

Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural

Gisele Motta Ferreira*

Resumo: Neste artigo relatamos a experiência de uma oficina de audiovisual para crianças realizada a partir da Pedagogia do Cinema. O foco é o processo que gerou o curta-metragem documental *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), desenvolvido por um grupo de quatro meninas. Os encontros se deram em âmbito escolar, em uma instituição do campo do interior do Brasil, que atende principalmente crianças e jovens assentados pela Reforma Agrária.

Palavras-chave: pedagogia do cinema; educação do campo; documentário; infância; metodologias ativas.

Resumen: En este artículo relatamos la experiencia de un taller audiovisual para niños realizado desde la Pedagogía del Cine. Nos centramos en el proceso que generó el cortometraje documental *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), desarrollado por un grupo de cuatro chicas. Los encuentros tuvieron lugar en el ámbito escolar, en una institución del interior de Brasil que atiende principalmente a niños y jóvenes en asentamientos rurales resultantes de la Reforma Agraria.

Palabras clave: pedagogía del cine; educación rural; documental; infancia; metodologías activas.

Abstract: In this article we report the experience of an audiovisual workshop for children carried out from the Pedagogy of Cinema. The focus is the process that generated the documentary short film *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), developed by a group of four girls. The meetings took place at school, in an institution in the countryside of Brazil, which mainly serves children and young people settled by Agrarian Reform.

Keywords: pedagogy of cinema; rural education; documentary; childhood; active methodologies.

Résumé : Dans cet article, nous rapportons l'expérience d'un atelier audiovisuel pour enfants réalisé à partir de la pédagogie du cinéma. L'accent est mis sur le processus qui a engendré le court-métrage documentaire *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), développé par un groupe de quatre filles. Les réunions ont eu lieu à l'école, dans une institution dans la campagne du Brésil, qui s'occupe principalement d'enfants et de jeunes installés par la réforme agraire.

Mots-clés : pédagogie du cinéma ; éducation rurale ; documentaire ; enfance ; méthodologies actives.

* Doutoranda. Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Comunicação (FAC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM). Mestre em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Campus Universitário Darcy Ribeiro – Instituto Central de Ciências Norte. 70 910-900, Brasília, Brasil. E-mail: gisele.motta@outlook.com

Submissão do artigo: 19 de dezembro de 2019. Notificação de aceitação: 29 de janeiro de 2020.

Os assentamentos¹ Sílvia Rodrigues e Esusa, na zona rural de Alto Paraíso de Goiás/Goiás/Brasil, estão situados a cerca de 40 km da zona urbana. Os dois assentamentos e mais o acampamento Dorcelina Folador agregam o público principal do Educandário Humberto de Campos (EHC), na Cidade da Fraternidade (Cifrater). A Cifrater,² por sua vez, é uma comunidade cristã-espírita, fundada nos anos 1960. No final de 2003, a área circunvizinha à Cifrater, pertencente à Organização Social Espírita Cristã (Oscal) foi ocupada por movimentos sociais da Reforma Agrária resultando numa comunidade com cerca de 150 famílias assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Hoje, as pessoas desse assentamento são a maioria dos discentes e parte dos docentes do EHC, que conta com turmas da creche ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde 2016, o EHC vem passando por mudanças em seu projeto político pedagógico, na busca por alternativas para uma educação transformadora, a partir de metodologias ativas. Entre essas mudanças está a democratização da educação, permitindo e promovendo o protagonismo da criança e do jovem do campo em sua própria educação. Nessa perspectiva, o conselho gestor da escola foi aberto para membros da comunidade e pais de alunos. Assembleias entre os estudantes buscam garantir sua participação na gestão. A arte-educação, através de investimento da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc) e do Instituto de Pesquisa, Educação e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), tornou-se uma realidade para os estudantes do EHC, que podem optar por campos da experiência que mais lhes interessam dentro do campo da arte e da sustentabilidade, as chamadas “Eletivas”, que incluem audiovisual, música, teatro, design e sustentabilidade e turismo. Os “Grupos de Responsabilidade (GRS)” surgem como forma de unir professores, coordenação, comunidade, pais, educandos e funcionários e servem para gerir demandas reais da escola, como manutenção da horta, alimentação mais saudável, gerenciamento do almoxarifado, manutenção da infra-estrutura, produção de eventos, desenvolvimento do turismo na região, etc.

