrando sempre que “são nas marés pequenas que se constroem e implementam as pequenas revoluções” (Sacramento, 2019, p. 167).

Ao analisar a ficha técnica do curta “*Meu nome é Maalum*” (2021), percebe-se que seus criadores, produtores e colaboradores em sua maioria são pessoas negras e mulheres. Este dado é relevante, pois, isto reflete no tipo de material produzido e na sua representatividade para a produção negra, especialmente a feminina.

Quadro 1: Ficha técnica do curta-metragem “*Meu nome é Maalum*”

Ficha técnica do curta-metragem “ <i>Meu nome é Maalum</i> ”				
Direção e Direção de Arte:	Criação e Roteiro:	Produção Executiva:	Trilha Sonora Original:	Elenco:
Luísa Copetti;	Magna Domingues;	Marcela Baptista;	Maíra Freitas;	Layza Griot (Voz de Maalum);
	Eduardo Lurnel;	Eduardo Lurnel;		Flavio Bauraqui (Voz do pai);
				Roberta Rodrigues (Voz da mãe);
Ilustrações	Animação e Montagem	Diretor de Voz Original	Desenho de Som e Mixagem	Coordenação de Produção
Thais Bolton;	Murilo Jardim;	Raul Labanca;	Gabriel Camargo;	Franciely de Brum;
			Matheus Cogli;	

Storyboard e Ilustração adicional	Animação Tradicional	Clean Up	Música Tema Original “Meu nome é Maalum”	
Luísa Copetti;	Ana Carolina Gonçalves;	Ana Carolina;	Yasmim Alves	
	Higor Fernandes;	Luísa Copetti;	Maíra Freitas;	
	Rafael Vasconcelos;	Thais Bolton;		

Fonte: elaboração própria com base na ficha técnica disponível no *YouTube*.

Sob a direção de Luísa Copetti, Maalum e sua família ganharam vida, e as vozes dos personagens puderam ser potencializadas através da participação das atrizes Layza Griot e Roberta Rodrigues e do ator Flávio Bauraquí.

Estou emocionada por ter sido escolhida para fazer parte de uma história que vai transformar a vida de muitas crianças. A única coisa que eu tenho para deixar nesta vida é minha arte. Ela está aqui para contribuir um pouco com essa história”, afirma a atriz Roberta Rodrigues. “Eu me apaixonei pelo projeto ‘Meu nome é Maalum’. Para que nós negros possamos conquistar o nosso espaço, projetos como esse são muito importantes para a criança olhar e se identificar, conta o ator Flávio Bauraquí. Redação Tela Viva, 2021.

Magna Domingues, autora e roteirista do curta-metragem, é uma professora de salas de leitura, escritora e criadora dos projetos literários Baú Encantado e Clube do Livro Preta. Ela é reconhecida por ser uma voz multiplicadora na divulgação de obras que destacam mulheres em papéis de protagonismo. O seu compromisso é o de ensinar e que as escritoras negras tenham visibilidade. O enredo do filme “*Meu nome é Maalum*”, de autoria de Magna Domingues e do produtor audiovisual Eduardo Lurnel, foi inspirado em uma história real em sua própria família. Uma jovem menina negra, de apenas 7 anos, que enfrentava o *bullying*, ou até mesmo o racismo, devido à sua origem africana. Maalum é sobrinha e afilhada do casal, mora no Rio de Janeiro e tem sete anos.

— Maalum é afilhada do meu marido. Maalum representa todas as crianças negras que enfrentam o estranhamento social quando trazem referências africanas nos seus nomes, roupas, cabelos, identidades e outras formas de expressão. A família de Maalum representa muitas famílias que, conscientemente, fazem um movimento de resgate ancestral no seu cotidiano”, diz Magna. Entrevista para O Globo, RJ, 2021.

Por meio desta personagem, os autores apresentam histórias que retratam a cultura africana, que desempenham um papel fundamental na construção da identidade do povo brasileiro. Eles mostram um episódio de superação por meio de uma família que se fortalece com suas referências ancestrais. Para os autores, além dos pais, o filme é indicado a educadores,

escolas, redes de ensino e agentes culturais que reconhecem a importância das questões identitárias das crianças negras na transformação da sociedade. “Receber um nome africano no Brasil significa pertencer a uma família que reconhece a força e a importância da ancestralidade e de sua origem diaspórica. Nomear também pode ser um ato político e uma forma de se posicionar no mundo”, acredita Eduardo (Entrevista para O Globo, RJ, 2021).

2.3 Especificidades da Linguagem Cinematográfica a partir do curta “*Meu nome é Maalum*”

Um filme é composto por sequências, as quais são unidades menores com funções dramáticas específicas e posicionamento dentro da narrativa. Cada sequência é formada por cenas, que são as partes com unidade espaço-temporal. A partir disso, podemos definir a decupagem como o processo de decompor o filme (incluindo sequências e cenas) em planos (Ismael Xavier, 2005). Segundo Carreiro (2021), a decupagem selecionada pelo diretor precisa ajudar a contar a história. Não apenas no sentido da clareza narrativa, mas sobretudo no aspecto emocional; deve sinalizar ao espectador para onde ele deve olhar e com qual ênfase. A seleção dos ângulos de câmera é uma ferramenta poderosa para modular a intensidade emocional de cada cena.

A análise e a decupagem do curta “*Meu nome é Maalum*” partiram dos aspectos visuais e técnicos de cada cena. Inicialmente, faremos uma análise geral do curta, considerando seu desenho, planos, paleta de cores, trilha sonora e sua relação com a narrativa. Em seguida, examinaremos cenas e paletas específicas do filme, analisando como esses elementos simbolizam e transmitem sentimentos e sensações aos espectadores. Considerando que:

Uma animação compreende todos os elementos que constituem um filme, como enquadramentos, figurino, iluminação, cores e som. Essa linguagem concretiza e direciona a narrativa, proporcionando inúmeras possibilidades aos criadores e à equipe de produção. Cada elemento é carregado de significado, e sua combinação com outros elementos cria significados mais amplos e exploráveis (Deda et al., 2017, p. 4).

No curta-metragem “*Meu nome é Maalum*”, percebe-se um cenário com estética minimalista, com traços e linhas suaves, muitas vezes até sobrepostas, dando uma sensação de fluidez. Os cenários não possuem muitos elementos, porém são ricos em detalhes, denotando uma intencionalidade a esses elementos, que trazem referências históricas afro-brasileiras. As cores remetem a uma sensação de aconchego e afeto, e a trilha sonora embala as cenas e os sons que sinalizam certos acontecimentos. A altura da câmera, predominantemente, esteve no nível do olhar, demonstrando uma horizontalidade entre os personagens, evitando noções de

dominação de certos personagens sobre outros. Se utiliza muito a iluminação contraluz, em que a cena é iluminada por trás, definindo os contornos dos objetos iluminados e os destaca do fundo, aumentando a profundidade (dando a impressão de imagem tridimensional). Essa iluminação se deu, majoritariamente, pela utilização do sol.

Figura 12: Cartaz do curta “*Meu nome é Maalum*”



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021)

O plano corresponde a cada tomada de cena, a extensão compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem (Xavier, 2005). É o recorte da realidade pensado para transmitir a ideia do diretor para o espectador. Quanto mais próxima do objeto, maior ele aparece na tela e mais destaque se dá àquela ação ou personagem na tela. Os principais de planos utilizados no curta, foram o plano geral, primeiro plano e plano detalhe.

No Plano Geral, a câmera é posicionada a grande distância da ação principal, para inserir esta ação num ambiente. É quase sempre o primeiro plano a ser exibido em cada nova cena. Um plano desse tipo ajuda a plateia a assimilar geograficamente a nova locação (Xavier, 2005). É o plano mais aberto, o plano onde a informação predominante é o cenário e onde estão os personagens.

Figura 13: Família



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021)

Figura 14: Maalum vai à escola



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021)

Na primeira imagem (figura 13), é a cena de apresentação dos personagens, nela aparecem pela primeira vez, Maalum, a mãe e o pai. As cenas seguintes mostram uma retrospectiva do crescimento de Maalum por meio de seus desenhos, que vão sendo colados na geladeira. Já na figura 14, retrata Maalum indo à escola pela primeira vez, sendo levado por seu pai. Na cena podemos observar a intenção de mostrar, por meio do plano, todo o local da ação, que no caso é a escola. Por meio do plano geral foi possível ver os muros e desenhos, a placa indicando a escola no Rio, a área externa. A cena nos dá uma sensação de profundidade, onde os personagens caminham até a entrada da escola, estamos mais adiante da câmera e a escola mais ao fundo.

Figura 15: Tristeza



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021)

Figura 16: Conversa



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021)

O Primeiro Plano, tem como característica colocar a emoção do personagem como foco principal, podendo se ver claramente a expressão facial. Utilizado, também, para narração, quando o tema discutido é de grande importância emocional para a história. Os cineastas costumam usar os closes para dar ênfase a momentos de emoção intensa de um personagem da cena. A câmera próxima do rosto favorece a expressão facial. Na figura 15, percebe-se o sofrimento de Maalum, a lágrima escorrendo e a expressão facial de tristeza nos indicam isso. Já na figura 16, o primeiro plano é utilizado para dar ênfase no diálogo entre os três, destacando suas expressões, o foco do espectador é direcionado somente aos três, para observar cada detalhe dos personagens e qualquer mudança que há de vir.

