



## **CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL: REFLEXÕES SOB(RE) UM “PONTO DE VISTA” INDISCIPLINAR**

*CINEMA, CHILDHOOD AND AUDIOVISUAL EDUCATION:  
REFLECTIONS FROM/ABOUT AN INDISCIPLINARY “POINT OF  
VIEW”*

Diego Vargas  0000-0001-6292-256X  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada  
dsvargas04@yahoo.com.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2266>

*Recebido em 29 de agosto de 2021*

*Aceito em 25 de novembro de 2021*

**Resumo:** Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais imagético, no que Jenkins (2006) vem chamando de Era da Convergência, este trabalho busca, por um lado, refletir sobre as relações que se podem estabelecer entre cinema, infância e educação audiovisual e, por outro, apontar caminhos possíveis para o trabalho com a leitura e com a produção de imagens em movimento na escola. Assim, partindo de pesquisa de revisão bibliográfica, inicio uma discussão sobre o contexto em que nos inserimos contemporaneamente, para, em seguida, com Leandro (2001), Bergala (2008) e Migliorin (2015), entre outros, pensar sobre três níveis de relação entre cinema e infância - o cinema para criança, o cinema com criança e o cinema de criança. Posteriormente, a partir de contribuições teóricas de diferentes campos, inserindo-me uma perspectiva de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), apresento, então, uma proposta de trabalho de educação audiovisual com crianças que integra os trabalhos com os letramentos (Kleiman, 1995; Soares, 1998) aos pressupostos da arte-educação (Duarte Jr., 2012). Tal proposta busca apresentar uma ação didática sobre a noção de “ponto de vista” (Aumont e Marie, 2006) baseada no filme “O menino e o mundo” (Alê Abreu, Brasil, 2014).

**Palavras-chave:** Cinema. Infância. Educação audiovisual. Letramento audiovisual. Ponto de vista.

**Abstract:** Considering that we live in an increasingly imagistic world, in a time called by Jenkins (2006) of Era of Convergence, this work seeks, on the one hand, to reflect on the relationships that can be established between cinema, childhood and audiovisual education. and, for the other, betting on possible ways to work with reading and production of moving images at school. Thus, I start a discussion, based on a bibliographic review research, about the context in which we are currently inserted, to, with Leandro (2001), Bergala (2008) and Migliorin (2015), among others, think about three levels of relationship between cinema and childhood - cinema for children, cinema with children and children's cinema. Subsequently, based on theoretical contributions from different fields, including this work in the perspective of an Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), I present, at the end, a proposal for an audiovisual education with children that integrates the works with literacies (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) to the assumptions of the art education (DUARTE JR., 2012). This proposal seeks to present a didactic action about the notion of “point of view” (AUMONT AND MARIE, 2006) based on the film “Boy and the world” (Alê Abreu, Brazil, 2014).

**Keywords:** Film. Childhood. Audiovisual education. Audiovisual literacy. Point of view.

## 1. Introdução

Vivemos em um mundo cada vez mais imagético. Imagens estáticas e em movimento inundam nosso cotidiano através das múltiplas telas com as quais convivemos. Nos últimos anos, em especial, com a inserção do smartphone na vida cotidiana das pessoas e com a criação de redes sociais que se organizam em torno de imagens, vemos mais textos imagéticos (filmes, vídeos, fotografias, memes, etc.) em um dia do que boa parte de nossos antepassados viu em sua vida inteira. Essa situação se potencializa, ainda, se pensamos sobre este momento pandêmico<sup>1</sup>, em que a parte da população que pôde e optou por manter-se em isolamento social passou a interagir com outras pessoas e a viver sua vida diária (trabalho, estudo, lazer) basicamente por meio de telas.

Dessa maneira, as crianças de hoje crescem e, portanto, constroem suas identidades em meio a um mundo plenamente hiper/transmidiático, centrado, cada vez mais, em imagens em movimento. Acreditando que é papel também da escola auxiliá-las na construção de reflexões sobre si e sobre o mundo em que se inserem, torna-se, então, necessário que se construam possibilidades de que os estudantes pensem sobre sua existência neste mundo profundamente imagético. É a partir desta reflexão que construo este texto, cujo propósito é, por um lado, refletir sobre as relações que se podem estabelecer entre cinema, infância e educação audiovisual e, por outro, apontar caminhos possíveis para o trabalho com a leitura e com a produção de imagens em movimento na escola. Para isso, vinculo-me a uma perspectiva que concebe a linguística aplicada como campo indisciplinar (cf. MOITA LOPES, 2006) e incorporo ao texto discussões derivadas de campos teóricos diversos, tais como educação, cinema, comunicação e arte-educação.

## 2. Era da Convergência, educação audiovisual e a escolha do cinema como arte

Durante algum tempo, os trabalhos que de alguma forma tratam sobre a relação entre crianças, jovens, imagens e cultura digital, tomaram como pressuposto o fato de que estamos diante de uma geração trans/hipermidiática, que não precisa da escola para inserir-se no mundo das tecnologias digitais. Podemos admitir que essa seja a verdade em muitos países do norte global e para muitas crianças e jovens de classes mais abastadas do sul global. Entretanto, a pandemia de Covid-19 veio também escancarar a desigualdade tecnológica que atravessa nosso país. Os relatos de professores de escolas públicas são praticamente unânimes ao apontar como a falta de acesso a equipamentos de qualidade de seus alunos (e de muitos deles mesmos) impediram o desenvolvimento de melhores práticas na realização do ensino remoto emergencial.

Entretanto, não há como negar o fato de que, de algum modo, como ressalta Almeida (2016), o estudante que chega hoje à escola já interage com tecnologias diversas e consome e produz conteúdos multimidiáticos, multissemióticos, audiovisuais, individualmente e colaborativamente. Como nos lembra Jenkins (2006), porém, essas crianças e jovens ainda não se veem como produtores culturais, colocando-se muito mais na condição de consumidores - nem sempre críticos. Dentro do que o autor chama de Era da Convergência, em que se entrelaçam o ciberespaço digital e o espaço físico no

---

<sup>1</sup> Este texto se produz em julho de 2021, quando o mundo vive, em diferentes proporções a pandemia de Covid-19. O Brasil encontra-se ainda em uma situação catastrófica, com mais de 500 mil mortes notificadas, com apenas cerca de 15% da população brasileira vacinada por completo e com média de mortes diárias que chegam a ultrapassar ainda o número de 1000.

movimento da vida cotidiana, torna-se necessário, então, a reavaliação dos objetivos da educação audiovisual, de forma que se possa colaborar para que os estudantes alterem a visão que têm de si mesmos dentro de tal realidade.