As reformas do EHC partem principalmente da Educação Democrática, da Metodologia de Projetos, da Comunidade Educadora, da Arte-Educação e da Comunicação Não-Violenta para resolução de conflitos. Entende-se que educação democrática e comunidade educadora são conceitos e práticas que se

1. Assentamentos destinados à Reforma Agrária são criados a partir da desapropriação latifúndios improdutivos (no caso, pertencentes à Oscal) e efetivação de posse da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela política fundiária no Brasil. No caso de ocupações ainda não regularizadas, são chamadas de acampamentos.

2. Website oficial disponível em: <https://mofra.org.br/cidade-da-fraternidade/>. Acesso em: 20/12/2019.

complementam na criação de ambientes onde os educandos têm autonomia e toda a comunidade é espaço em potencial para gerar processos educativos e pedagógicos. As principais referências teóricas neste processo foram John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Marshall Rosenberg e José Pacheco. Não cabe aqui esmiuçar as propostas desses teóricos, mas é importante dizer que elas nortearam as rodas de conversas dos educadores, grupos de estudos e pesquisas individuais e seguiram como base para cada educador desenvolver seus encontros.

Nessa perspectiva, considero que a mediação audiovisual da qual me encarreguei, se sustenta num processo de pesquisa-ação, metodologia na qual o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Neste aspecto essa metodologia se afirma fundamental instrumento que busca superar a separação entre conhecimento e ação, buscando conhecer para atuar. A Pesquisa-ação é um método participativo no qual o pesquisador busca criar novos conhecimentos sobre um tema baseados em contextos práticos e específicos. No livro *Action research for improving practice* (2005), a educadora indiana Valsa Koshy e elabora um esquema da pesquisa-ação que a demonstra como um espiral infinito de três momentos: planejar uma mudança; agir e observar os processos e conseqüências da mudança; refletir sobre os processos e conseqüências da mudança e então recommear o planejamento. Mais objetivamente, a pesquisa-ação se dá no planejar, no agir, no observar e no re-planejar, recommecendo o ciclo. Nessa perspectiva, é importante destacar a liberdade conceitual de cada educador para desenvolver seus trabalhos. Nesse sentido, a Pedagogia do Cinema que eu trazia como bagagem de outras experiências e formações se encontra com uma perspectiva de educação libertária. Como desde o começo, busquei sistematizar as informações obtidas através dos processos de produção dos filmes, considero que o processo que desenvolvi junto com as crianças, uma pesquisa-ação. Nesse sentido, destacam-se dois papéis exercidos pelos adultos, nessa forma de fazer educação que privilegia o lugar do estudante e da infância. Primeiramente, o mediador audiovisual, que tem a relação direta com as crianças, e propõe atividades, acolhe suas ideias e desenvolve o projeto. Em segundo lugar e não menos importante, entra a Coordenação Pedagógica que, além de delinear o Projeto Político Pedagógico da escola, dá apoio ou media propriamente os conflitos, a partir da Comunicação Não-Violenta. Esse papel foi desempenhado no EHC pela coordenadora Beatriz Nogueira, que também contribuía no planejamento das atividades assim como no desenvolvimento dos dispositivos que iam surgindo ao longo do processo, para suprir as demandas dos estudantes.

No EHC, o cinema foi trabalhado com a infância e juventude a partir da Pedagogia do Cinema, uma metodologia desenvolvida pelo cineasta e teórico francês Alain Bergala. A Pedagogia do Cinema propõe a análise fílmica e a produção cinematográfica como instâncias que permitem a construção de um novo olhar sobre os produtos midiáticos que nos rodeiam e também sobre a realidade que nos cerca. Não trata-se de uma valoração do conteúdo midiático como bom ou ruim, mas sim de sua compreensão global. Produzir um filme, por sua vez, parte da valorização da experiência, na qual o professor sai do lugar de quem ensina para experimentar, em comunhão.

Em *A hipótese cinema* (Bergala, 2008), Alain Bergala reflete sobre o processo de implementação do cinema enquanto disciplina nas escolas de nível básico na França que ele coordenou em 2000. Bergala foi convidado pelo Ministro da Educação francês Jack Lang, para liderar essa proposta que buscava os “princípios gerais e generosos” (Bergala, 2008: 26) da pedagogia da arte: “reduzir desigualdades, revelar nas crianças qualidades de intuição e sensibilidade, desenvolver o espírito crítico” (Idem).