Figura 17: Amor



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 18: Chamada



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

O plano utilizado na cena 17, é o Plano Médio. A câmera filma o personagem (ou mais de um) da cintura para cima. É muito utilizado durante o sistema de plano e contra plano, em cenas que envolvem diálogos entre dois ou mais personagens. Enquanto dá ênfase ao rosto do personagem, ainda abre espaço para sua expressão corporal, em especial o movimento dos braços e das mãos (Carreiro, 2021). O abraço de Maalum e seu pai sinalizam isso, ao mesmo tempo que nos remete a uma sensação de carinho, aconchego, cumplicidade e amor.

Na figura 18, utiliza-se um plano, denominado *over shoulder*, na qual a câmera se encontra acima dos ombros, por trás da personagem, em um contra plano entre Maalum e a professora. Nós espectadores somos colocados na cena, como se fossemos a personagem à espera dos próximos instantes. Nessa cena, Maalum está observando a professora realizar a chamada, aguardando ser ansiosamente chamada. À medida que a professora vai chamando os outros alunos, nossos olhos vão ao encontro desses outros estudantes, nos dando a sensação de sermos os olhos da personagem.

Figura 19: Ancestralidade



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 20: Ancestralidade



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Na figura 19 e 20, é o momento de ápice do filme, após uma conversa com seus pais, Maalum entende de onde vem seu nome e o seu significado. Maalum vem de uma língua chamada Sualí, falada por um milhão de pessoas no continente africano e significa especial. Nas cenas destacadas, mostra Maalum tendo contato não somente com o significado do seu nome, mas com toda a sua história e sua ancestralidade. Na figura 19, temos referências ao berimbau, pandeiro e tambor, os quais são instrumentos musicais africanos que somados às suas

danças sinalizam luta, resistência e amor.

A pantera-negra, na cultura africana, é apontada como um símbolo de poder, força e coragem. Em algumas tribos africanas, as pessoas usam máscaras de pantera-negra para simbolizar ritos de passagem e celebrações. As bonecas Abayomi representam os fios que atravessam o tempo, entre retalhos, saberes e memórias. Na figura 20, Maalum encontra as Yabás, que foram rainhas, princesas, guerreiras, mães e mulheres que fortalecem a formação das subjetividades das mulheres em suas mais diferentes vozes. O encanto das Yabás se manifesta nas mulheres, gerando vida, proporcionando generosidade e proteção. Todas essas referências e outras que aparecem ao longo do curta, enfatizadas pelos planos, nos indicam a importância de se trabalhar de forma contextualizada e não somente reproduzir visões romantizadas da diáspora africana, tendo muitas vezes como intenção, amenizar os acontecimentos bárbaros.

Figura 21: Escravidão



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 22: A força



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

O Plano Detalhe utilizado na figura 21, tem como objetivo detalhar os objetos, ou partes do corpo. É o plano ilustrativo, um plano que amplifica o tamanho dos objetos, colocando em uma outra escala e destacando-os. Valorizando, por meio da aproximação da câmera, algum detalhe da cena que tem grande importância para a ação dramática. Observa-se isso no destaque às mãos acorrentadas e ao navio que levava forçadamente os africanos para o Brasil, e que apesar de tanto sofrimento, lutaram pela liberdade do nosso povo.

Figura 23: Solidão



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 24: Pertencimento



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

De acordo com Carreiro (2021), a altura da câmera em relação à ação pressupõe três posições principais: Plongé, em que a câmera filma a ação de cima para baixo, usado com frequência, para expressar uma relação de inferioridade (quem está embaixo é dominado). Uma maneira simples de enfatizar essa relação é pôr o personagem dominante em pé e o outro sentado. Contra-Plongé, quando a câmera filma a ação de baixo para cima, expressando uma relação de dominação (quem está em cima comanda) e a Câmera no nível do olho, essa posição é a mais horizontal, um ângulo objetivo, usado para evitar que noções de dominação emocional de certos personagens sobre outros possam aparecer indevidamente, sugerindo algo dramaticamente incorreto ao espectador.

Na figura 23, podemos observar a câmera por cima da protagonista, transmitindo uma sensação de inferioridade e tristeza. Exatamente o que se passa na cena. Maalum está extremamente chateada e triste com as provocações dos colegas acerca de seu nome, deixando que essas intimidações se tornarem maior que ela e a dominar, levando-a para esse lugar de solidão. Na figura 24, a cena retrata o momento após a personagem aprender sobre o seu nome e tudo o que ele representa para a sua família. Descobrir as origens de sua ancestralidade faz Maalum ter orgulho de ser quem é e de carregar consigo um nome africano. Logo, ela é colocada em um plano Contra-Plongé, para demonstrar esse protagonismo e pertencimento. A luz por trás da protagonista dá ainda mais destaque a ela.

No que se refere à paleta de cores, é importante reconhecer que a psicologia das cores é um campo de estudo dedicado a compreender as várias simbologias associadas às cores em contextos específicos. Este campo investigará como as cores têm o potencial de influenciar o comportamento e as emoções das pessoas. A compreensão das cores envolve a integração de três elementos: aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos. O elemento psicológico, em particular, emerge na experiência individual por meio de construções simbólicas e ideológicas. Nesse processo, o sujeito se posiciona em um contexto e se expressa por meio de signos, ou seja, elementos simbólicos, cuja compreensão é moldada por sua educação e pelas influências do contexto histórico e cultural em que está inserido (Bakhtin; Volochinov, 2009). Portanto, a percepção das cores é profundamente influenciada pelas experiências do sujeito em seu ambiente sociocultural.

Com base na abordagem de Heller (2021), as cores adquirem significados distintos dependendo do contexto em que são utilizadas. A mesma cor pode evocar impressões diferentes quando aplicada em roupas em comparação quando é utilizada na decoração de um ambiente. Além disso, a combinação de cores desempenha um papel fundamental na análise, e isso é conhecido como acorde cromático. Um acorde cromático representa um conjunto de cores que

se combinam para criar um efeito particular. Por exemplo, as cores associadas à atividade e energia podem também ser relacionadas a elementos barulhentos e animados. Da mesma forma, as cores que evocam confiança podem ser usadas para transmitir uma sensação de fidelidade (Heller, 2021, p. 18).

No âmbito audiovisual, a paleta de cores em um filme se refere às cores específicas e aos esquemas cromáticos empregados para criar uma estética visual que visa comunicar, evocar emoções e significados simbólicos, e proporcionar uma experiência sensorial e narrativa ao público. Essa paleta faz parte dos elementos da direção de arte e é essencial para a construção da atmosfera do filme.

O livro “Paleta das Cores” de Heller (2021) destaca que a paleta de cores utilizada no curta-metragem está fortemente relacionada à paleta aconchegante, de otimismo, sociabilidade e lúdico, refletindo a natureza da história centrada na relação de Maalum consigo mesmo. Essa paleta é predominantemente composta por cores como; amarelo, laranja, marrom, azul e verde. É importante ressaltar que nem todas essas cores estarão presentes em todas as cenas do filme, e a combinação pode variar para transmitir diferentes sensações e significados. Como, por exemplo, é o caso do vermelho, pois apesar de não ser uma das cores predominantes no curta, esta cor aparece com diversos significados.

Figura 25: Ancestralidade



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 26: Pertencimento



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

O amarelo desempenha um papel proeminente no curta-metragem e está consistentemente associado à luz e à iluminação, destacando a inteligência e a leveza da personagem. Sua representação varia entre tons mais claros, pálidos e vibrantes, evocando principalmente o sol. Conforme destacado por Heller (2021), o amarelo, por ser a cor do sol, tem um efeito alegre e revigorante. Pessoas otimistas muitas vezes têm uma disposição ensolarada, e o amarelo irradia positividade, assemelhando-se a um sorriso e transmitindo uma sensação de amizade. Como a cor da luz, o amarelo está relacionado ao branco, com “luz” e “leveza” compartilhando características semelhantes. O amarelo é a cor mais clara e leve do

espectro cromático, e sua influência é associada à leveza, como se viesse de cima. As diferentes tonalidades de amarelo destacam a beleza da mulher negra, conferindo-lhe um ar majestoso, como uma rainha, pois o amarelo pode se assemelhar ao dourado da coroa.

O azul é frequentemente associado a dimensões ilimitadas, como o céu e o mar, considerado a cor das preferências de muitas pessoas. É a cor da simpatia, harmonia e fidelidade, embora também tenha uma qualidade fria e distante. O azul é considerado uma cor feminina na perspectiva cristã, por ser a cor simbólica da Virgem Maria, e é frequentemente vinculado a virtudes intelectuais. Em tons mais claros, o azul é usado para expressar afeto e carinho (Heller, 2021). É uma tonalidade que sugere conexão, transmitindo sentimentos de confiança e tranquilidade, como evidenciado nas figuras 14 e 17, que representam os momentos de ligação entre pai e filha.

O azul está presente no uniforme escolar de Maalum, os uniformes azuis foram introduzidos por Friedrich Wilhelm (1620 – 1688), também conhecido como o “Grande Eleitor de Brandenburgo”. Isso ocorreu devido à necessidade de proteger os cultivadores de pastel durante a luta contra o índigo. Quando Brandenburgo foi elevado a posição de Reino da Prússia, o azul usada nos uniformes ficou conhecida como “azul da Prússia”. Até a Primeira Guerra Mundial, as tropas alemãs utilizavam uniformes dessa cor. A escolha do azul nos uniformes transmite uma sensação de serenidade e sobriedade (Heller, 2021).