Nesse sentido, acredito que o trabalho com o cinema, tomado como arte, pode contribuir para essa reavaliação, levando às escolas novas práticas de letramento, mais conectadas à cibercultura que nos atravessa hoje. Entretanto, assim como acontece com o texto literário, é importante que se retire dele esse lugar de monumento no qual costuma ser inserido, distante da realidade cotidiana dos estudantes – em especial dos filhos das classes trabalhadoras –, e que se o coloque em um espaço que nos permita diminuir a distância entre realizador e espectador (autor e leitor), tal como acontece com textos que assumidamente se produzem sob a lógica da convergência. O objetivo final é, portanto, que os estudantes, como espectadores/leitores, possam se ver como realizadores/autores que utilizam a linguagem audiovisual para criar narrativas próprias.

Tomo, desse modo, aqui a concepção de cinema como arte e do filme como obra de arte, entendendo, de acordo com Migliorin (2015), que, exatamente por ser arte, não é papel do cinema conformar, mas sim produzir desestabilizações: “Os objetos de arte não aparecem em continuidade com a comunidade para operar uma manutenção de campo sensível, mas como produtores de deslocamentos” (MIGLIORIN, 2015, p. 44). Essa também é a visão de Bergala (2008), ao exaltar a estranheza que toda arte produz em quem se encontra com ela, muitas vezes, exigindo deste um tempo lento de identificação.

Entretanto, não podemos esquecer que, cada vez mais, o tempo exigido para esse encontro parece estar raro, pois, apesar de sermos atravessados por tantas imagens cotidianamente, elas “aparecem e desaparecem numa tal rapidez que não temos tempo nem para analisá-las nem para memorizá-las, e menos ainda para aprender a fabricá-las” (LEANDRO, 2001, p. 34). Dessa maneira, me interessa pensar sobre as potencialidades da pedagogia cinematográfica para a formação das crianças como leitores e produtores de textos audiovisuais. Tal pedagogia cinematográfica é entendida aqui como uma “pedagogia das artes” (BERGALA, 2008), baseada no princípio de que se pode “fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência” (LEANDRO, 2001, p. 34).

Antes, porém, de encaminhar minhas reflexões, cabe lembrar que mais do que tratar dos filmes como produtos (que possam ser melhor ou pior avaliados), mesmo ao pensar a partir de categorias, estou propondo uma forma de olharmos para o estabelecimento de relações e para a construção de processos, tomando o campo educacional como espaço próprio para isso.

#### **4. Cinema para criança, cinema com criança e cinema de criança: diálogos entre infância, cinema e educação**

Segundo Rocha Lima (1999, p. 180), “preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro”. Na relação cinema-criança, várias são as possibilidades de se construir a dependência do segundo elemento - crianças - ao primeiro - cinema. Partindo da ideia de que as diferentes preposições que possam ser inseridas entre essas duas palavras representam também diferentes relações de dependência não apenas gramatical -, nesta seção, procuro pensar sobre como o cinema se integra (ou pode se integrar) à vida das crianças em três níveis de relação: *com*, *para* e *de*.

Pensando ainda no que coloquei ao final da seção anterior, cabe ainda destacar que, ao falar de “cinema para criança” ou “cinema com criança”, por exemplo, não estou falando simplesmente de um filme que se adequa a esta ou aquela categoria, ainda

que traga exemplos aqui que possam induzir a essa leitura, mas estou falando de uma forma de olhar para o cinema, para a infância e para a educação, integrando-as de modo que se refutem, acima de tudo, práticas opressoras, dentro do que Paulo Freire (1994) nos ensinou, e se fomentem práticas - com a arte que se produz através do audiovisual - dialógicas, como exercícios de liberdade.

Migliorin (2015, p. 44) chega a dizer, de maneira poética, que “a arte é a criança que vê e é vista com uma liberdade não funcional que desestabiliza roteiros e ideais de presente e futuro”. Se a arte é a criança e se o cinema é arte, acredito que se torne fundamental pensar sobre como o *cinemaartecriança* vem se relacionando com a infância, inclusive porque, além do número ampliado de imagens com as quais nos deparamos, também nos encontramos em um momento especialmente complexo dessa relação: “de crise e de mutação de tudo o que constitui uma cultura global do cinema: o espectador, a relação com os filmes, as técnicas, a economia” (BERGALA, 2008, p. 23).

Passo, então, ao primeiro nível, já que parece ser o mais comum dos três a que estou me dedicando nesta seção: o do *cinema para criança*. Estou chamando aqui de “cinema para criança” o cinema pensado, produzido e realizado para um espectador infantil. Dentro dessa categoria cabem muitos filmes produzidos ao longo de toda a história do cinema mundial, uma vez que os filmes infantis, ou seja, pensados para um público infantil, existem desde o início do século passado. As animações talvez sejam nossa primeira lembrança ao pensarmos neles, mas temos também filmes ficcionais - nem sempre protagonizados por crianças - e filmes educacionais, pensados com a finalidade específica de serem usados como materiais educativos.

Se pensarmos na escola como uma das agências de construção da relação cinema-crianças, podemos notar que é principalmente nessa categoria que ela tradicionalmente atua. Ora a escola utiliza filmes pensados como educacionais, muito raramente preocupados com a construção de um cinema educativo também como arte, ora ela exhibe filmes comerciais pensados para o público infantil como atividade de lazer. Entre essas duas possibilidades, há ainda o uso de filmes comerciais para fins educacionais, não dentro de uma perspectiva estética, mas dentro do que Leandro (2001) denomina de “pedagogia do transporte”, usando o filme apenas como meio para o ensino de tópicos a serem tratados nas aulas das disciplinas tradicionais.

Assim, coloca-se o filme dentro de uma dinâmica de “educação bancária” (FREIRE, 1994), em que não há efetivamente um diálogo entre os atores envolvidos - professores, estudantes, escola, filme. O cinema aqui ocupa o lugar do professor: o filme “ensina”, as crianças “aprendem” e repetem o que o filme disse, devolvendo ao professor o que ele esperava que fosse “ensinado/aprendido”. O curioso é que, muitas vezes, como acontece no uso das novas tecnologias em sala de aula, os atores envolvidos (estudantes, professores, escola, pais...) acreditam que, de fato, novas relações de aprendizagem estão sendo construídas dessa maneira em sala de aula.