A *hipótese* da qual fala o título é a utilizada como princípio nessa política pública, uma hipótese “do encontro com a alteridade” (Bergala, 2008: 29) que prevê

a coragem de distinguir a educação artística do ensino artístico e de afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular sob a responsabilidade de um professor especializado e recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. (Idem).

Pensando em termos de apresentação da arte num ambiente altamente institucional, burocrático e hierárquico como é a escola, Bergala parte do princípio de que a arte precisa ser um elemento intrinsecamente perturbador desta instituição. Afirmando que a arte não pode ser compreendida pelo estudante sem a experiência do fazer e sem o contato com o artista, Bergala corrobora a tese de Paulo Freire de que para uma educação libertadora, é preciso abandonar a “concepção bancária da educação” (Freire, 2005: 65) na qual, ao em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados, que são recebidos como depósitos pelos educandos, guardados e arquivados. “A arte não deve ser nem a propriedade nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência” (Bergala, 2008: 29). Nesse sentido, enquanto ponto de partida, tem-se que a arte não se ensina, não se aprende, mas se encontra, se experimenta. “Se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo, sem qualquer discurso” (Bergala, 2008: 30).

É preciso destacar, especialmente agora, após a experimentação na realidade que foram esses três meses de oficina de audiovisual com crianças entre 7 e 12 anos, como teoria e prática se complementam e se contradizem. Por hora, é possível concordar com Bergala que afirma que o que mais faz falta nas pedagogias das artes é “um pensamento tático” (Bergala, 2008: 25) que dê conta da tradução dos princípios/conceitos para a prática pedagógica, no “chão da escola”. Por outro lado, é justamente lá, no dia-a-dia escolar, em coletivo, que é possível criar essas estratégias, seja nos processos mais formais de ensino-aprendizagem seja nas propostas de experiências compartilhadas e não hierárquicas.

A oficina de audiovisual se deu de forma diferente para cada uma das cinco turmas do ensino fundamental I. Ao longo do tempo, porém, basicamente o mesmo conteúdo foi introduzido, com diferentes dinâmicas, temas e aprofundamento. É importante destacar que foram usados duas dinâmicas guias: a análise e a produção de conteúdo. Assim como indica Bergala (2008), muitas vezes a escola usa o cinema como suporte para exemplificar a discussão de certo tema. Nesses casos, perde-se a instância do cinema enquanto arte, privilegiando-o enquanto texto ideológico ou informativo. A tentativa, nessa experiência, foi apresentar temáticas socialmente importantes (para crianças) através da análise cinematográfica, como conceitua Mariana Penafria (2009). A autora, no artigo *Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)* dá diretrizes de como analisar um filme. Numa diferenciação entre crítica e análise, a pesquisadora considera que a análise deve dar suporte à crítica, o que frequentemente não acontece em críticas cinematográficas especializadas, que buscam criar um juízo de valor imediato, sem antes interpretarem o filme. Para a autora, o papel da análise é decompor o filme, descrevendo-o para, em seguida, estabelecer novas relações entre os elementos separados, (re)construindo o sentido (Penafria, 2009).

Pareceu importante, antes de partir para a produção de filmes, que as crianças tivessem algumas referências de cinema, especialmente de cinema brasileiro. Nesse sentido, o primeiro encontro foi dedicado a apresentar diferentes linguagens cinematográficas: ficção, documentário, filme experimental e animação. Essa apresentação foi feita com exemplos de curtas-metragens, privilegiando filmes infantis ou feitos por crianças. Os estudantes iam percebendo a diferença entre as narrativas e tentando chegar em uma conceituação a partir das quatro opções estéticas que o mediador havia dado.

Tivemos aulas teóricas e práticas sobre o que é a imagem. Primeiro, uma apresentação dos elementos que constituem a imagem em cartões customizados que os alunos podiam manusear: cor, luz e sombra, enquadramento, ponto