Figura 27: Sofrimento



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Figura 28: Raiva



Fonte: “Meu nome é Maalum” (2021)

Nas figuras 27 e 28, podemos notar como o uso das cores azul e vermelho é modulado para expressar os sentimentos de tristeza e raiva. O azul é frequentemente associado a uma sensação de frieza. Essa associação se baseia em experiências cotidianas, como nossa pele adquirindo uma tonalidade azulada quando estamos com muito frio, incluindo nossos lábios, além de termos a percepção de que o gelo e a neve possuem uma tonalidade azulada (Heller, 2021). O azul, devido a essas associações, evoca uma sensação de frieza, ao contrário do branco,

que remete à luz, enquanto o azul muitas vezes é relacionado a sombra e tristeza. Na figura 27, podemos observar Maalum envolta em um ambiente de tristeza e solidão, retratado por um mar azul. Posteriormente, essa tristeza é seguida pelo sentimento de raiva, simbolizada pelo uso da cor vermelha, mesmo que os objetos na cena mostrem rostos tristes, a impressão transmitida é a de que Maalum está vivenciando tanto o sentimento de tristeza quanto a raiva diante das situações que enfrenta.

Do amor ao ódio — o vermelho é a cor de todas as paixões, as boas e as más. Por detrás do simbolismo está a experiência: o sangue se altera, sobe à cabeça e o rosto fica vermelho, de constrangimento ou por paixão, ou por ambas as coisas simultaneamente. Enrubescemos de vergonha, de irritação ou por excitação. Quando se perde o controle sobre a razão, “vê-se tudo vermelho” (Heller, 2021).

O vermelho presente no mar, que representa o sangue daqueles que morreram nas embarcações que se destinavam ao Brasil, como visto nas figuras 21 e 22, simboliza a cor do sangue e da vida. Quando uma cor como o vermelho se combina com o preto, seu significado positivo é transformado em seu oposto. No acorde cromático vermelho-azul, a união dessas cores representa a harmonia entre o corpo e o espírito.

Figura 29: *Meu nome é Maalum*



Fonte: “*Meu nome é Maalum*” (2021).

É comum notar a predominância de tons marrons na coloração dos personagens e nos ambientes, com uma paleta de cores em tons de terra, criando uma atmosfera de aconchego, acolhimento e riqueza visual. Tradicionalmente, o marrom é uma cor na qual todas as cores luminosas desaparecem, removendo a paixão das composições. No entanto, no curta-metragem em questão, ocorre exatamente o oposto. O marrom é acentuado e valorizado, mantendo sua vitalidade. O uso do marrom é especialmente eficaz quando combinado com cores mais vibrantes, como o laranja e o amarelo, conferindo personalidade e charme aos personagens. Essas características são claramente visíveis nas cenas destacadas, conforme mostrado nas figuras.

Vale ressaltar que os efeitos das cores não são intrínsecos, assim como a linguagem. No entanto, uma vez que aprendemos desde tenra idade, os significados se tornam tão internalizados nos adultos que podem parecer inatos (Heller, 2021). Ao analisar a paleta de cores, nota-se que as mudanças não são frequentes ao longo do curta-metragem. As alterações mais perceptíveis estão nas tonalidades, sendo mais vívidas em cenas de destaque, como é possível observar na figura 29.

A trilha sonora original é assinada por Maíra Freitas. A animação trabalha tanto com sons diegéticos, sons cuja fonte está no espaço contextual do filme, como, por exemplo, os sons de bebês, os risos, os diálogos, os despertadores, o sinal da escola, o som dos objetos que estão no plano e o som de uma banda a tocar no próprio local. Mas, também trabalha com os sons não-diegéticos, os quais são todos aqueles cuja fonte não faz parte da dimensão espacial da narração. Os exemplos são vastos: as músicas adicionadas nas transposições das cenas, os efeitos sonoros com instrumentos, o coral da canção “*Meu nome é Maalum*”, música de tema original do curta. Ao optar pelos dois tipos de sons, a diretora buscou tanto evidenciar o cotidiano da personagem com os sons diegéticos, quanto retratar suas emoções através dos sons não-diegéticos.

Para compor a narrativa, a diretora optou por sons de violão, guitarra, baixo, banjo e cavaquinho. Além, de pianos, teclados e instrumentos virtuais. Contou com a participação da Vila Musical, do Coro Adulto e do Coro Infantil, com a participação de Layza Griot, que deu voz a Maalum. A música “*Meu nome é Maalum*”, conta a história de Maalum a partir de uma outra linguagem, a musical e referir-se a “rainhas e guerreiras dessas lutas desiguais”, como Tereza de Benguela, Anastácia e Quelé, Aqualtune, Dandara, Carolina e Conceição.

Por fim, conforme a perspectiva de Almeida (2004), o significado de um filme reside não no resumo que alguém possa fazer dele posteriormente, mas sim na totalidade dos sons e imagens que, ao final da projeção, deram forma a um sentimento e a uma compreensão a respeito do filme. Todos os elementos presentes no curta-metragem, em sua interconexão, contribuem para o conhecimento e a compreensão de cada aluno que participa do processo de apreciação estética e, posteriormente, na decupagem do filme.

CAPÍTULO 3: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O Cinema na escola, como parte do currículo escolar, é uma prática educativa que tem o potencial de enriquecer a experiência dos alunos, estimulando novas perspectivas e interpretações do mundo à sua volta. Além disso, permite que os estudantes reflitam sobre os desafios e oportunidades que o mundo interconectado atual e futuro oferecem, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico em cada indivíduo.

A linguagem cinematográfica, rica em elementos visuais e sonoros, desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois o cinema, como uma forma de narrativa visual, oferece uma maneira singular de envolver os alunos e aprimorar sua compreensão do mundo textual, ao mesmo tempo, em que expande o repertório de linguagem das crianças. Essa abordagem pedagógica não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também enriquece a capacidade dos alunos de compreender e se expressar por meio de diferentes formas de comunicação.

Por meio da análise crítica de filmes, podemos investigar como imagens em movimento, diálogos, enquadramentos de câmera, planos, paletas de cores e trilhas sonoras são utilizados para contar histórias e transmitir mensagens. Isso proporciona uma abordagem multidimensional para a promoção da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, este capítulo considera o cinema como uma linguagem artística na escola, à medida que desempenha um papel fundamental ao estabelecer conexões com os estudantes, sensibilizá-los, envolvê-los, despertar seu interesse e ampliar seus repertórios, permitindo uma análise mais aprofundada de tópicos específicos.

Neste contexto, exploraremos as maneiras pelas quais a linguagem cinematográfica pode ser integrada eficazmente nas práticas pedagógicas, promovendo a compreensão de textos escritos, estimulando a criatividade e a expressão das crianças, bem como incentivando a reflexão crítica sobre as mensagens veiculadas por meio do cinema. Compreender as contribuições dos elementos cinematográficos no processo de alfabetização e letramento é fundamental para criar uma educação mais envolvente e eficaz, preparando as crianças para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais centrado na mídia visual.

Desse modo, este capítulo é subdividido em três partes. A primeira parte aborda aspectos da Escola Classe de Ceilândia e os sujeitos desta etapa da pesquisa. Na segunda parte, discorro sobre a análise do processo e criação das atividades na Escola Classe de Ceilândia. E por fim, a experiência com o cinema através da exibição do filme “*Meu nome é Maalum*”,

quando descreve as atividades práticas com o cinema e elementos de sua linguagem para as crianças da Escola Classe de Ceilândia, atrelado ao processo de alfabetização e letramento.

3.1 Escola Classe de Ceilândia e Projeto Interventivo

A pesquisa foi conduzida na Escola Classe de Ceilândia (EC de Ceí), localizada na cidade de Ceilândia, no Setor P Norte, no Distrito Federal. A instituição oferta educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no turno diurno, contando com um total de 32 turmas. Os estudantes matriculados são provenientes de uma comunidade de baixa renda, composta por desempregados, autônomos, trabalhadores assalariados, dentre outros, sendo que 30,29% são famílias que dependem da ajuda de programas sociais do governo (Projeto Político Pedagógico, EC de Ceí, 2023). Alguns estudantes residem distante da escola e recorrem a transporte escolar. O principal objetivo da EC de Ceí é promover a compreensão da cidadania como participação ativa na esfera social e política, com ênfase, na prática da sustentabilidade e na promoção de atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

Nesse contexto, os trabalhos pedagógicos são estruturados com o foco na promoção de uma educação inclusiva em todas as etapas. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais são orientados pelo objetivo fundamental de desenvolver a formação integral do aluno, visando torná-lo um indivíduo autônomo, socialmente consciente, crítico, solidário e atento ao meio ambiente. Isso é alcançado por meio de atividades organizadas de maneira contínua, diversificada e descritiva, juntamente com a realização de projetos construtivos e significativos para o processo educacional (Projeto Político Pedagógico, EC de Ceí, 2023).