Entre um polo - o do filme comercial - e outro - o do filme educacional -, é importante que não esqueçamos os pressupostos anteriormente apresentados, uma vez que, no cinema para criança, grandes são as possibilidades de que o cinema-arte seja esquecido. Nessa relação, os objetivos são outros: o êxito financeiro, para o cinema comercial, ou o ensino de um conteúdo, para o caso do educacional. As questões estéticas, fundamentais para a construção da infância, mas igualmente relevantes em todos os outros períodos de nossas vidas, não parecem aqui ter lugar de relevância.

De um lado, temos o filme que “não convoca a inteligência do espectador e, que, ao contrário, se encontra mais uma vez circunscrito ao círculo vicioso (...) [da] indústria da imagem” (LEANDRO, 2001, p. 30); e, de outro, o filme que usa a “imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, (...) mas como quem busca

um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas” (LEANDRO, 2001, p. 29). Dos dois lados, temos um cinema para criança, que se dirige ao público infantil, indo em direção às crianças, mas que não é tocado por elas, não se integra a elas, não lhes pertence.

Se pensarmos em termos educacionais, entendendo a educação como diálogo e o diálogo como prática da liberdade (FREIRE, 1994), pouco valor tem essa prática dentro da escola. Como aponta Leandro (2001: 32), “uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético”. Portanto, esse, que normalmente é o caminho priorizado pelas escolas, muito provavelmente, é o que menos permite aos alunos entenderem o cinema em sua potencialidade e entenderem a si mesmos neste nosso mundo multi/hipermidiático. Como nos lembra Migliorin (2015, p. 28), o papel do professor com o cinema deve ser fomentar uma leitura criativa, não somente analítica e crítica, a partir do “que vemos, as cores, os cortes, o corpo, o olhar, o gesto”.

Ao pensar nisso, acredito que chegamos, portanto, no segundo nível: o do *cinema com criança*. Neste, infância e cinema irão se integrar, possibilitando a construção de uma prática cinematográfica diferente e, igualmente, de diferentes práticas educacionais, o que mais adiante nos permite pensar sobre o próximo nível.

Chamo aqui de “cinema com criança” o cinema concretizado em filmes que trazem crianças como protagonistas de suas narrativas. Entretanto, como disse anteriormente, mais do que pensar no produto deste cinema, minha proposta é pensar de que maneira este cinema busca se relacionar com a infância de maneira efetivamente integrada. Nesse sentido, o uso da preposição “com” marca justamente essa relação de integração: é um cinema que está junto com as crianças, que se constrói com a infância e que abre, assim, espaço para que a infância também se construa com ele.

Busco em Migliorin (2015) a possibilidade de dizer que este tipo de cinema constrói, através de seus filmes e da forma como esses filmes são vistos, uma “pedagogia do cinema”. Estando, desse modo, dentro dessa pedagogia, esse cinema,

mais do que representar a infância, pensou com ela as formas do conhecimento se fazer, os modos do mundo cuidar ou não das crianças, as formas de luto, as maneiras de as crianças inventarem e alterarem a comunidade em que vivem e as profanações infantis que com frequência desnaturalizam objetos, consumos, ordens, poderes e hierarquias (MIGLIORIN, 2015, p. 8).

É, portanto, o cinema que traz para si não a busca pelo controle do público infantil, mas sim a tentativa de representar a experiência infantil de estar no mundo. Essa experiência que é, por si só, de desestabilização, de construção de constantes novos olhares, de exercício da curiosidade em sua total potência. Neles, não temos presentes apenas crianças colocadas como personagens vistas pelos adultos. Ao contrário, o que se busca, ao se incluírem as crianças nesses filmes, é justamente o olhar infantil sobre esse mundo. Migliorin (2015, p. 39) acredita que, nesse tipo de filme, em que a criança é realmente protagonista, ela frequentemente é um personagem que atua

sem intencionalidade em seus movimentos corporais ou suas ocupações do espaço; são desobrigadas de contar uma história ou fazer caminhos objetivos pautados por desafios e enfrentamentos aristotélicos. Mergulhada em uma dimensão lúdica, a criança está mais perto do louco ou do marginal, por não pactuar a mesma sensibilidade da comunidade. O corpo infantil nesse cinema é um



exemplo, ele é o corpo desviante, o corpo que ganha autonomia em relação aos poderes – da escola, dos adultos, da lei ou do belo – enfatizando a liberdade de um mundo próprio e perspectivando a normalidade (MIGLIORIN, 2015, p. 39).

Dessa forma, a criança desestabiliza a narrativa e suas regras padronizadas, pensadas sob uma lógica criada por e para adultos. A narrativa e as imagens e palavras que a constroem são deslocadas pela experiência infantil da descoberta, pela experimentação dessa ludicidade que é central nesses filmes, que se produzem efetivamente como *cinemaartecriança*. Neles, dessa maneira, propõe-se, como ressalta Migliorin (2015, p. 45), a inscrição de uma “nova camada de sensibilidade”, trazendo “em continuidade e diferença com o mundo adulto”, junto com ela, “novas formas de ver, escutar e ser afetada por tudo que é”.

O mais interessante dessa dimensão de relação que se estabelece entre cinema e infância é que, nesse contexto, a criança e o cinema constroem conversas numa dimensão completamente inversa ao que acontece fora das telas, uma vez que, como salienta Castro (2004), no mundo tomado como real, as crianças, em geral, são invisíveis ao resto do grupo social a que pertencem. Ainda assim, como nos filmes em que são protagonistas, nesse “mundo real”, as crianças, independentemente do olhar que lhes impõem os adultos, partem, como numa aventura, rumo à descoberta do mundo:

Enquanto categoria social com nenhuma representatividade política, crianças e jovens podem influir pouco sobre as decisões relativas às mudanças no cenário da cidade. Recebem-na como na obra dada pelos adultos cuja vida aparece (...) como arbitrária e imune à ação humana. Entretanto, como o guerreiro que parte para a batalha, a criança e o jovem se lançam à conquista da cidade! (CASTRO, 2004, p. 19).

Ao tratar da aventura que é, para as crianças, construir-se como cidadãos em um espaço hostil para o desenvolvimento de suas descobertas e experimentações, ou seja, hostil ao desenvolvimento e à criação de si mesmas, Castro (2004) nos traz importantes reflexões que nos ajudam a desenvolver o “olhar com” proposto pelo que estamos chamando “cinema com criança”. Ela nos lembra que, ao buscar a conquista da cidade, a criança mergulha também nesta aventura de construção de concepções/percepções do mundo que as cerca. Assim, com seu olhar distante, apreensivo e desejoso, observa o mundo de outra maneira e é esse o olhar buscado pelo “cinema com criança”. E deve ser esse o nosso olhar ao interagirmos com esses filmes, ao pensarmos a infância, ao estarmos, dentro ou fora das escolas, com as crianças.

Ao propor, então, a existência da categoria de “cinema com criança”, lembro de filmes que, por exemplo, vão trazer as crianças como protagonistas e buscar, através de suas formas de ver, novos modos de olhar fatos e períodos históricos da recente história da humanidade. Dentre os filmes que me vem à memória, destaco quatro produções não muito recentes: (a) “O Labirinto do Fauno” (Guillermo del Toro, México, 2006), em que a visão da protagonista nos ajuda a olhar para a Guerra Civil Espanhola e sua brutalidade; (b) “Machuca” (Andrés Wood, Chile, 2005), em que o trio de protagonistas se vê de forma dramática em meio ao traumático golpe militar chileno; (c) “A culpa é do Fidel” (Julie Gavras, França, 2007), em que uma menina nos ajuda a entender a Guerra Fria, em uma França pós maio de 68; e (d) “O ano em que meus pais saíram de férias” (Cao Hamburger, Brasil, 2006), em que podemos acompanhar a compreensão de um pequeno menino sobre o período do regime militar no Brasil.

A apresentação desses filmes, dentro da proposta desenvolvida aqui, exige um exercício mais detalhado de análise, de forma que se possa complexificar a relação entre cinema, infância e educação através deles. Não é minha pretensão fazer isso neste momento, porém, cabe lembrar que qualquer que seja o modo de entrada desses filmes na escola, deve-se fugir do modelo da “pedagogia do transporte” (LEANDRO, 2001) ou do que Bergala (2008) chama de “aspecto linguageiro do cinema”, uma vez que aí estaríamos abandonando o “cinema com criança”, desfazendo-nos de uma proposta que busca a integração e o diálogo e voltando para uma proposta que busca o controle.

O cinema que se coloca na “relação com” é um cinema que se transforma, que se permite modificar ao olhar para a infância e ver nela a possibilidade de construir novos olhares. Esse cinema nos abre portas para o terceiro nível de relação que proponho aqui: o *cinema de criança*, no qual a preposição “de” vai marcar não uma ideia de posse, mas de pertencimento. No cinema de criança, a criança pertence ao cinema e o cinema pertence à criança: é o cinema que se constrói na e pela infância.

Em seu livro “A Hipótese-Cinema”, Bergala (2008) aponta que, na escola, o cinema deve ser trabalhado como ato e criação, uma vez que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31). Ali, Bergala (2008) nos apresenta caminhos para a construção de novas práticas educacionais com o cinema na escola. Tais práticas deveriam partir da ideia de que o cinema por si só, tomado como experiência estética, é conteúdo suficientemente importante para ser educacionalmente apresentado às crianças, desde que, obviamente, se saiba o que fazer com ele na escola.

O autor defende que o cinema, bem como as demais artes, deveria ser experimentado em seu fazer na escola. Assim, as crianças poderiam não só receber o cinema como espectadoras, mas também fazer cinema e, conseqüentemente, pensar o cinema como autoras: pensar o cinema que lhes pertence. Essa mesma ideia é defendida por Migliorin (2015), ao entender a imagem - que sofre o mundo - como uma construção, que, precisa, portanto, ser também construída - e pensada - em espaços educacionais; e por Leandro (2001, p.31), ao defender que “a imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” que precisa adentrar à escola e à vida cotidiana das crianças.

Concordando com a noção colocada por Leandro (2001, p. 29) de que o cinema é “local de realização do ato criador (...) e, portanto, de transformação do mundo” e que é necessário se desenvolver, na escola, um “pensamento que dê conta da complexidade das imagens em movimento”, chamo de “cinema de criança” o cinema feito pelas crianças, desenvolvido ou não com o apoio de professores em espaços educacionais, mas sempre voltado para a construção de uma educação estética e ética cinematográfica.

No desenvolvimento de um cinema das crianças, diversas podem ser as propostas a serem trabalhadas, desde que pensem “o filme como a marca de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, p. 34), de forma que a pedagogia da imagem se construa tomando para si também a responsabilidade de provocar questionamentos, deslocamentos e estranhezas. Não é obviamente intenção, na experiência do cinema de criança, levá-las a produzir filmes que circulem no mercado cinematográfico ou em festivais de filmes tradicionais. Pode até ser que isso aconteça, mas a intenção essencial passa a ser viver o cinema como “uma experiência com o mundo, com o outro, com o conhecimento, através de imagens e narrativas” (MIGLIORIN, 2016, p. 10), ou seja, auxiliar os estudantes em seus processos de invenção de si e do mundo. Temos aí, portanto, uma proposta inventiva de um “cinema de criança”:

Receber um conteúdo com o cinema é inseparável de uma experimentação pessoal e coletiva desse conteúdo. Não por outro motivo, sempre foi fundamental para nós que a produção de imagens e sons estivesse na escola, e não somente a exibição de filmes. (...) Entender a rua, o bairro, o vizinho e a cidade com o cinema é entrar em uma relação com o outro e, simultaneamente, em uma atividade crítica e criativa – do plano, do quadro, da luz, do ritmo. Em outras palavras, aproximar os estudantes do que o mundo tem a nos dar e, simultaneamente, permitir que eles criem e inventem com esse mundo (MIGLIORIN, 2016, p. 10).

Tal concepção se relaciona à ideia de Paulo Freire (1994), já comentada anteriormente, uma vez que ela se encaminha concretamente para a execução de uma proposta de educação como prática da liberdade, que toma o diálogo como a base para a ruptura com a opressão. Nesse sentido, é importante lembrar que, mais do que falar em diálogo como conversa, Paulo Freire, ao propor uma concepção dialógica de educação, está se referindo a um diálogo entre saberes, entre realidades e experiências, de forma que o estudante possa, de fato, se fazer presente na relação de ensino-aprendizagem estabelecida.

Freire (1994) defende, assim, a ruptura com uma prática reprodutora que retira de professores e estudantes a condição de autores de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. O objetivo, portanto, do trabalho com o cinema de criança deve ser devolver a professores e a estudantes a condição perdida de autores e, portanto, romper, de algum modo, com a ordem escolar estabelecida, a que manifesta e reproduz a lógica da opressão, que divide pessoas, hierarquiza saberes e legitima relações de poder.

Portanto, o cinema das crianças exige a presença da autoria, a não reprodução, a e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com essa lógica escolar que, ao longo do tempo, foi se construindo como essencialmente controladora (do comportamento estudantil, dos processos de aprendizagem, dos métodos de ensino, do exercício docente, etc.). O cinema das crianças é, assim, transformador, e vários são os exemplos de projetos bem desenvolvidos com esse foco em contextos educacionais.

Com o cinema na escola aprendemos que as práticas são sempre transformadoras e criativas, pois o mundo que se filma está em constante mudança. Aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos. No cinema e na educação, os princípios que orientam estas práticas jamais antecedem o próprio fazer (MIGLIORIN et al., 2016, p. 11).

Observando essas práticas inventivas que acontecem com o cinema em projetos escolares diversos, o que se nota é que o *cinema de criança* transforma, inclusive, a relação dela com os outros dois níveis anteriormente apresentados (*cinema para / cinema com*), uma vez que é aqui que a criança vai descobrir o que é o cinema.

## 5. Linguística Aplicada, Educação Audiovisual e o Cinema como Arte na escola

Tomada a discussão anterior como princípio para o trabalho com o cinema como arte na escola, cabe pensarmos sobre como a Linguística Aplicada (LA) pode contribuir para a construção de práticas escolares mais interessantes com o audiovisual. Assim, é importante ressaltar que a LA é um campo essencialmente multidisciplinar



(CAVALCANTI, 1986): “se, no passado, a questão da identidade da área de LA tinha a ver com suas fronteiras em relação à linguística, hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA em suas relações com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia etc.” (ROJO, 2006, p. 256).

É nesse sentido que, radicalizando tal perspectiva, Moita Lopes (2006) vai definir o campo como indisciplinar e o que passa a unificar os trabalhos do campo é seu objeto de investigação: “a linguagem como prática social” (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009, p. 25). Dessa forma, cabe ao linguista aplicado “criar integridade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Considerando que a linguagem atravessa todas as nossas experiências cotidianas, inclusive as artísticas - mesmo as que se produzem predominantemente por imagens, abrem-se caminhos para a construção de diálogos com diversas áreas do conhecimento, inclusive o cinema, a comunicação e a arte-educação, como faço aqui.

Moita Lopes (2006) ressalta ainda que a investigação em linguística aplicada nos leva a buscar entender onde as pessoas vivem e agem, e, conseqüentemente, as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que experienciam. Como coloquei inicialmente, as formas como consumimos e produzimos imagens em hoje constituem quem somos e, portanto, podem - e devem - ser objetos de estudo da linguística aplicada, uma vez que tais experiências são atravessadas pela linguagem. Não é meu objetivo, porém, modificar, com este trabalho, a realidade que define os usos dessas imagens, mas sim problematizá-los, ou “criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas (...) possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Nesse percurso de criação de inteligibilidades, cabe também refletirmos sobre o papel que a escola estabelece na construção dessas experiências, “considerando o lugar de poder que a escola ocupa na formação de aprendizes – e, conseqüentemente, de cidadãos” (VARGAS, 2020, p. 192).

Entendendo, então, que a escola também faz parte da vida social das pessoas, nota-se que ela se organiza de uma maneira que permite existir determinadas práticas de linguagem e, conseqüentemente, determinadas formas de pensar, e que exclui outras. Assim, situando, como prossegue Moita Lopes (2006, p.90), este “trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento”, é importante compreender essa escola, mas também reescrevê-la, questionando as premissas que a sustentam para que novas realidades se construam (VARGAS, 2020, p. 194).

E é aqui justamente que a perspectiva apontada anteriormente, que caminha de um cinema para criança em direção a um cinema de criança, pode nos ajudar a construir novas experiências, em contexto escolar, com o texto audiovisual. Poderíamos pensar, assim, na construção de novas práticas, “em sala de aula”, de letramento audiovisual, a partir das contribuições que o cinema tomado como arte pode nos trazer.

Como define Kleiman (1995, p.11), letramento é “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. O termo letramento, então, apresenta a representação de práticas que se realizam com a linguagem que refletem lugares sociais, modos de se viver na sociedade e possibilidades de inserção dos indivíduos na cultura - relações com os outros, com os contextos, com os bens culturais (SOARES, 1998).

Podemos propor, portanto, práticas escolares que se proponham a questionar ou a experimentar outras formas de poder, acesso (e sucesso) social e saber escolarizado

como caminhos para a tomada de consciência da realidade e de busca por sua transformação. Em relação ao ensino de línguas, Rajagopalan (2013, p. 159) diz que “o grande desafio é ajudar os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela”. Em relação ao audiovisual, logo, podemos dizer que o desafio é o mesmo: ajudar os estudantes a dominarem as imagens em movimento sem serem dominados por elas.

Como coloca Moita Lopes (2006, p.24), vivemos contemporaneamente em “uma nova ordem mundial” ou em “um novo capitalismo”, “que atravessa o mundo, em todas as esferas, por meio da globalização”, e que “promove as elites que passam a viver transglobalmente e deixam aqueles que vivem vidas locais restritos a um mundo sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente”. Nesse contexto, as imagens que circulam nas múltiplas telas também são manifestações de desigualdades. Portanto, é preciso “proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112). Pennycook (2006) afirma, assim, que precisamos

compreender as inter-relações entre dominação (compreendendo a linguagem e a reprodução do poder), acesso (a necessidade de ter acesso aos gêneros discursivos, línguas de poder etc.), diversidade (a necessidade de reconhecer a diferença) e planejamento (a importância de criatividade e agenciamento). Esses elementos, ela sugere, não podem ser considerados isoladamente. Seguindo Janks, precisamos focalizar o inter-relacionamento constante entre domínio (os efeitos contingentes e contextuais do poder), disparidade (desigualdade e demanda por acesso), diferença (engajamento com a diversidade) e desejo (compreendendo como identidade e agenciamento estão relacionados) (PENNYCOOK, 2006, pp. 70-71).

Neste texto, não pretendo aprofundar mais esse debate, mas é importante dizer que essas são questões (e questionamentos) norteadores da proposta que busco construir aqui. Entendendo que essas são sempre reflexões em construção, a proposta que apresento, a partir das contribuições da arte-educação e do cinema como expressão artística, baseia-se na ideia de que formas de resistência podem surgir também de novas formas de experimentações. Como afirma Duarte Jr. (2012, p. 12), “arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista (...) [mas sim] uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós”.

Assim, acredito que, a partir dessas novas experimentações, os estudantes podem, em contexto escolar, vivenciar outras formas de se relacionar com o audiovisual e, partindo dessas outras formas, refletir sobre as imagens com as quais convive. Consequentemente, é possível também que questionem os contextos de produção e as formas de circulação dessas imagens, constituindo-se, dessa maneira, como sujeitos que se posicionam criticamente e sensivelmente em relação ao mundo em que se encontram.

## **6. Uma pequena contribuição: o trabalho com o “ponto de vista”**

Pensando nos pressupostos anteriores, apresento aqui uma proposta direcionada para crianças pequenas em contexto escolar. Tal proposta não pretende ser um caminho metodológico a ser reproduzido fielmente em outros contextos. Trata-se de uma experimentação que pode motivar outros professores a construírem as suas próprias. Ela se constrói em cima do conceito de “ponto de vista”, entendendo que tal conceito pode ajudar os estudantes a se deslocarem de seus lugares habituais e a, em consequência,

ocuparem provisoriamente o lugar do outro, seja observando o lugar que esse outro ocupa, seja efetivamente buscando estar nesse lugar. Aumont e Marie (2006, p. 237) definem “ponto de vista” de três modos “atestados na teoria do cinema”:

1. Um lugar, real ou imaginário, a partir do qual uma representação é produzida. É o ponto do qual um pintor que utiliza a perspectiva linear organiza seu quadro; é também, no cinema, o ponto imaginário, eventualmente móvel, do qual cada plano foi filmado. Esse ponto de vista é com frequência identificado com o olhar, e, em um filme narrativo, a questão será saber se esse olhar pertence a alguém: a um personagem (plano “subjetivo”, à câmera, ao autor do filme ou a seu enunciatador ou “mostrador” (Gaudreault). A marcação mais ou menos insistente desse ponto de vista corresponde aos diversos graus de ocularização (Jost).
2. “A maneira particular como uma questão pode ser considerada”, ou seja, em uma narrativa, a filtragem da informação e sua atribuição às diversas instâncias da narração - autor, narrador, personagens. Na prática, é o problema do “modo” narrativo (Genette), ou seja, das relações entre história contada e a narrativa; notadamente, a questão da focalização mais ou menos completa da narrativa por uma personagem (Jost, Vanoye, Vernet).
3. Uma opinião, um sentimento a respeito de um objeto, de um fenômeno ou de um acontecimento. No cinema, a narração desse ponto de vista é codificada de modo menos claro do que em literatura e depende mais das normas estilísticas e dos estilos individuais. O enquadramento é um de seus instrumentos de predileção, mas todos os meios expressivos podem concorrer com isso (por exemplo, a dimensão do plano, o contraste dos valores e das cores, o desfocado...). (...)

Partindo, então, dessas noções e das teorizações/problematizações anteriores, proponho a seguir uma atividade voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, que, obviamente, pode ser adaptada para outras etapas. Essa atividade busca integrar diferentes manifestações artísticas - fotografia, cinema, literatura, em uma perspectiva interdisciplinar, e se constrói a partir da animação “O Menino e o Mundo”.

Dentro da discussão apresentada anteriormente, esse pode ser um filme inserido no que chamei de “cinema com criança”. O Menino e o Mundo foi escrito e dirigido por Alê Abreu e lançado em 2013. O filme fez muito sucesso em festivais e premiações em diversos países e foi um dos indicados ao Oscar de Melhor Filme de Animação em 2016. O longa conta a história de um menino que vive no interior com seu pai e sua mãe. Um dia seu pai viaja em busca de melhores condições de vida e o menino, com saudades, parte também em busca dele. Assim, ele viaja por diferentes lugares, acompanhando a vida de diferentes homens de diferentes gerações que vivem em situações precárias e trabalham em diferentes etapas da indústria têxtil.<sup>2</sup>

A narrativa transcorre com imagens construídas a partir de diferentes recursos - colagens, pintura com lápis de cor, giz de cera e tinta e imagens gravadas. Além disso, conta com diálogos falados em um “português invertido”, com as letras das palavras embaralhadas de modo a deixar as falas incompreensíveis. O filme não busca ser

---

<sup>2</sup> Apresento aqui a narrativa literal do filme. Há, obviamente, outras camadas de leitura, inclusive sobre as relações entre as personagens, que só podem ser exploradas quando experienciamos o filme em sua totalidade.

realista, uma vez que tenta construir um olhar infantil sobre o mundo, mesmo exibindo cenas de desigualdade, repressão e violência, em um mundo muito semelhante ao nosso.

A seguir, apresento a atividade:

Agora que vocês já assistiram ao filme *O Menino e o Mundo*, vamos conversar sobre ele? O que vocês acharam do filme? Gostaram? De algum modo, vocês se identificaram com o menino do filme e com suas aventuras pelo mundo?

Nós vamos aproveitar esse filme para conversar sobre algo que é muito importante na construção de obras audiovisuais - a ideia de *ponto de vista*. Porém, antes de pensarmos sobre o ponto de vista no filme, observando alguns fragmentos dele, vamos pensar sobre o que é “ponto de vista”. Para isso, vamos começar lendo o poema abaixo, de Pedro Bandeira.

### **Pontinho de vista**

Pedro Bandeira

Eu sou pequeno, me dizem,  
E eu fico muito zangado.  
Tenho de olhar todo mundo  
Com o queixo levantado.

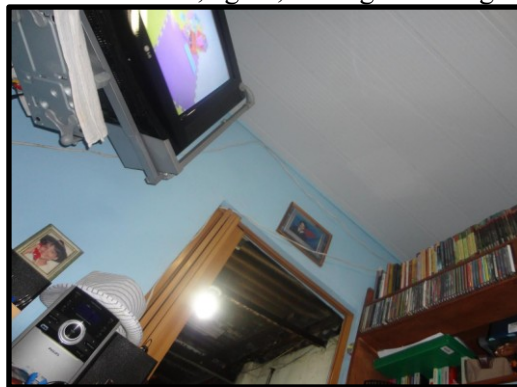
Mas, se formiga falasse  
E me visse lá do chão,  
Ia dizer, com certeza:

— Minha nossa, que grandão!

Gostou do poema? Você se sente também como o menino que nele fala? Leia o título novamente - por que será que a palavra ponto está no diminutivo - “Pontinho”?

Com essa leitura, podemos ver que as coisas podem ser observadas de modos diferentes, dependendo de quem observa. Em textos audiovisuais, o ponto de vista depende da posição em que quem filma está, do ângulo escolhido (de cima para baixo, de baixo para cima, de frente etc.), dos limites da câmera e, claro, das escolhas pessoais de quem seleciona o que vai observar. Isso pode acontecer com a produção de imagens fotográficas também.

Vamos observar, agora, a fotografia a seguir:



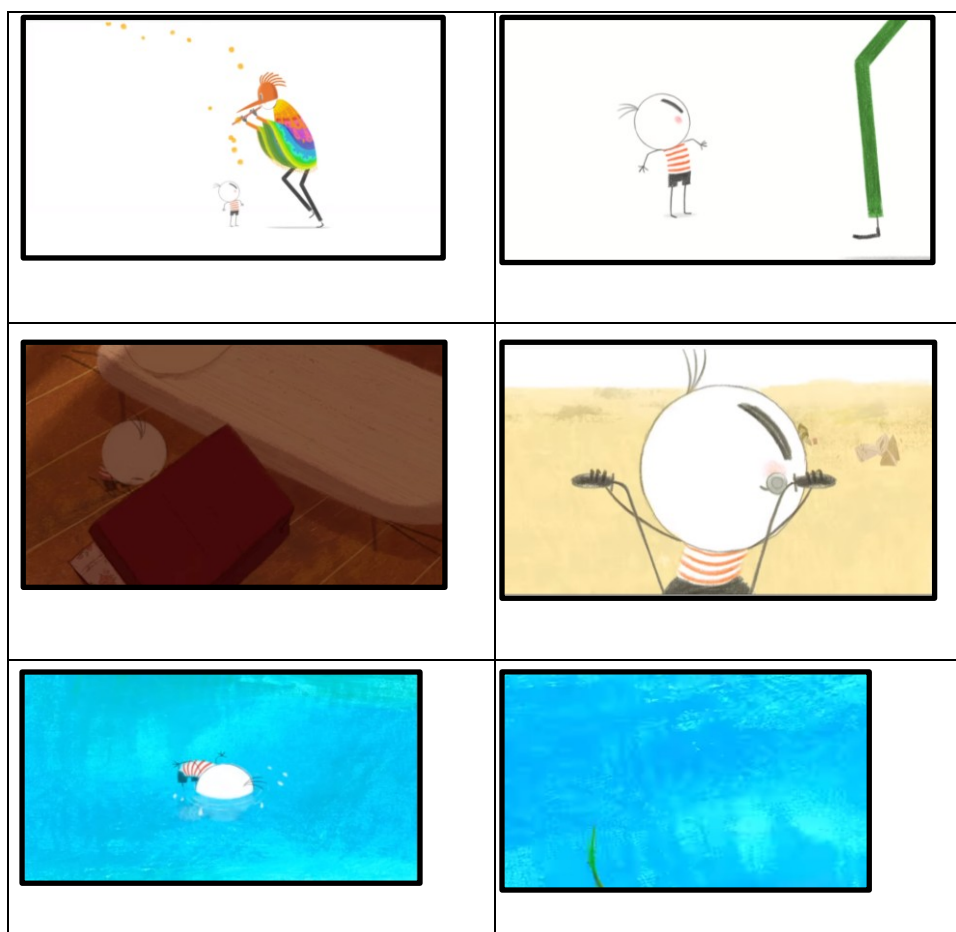
Fotografia tirada por Sophia Vargas, aos 3 anos, 2012.

Observando a fotografia, você consegue fazer alguma relação com o poema anterior? Na legenda da foto, há a informação de que ela foi

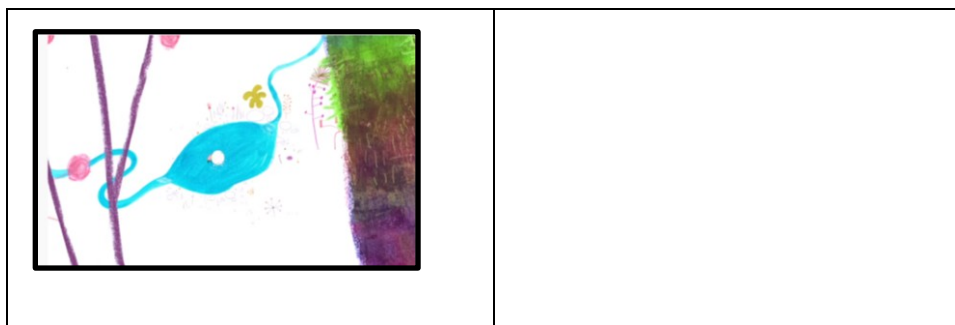
tirada por uma criança de 3 anos, mas, mesmo se não tivéssemos essa informação, poderíamos pensar sobre quem a fez. Pense, por exemplo, no ângulo da foto - podemos notar que foi tirada de baixo para cima por alguém bem pequeno ou que estivesse bem próximo do chão. Veja como o teto parece tão distante. Tudo isso é possível observar porque estamos refletindo sobre *pontos de vista*.

Agora, vamos voltar ao filme? Ao longo dele, é possível acompanhar as aventuras de um menino que sai pelo mundo em busca de seu pai. Nisso, ele passa por uma série de aventuras e também por muitos perigos. Acompanhando a história do menino, vamos vendo o que acontece com ele, na maior parte do tempo, a partir do nosso ponto de vista - do espectador, que vai mudando de acordo com as escolhas do diretor do filme - às vezes, estamos mais perto dele, às vezes mais distantes, às vezes estamos acima dele, às vezes o vemos de frente, às vezes de costas etc., como podemos ver nas imagens a seguir, retiradas do filme:

Porém, em alguns momentos, a gente assume o ponto de vista do menino e a gente acaba vendo exatamente o que ele está vendo. Essa é uma das grandes coisas que o audiovisual pode fazer - nos colocar para ver o ponto de vista do outro. No par de imagens abaixo, a gente pode ver, primeiro, o menino afundando o rosto no rio e, depois, o que ele vê no rio. Posteriormente, voltamos a ver o menino - dessa vez, de longe:







Ao longo do filme, são vários os momentos em que podemos ver o que o menino vê, ou seja, podemos ver o seu ponto de vista. Separamos aqui um fragmento do filme para que você possa observar melhor como isso acontece. Veja o fragmento e tente identificar em que momentos o ponto de vista do menino aparece.

(Exibe-se um fragmento do filme que vai do minuto 44:00 ao 47:48)

Você conseguiu perceber esses momentos? Note, nesse fragmento, como podemos ver o que o menino vê no caleidoscópio (em 44:53<sup>3</sup>; 44:59 e em 45:03) e como a câmera mostra o menino, mostra o que ele vê e mostra outras coisas que acontecem na cena, revezando essas imagens. Depois, voltamos a ver o que ele vê no caleidoscópio (em 45:30) e por aí vai. Tente observar as outras vezes em que isso acontece. Conseguiu notar?

E não para por aí... Observe que interessante o que acontece quando passa uma borboleta na frente do caleidoscópio (em 46:32): ela acaba fazendo o menino se lembrar de sua casa e, então, passamos a acompanhar suas lembranças e o ponto de vista que temos dele é um ponto de vista imaginário. Vemos as cenas que ele vê, em sua imaginação, através do caleidoscópio. Muito bacana, não é mesmo?

Agora, depois de muito pensar sobre pontos de vista, vamos fazer o seguinte: ASSUMIR O PONTO DE VISTA DO OUTRO. Para isso, você vai fazer o seguinte:

- Primeiro, escolha alguém (uma pessoa da família, por exemplo, ou um animalzinho que viva com vocês). Observe suas ações, seus movimentos, sua altura, suas posições ao executar suas tarefas etc.
- Depois de bastante observar, é a vez de você assumir seu ponto de vista. Para isso, tente ocupar posições semelhantes a de quem você observou nas ações que ela realiza.
- Então, é a hora de registrar essas ações. Pegue sua câmera e grave-as como se a câmera fosse os olhos de quem você está assumindo o ponto de vista. Tente pensar sempre na posição da câmera (altura, distância, ângulo de observação etc.).

Agora, vamos exibir as cenas gravadas por vocês e conversar sobre essa experiência: como foi se colocar no lugar de outra pessoa ou de outro ser e ver as coisas como ele/a vê?

<sup>3</sup> Inserimos aqui a minutagem do filme apenas para que o leitor deste artigo consiga localizar as imagens apresentadas no texto. Na atividade, a ideia é mostrar as cenas novamente aos estudantes.

## Considerações Finais

Em suas reflexões sobre Arte-Educação, Duarte Jr (2012, p. 75) nos pergunta: “Como realizar uma educação de maneira lúdica e estética em instituições fundadas sobre o utilitarismo? Como ser educador quando o que se exige é um professor-burocrata? Como realizar uma verdadeira arte-educação?” e responde “Confesso não ter receitas para solucionar a questão. Apenas acredito na luta. (...) Creio na liberdade de expressão, garantida a todos: mestres e discípulos”.

Seguindo seu pensamento, esta é apenas uma proposta de trabalho possível que busque articular os pressupostos de uma linguística aplicada contemporânea aos pressupostos de uma educação audiovisual vinculada ao campo da arte-educação. Tal atividade foi realizada com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública e nos trouxe resultados bastante interessantes, em todas as suas etapas - de discussão, de observação, de realização etc. Bergala (2008, p. 26) descreve que, “na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico, etc”. Assim, busquei, ainda que panoramicamente, construir reflexões sobre a inserção do audiovisual dentro e fora das escolas.

Ao pensar, inicialmente, em três níveis, construídos pelas trocas de preposições, foi possível apresentar uma discussão inicial, pensando, por um lado, em como a infância e o cinema têm estabelecido diálogos nem sempre produtivos, mas, por outro, em como, de diferentes maneiras, o cinema como arte pode ser trabalhado em espaços educacionais como um ato de criação. Assim, podemos nos contrapor à lógica comercial denunciada na introdução deste texto, inclusive por considerar no fazer “o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória, (...) o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética” (LEANDRO, 2001, p. 34).

Em especial, no terceiro nível - o do “cinema da criança” - foi possível encontrar o melhor caminho para isso, já que, nesse caso, cabe à própria criança:

Decidir o lugar da câmera, escolher o que estará no quadro e o que estará fora, fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que se embaça, movimentar a câmera e mudar o ponto de vista, aproximar dois planos com a montagem, (...) compartilhar uma imagem (MIGLIORIN, 2015, p. 49).

Dessa forma, coube, em nossa proposta, à própria criança, portanto, fazer cinema e, ao fazer, pensar sobre ele, sobre si, sobre o(s) mundo(s) em que vivem e sobre os outros que habitam com ela esse(s) mundo(s).

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 25 n. 59/2 p. 526-546 maio/ago. 2016.

AUMONT, J.; MARIE, M. *Dicionário Teórico e Crítico de cinema*. Campinas: Papyrus, 2006.

BANDEIRA, P. *Por enquanto eu sou pequeno*. São Paulo: Moderna, 2002.

BERGALA, A. *A Hipótese-Cinema*. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.  
CASTRO, L. R. *A Aventura Urbana – Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*. Editora 7 Letras. Rio de Janeiro, 2004.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, pp. 5-12, 1986.

DUARTE JR. J. F. *Por que Arte-Educação?* Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, n. 21, p. 29-36, 30 ago. 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, pp.25-50.

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. et al. *Cadernos do Inventar - cinema, educação e direitos humanos*. Universidade Federal Fluminense / Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13-44.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 67-83.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. Festschrift para Antonieta Celani. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 144-161.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 35ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 253-276.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

VARGAS, D. S. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. *Raído*, v. 14, p. 190-215, 2020.