de vista, textura, perspectiva, linhas e formas, simetria, movimento, foco e desfoque. Em uma dinâmica com projeções de fotos, coletivamente fomos pensando o que se destacava em cada imagem. A partir disso, fizemos primeiro saídas fotográficas testando enquadramentos e movimentos. Depois, uma saída cinematográfica, onde a proposta era fazer os *Minutos Lumiere*, um exercício que consiste em filmar um ponto com a câmera estática, durante um minuto com o desafio de criar uma narrativa. Uma aula expositiva de História do Cinema também foi bastante importante. Com recursos audiovisuais, fomos aprendendo sobre como surgiu o cinema, quem foram os Lumière, Alice Guy Blaché e Méliès. Apesar de muitos estudantes acharem a narrativa desse proto-cinema bastante entediante, *A Viagem à Lua* (1902), impactou bastante alguns outros, que iam percebendo as relações com o teatro, com os efeitos especiais e empolgando-se em desvendar a narrativa arrastada. A primeira atividade de escolha de temáticas e formação de grupos foi deixada em suspenso nas primeiras semanas para que pudessemos aprofundar nas questões estéticas, políticas e históricas do que é o Cinema. A partir do momento que já tínhamos assistido vários curta-metragens, compreendido as linguagens, passamos para realmente focar na elaboração dos projetos.

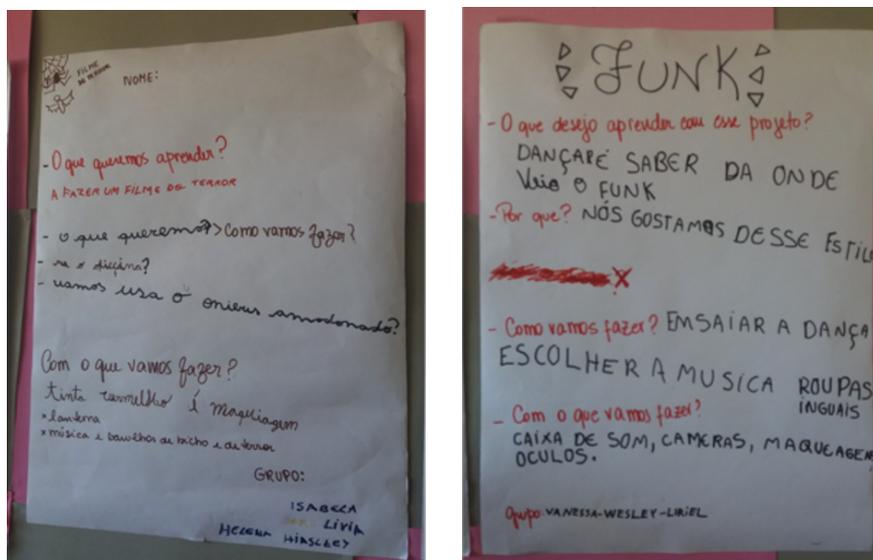
Com cinco turmas, com média de dezesseis estudantes por turma, houve um total de 76 estudantes envolvidos nas oficinas de cinema. A cada turma, os alunos foram pedidos para se dividir em grupos menores – por afinidade pessoal ou por querer trabalhar o mesmo tema ou a mesma linguagem cinematográfica. Essa divisão foi essencial para começar a trabalhar com a Pedagogia de Projetos, especialmente pela diversidade dos temas que surgiram através dos próprios alunos. O primeiro ano do Ensino Fundamental, com crianças entre seis e sete anos, não foi proposto dessa forma, por dificuldades especialmente na comunicação e interação do mediador com as crianças. Nesse caso, o processo foi mais centralizador, com propostas específicas pensadas pelo mediador a cada aula.



Na turma do segundo ano, com crianças entre sete e oito anos, formaram-se 4 grupos: Princesas das Cores; A Cachoeira – que por dificuldades de autorização para saída dos alunos para visita à cachoeira, foi acordado em abordar outro tema, que ficou sendo as obras de arte da escola; um *stop-motion* de uma corrida de zumbis motorizados; um documentário sobre os animais da Cifrater.

No terceiro ano, com crianças entre oito e nove anos, tivemos um projeto documental sobre animais da fazenda; um projeto de *stop-motion* que se desenvolveu a partir da referência de *Toy Story* (1995), e retratou a vida dos brinquedos na brinquedoteca do EHC (um dos lugares mais amados pelas crianças da escola, assim como um dos mais temidos pelas professoras regentes, visto a ansiedade e excitação que os pequenos ficam quando entram no espaço); um *stop-motion* sobre avião; um *stop-motion* sobre animais marinhos perigosos (o cartão de memória com o material gravado foi danificado logo depois da realização por uma criança); e um videoclipe com a temática Princesa das Flores;

No quarto ano, com crianças entre nove e dez anos, quatro projetos: um projeto sobre *funk* (que acabou sendo realizado como vídeo-dança e entrevista “o povo fala”); uma animação *stop-motion* sobre comida do campo, com a elaboração de uma receita de bolo de mandioca; um projeto sobre balé, que não foi finalizado e um filme de terror.