No Bloco Inicial de Alfabetização, diversas estratégias pedagógicas são empregadas, como intervenções pedagógicas, reagrupamentos, projetos interventivos, aulas de reforço, coordenações individuais por ciclo, coordenações coletivas, momentos de estudos em grupo, avaliação formativa, conselhos de classe, reuniões de pais, solicitações à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, solicitações ao Serviço de Orientação Educacional, além do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos. Também são realizadas reuniões com a equipe de gestão, coordenadores intermediários, coordenadores locais e outros profissionais envolvidos no processo educacional (Projeto Político Pedagógico, EC de Ceí, 2023). Uma contribuição significativa do Projeto Interventivo é o seu caráter coletivo:

[...] será elaborado pelo professor, em parceria com a equipe pedagógica da escola: o coordenador, a direção e os demais envolvidos no trabalho pedagógico, observando-se os interesses e as necessidades individuais dos alunos defasados idade/série, das turmas de Etapa III do BIA (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2006, p. 25).

Minha ligação com a escola foi estabelecida por meio do Programa de Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade de Brasília. Esse programa tem como missão impulsionar projetos de residência pedagógica desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior, com o intuito de aprimorar a formação inicial de futuros professores da educação básica que estão matriculados em cursos de licenciatura. Entre os objetivos fundamentais deste programa, destaca-se o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática dos estudantes de cursos de licenciatura. Além disso, ele valoriza a experiência dos professores da educação básica ao preparar os licenciados para suas futuras carreiras profissionais e promove a colaboração na pesquisa e na produção acadêmica, com base nas experiências adquiridas em sala de aula.

A escolha pela Escola Classe de Ceilândia como campo de pesquisa para a realização deste trabalho de conclusão de curso, foi motivada pela oportunidade de promover uma relação intrínseca entre a universidade pública e escola de educação básica, em uma perspectiva de retornar à sociedade o saber que dela se origina e trazer para a realidade da Universidade de Brasília as contribuições recíprocas entre a Faculdade de Educação com a comunidade do DF e Entorno.

O envolvimento direto com os alunos, professores, gestores escolares e toda a comunidade escolar, que estão vivenciando a realidade da escola, foram primordiais para a compreensão das estratégias utilizadas por eles, os caminhos possíveis e a importância do papel político e social da escola. Afinal, somente a partir do diálogo horizontal e coletivo, que se constroem novos conhecimentos com a finalidade de transformar a realidade social e a prática docente (Monteiro, 2021).

A instituição tem em vista criar experiências diversificadas que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos, considerando as diversas dimensões que os constituem. Participar ativamente dessas experiências, sobretudo com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, defasagem idade-série ou necessidades educacionais especiais, me levou a refletir sobre como promover ações educacionais significativas, contextualizadas e intencionais. Ao mesmo tempo, contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

As atividades foram organizadas para um grupo de nove estudantes do terceiro ano, participantes do projeto interventivo da escola. Essas atividades ocorreram no período da tarde e tiveram uma média de duração de 2 horas e meia diárias, em um período de 4 dias. Segundo o Projeto político pedagógico da Escola Classe de Ceilândia (2023), o projeto interventivo tem como objetivo realizar intervenções efetivas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos do

Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e dos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo a alfabetização e letramento de crianças em idade escolar por meio de uma abordagem integrativa que combina diversas áreas do conhecimento em um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, desenvolvendo habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais que possam contribuir para o sucesso pessoal e profissional dos alunos (Projeto Político Pedagógico, EC de Ceilândia, 2023).

Durante o processo de apropriação da escrita na alfabetização, ocorre uma interação significativa entre o desenvolvimento e a aprendizagem. O desenvolvimento refere-se a um processo que emerge da maturação psicológica da criança e se manifesta por meio das experiências com a linguagem escrita em seu contexto sociocultural. O desenvolvimento ocorre de dentro para fora, ou seja, é uma progressão interna. Por outro lado, o processo de aprendizagem envolve a criança adquirindo informações sobre a escrita e desenvolvendo habilidades na escrita por meio da mediação de outros. Isso permite que a criança construa e reconstrua conceitos sobre a escrita, seguindo uma abordagem de fora para dentro. A interação bidirecional entre esses dois processos é fundamental. O nível de desenvolvimento da criança influencia as aprendizagens possíveis, e, por sua vez, as aprendizagens contribuem para o avanço do desenvolvimento da criança (Soares, 2022).

Ferreiro e Teberosky (1985) partem da premissa de que o desenvolvimento das escritas infantis segue um caminho semelhante ao processo que levou à criação da escrita pela humanidade. Nesse sentido, a aquisição da escrita ocorre processualmente e não por meio da simples memorização de grafemas e fonemas. Essa teoria se fundamenta em dois pontos essenciais, conforme descrito por Moraes (2012, p. 48); o primeiro destaca que, no início, o aprendiz não compreende as funções das letras, tornando a repetição de fonemas de pouca relevância. O segundo ponto salienta que, da mesma forma que a humanidade levou tempo para desenvolver a escrita, aprender e internalizar as regras e usos da escrita não ocorre de maneira súbita. Trata-se de um processo gradual, marcado por várias etapas. Segundo o autor, essa evolução no processo de alfabetização, segundo essa mesma teoria, ocorre por meio de estágios de aprendizagem, que podem ser classificados em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No projeto interventivo da Escola Classe de Ceilândia, os estudantes são divididos a partir desses níveis de escrita. Cada um desses estágios é caracterizado conforme o desenvolvimento da escrita e da compreensão da criança. O grupo que participou desta pesquisa foi composto por crianças que se encontram no estágio silábico da alfabetização, em transição para o silábico-alfabético, enfrentando desafios relacionados ao conflito entre a hipótese

silábica e a quantidade mínima de letras necessárias para a formação de uma palavra. O estudante já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores e usa mais de uma letra para representá-la, mas sua escrita alterna entre silábica e alfabética.

Na fase inicial, conhecida como pré-silábica, as crianças não possuem a percepção de que a escrita está relacionada aos sons das palavras. Elas ainda não conseguem distinguir entre desenhos, letras e outros símbolos. Quando solicitadas a escrever um objeto, tendem a enfatizar as características visuais do objeto em sua representação (Moraes, 2012).

Quando a criança adquire a capacidade de dividir a sequência sonora de uma palavra em sílabas e representa cada sílaba por uma letra, isso demonstra sua consciência de que as palavras são formadas por segmentos sonoros representados por letras. Nesse estágio, conhecido como nível silábico, a criança tende a escrever palavras dividindo-as em sílabas, atribuindo uma letra a cada parte pronunciada. Em outras palavras, se ela perceber que uma palavra possui três sílabas, usará três letras para representá-la (Soares, 2022).

Conforme Moraes (2012), na fase silábico-alfabética, a criança já percebe que a escrita de uma palavra não se limita apenas à quantidade de sons produzidos ao pronunciá-la, reconhecendo que a palavra é formada por letras além das que representam os sons das sílabas. Nesse estágio, ela começa a demonstrar uma maior atenção aos demais sons presentes na sílaba, incluindo os sons consonantais, por exemplo.

Na última fase, chamada alfabética, a maioria dos alunos consegue representar a escrita de acordo com cada fonema presente nas palavras. É o momento que a criança passa a ter um relacionamento mais profundo com a escrita e reconhece corretamente todos os fonemas de uma palavra — mesmo que apresente erros ortográficos.

Assim, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para avançar em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. Pacheco (1994, p. 109), entende que o projeto interventivo pode ser um mecanismo de atendimento às necessidades de estudantes individualmente ou em pequenos grupos, entendendo a individualização do ensino como: o reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas necessidades particulares, possibilitando a construção contínua do processo de aprendizagem (Pacheco 1994, p. 109).

O Projeto Interventivo traz a possibilidade dos professores aprenderem a olhar cada estudante e possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, consequentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas. Sendo essa organização pedagógica

um projeto colaborativo de ação imediata, que representa o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade (Veiga, 2006).

3.2 Análise do processo e criação das atividades na Escola Classe de Ceilândia

O primeiro passo de uma ação educativa envolve a identificação clara dos objetivos educacionais. Esses objetivos são as metas específicas que se espera alcançar por meio da ação educativa. Antes de iniciar qualquer ação educativa, é crucial entender as necessidades do público-alvo. Sendo o planejamento essencial, afinal:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (Ostetto, 2000)

Desse modo, durante a minha participação no projeto interventivo, como residente da UnB, percebi uma ênfase muito grande na utilização de livros no projeto interventivo e no processo de alfabetização na totalidade. Sendo, muitas vezes, a única linguagem explorada. A partir disso, me senti provocada a ampliar a noção de leitura para além da leitura das letras, implicando em compreender e valorizar as experiências e explorar a visão de mundo (Martins, 2006, p. 27 – 29). O escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (2000, p. 41) por meio do seu poema “Aula de leitura” expressar muito bem o amplo conceito de leitura, ele diz:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

Fonte: poema “Aula de leitura” de Ricardo Azevedo (2000)

Para ampliar a compreensão do conceito de leitura, Martins (2006, p. 30) esclarece que é fundamental enxergar a leitura como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, independentemente da linguagem utilizada. A partir disso, o ato de ler refere-se tanto a algo escrito quanto a outras formas de expressão humana.” Com base nessa perspectiva, identifiquei no cinema a oportunidade de vivenciar experiências educativas, culturais e emocionais, especialmente no contexto do desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, contribuindo para a expansão do letramento.

A exposição a diferentes estilos de linguagem, diálogos e narrativas cinematográficas pode complementar significativamente as habilidades de leitura e escrita. A linguagem cinematográfica, corresponde a outros questionamentos, estabelece uma conexão singular com as pessoas, empregando diversos signos como cor, planos, enquadramentos e música. Esses elementos proporcionam uma abordagem multifacetada que enriquece a compreensão e a

apreciação das nuances da linguagem, enriquecendo assim a experiência educacional.

