

## Interseccionalidades entre cinema, escola e produção de sentido: apontamentos de uma pesquisa

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha 

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

**RESUMO – Interseccionalidades entre cinema, escola e produção de sentido: apontamentos de uma pesquisa** – Este texto tem por objetivo apresentar a pesquisa de doutorado em Educação em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) sobre a produção de sentido na relação entre o espectador e o cinema, e a importância desse conhecimento na formação de professores no contexto da lei 13006/2014.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação. Cinema. Formação de professores. Produção de sentido. Fenomenologia. Semiótica.

**ABSTRACT – Intersectionalities between cinema, school and production of meaning: research notes** – This text aims to present the doctoral research in Education in progress at the Postgraduate Program in Education (PPGEDU) of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) within the scope of the Research Group in Education and Art (GEARTE) on the production of meaning in the relationship between the spectator and the cinema, and the importance of this knowledge in the training of teachers in the context of law 13006/2014.

### **KEYWORDS**

Education. Movie theater. Teacher training. Production of meaning. Phenomenology. Semiotics.

**RESUMEN – Interseccionalidades entre cine, escuela y producción de sentido: apuntes de una investigación** - Este texto tiene como objetivo presentar la investigación de doctorado en Educación en curso del Programa de Posgrado en Educación (PPGEDU) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) en el ámbito del Grupo de Investigación en Educación y Arte (GEARTE) sobre la producción de sentido en la relación entre el espectador y el cine y la importancia de este conocimiento en la formación de docentes en el contexto de la ley 13006/2014.

### **PALABRAS-CLAVE**

Educación. Cine. Formación de profesores. Producción de sentido. Fenomenología. Semiótica.

*Limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte [...], que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções (RANCIÈRE, 2012, p. 15).*

O texto<sup>1</sup> em questão é um recorte do projeto de tese qualificado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Arte (GEARTE) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que versa sobre as modalidades de produção de sentido fomentada pelas narrativas cinematográficas e suas conexões com a Educação. Neste excerto abordo o contexto do trabalho e as interseccionalidades<sup>2</sup> entre o cinema e a escola, a importância dessa parceria para ambos e os caminhos da pesquisa.

O objetivo é produzir conhecimento para a formação de professores partindo do advento da obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas de ensino fundamental e médio (educação básica) implementada através da sanção da Lei 13006 de 26 de junho de 2014 que alterou o artigo 26 da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir desse evento surgiram muitas questões para serem pensadas pertinentes à área da educação, tais como: os tipos de filmes que seriam escolhidos; quem os escolheria; quais meios tecnológicos seriam usados; questões sobre o preparo físico e tecnológico das escolas para desenvolver tal atividade; sobre a questão dos alunos e alunas com deficiência visual, total ou parcial, e ainda, os com deficiência auditiva e suas possibilidades de recepção em uma sala de exibição sem estrutura de audiodescrição e de tradução em libras. Ainda, questões sobre o engajamento de entidades como a Agência Nacional de Cinema (ANCINE), as secretarias de Educação, a secretaria do Audiovisual; sobre as políticas públicas para se pensar a formação dos professores (inicial e continuada) para o trato com o cinema. E, mais, sobre as expectativas geradas por essa relação entre cinema e educação dentro e fora da escola.

Entre todas as questões levantadas detive-me na formação de professores. Pois, esta é crucial para a educação básica brasileira no que diz respeito à formação dos alunos na relação com a sétima arte e para o cinema como indústria, no que diz respeito à formação de futuros expectadores e, quiçá, novas gerações de cinéfilos. A Lei 13006/2014, aponta o cinema como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola. Mas, em nenhum momento, em todo o processo de implementação dessa ‘imposição legislativa’ foi discutida a importância do cinema com suas peculiaridades artísticas na/para a educação. Então, pensemos nas possibilidades de desenvolvimento de potencialidades educativas a partir da apropriação do cinema na educação, dos aspectos da comunidade escolar que são provocados pelo.

Sendo uma arte sincrética<sup>3</sup>, a arte cinematográfica envolve uma mistura de artes e ciências. Artes visuais, artes cênicas, música, filosofia, história, antropologia, cultura digital, psicologia, semiótica, computação gráfica etc. E se estabelece como a arte das narrativas que acessa o “sensível”, produzindo estímulos fundamentais no processo de apreensão<sup>4</sup> das coisas do mundo (HUSSERL, 2006). Na educação o cinema tem a possibilidade de despertar as potencialidades dos sujeitos, através da “experienciação” do estésico mudando o estatuto do real. Com essa mistura de áreas, o filme coopta o espectador de forma lúdica e intrusa, sem se fazer pesado no processo. Assim Rancière descreve a riqueza do cinema:

O automatismo cinematográfico encerra a querela da técnica e da arte, ao mudar o próprio estatuto do “real”. Ele não reproduz as coisas tais como elas se oferecem ao olhar. Registra-as tais como o olho não as vê, tais como vêm a ser com ondas e vibrações, antes de sua qualificação como objetos, pessoas ou acontecimentos identificáveis por suas propriedades descritivas e narrativas [...] a arte das imagens móveis [...] é o acesso aberto à verdade interior do sensível, que encerra as querelas de prioridade entre artes e os sentidos, porque encerra, primeiro, a grande querela do pensamento e do sensível. (RANCIÈRE, 2013, p. 7-8).

Essas variantes juntas se estabelecem como uma linguagem sincrética. Não saber o que é o cinema e como se apropriar dele como dispositivo pedagógico,

significa perder o que o cinema tem de melhor: divertir informando e entreter produzindo pensamento e fomentando reflexões. E ainda, matá-lo em toda a sua riqueza e “possibilidade de usos” (CERTEAU, 2013), no momento de sua perpetuação – o da formação de um novo espectador.

O cinema com sua ação subjetiva é uma arte visceral. E muito se tem tentado, dentro do que as estruturas escolares permitem, utilizá-lo em contexto educacional. Seja para discutir questões que algumas disciplinas têm em seus conteúdos, seja, simplesmente, para oferecer um “refresco” à dura carga cognitiva que algumas áreas do saber escolar impõem.

Muitas são as crenças acerca das potencialidades do cinema em sala de aula. Uma delas é capacidade que o cinema tem de tornar próximo aquilo que, possivelmente, não conhecemos: lugares, aspectos culturais diferentes etc. Outra é capacidade de produzir identidade através da representatividade. Sendo a escola um espaço de invenção, de criação de maneiras de ver e estar no mundo, é o lugar ideal para “materializar” essas possibilidades através do cinema, inclusive sob o aspecto político, fomentando aquilo que o legislador da citada lei chamou, em suas entrevistas em defesa de seu projeto de lei (PL185/08), de “senso crítico”. Outra seria seu aspecto lúdico. Por não ser um conteúdo que exija uma postura cognitiva austera, encanta e desperta interesse e esse entusiasmo se estende a outras atividades “próprias” da educação formal. Ou seja, o cinema seria um catalisador para a mistura entre esses dois ingredientes, a obrigação e o prazer. Sobre isso Fresquet e Migliorin nos falam brilhantemente:

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo, ou seja, as possibilidades que o cinema tem de tornar comum [...] o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. [...] a segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável [...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como um espaço onde a estética e a política

podem coexistir com toda a sua perturbação que isso pode significar. [...] A terceira crença [...] é na própria criança e no jovem. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não são pautados pela função social ou pela necessidade de fazer o mundo mais bonito. Trata-se da crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 139-140).

Em relação à aproximação do estudante com a arte cinematográfica, isso apresenta possibilidades sociais também. A curiosidade por conhecer o cineasta, saber quem escreveu a história (o roteirista), entender como foi feito o filme, informar-se sobre os personagens e seus atores, saber como foi interpretá-los etc. se apresenta como uma sinalização profissional, e esse também é um dos braços da escola. Projetos com cinema na escola, propiciando uma interação entre a instituição, a linguagem cinematográfica e sua produção abririam possibilidades de contato desses alunos com os realizadores da obra através de palestras, encontros, debates e afins, se transformando em celeiro de fomento para futuros diretores, atores, roteiristas, iluminadores etc.

Outro aspecto bastante importante nas interseccionalidades entre o cinema e a escola é a “horizontalização” entre os componentes da comunidade escolar proporcionada pela experiência com o cinema. Diante de uma tela, todos são espectadores. Todos estão no mesmo patamar lendo o audiovisual de acordo com suas redes de significação e no estabelecimento daquilo que fica em segredo entre o espectador e a tela. Uma tessitura de uma trama de cumplicidade poética e estrutural entre os entes envolvidos numa “egrégora” fomentada pelo suporte.

A questão da ressignificação dos conceitos de “entretenimento” e “coisa séria”, que se misturam e se completam, é outro aspecto trazido pelo cinema para o âmbito educacional. O que no senso comum entendemos como opostos e quase imiscíveis, com a aproximação do cinema da escola esse não-limite se potencializa de forma positiva, tanto para o cinema quanto para a escola. O filme, mesmo trazendo assuntos importantes para serem pensados e sendo um espaço artístico de possibilidades políticas, sempre foi legado pelo poder hegemônico à caixinha de entretenimento. A escola, desde seu estabelecimento como instituição histórica,

mesmo proporcionando momentos de lazer e aprendizado lúdico, sempre foi vista e constituída como um lugar de disciplina, de cumprimento de deveres, de ensino, de responsabilidades e tudo sendo posto como algo doloroso. Os valores educacionais que constituíam/constituem a escola não se identificam oficialmente com o que é divertido. Criou-se um estigma de só entretenimento para um e só “seriedade” para o outro. Essa aproximação oficializa que “o cinema também é digno de estar em lugares sérios, como o laboratório científico” (FERRO, 1995, p. 200-203) e aqui acrescento a escola. Esses entrelaçamentos de espaços tão díspares em suas constituições se dão de forma a respeitar a especificidade de cada um, tanto do cinema, sem reduzi-lo a conteúdo escolar, como o da escola, respeitando o seu arcabouço pedagógico. O que não significa que, na prática, ao longo do processo, e/ou, ao fim dele, ambos – escola e cinema – não saiam transformados.

Em relação à especificidade da escola, como instituição, ela está afinada com processos avaliativos e com métricas convencionadas. O professor acostumado a esse engessamento, próprio da área, também se cristaliza nesse *modus operandi*. O que falta nesse contexto é uma abertura a um novo paradigma educacional que o cinema nos aponta quando se insere na escola com sua estrutura de atravessamentos, com sua proposta libertária de entendimentos múltiplos não passíveis de metrificação, com seu fomento à produção de conhecimento nos cotidianos escolares a partir de suas narrativas.

Produzir conhecimento sobre cinema e suas possibilidades no ambiente escolar, a partir da formação de professores, é muito importante para o sucesso dessa empreitada, que visa trazer benefícios tanto para a educação como para o cinema. Levar professores a perceberem e entenderem os efeitos dessa arte e seus processos, será o primeiro passo para uma compreensão da potência do cinema como dispositivo pedagógico em sala de aula. Experimentar a desconstrução que o cinema pode trazer para a forma de educar nas escolas e entender os processos de afetação do cinema no espectador é o que move essa pesquisa.

A partir desse ponto, considero importante trabalhar o cinema como um “ente” entre professor e aluno funcionando como uma ponte para abordagens mais sutis e potentes. Nesse contexto, Fresquet e Migliorin (2015) trazem para a conversa questões importantes: como possibilitar que essa experiência seja estética, subjetiva e não, apenas, uma função social? Como fazer com que a experiência com o cinema seja uma experiência de vida, de existência, de novas formas de cognição, tanto pessoal quanto coletiva? Como realizar uma prática pedagógica desse tipo? Questões essas que necessitam de uma mudança de paradigma no contexto pedagógico, engessado pelas avaliações quantitativas.

Rancière (2002) nos dá pistas de um caminho a seguir quando narra a história do professor *Joseph Jacotot* que, depois de todas as possíveis análises de circunstâncias de aprendizagens e dissertação de conceitos de uma forma bem clara, quase como numa conversa, fala da “intermedialidade” entre o mestre e os alunos através do Livro *Telêmaco*. Nesta analogia a “terceira coisa” que intermedia a relação pode ser o filme. Um artefato que gere experiência, que fomente a curiosidade, que desperte a criatividade, que permita a relação do desconhecido com o que é conhecido aumentando essa rede de significação existencial, ao mesmo tempo, possibilitando uma formação emancipadora.

Nesse novo tempo de produção de “políticas de invenções” (KASTRUP, 2007), a vivência de uma aprendizagem fluída que possibilite um aprendizado dialético, que se processe nas ações aprender/desaprender/reaprender que torne o espectador sujeito do processo do ensino-aprendizagem e dinamize as relações que este estabelece com os conhecimentos, é bem-vinda. Possivelmente, saber sobre cinema e suas potencialidades na educação pode oferecer essa possibilidade na formação dos professores.

O cinema na escola poderá ocupar o lugar de contraponto, tencionando-as [as regras e certezas da escola] com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – seja pela intencionalidade em estabelecer uma

relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. Na escola o cinema deixa de ser diversão cultural e passa a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. Ele permite antagonizar, provocar deslocamentos desconstruindo posições dicotômicas e essencialistas características no contexto discursivo que é próprio do espaço/tempo escolar. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 146).

E, por fim e não menos importante, a necessidade de abarcar essas questões tão díspares, mas afinadas entre si, trouxe a possibilidade de conectar áreas diferentes, como a semiótica e a fenomenologia com a educação, formando um tripé. A semiótica tendo como foco o suporte e suas propostas, fundamentada nas ideias de Eric Landowski sobre os regimes de sentido e as imbricações das interações. A fenomenologia, tendo como foco o espectador e seus processos de constituição de sentido, abordando a “vivência” do sujeito na relação com o cinema, tendo como referenciais teórico Husserl e Merleau-Ponty.

Na área da semiótica, a sociossemiótica foi a opção escolhida por parecer a mais adequada. Por ter como objeto a construção de uma teoria do sentido esquadrihando-o, juntamente, com suas interações. Segundo Landowski (2014) a sociossemiótica vai além das justaposições de elementos combinatórios ou da articulação entre eles dentro de um discurso, privilegiando a análise dos processos de construção de sentido. Assim se pronuncia o autor sobre a possibilidade de análise de uma relação estésica utilizando os tipos básicos de regimes que regem a produção de sentido:

Formando sistema e tendo, por conseguinte a vocação de se articular e de se combinar entre si, as quatro fórmulas às quais se chega permitem dar conta da variedade e do caráter geralmente compósito, híbrido ou polivalente das práticas interacionais observáveis sobre os terrenos os mais diversos, inclusive aquele da construção do objeto de conhecimento nas nossas disciplinas com vocação “científica”. Fortemente integrador, uma vez que ele visa a dar conta não somente das regularidades, mas também dos acidentes da construção do sentido, esse modelo implica uma moral da interação, ou uma ética do sentido. Nessa medida, ele convida a uma reflexão nova sobre o papel, o estatuto e a vocação de nossa disciplina, a meio caminho entre descrições antropológicas e reflexão filosófica. (LANDOWSKI, 2014, p. 15).

O cinema como arte se impõe com sua estrutura de arte nova e com convenções técnicas que querem dizer frases, com junções que criam significados a partir de efeitos de luz, de planos e de movimentos, e que estabelecem significações a partir de seu *modus operandi* peculiar – a montagem. O cinema cria um novo mundo, uma nova maneira de dizer, apresenta novas maneiras de ver e fomenta outras maneiras de pensar e produzir sentido.

No que diz respeito à fenomenologia, ela é a ponta do tripé em que todo o foco se volta para a forma com a qual o sujeito percebe o mundo. Na pesquisa, esta perspectiva de abordagem é o processo de “impactação”<sup>5</sup> que o filme causa em seu espectador. Aqui, a fundamentação teórica se dá com Husserl (2006) com sua abordagem sobre a consciência e sobre o que/quem é o observador que constitui o mundo; e com Merleau-Ponty, que traz novas camadas para as ideias de Husserl ancorando-se na experiência e na subjetividade, com um olhar mais afeito ao cinema. Para Merleau-Ponty (1999) o ponto de partida da apreensão de sentido, sob a perspectiva do indivíduo, é a sensorialidade. São os sentidos as antenas de captação do mundo alimentando a consciência. Por isso, o pensamento do teórico se torna tão interessante para essa investigação.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato [ação própria da consciência], uma tomada de posição deliberada; ela é fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei da constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. [...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

O objetivo da teoria fenomenológica nesta pesquisa é o de fundamentar os aspectos da “impactação” do cinema sobre nossa percepção, que explique como e porque ficamos tocados e nos desligamos da realidade factual diante de um filme, mesmo sabendo-o não-real. Esse aprendizado é importante para sabermos como nos apropriarmos do cinema como dispositivo pedagógico em sala de aula e onde inseri-lo no processo educacional.

Em suma, o cinema está presente com seu sincretismo de linguagens em todos os espaços da vida de um indivíduo e de uma sociedade. É um suporte que, fazendo uma analogia com a abordagem pedagógica de Hernández (1998), fomenta transgressão e mudança na educação. Hernández aborda a possibilidade de mudança na educação a partir da desconstrução de um arcabouço engessado de atuação pedagógica, sugerindo trabalhos por projetos e desconstruindo dezenas de anos de um arcabouço que utiliza a exposição, a transmissão pura e simples de conhecimento. Incentivando, assim o mergulho nos temas e a autoria da criação da ação de aprendizagem na escola pelo próprio aluno juntamente com o professor.

Acredito no mesmo viés em relação ao trabalho com o cinema. Vejo a possibilidade de uma prática diferente da tradicional, não só porque os tempos pedem, mas porque o próprio suporte artístico não resistiria à forma rígida de conteúdo e avaliação próprios da escola tradicional. Para o autor, a transgressão efetua-se na desconstrução de visão escolar baseada em conteúdos, na desconstrução do conceito de disciplinas estanques, na aprendizagem que passa a ter como base e o estabelecimento de relações, no reconhecimento da multidimensionalidade do conhecimento, no aprender a lidar com complexidades ao invés de lidar apenas com as singularidades e a possibilidade da transdisciplinaridade.

Todos esses aspectos somados são capazes de desenvolver potencialidades que estão diretamente relacionadas às respostas a necessidades do mundo do trabalho, da vida cotidiana, do exercício de cidadania nas sociedades modernas, do desenvolvimento da criatividade, de capacidades analíticas e de síntese. Também mexe com o papel do professor que passa a ser não o centro do conhecimento e das diretrizes da aprendizagem, nem um simples avaliador por métrica, mas um facilitador que problematiza e indica pistas de investigações, análises, reflexões e conexões. E o mais importante, a possibilidade de mudança dos paradigmas educacionais em um futuro não tão distante.

Não se trata aqui de mudar o currículo da educação básica e nem mexer na formação de professores, mas de se perceber a necessidade estabelecida pelas próprias circunstâncias, da inserção do cinema e seus conhecimentos específicos na formação dos profissionais que vão lidar com esse artefato cultural em sala de aula, e da necessidade da educação do olhar, segundo Pillar (2011). Urge a necessidade de se abordar aspectos imagéticos na formação de professores independente de sua especialidade. A importância da educação do olhar em nossa sociedade é uma questão de alfabetização política para o mundo “inserida num contexto social e econômico, [a leitura de mundo] é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas” (PILLAR, 2011, p. 10) Negar essa possibilidade ao estudante de escola pública é cooperar com todo um processo de exclusão que vem com o não-saber e com o tolhimento da capacidade de discernimento de mundo.

## Notas

- <sup>1</sup> Recorte do texto de qualificação de projeto de tese defendido em 28/03/2022 intitulado “Os processos de apreensão, produção e efeitos de sentido nas narrativas cinematográficas e suas conexões com a Educação”. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- <sup>2</sup> O termo interseccionalidades foi apropriado a partir dos escritos de Ângela Davis que sinaliza as conexões de aspectos que mesmo parecendo díspares complementam uma questão e acabam por fazer parte dela. São elos que, considerados, tornam uma causa ou uma questão mais forte, mais completa. Por exemplo: a luta de classes tem interseccionalidades com as questões de gênero, etnia, letramento etc.
- <sup>3</sup> No sentido da superposição de linguagens (imagética, sonora, gestual, verbal etc.).
- <sup>4</sup> No sentido fenomenológico da teoria husserliana de constituir sentido na consciência.
- <sup>5</sup> O termo “impactação”, nessa pesquisa, abrange as camadas dos processos estésicos, cognitivos e conscienciais (fenomenológicos em Husserl) acometidos ao espectador na experiência com o cinema.

## Referências

- BRASIL. Lei 13006/14, de 26 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de jun. de 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 4. ed, 2020.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *CINEOP – 10ª mostra de cinema de Ouro Preto*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*. São Paulo (on-line), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *A fábula cinematográfica*. São Paulo: Papyrus, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

### **Sonia Maria Santos Pereira da Rocha**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisadora CAPES; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Especialista em História do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF); Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2927-4403>

E-mail: [srocha54@hotmail.com](mailto:srocha54@hotmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5839458338113289>

*Recebido em 10 de setembro de 2022*

*Aceito em 10 de novembro de 2022*