No quinto ano, com crianças entre 10 e 12 anos, foram quatro grupos: um documentário sobre a Vó Bezinha, uma das moradoras mais antigas da Cifrater e bisavó de uma das educandas, a Kadja Santos; uma videodança; um *stop-motion* sobre zumbis; e uma ficção chamada *Vingadores do Cerrado*, que fazia referência aos filmes hollywoodianos de super herói, com uma forte conotação regional. Este último não chegou a ser filmado. Todos os curta-metragens que de fato foram finalizados estão disponíveis gratuitamente, online, no Canal do Youtube do Educandário Humberto de Campos.³ Foram diversos imprevistos, desde de mudanças no cronograma, até instabilidade e falta de autonomia dos grupos, mal planejamento de horário das atividades, perda de material captado, desistência dos estudantes, faltas, etc. Ainda assim, o resultado, especialmente enquanto processo, foi bastante positivo.

Neste relato, buscamos concentrar-nos no processo que foi a elaboração do curta-metragem *As Histórias Maravilhosas da Bezinha*,⁴ proposto e executado por um grupo de meninas do quinto ano, a saber: Kadja Santos, Elaine de Amorin, Maria Rosa dos Santos e Yasmin Gomes. Tudo começou com a proposta de fazer um filme a partir de um tema de interesse dos estudantes. A partir da ferramenta da Chuva de Ideias, diversos assuntos eram citados pelos estudantes, anotados no quadro e grupos eram formados. A formação de um

3. Disponível em: www.youtube.com/channel/UCFGOt0q2uacD8ggS2MzpCIQ. Acesso em 20/12/2019.

4. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=FPrGml9ynBY. Acesso em: 20/12/2019.

grupo exclusivamente de meninas, que desejavam falar sobre Mulheres Importantes no Mundo, foi o germen do documentário. A grupalização orgânica por gênero não foi incomum nos processos que passamos, e grupos de meninos *versus* de meninas podem ser observados nesta escola em todas as séries o que inclusive levou a criação de um Grupo de Responsabilidade de Igualdade de Gênero (mas esta é outra história...).

A partir do tema geral de Mulheres Importantes, fizemos pesquisa online sobre personalidades femininas, e cada estudante da turma (o tema particular do grupo foi proposto como uma atividade geral de turma) fez uma página de um varal de perfil de mulheres importantes. A importância era dada pelo próprio estudante e o varal tinha personalidades diversas, desde de Dilma (ex-presidente do Brasil) até Anitta (cantora popular do ritmo brasileiro *funk*). Depois dessa atividade, propus ao grupo pensar localmente, e escolher personalidades da comunidade que pudessem ser entrevistadas. Primeiro pensaram em entrevistar a diretora da escola, a coordenadora, a faxineira, e fazer um documentário sobre várias mulheres importantes na comunidade. Posteriormente, as estudantes pensaram que a mulher mais idosa da comunidade morava a alguns poucos metros da escola, dentro da vila da Cidade da Fraternidade, e que seria bastante acessível. Vó Bezinha é chamada assim por todas as crianças, mas é bisavó (adotiva) de Kadja, que foi uma das estudantes mais empolgadas com a ideia. Expliquei para elas que qualquer entrevista começa com a equipe fazendo o convite e pedindo autorização de uso de imagem. Num primeiro encontro, as crianças foram até a Vó Bezinha fazer o convite, que ela prontamente aceitou.

A Pedagogia de Projetos prevê a criação de um roteiro de pesquisa. Nesse caso, a proposta era realizar um produto audiovisual que os educandos iriam definir qual e como. As crianças precisavam responder, para elaborar seu roteiro de pesquisa: O que eu quero fazer (ou que filme eu quero fazer)? Por que eu quero fazer (esse filme)? Como vamos fazer? O que precisamos para fazer? O que desejo aprender com esse projeto? Realizamos essa atividade em formato de cartazes, que foram fotografados e ajudaram muito durante o desenvolvimento das atividades, sendo especialmente útil ao mediador, visto que depois de algumas semanas, o desejo das crianças de fragmentar os grupos e de imergir um no projeto do outro poderia ter dissolvido praticamente todos os grupos, não fosse o registro primeiro do planejamento e o compromisso firmado de desenvolver o projeto.