Ao mesmo tempo, é fundamental exaltar a importância do cinema nacional, conforme estabelecido pela Lei n.º 13.006/2014, que complementa a Lei no 9.394/96, ao determinar a obrigação de exibir filmes brasileiros nas escolas públicas. Jorge Larrosa Bondía, em sua obra “Abecedário com Jorge Larrosa Bondía” (2023), ao abordar a letra C de curso, destaca que o que ocorre em um curso é uma escolha intencional da docência, assemelhando-se a uma espécie de curadoria. Essa curadoria, no contexto escolar, tem como objetivo explorar a potência da arte como um meio de ação cultural. Portanto, sua concepção de experiência estética baseia-se na construção de um olhar sensível por meio das imagens, considerando-as como agentes ativos nesse processo.

A escolha do curta-metragem “*Meu nome é Maalum*” foi motivada pela capacidade impactante de suas imagens, capazes de evocar sentimentos e provocar reflexões sobre o mundo e o eu. O filme expressa princípios éticos, estéticos e políticos, reconhecendo o espectador como um ser ativo que se emociona, se maravilha, carrega curiosidades, questionamentos e memórias. Este espectador interpreta e cria significados a partir das imagens e de sua própria experiência, em uma tentativa de humanizar os olhares e descolonizar imaginários.

Após a seleção do curta-metragem, dei início à elaboração do glossário alfabetizador (Prancha 1 — A) fundamentado no filme “*Meu nome é Maalum*”. Esse glossário alfabetizador consiste em um quadro de desenhos, geralmente derivado de um texto previamente lido em sala de aula, associando imagens às suas formas escritas correspondentes. Este recurso é concebido como um “dicionário auxiliar”, pelo qual o professor conduz uma sequência didática alinhada ao contexto da história. Cada elemento no glossário foi cuidadosamente escolhido para apoiar uma prática de leitura/escrita centrada nessas palavras, visando capacitar a criança na formulação dos requisitos necessários para suas próprias produções escritas. A seleção das palavras para compor o glossário é orientada pela escolha dos elementos mais significativos da narrativa.

A inclusão de imagens no glossário alfabetizador desempenha uma função essencial no processo de alfabetização, especialmente nas etapas iniciais do aprendizado da leitura e da escrita. Isso ocorre porque as imagens podem ser uma ferramenta eficaz para facilitar a leitura global de palavras. Ao associar uma imagem a uma palavra, os alunos são apoiados na identificação de palavras na totalidade, promovendo o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento visual. Além disso, as imagens têm um valor significativo na contextualização do texto. Elas desempenham um papel essencial na ajuda à compreensão do significado das palavras e frases, especialmente para alunos que estão no processo inicial de decifrar o código

da escrita. Utilizar imagens de maneira estratégica proporciona um suporte visual que facilita a compreensão global do conteúdo.







A importância das imagens também se estende à expansão do vocabulário dos alunos. Ao associar palavras às representações visuais, os estudantes podem internalizar o significado das palavras de maneira mais eficaz, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e memorável. Dessa forma, o uso inteligente das imagens no contexto do glossário alfabetizador não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento global das habilidades de leitura e escrita dos alunos.







A partir do glossário alfabetizador, produzi as atividades interventivas. As atividades foram planejadas para os estudantes que se encontram no nível silábico da alfabetização, em transição para o silábico-alfabético. O objetivo das atividades foi desenvolver a consciência fonológica por meio de atividades de: reconhecimento de sons iguais no início ou fim das palavras, ou seja, que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras (exemplo prancha 1 — D), identificação e contagem de sílabas (exemplo prancha 1 — E/C), escrita e reconhecimento de letra inicial e final e constituição da palavra com auxílio do glossário alfabetizador (exemplo prancha 1 — F)

Prancha 1: Atividades interventivas a partir do curta “*Meu nome é Maalum*”.

GLOSSÁRIO ALFABETIZADOR
FILME: MEU NOME É MAALUM







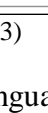
A

					
MAALUM	PAI	MÃE	DESENHO	BONECA	VIOLÃO

					
ESCOLA	MOCHILA	ESPELHO	ÁRVORE	ÁFRICA	ANCESTRALIDADE







B

CELEBRE A PALAVRA CORRESPONDENTE AO PRIMEIRO SÍLABO E O NÚMERO DE LETRAS DA PALAVRA ESCRITA.

	MAALUM	AAU	MEUN	MAALUM
	PAZENHO	PAI	AI	BAI
	MEIA	MÃEZINHA	EAM	MÃE
	BONECA	MECA	PCINECA	BONCA
	ESPELHO	ISPELO	ESPELHO	ELHO
	DESENHO	DESENHO	DESENHO	DESENHO
	ÁRVORE	ÁVORE	VORE	AOE

















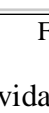
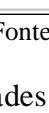
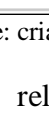
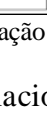
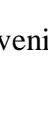
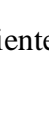
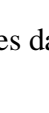
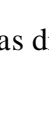
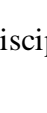





C

COMPLETE A TABELA DE ACORDO COM O NOME DO DESENHO:

FIGURA	NOME	Nº DE SÍLABAS	LETRA INICIAL	LETRA FINAL
				
				
				
				
				
				




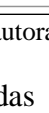
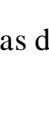

D

2. Pinte a palavra que começa com a mesma sílaba do primeiro desenho.



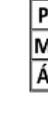

E

3. Pinte as palavras de acordo com a quantidade de sílabas.

	OOOOOOOO
	OOOOOOOO
	OOOOOOOO
	OOOOOOOO
	OOOOOOOO
	OOOOOOOO

F

COMPLETE A TABELA DE ACORDO COM O NOME DO DESENHO:

M	A	A	L	U	M
P	A	I			
M	Ã	E			
Á	R	V	O	R	E

Fonte: criação da autora (2023)

Para conduzir as atividades relacionadas à linguagem cinematográfica, integrei sugestões de exercícios provenientes das disciplinas de Educação, Tecnologia e Comunicação,

Educação em Artes e Educação Musical da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Além disso, utilizei recursos como o “Imagear — caderno para brincar e fazer cinema⁴” e os “Cadernos de dispositivos de cinema na Educação Infantil⁵”, entre outros materiais.

As atividades escolhidas envolveram a exploração do cartaz do curta, com foco nas pessoas envolvidas na produção e materialização do filme, a produção de colagens pessoais com o tema “meu nome é...”, inspirado no curta, um jogo da memória das cores e uma releitura por meio do *Stop Motion*. O objetivo dessas atividades foi destacar as diversas possibilidades oferecidas pelo cinema, permitindo que os leitores/espectadores observem os diferentes elementos simbólicos que compõem uma produção cinematográfica e compreendam sua função na constituição e significação final da mensagem. Cabe destacar que, durante o decorrer dessas atividades, outros elementos da linguagem cinematográfica foram explorados, como a trilha sonora, os planos e o enquadramento.

Como recursos didáticos, foram utilizados: Quadro branco, pincel de quadro, cartaz do filme impresso em A1, cenas com suas paletas de cores em A3, TV, filme “*Meu nome é Maalum*” em pen drive, cópias das atividades interventivas, lápis, tesouras, colas, revistas, folhas A4, canetinhas, lápis de colorir, borracha, apontador, papel criativo, massinha de modelar, celular e aplicativo *Stop Motion*.

As propostas visam proporcionar aos estudantes uma abordagem diferenciada em relação ao cinema, incentivando a discussão, análise e crítica dos filmes que assistem, além de possibilitar a produção de suas próprias obras. Isso visa transformar os estudantes de espectadores passivos em autores de suas próprias produções.

Após a elaboração e seleção de todas as atividades, desenvolvi a sequência didática, de maneira sequencial e articulada. Durante o processo, busquei atividades que engajassem os estudantes ativamente, estabelecendo conexões entre o conteúdo e o contexto real de cada um, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa. A estrutura da sequência didática foi pensada para promover momentos de reflexão, incentivando os alunos a questionarem e refletirem tanto sobre si quanto sobre o mundo ao seu redor. Fresquet (2013, p.26) respalda essa abordagem ao argumentar que “a relação com o mundo, atravessada pela câmera, produz uma determinada vivência para o aprendente/espectador criador, que é fortemente transformadora”.

⁴ Walter, F. O. (Org.); Scareli, Giovana (Org.). Imagear: caderno para brincar e fazer cinema. 1. ed. São João del-Rei: UFSJ/PROEX, 2021. v. 1. 93p. Catálogo elaborado pelo Programa de Extensão “Educação, cinema e territórios,”

⁵ Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil / Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”. -Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação; Programa Cinema e Educação, 2022.

3.3 Experiências com o cinema através da exibição do filme “*Meu nome é Maalum*”.

Este tópico tem como propósito integrar as atividades de intervenção, direcionadas para o processo de alfabetização e letramento, com as práticas envolvendo o filme “*Meu nome é Maalum*” junto às crianças da Escola Classe de Ceilândia, ressaltando a potencialidade do trabalho com cinema.

A primeira atividade foi com o cartaz do filme (Prancha 2 — Dia 1 e 2 da oficina: cartaz e exibição do Filme “*Meu nome é Maalum*”). O cartaz antecede e antecipa o filme. Ele proporciona um primeiro contato do espectador com o filme, criando um elo entre o conteúdo da trama e o que o espectador deseja ver. O cartaz é rico em elementos semióticos, como cores, imagens, tipografia e layout. Analisar esses elementos ajuda os alunos a compreenderem como as mensagens visuais são construídas e interpretadas. Trabalhar com o cartaz, permite, sobretudo, a aproximação do espectador com as pessoas que fizeram parte da construção e materialização da obra.

Iniciei a etapa com a realização de uma sondagem, buscando observar a relação e o contato dos estudantes com a temática. Utilizei como ponto de partida o conhecimento prévio e a realidade cotidiana dos educandos, promovendo uma roda de conversa centrada no cartaz do filme. Ao longo dessa interação, lancei questionamentos como: "Vocês gostam de filmes? Qual é o filme favorito de vocês? Já tiveram a oportunidade de ir ao cinema? Se sim, lembram-se do último filme que assistiram no cinema ou em casa? Quando vão ao cinema, costumam observar o cartaz do filme? O que vocês pensam sobre o cartaz? Qual a intenção por trás do cartaz? Como acham que um filme é produzido? Quem são os responsáveis pela criação de um filme? Quem são os produtores?"

A partir das contribuições dos estudantes, introduzi o cartaz do curta, apresentando-o gradualmente, do início do topo até o final. Iniciei abordando as produtoras, explicando suas funções e importância no contexto cinematográfico. Em seguida, destaquei os atores que deram voz aos personagens, usando fotos para uma melhor visualização, além de compartilhar um pouco da história e relevância de cada um para a narrativa.

Por exemplo, mencionei Layza Griot, a atriz que dá voz a Maalum, uma menina preta de 13 anos, autodenominada arte educadora, que gosta de dançar, cantar, tocar, atuar e ensinar arte. Expliquei que ela também é jogueira no Afrolaje, grupo que visa difundir a cultura de matriz africana. Layza compartilha suas reflexões sobre negritude e seu cotidiano em seu canal no *YouTube*. Apresentei também Magna Domingues e Eduardo Lurnel, os criadores e roteiristas do curta, contando um pouco de suas histórias e como surgiu a ideia para o filme. Destaquei

que, antes do curta, havia um livro, mas a proposta era vivenciar o audiovisual. Compartilhei a inspiração por trás do curta e a importância de ter uma história com protagonistas negros, escrita por pessoas negras e dublada por homens e mulheres negras.

Durante a explicação do cartaz, apresentei todos os criadores, produtores e colaboradores, enfatizando a importância de cada um para a produção do filme. Explorei áreas como Direção, Direção de Arte, Desenho de Som e Mixagem, Animação e Montagem, Ilustrações, Trilha Sonora Original, entre outras. Ao fazer isso, visei proporcionar uma aproximação dos estudantes com essas pessoas, que muitas vezes não recebem destaque nos filmes. Também enfatizei a complexidade envolvida na produção de um curta e quantas pessoas são mobilizadas para torná-lo possível. Ao longo da apresentação, alguns estudantes questionaram como poderiam ingressar nessas áreas, se essas pessoas ganhavam dinheiro e como um filme era produzido.

Ao término desse momento, convidei os estudantes a explorarem o cartaz mais de perto, incentivando-os a observar detalhes e a configuração típica de um cartaz de cinema. Durante essa atividade, mediei a interação, apontando onde estava o nome de cada pessoa envolvida na produção. Além disso, abordei as letras iniciais e finais das palavras, enfatizando, em particular, o som das letras no nome Maalum.

Prancha 2: Dia 1 e 2 da oficina: Cartaz e exibição do Filme “Meu nome é Maalum”



Fonte: criação da autora (2023)

No segundo momento, dedicado à exibição do curta, que tem uma duração de 7 minutos e 53 segundos, promovi um espaço de compartilhamento de impressões sobre o filme. Encorajei os estudantes a expressarem suas opiniões sobre o que acharam do filme, o que gostaram, o que não gostaram e se já haviam passado por situações semelhantes. Alguns destacaram a falta de diversidade na sala, apontando que a personagem era a única negra. Relataram as provocações dos colegas, que denominaram como *bullying*. Gostaram do significado do nome Maalum e perceberam que não sabiam o significado de seus próprios nomes.

Durante essa discussão, estimulei-os com perguntas reflexivas: a personagem era negra? por que ela sofria *bullying*? o que a diferenciava dos outros colegas? o que mais gostaram e como agiriam no lugar dos colegas de Maalum. Questionei como achavam que ela se sentiu após as provocações e sobre a história de seus próprios nomes e seus significados.

Ao longo da conversa, termos como racismo, preconceito, diversidade, igualdade e respeito foram mencionados pelas crianças. Anotei os conceitos apresentados por cada um e expliquei as diferenças entre eles. Indaguei se já haviam vivenciado algo semelhante ou se conheciam alguém que passou por situações parecidas. Nesse momento, surpreendi-me com o relato de uma estudante:

"Tia, ontem chamei a estudante B⁶ de macaca, mas foi porque ela estava me estressando. A professora brigou comigo e aí ela me falou para não chamar mais ela assim. Eu pedi desculpa, mas ela não aceitou." — Fala estudante A

Ao ouvir esse relato, a estudante que foi alvo da fala racista retrucou, dizendo que isso acontecia frequentemente e não era a primeira vez. Retornei o debate aos demais alunos, questionando qual seria a conduta correta, se a estudante A estava certa ou a B. Os estudantes citaram o caso do jogador Vinicius Jr., que sofreu comentários racistas durante uma partida de futebol. Eles indicaram que a atitude não estava correta e que a colega não deveria fazer esse tipo de comentário, destacando que a cor da colega não a fazia um macaco. Mediei as falas para evitar que a discussão tomasse maiores proporções e expliquei à estudante que trouxe o relato o que essas palavras provocam e que a colega não se sentiu bem com esse tipo de fala e representação, enfatizei que falas como essas são racistas e que racismo é crime.

Após o momento de compartilhamento de impressões e do diálogo acerca das provocações que surgiram após a exibição do filme, distribuí o glossário alfabetizador. Ao entregar o glossário, reservei uns minutos para que pudessem explorar o material. Em seguida, realizei a leitura do glossário, os estudantes acompanharam a leitura em voz alta dos nomes

⁶ Os estudantes foram identificados com letras do alfabeto para garantir o anonimato dos mesmos.

presentes, pintaram de vermelho a primeira sílaba e de azul a última. Realizaram a contagem oral das sílabas de cada palavra, identificaram os sons das letras e coloriram os desenhos. Durante esse momento foram trabalhados os termos desconhecidos pelos estudantes, por exemplo, a palavra ancestralidade. A palavra foi escrita no quadro e dialogamos sobre seu significado e como eles percebiam a palavra no seu contexto e em si, em seguida conversamos sobre a importância dessa conexão com as gerações passadas e como foi importante para a personagem Maalum, essa ligação. Como dever de casa, os estudantes foram orientados a perguntar aos familiares sobre a origem de seus nomes, porque foram escolhidos e qual o significado associado a eles. A fim de que possam ter conhecimentos que emanem de suas próprias histórias e perspectivas.

Prancha 3: Atividades Interventivas



Fonte: criação da autora (2023)

A Prancha 3 - "Atividades Interventivas" representa o conjunto de intervenções que ocorreram ao longo dos quatro dias de oficinas. As atividades fluíram de maneira contínua, sendo que, em diversos momentos, o quadro branco foi utilizado como material de apoio. Durante as atividades, percorri as mesas, observando o desenvolvimento dos estudantes. Aqueles que apresentaram um pouco mais de dificuldade utilizaram o alfabeto móvel, recebendo auxílio nas atividades. Após a conclusão, realizei a correção no quadro.

Nas atividades de contação de sílabas, pequenos pedaços sonoros das palavras, utilizamos a massinha de modelar, os lápis de cor e até mesmo o alfabeto móvel, para

materializar esses pedaços. O grupo mostrou facilidade na contagem de sílabas e no reconhecimento de sons iguais no início ou final das palavras, quando realizado oralmente. Ao ler as palavras em conjunto e pronunciar os sons de cada letra, os estudantes demonstraram domínio. Por outro lado, um pouco mais da metade enfrentaram desafios na escrita, no reconhecimento das letras iniciais e finais e na formação de palavras, quando realizavam as atividades de forma independente. Isso evidenciou a necessidade de desenvolvermos mais atividades direcionadas à consciência fonológica e à promoção da autonomia dos alunos nesse aspecto.

Prancha 4: Dia 3 e 4 da oficina: Meu nome é... e Cores no cinema



Fonte: criação da autora (2023)

Paralelamente às atividades de intervenção, foram realizadas oficinas envolvendo elementos da linguagem cinematográfica Prancha 4: Dia 3 e 4 da oficina: "Meu nome é..." e Cores no cinema. Na oficina de colagens, exploramos os nomes dos estudantes, discutindo as escolhas e significados por trás de cada nome. A escolha por realizar uma oficina de colagem se deu pelo seu potencial criativo e expressivo. Alguns compartilharam detalhes sobre como seus nomes foram escolhidos, se houve trocas durante o registro, preferências dos pais ou mães, e a preferência por nomes bíblicos. Juntamente com os estudantes, pesquisamos na internet a origem de cada nome, despertando uma curiosidade significativa sobre suas próprias identidades. Esse momento proporcionou uma troca rica de conhecimentos sobre os outros e,

principalmente, sobre si. Alguns significados coincidiram com características individuais, o que gerou satisfação e um sentimento de pertencimento em relação aos próprios nomes.

A proposta era que, por meio de colagens, os estudantes produzissem um autorretrato, explorando a relação com o próprio nome, gostos pessoais, e outras características. No entanto, durante as explicações sobre como realizar a atividade, surgiram falas como "Eu gosto da minha casa porque ela tem internet, então vou desenhar minha casa", "gosto só de jogar videogame", "gosto só de mexer no celular", e "Tia, eu não sei do que eu gosto". Frases relacionadas a telas e a dificuldade em identificar interesses foram recorrentes.

Ao observar a produção das colagens, percebi a dificuldade dos estudantes em criar uma representação verdadeira de si, muitas vezes baseando-se fortemente nos desenhos dos colegas. Procurei provocá-los com perguntas que poderiam levá-los a recordar algo que gostassem, mas notei que muitos não refletiam profundamente sobre esse aspecto.

No dia seguinte, diante da dificuldade em identificar interesses para além das telas, propus uma atividade com um espelho. Pedi que respondessem a três questões enquanto se olhavam no espelho: o que mais gostam em si, o que mais gostam de fazer, e uma coisa que ninguém sabe sobre você. Durante esse momento de reflexão, pedi para que observassem cada detalhe do rosto, do sorriso, das expressões faciais. Foi um momento de muita partilha, sobre principalmente as coisas que ninguém sabia sobre o outro, as falas aproximaram o grupo e tornou o ambiente mais acolhedor e confortável.

Na oficina sobre cores, utilizei a paleta de cores do filme como ponto de partida. Através de recortes de cenas do curta, explorei a paleta de cores, incentivando o diálogo sobre o que cada cor representava nas cenas. Relacionei essas cores a outros personagens infantis, buscando sempre associar as cores a sentimentos e sensações. Abordei também como as cores e seus diferentes tons são utilizados no cinema, como no próprio curta, onde o amarelo, marrom e vermelho são empregados em diversos tons para expressar diferentes intensidades. Desafiei os estudantes a pensar em momentos específicos e nas cores que escolheriam para compor as cenas. O grupo participou ativamente e trouxe diversos exemplos.

Após essa atividade, cada criança recebeu dois papéis coloridos nos quais desenharam algo que sentiam em relação a cada cor. Ao final, produzimos juntos um jogo da memória das cores e seus sentimentos, incluindo a escrita do nome da cor nos desenhos, nesse momento escrevemos juntos as cores no quadro. Pela reação e *feedback* dos estudantes, ficou evidente que adoraram a atividade, jogamos mais de quatro vezes. Na primeira rodada, ao encontrar o par, os estudantes que fizeram os desenhos explicaram o desenho e o sentimento associado àquela cor.

Durante todas as atividades de produção, mantive as músicas presentes no curta tocando. As músicas apresentam nomes de pessoas negras muito importantes para o Brasil. Alguns me questionavam quem eram essas pessoas, proporcionando a oportunidade de explicar ao grupo a importância delas, escrevendo no quadro seus nomes e explorando, além da história de cada pessoa, a escrita de seus nomes. De acordo com Fresquet (2013, p. 33 – 34), “Tanto no cinema, como na escola, somos colocados diante da possibilidade de reproduzir ou inventar. É necessário inventar, sempre, com o mundo, outros modos de habitá-lo.”

Prancha 5: Dia 5 da oficina: *Stop Motion* e avaliação final



Fonte: criação da autora (2023)

No último dia, dedicamos o tempo à criação de um *Stop Motion*, técnica que utiliza quadro a quadro para simular o movimento de objetos ou pessoas, com o tema do curta "*Meu nome é Maalum*" e à avaliação final das atividades (Prancha 5 - Dia 5 da oficina: *Stop Motion* e avaliação final). Inicialmente, expliquei o conceito de *Stop Motion* e apresentei vídeos produzidos com essa técnica. As crianças foram divididas em dois grupos e receberam materiais como lápis, tesouras, colas, papéis coloridos, fitas, canetas coloridas, revistas, entre outros. Para a criação do cenário, decidimos por três cores principais: amarelo, branco e azul. Além dos desenhos, incentivei a elaboração de um roteiro para garantir que o vídeo contasse uma história com uma sequência lógica.

Para a gravação do *Stop Motion*, é necessário um celular e o aplicativo *Stop Motion*. Durante a produção do vídeo, destaquei a importância do enquadramento, do ângulo e da disposição dos elementos em cena. Orientei-os a perceber que cada cena fotografada representava uma intenção dos produtores para os espectadores, indo além de simples fotografias.

Os grupos realizaram uma releitura do curta. O primeiro buscou seguir uma ordem

cronológica dos acontecimentos, desde o nascimento de Maalum até a fase da adolescência (que não é retratada no curta), inspirando-se nas ilustrações originais. O segundo grupo trouxe uma narrativa mais objetiva, expressando suas próprias interpretações. Durante a gravação, perceberam a falta de alguns elementos, o que destacou a importância do roteiro como um guia organizacional para que nada fosse esquecido.

A trilha sonora para ambos os grupos foi a própria música tema do curta. Ao final da gravação, exibimos os dois vídeos para toda a turma. As crianças ficaram fascinadas ao perceberem que a sequência de fotografias realmente compunha um vídeo. A gravação do *Stop Motion* permitiu que todo o conhecimento adquirido ao longo dos dias se materializasse em uma criação singular de cada grupo, mesmo baseada no curta original.

Após essa atividade, conduzimos uma reflexão sobre a experiência como um todo e iniciei a avaliação de todas as atividades e do percurso percorrido até então. Os estudantes compartilharam suas aprendizagens, impressões, sugestões e comentários. De modo geral, todos apreciaram muito as atividades e o curta-metragem. A maioria sugeriu mais tempo para a realização das atividades e expressaram o desejo de ter mais experiências como essa na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se explorar a interseção entre alfabetização, letramento e linguagem cinematográfica, utilizando o curta-metragem “*Meu nome é Maalum*” como ponto de partida. O problema de pesquisa que norteou este trabalho foi: Como contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças que fazem parte do projeto interventivo da Escola Classe de Ceilândia, utilizando a linguagem cinematográfica? Tendo como objetivo geral o de contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças da Escola Classe de Ceilândia, que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, a partir da utilização de elementos da linguagem cinematográfica.

Com o intuito de alcançar este propósito e responder à questão de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa de campo interventiva de natureza teórico-prática. O objetivo foi promover reflexão e compartilhar as experiências vivenciadas com as crianças em fase silábica, em transição para o silábico-alfabético, durante o projeto interventivo na Escola Classe de Ceilândia. Este processo incluiu a exibição do filme “*Meu nome é Maalum*” (2022) e as atividades desenvolvidas ao longo do período da pesquisa.

A pesquisa concentrou-se em analisar como o trabalho com a linguagem audiovisual do filme, por meio de oficinas orientadas pela perspectiva dos Multiletramentos, contribuiu para a ampliação do repertório das crianças em relação ao seu cotidiano e autoconhecimento. Além disso, buscou-se entender como essa abordagem permitiu a exploração de outras linguagens durante o processo de alfabetização e letramento. A escola, como um espaço privilegiado de encontros com o novo e com o outro, ao incorporar o cinema, cultiva e possibilita o contato com produções cinematográficas, enriquecendo o repertório fílmico, artístico e cultural dos estudantes. Esse enfoque propicia a aprendizagem de novos gostos e promove uma educação crítica, sensível e humanizada.

No primeiro capítulo, buscou-se elucidar a relação indissociável entre Alfabetização e Letramento, destacando sua influência na ampliação das leituras de mundo e considerando os indivíduos como seres intrinsecamente ligados à linguagem, para além da mera habilidade de escrita. Essa abordagem permite que os alfabetizados compreendam não apenas como, mas também por que devem empregar esses códigos, considerando a leitura e a escrita como condições essenciais para refletir sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Junto a isso, apresentaram-se as Políticas de Alfabetização e Letramento no Distrito Federal, com foco especial no projeto interventivo, que representa uma resposta imediata às necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Os capítulos dois e três foram dedicados ao estudo dos elementos da linguagem cinematográfica, enfatizando sua capacidade de estabelecer conexões, sensibilizar e promover novas percepções e leituras do mundo, tendo como referência o curta-metragem “*Meu nome é Maalum*”. A utilização do cinema como uma ferramenta pedagógica revelou-se eficaz para estimular a imaginação, criatividade e a compreensão crítica das crianças. A linguagem cinematográfica proporcionou uma abordagem diferenciada, permitindo que os estudantes explorassem temas sociais, culturais e éticos de maneira envolvente e crítica.

O uso de atividades interventivas de alfabetização com uma temática baseada em um filme promoveu a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão crítica. Pois, além da habilidade de escrever e ler, é fundamental imergir na cultura e dominar os diferentes códigos das diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

A sensibilização estética, promovida por meio das atividades cinematográficas, contribui para a construção de um olhar mais apurado, crítico e sensível por parte dos estudantes, estimulando o desenvolvimento da experiência. As atividades propostas incentivaram a participação ativa dos estudantes, transformando-os de espectadores em autores e produtores de conhecimento. A produção de um *Stop Motion*, por exemplo, permitiu que expressassem suas interpretações e recriassem a narrativa a partir do aprendizado adquirido.

As rodas de conversa e discussões proporcionaram momentos de reflexão sobre questões éticas, sociais e culturais presentes no curta e na vida dos estudantes. O diálogo aberto e a análise crítica contribuíram para a construção de um ambiente propício ao respeito, diversidade e compreensão. O curta “*Meu nome é Maalum*” possibilitou trabalhar, principalmente, a negritude dentro da sala de aula, tornando possível construir outra narrativa sobre si e sobre o outro, baseada em aspectos positivos da história e cultura afro-brasileira e africana, diversificando suas referências da cultura negra em uma visão plural, histórica e contextualizada. Além de explorar a história ancestral dos estudantes e compartilhar narrativas que emanem de nossa própria perspectiva.

Assim, encerro este trabalho com a esperança de que propostas como essa contribuam para fortalecer a integração do cinema nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, proporcionando novas experiências escolares e estimulando questionamentos, criações e, nesse processo, encontros com as diferenças. Desejo que a leitura e a escrita tenham um impacto transformador, permitindo que as crianças vivenciem a alteridade, experimentem novas sensações, interajam com situações conhecidas e desconhecidas, fomentando seu imaginário e construções de sentido numa concepção crítica, visando a inserção na sociedade para promover sua transformação.

Por fim, como proposta de perspectiva futura, tenho como intenção o aprofundamento dos temas voltados para a área de processos de alfabetização e letramento, educação midiática e linguagem cinematográfica. Tenho também como interesse dar continuidade a minha vida acadêmica, por meio de um mestrado, a fim de aprender mais e sensibilizar e potencializar a minha prática docente.

Espero ser aprovada no concurso de efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, na Cidade Ocidental e ser posteriormente aprovada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Desejo, sobretudo, que a docência continue sendo o caminho de descobertas e aprendizagens mútuas.

Finalizo esse ciclo com o coração apertado pelas incertezas que virão, mas quentinho e feliz por me graduar em pedagogia pela Universidade de Brasília. Vivenciar esses 4 anos e meio foi um sonho realizado, foram momentos de muitas trocas, aprendizagens, descobertas e afeto. Agradeço imensamente a todos que caminharam comigo, foi uma linda jornada e lembrarei sempre com muito carinho.

REFERÊNCIAS

- ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em 18 de novembro de 2023.
- ALMEIDA, Milton José de. **A Educação Visual da Memória: imagens agentes do cinema e da televisão.** Pro-Posições. Vol. 10 n.º 2, 1999.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 110p.
- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** Ática: São Paulo, 1987.
- BAPTISTA, Marcela; LURNEL, Eduardo. **Meu nome é Maalum.** Curta-metragem. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ>.
- BERGALA, A. **La hipótese del cine: Pequeño tratado sobre La transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.** Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007.
- BOURDIEU, P.; PATRICK, C. **Os excluídos do interior.** In: Orgs. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- Bueno, Gabriel, e Andréa Vieira Zanella. **“Imagem, cinema e psicologia: compondo aproximações entre arte e ciência”.** Psicologia USP, vol. 33, 2022, p. e 200101. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200101>.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 09 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.1, 10 jan. 2003. Acesso em: 09 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 mar. 2008. Acesso em: 09 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13.006, de 26 de junho de 2014. **Dispõe sobre a obrigatoriedade da**

exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.533, de 13 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital** e altera as Leis n.º 9.394/96, 9.448/97, 10.260/01 e 10.753/03. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de janeiro de 2023. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/Seppir, 2004. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Brasília: Secad; Seppir, 2009. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília: MEC/Secadi; SEB; CNE/CEB, 2012. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

Cadernos de dispositivos de cinema na educação infantil / Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”. -Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação; Programa Cinema e Educação, 2022.

CARREIRO, Rodrigo. **A linguagem do cinema** [recurso eletrônico]: uma introdução. Recife: Ed. UFPE, 2021.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEDA, Fernanda et al. **Som e Cor na Animação “O Menino e o Mundo”.** INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I — A imagem-movimento.** São Paulo: Editora 34, 2018.

DEUS, Ana Iara Silva de. **Cinema como Arte na Escola: Uma Experiência de Alteridade.** X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

DINIZ, Maria Vitória Costa. **A leitura de imagem no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil.** Revista Construir Notícias. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-de-imagem-no-processo-de-ensino-aprendizagem-da-educacao-infantil/>. Acessado 31 de outubro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização: BIA.** 2. ed. revis. Brasília, 2023. Acesso em: 12 de outubro

de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEEDF **Currículo em movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2. Ed. 2018. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 2018.

FABRIS, Henn Elí. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. Educação & Realidade [on-line]. 2008, 33(1), 117 – 133.

FANTIN, Mônica. **Alfabetização Midiática na Escola**. Trabalho apresentado no Seminário VII Seminário "Mídia, Educação e Leitura" do 16º COLE, Campinas, 10 – 13 jul, 2007.

FANTIN, Mônica; MARTINS, Karine Joulie. **Entrelaçamentos entre Cultura Visual, Cinema e Mídia-Educação: Ensaio Diálogos com a Lei 14.533/23**. In: Fresquet, Adriana; Alvarenga, Clarisse (Orgs.). Livro, Cinema e Educação Digital: Lei 14.533. Reflexões, Perspectivas e Propostas. Universo Produção, 2023.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura**. Campinas, novembro de 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. 284p.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111 – 124, jan./abr. 2009.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento — perspectivas atuais. Belo

Horizonte, novembro, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98 – 109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Autêntica Editora, 2019.

HELLER, Eva. **A psicologia das Cores: como as cores afetam a razão e emoção.** Editora Olhares, 2021.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução Stephanie Borges. São Paulo. Elefante Editora, 2019

HOYUELOS, Alfredo. **Os tempos da infância.** In: FLORES, Maria Luiza Rodriguês; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas, SP: Unicamp, 2020.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões.** Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 449 – 474, 2006.

LISBOA, Roseana Vitoria De Souza. **A importância do amar a negritude como resistência: potencialidades educativas do curta-metragem Hair Love.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MARQUETTO, Cristine Rahmeier. **Distinguindo conceitos de educação para mídia: alfabetização midiática como objetivo.** ECCOM, Lorena, SP, v. 11, n. 22, p. 201 – 212, set. 2020. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1138/1106>. Acesso em: 09 out. 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MESQUITA, Rayssa dos Santos Oliveira et al. **A implementação do Bloco Inicial de Alfabetização nas escolas da rede pública do Distrito Federal.** In: Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45857>>. Acesso em: 14/09/2023.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A educação pelo cinema.** Rev. Educação e Cinema, Unicamp: SP, p. 02, 2005.

MONTEIRO, E. S.; NASCIMENTO, F. F. de M. **Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância**. Revista da Faculdade de Educação, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 53–69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4785/3670>. Acesso em: 21 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **O sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORIN, E. (2018). A **alma do cinema**. In I, Xavier, A experiência do cinema (antologia) (pp. 119 – 143). São Paulo, SP: Paz e Terra.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

NAPOLITANO, Marco. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NASCIMENTO, Renata Melo Barbosa do. Rio, **40 graus: representações das mulheres negras no filme de Nelson Pereira dos Santos (1955)**. Editora Appris, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Ensino da Língua Portuguesa: Quais as tendências atuais?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC. Campinas: Papyrus, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. IN: OSTETTO, L. E (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PACHECO, J. A. **A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma. Propostas de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1994.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação Musical e Emancipação**. In: V ENCUESTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA, 17, 18 y 19 de septiembre de 2018, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Ciudad de Buenos Aires.

PIOVESAN, Flávia; MUÑOZ, Lucien. ARTIGO: **Internet e direitos humanos**. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/74901-artigo-internet-e-direitos-humanos>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Classe de Ceilândia. Projeto Político Pedagógico 2020/2021. Brasília, 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.143 – 160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPIELKAMP, Luciana Salgado. **Mediação Pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização: O Reagrupamento em uma Escola Classe do Distrito Federal**. Universidade de Brasília. 2022.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. Ciência & Educação, v. 23, n. 4, p. 1055 – 1076, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

VEGA, Alicia. **Cadernos Alicia Vega: Linguagem, Cinema, Filmes e Doze Brinquedos**. Editora Multifoco, 2023.

VEIGA, I. P. A. **Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula**. In VEIGA, I. P. A. (org.). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VERSUTI, Andrea Cristina; SCARELI, Giovana. **Direito à Educação ou Educações?** In: 38ª Reunião Anual da ANPED, São Luís, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu – MG: Anais. 29ª Reunião anual da ANPED, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal**. Est. Aval. Educ. [online], 2007, vol. 18, n. 36, pp. 43 – 62.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010. 256 p. In Andrea Cristina Versuti; Giovana Scareli. **Direito à Educação ou Educações?** São Luís, 2017.

WALTER, F. O. (Org.); Scareli, Giovana (Org.). **Imagear: caderno para brincar e fazer cinema**. 1. ed. São João del-Rei: UFSJ/PROEX, 2021. v. 1. 93p. Catálogo elaborado pelo Programa de Extensão “Educação, cinema e territórios”.

XAVIER, Ismail. **A decupagem clássica**, in: O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência, São Paulo: Paz e Terra.pp.27 – 39, 2005.