Este roteiro de pesquisa, no caso do quinto ano, principalmente do grupo da Vó Bezinha foi levada ao caderno, porque eles eram a turma com crianças mais velhas, mais autônomas e a pressão pelo letramento é bastante forte

na comunidade, possivelmente pelo alto nível de analfabetismo entre as famílias. Com esse grupo de meninas, especificamente, pude ir ainda mais longe pelo grau de autonomia que elas demonstravam. Uma das minhas propostas foi estudar o que é uma entrevista. Propus diversas questões que elas deviam responder utilizando um texto base e a internet. A ideia era que elas pudessem compreender o que é uma entrevista e criar boas perguntas para fazer a Vó Bezinha. Perguntas que revelassem tanto da história pessoal da anciã quanto da sua relação com o tema da “Mulher” (ou sendo mais ousadas, sobre o Feminismo), e também do crescimento da Cifrater. Pensamos perguntas que partissem de uma ideia de entrevista narrativa, na qual não há resposta “sim ou não”, mas que a perguntas que pudessem desencadear uma história. As crianças elaboraram algumas perguntas bem perspicazes como: Qual é a sua história? O que mais mudou na Cifrater e no mundo desde a sua juventude? Como você criou seus filhos? Foi difícil? Sentiu falta de ter um companheiro? O que você pode nos dizer sobre sua horta e seus remédios? Como a senhora começou a plantar? Como acha que vai ser daqui para frente?

Vó Bezinha, 88, vai contando sua história, uma mulher com 10 filhos, abandonada pelo marido, que morava em Baixa Funda, no interior de Alagoas, Nordeste Brasileiro. Quando Vó Bezinha chegou, a Cidade da Fraternidade era chamada de Cidade das Crianças, e funcionava com um sistema de lares-famílias. A instituição Oscar adotava crianças em vulnerabilidade social, e estas eram criadas pelos comunitários. Vó Bezinha foi merendeira do EHC durante 20 anos e, além dos seus filhos biológicos, foi mãe de mais 30 filhos adotivos.

Um dos momentos mais importantes do filme, analisando posteriormente, é quando uma das crianças pergunta sobre as mudanças que Vó Bezinha viu no mundo. Ela fala sobre as diferenças entre os relacionamentos amorosos de seu tempo e da atualidade. Vó Bezinha avalia que a situação melhorou muito para as mulheres, que hoje em dia são mais independentes e tem a opção inclusive de manter-se solteira, livre. Questionada se foi difícil criar os filhos sem marido, ela disse que não, nem um pouco e começa uma reflexão em frente a câmera sobre o papel dos homens na vida das mulheres, dando inclusive conselhos àquelas meninas que ali estavam.

Quanto à horta, a pergunta gera uma resposta com diversas informações importantes com receitas e ervas locais que servem principalmente como remédio. As crianças se divertiram durante o processo de percorrer o quintal com a câmera, gravando cada planta e aproveitando para tirar frutas do pé e se deliciar no momento. A câmera na mão tem um efeito bastante entusiasmado nas meninas. Diferentemente do momento de câmera principal, que assume

uma postura tradicional, de “cabeça falante”, com um plano médio, a câmera na mão possibilita uma espécie de brincadeira de zoom, movimento e imagens experimentais.

Para finalizar, algumas fotos das placas que localizam o assentamento e imagens do cotidiano da escola, que como diz a própria Vó Bezinha, “cada vez está melhor”. A relação pacificada narrada por Vó Bezinha, entre a Cifrater e os assentamentos é uma visão parcial e pessoal, e finaliza numa perspectiva otimista da escola e das possíveis transformações sociais que podem acontecer com a chegada dos assentados e do crescimento e fortalecimento da escola por conta do maior número de crianças e jovens que a frequentam e que são, de fato, a essência de qualquer escola ou movimento educacional.

Referências bibliográficas

- Bergala, A. (2008). *A hipótese cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. 3.ed. (trad. G. Rangel e A. Teixeira). São Paulo: Nacional. Disponível gratuitamente em inglês: www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm. Acesso em 20/04/2019.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Penafria, M. (2009). Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). *BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 12/09/2017.
- Rosemberg, M. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora.