

CINEMA E GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “CINEMA EM MOVIMENTO – CIRCUITO UNIVERSITÁRIO” NO ESTADO DE ALAGOAS

cinema and geography: reflections on the “cinema em movimento – circuito universitário” project in the state of Alagoas

Pedro Henrique Gomes da Silva

Graduando em Geografia, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

pedro.gomes@igdema.ufal.br

Bruno Ferreira

Dr. em Geociências, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

bruno.ferreira@igdema.ufal.br

Kinsey Santos Pinto

Dr. em Geografia, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil

kinsey.pinto@igdema.ufal.br

Recebido: 15/06/2025

Aceito: 18/03/2026

Resumo

Este estudo analisou a execução do projeto Cinema em Movimento – Circuito Universitário em Alagoas, em 2024, refletindo sobre suas potencialidades para a democratização do acesso ao cinema e a mobilização social, bem como sobre as potencialidades do audiovisual enquanto linguagem de leitura espacial no ensino de Geografia. A metodologia baseou-se na análise dos filmes exibidos e dos debates realizados em espaços universitários e escolares. A obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais na Educação Básica constituiu um dos pilares do estudo, em articulação com as leis e os documentos orientadores da educação brasileira. O projeto evidenciou o impacto positivo do cinema na sensibilização crítica e apontou para a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso e fortaleçam o setor cultural. Além das contribuições para o ensino, o cinema também se destacou como recurso relevante na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Práticas Pedagógicas, Formação Docente, Cinema Nacional, Cine-Debate.

Abstract

This study analysed the implementation of the Cinema em Movimento – University Circuit project in the state of Alagoas in 2024, reflecting on its potential to democratise access to cinema and foster social mobilisation, as well as on the possibilities of audiovisual media as a language for spatial interpretation in the teaching of Geography. The methodology was based on the analysis of the films screened and the debates held in university and school settings. The mandatory exhibition of national films in Basic Education constituted one of the pillars of the study, articulated with laws and guiding documents of Brazilian education. The project highlighted the positive impact of cinema on critical awareness and pointed to the need for public policies that expand access and strengthen the cultural sector. Beyond its contributions to teaching, cinema also stood out as a relevant resource in initial and continuing teacher education.

Keywords: Geography Teaching, Pedagogical Practices, Teacher Education, National Cinema, Film Debate.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as produções cinematográficas têm gerado discussões sobre temas diversos. Esta versatilidade do cinema torna-o uma ferramenta valiosa não só para o entretenimento, mas também para a promoção de práticas formais e não formais de educação, como os cine-debates. O cinema desempenha um papel significativo na formação do pensamento crítico e na ampliação do repertório cultural dos indivíduos, e, no contexto educacional, o uso do audiovisual pode potencializar o aprendizado ao conectar conteúdos teóricos a experiências visuais e narrativas envolventes.

A Ciência Geográfica e a Geografia Escolar podem se beneficiar do cinema para a promoção de discussões e a difusão de saberes intrínsecos, visto que as representações dos filmes permitem analisar, comparar e diferenciar paisagens, territórios, lugares e regiões, em diferentes escalas, construindo percepções sobre esses espaços e compreendendo as complexidades, conflitos e desigualdades estampadas.

Criado no início dos anos 2000 pela Meios de Produção e Comunicação Ltda - MPC Filmes, o projeto Cinema em Movimento surgiu num contexto de expansão das políticas públicas de cultura no Brasil, especialmente com os incentivos federais voltados à democratização do acesso ao audiovisual, proporcionando a promoção de debates acerca de temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, através de circuitos não formais por todo o Brasil, como os circuitos escolar, universitário e comunitário, onde são realizados cine-debates sobre produções cinematográficas nacionais.

Atualmente, é o maior projeto de difusão do cinema nacional no Brasil, bem como o maior circuito de cinema não formal da América Latina, que acontece anualmente, em diferentes escalas, com suas possibilidades condicionadas pelas parcerias estabelecidas no âmbito das três esferas de governo (união, estados e municípios), por meio de leis de incentivo fiscal, termos de parceria, convênios, entre outras formas.

No ano de 2024, o Cinema em Movimento - Circuito Universitário ocorreu em 26 unidades federativas do Brasil e no Distrito Federal, com patrocínio da Petrobras, do Ministério da Cultura e do Governo Federal. O projeto foi representado por um estudante universitário (agente mobilizador) de cada localidade, de diversos cursos de graduação e pós-graduação, selecionados por meio de processo seletivo. Estes estudantes tiveram a responsabilidade de organizar sessões de cine-debate presenciais e online, acerca de cinco filmes pré-selecionados pela curadoria do projeto, onde cada sessão contou com a

participação de um ou mais debatedores convidados, que possuíam alguma afinidade com a temática tratada no filme exibido.

Os documentários “Olha Pra Elas” (2023), “Para Onde Voam as Feiticeiras” (2020), “Rio, Negro” (2023), “Vãnh Gõ Tõ Laklãnõ” (2022) e “Vozes Negras” (2018), compuseram a lista dos filmes pré-selecionados para os cine-debates, onde cada obra teve que ser exibida pelo menos três vezes nas sessões presenciais e discutida ao menos uma vez via transmissão ao vivo no Instagram, como solicitado pela organização do projeto.

Neste artigo, o cinema é compreendido não apenas como recurso didático, mas também como linguagem cultural dotada de geograficidade, isto é, como forma de representação, interpretação e produção de sentidos sobre o espaço geográfico. Nessa perspectiva, distingue-se o uso ilustrativo, voltado à exemplificação de conteúdos escolares, e o uso formativo-crítico, no qual o audiovisual atua como mediação epistemológica para a leitura e a problematização das dinâmicas socioespaciais. Assim, o cinema é entendido simultaneamente como linguagem, mediação simbólica e prática socioespacial, capaz de contribuir para a construção de leituras críticas do espaço no ensino de Geografia.

Diante disto, o artigo não se limita a evidenciar a relevância do projeto, mas busca problematizar o papel do cinema na produção de leituras espaciais no ensino de Geografia. Assim, coloca-se como questão central compreender que tipo de leitura do espaço o cinema produz no contexto educativo e quais limites e contradições emergem de seu uso como prática pedagógica. Desse modo, o estudo desloca o foco do cinema como recurso didático para o cinema como linguagem capaz de tensionar, ampliar e, por vezes, simplificar as interpretações sobre o espaço geográfico a partir dos seguintes problemas científicos: de que maneira o cinema contribui para a construção de leituras geográficas críticas? Quais são os tipos de leitura espacial emergiram a partir dos cine-debates promovidos pelo projeto Cinema em Movimento? Quais são os limites, as contradições e as potencialidades que se manifestaram no uso do cinema como prática educativa? Como o projeto contribuiu para a democratização do acesso ao cinema?

2. METODOLOGIA

O roteiro metodológico adotado baseou-se na abordagem qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica, a análise documental e a observação participante como procedimentos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), os estudos qualitativos buscam

compreender as especificidades sociais por meio da análise de contextos, interações e percepções dos sujeitos envolvidos. A revisão bibliográfica fundamentou teoricamente a discussão, permitindo a construção de um embasamento sólido sobre o papel do cinema na educação, especificamente no ensino de Geografia, a partir da consulta a obras acadêmicas selecionadas por sua relevância para o tema.

A análise documental teve como objetos a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), que é referência para elaboração do currículo de ensino das escolas públicas e privadas da educação básica, o Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual - PDM (2013), que estabeleceu as diretrizes e metas para o audiovisual entre os anos de 2011 a 2020, a Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014 que obriga a exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica do Brasil, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, e os relatórios de atividades elaborados pelo autor durante a execução do projeto. Segundo Marconi e Lakatos (2003), esse método permite obter informações por meio da consulta a registros escritos e iconográficos, sendo útil para a compreensão de processos e experiências.

A análise da BNCC evidenciou a relevância do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino básico. O documento também prevê a abordagem de TCTs como cidadania, diversidade, Direitos Humanos, cultura digital, meio ambiente e responsabilidade social, que podem ser discutidos dinamicamente a partir de obras audiovisuais, contribuindo para uma formação crítica, plural e contextualizada dos estudantes. O PDM reforçou a importância do uso do audiovisual na educação e de como isso pode impulsionar o cinema brasileiro, enquanto a Lei nº 13.006/2014 reforçou a obrigatoriedade e a importância da exibição de filmes nacionais nas escolas e a Lei nº 11.645/2008 possibilita a utilização desta ferramenta para o seu cumprimento, legitimando o uso do audiovisual como ferramenta educativa. A análise dos relatórios possibilitou sistematizar as temáticas abordadas nos debates, os principais questionamentos levantados pelos participantes e as reflexões emergentes das discussões.

A observação participante assistemática definiu-se pelo envolvimento direto do nas sessões de cine-debate. Esse tipo de observação ocorre em ambiente natural, sem um roteiro pré-estruturado, o que permite captar elementos espontâneos das interações sociais (Marconi; Lakatos, 2003). O registro das experiências ocorreu de forma descritiva nos

relatórios de atividades e nas anotações pessoais do autor, o que possibilitou a sistematização posterior dos dados.

É possível fundamentar os cine-debates por meio dos métodos indutivo, comparativo e dialético, conforme proposto por Marconi e Lakatos (2003). O método indutivo permitiu analisar as reflexões individuais dos participantes a partir das discussões promovidas pelos filmes, possibilitando a construção de generalizações com base nas experiências relatadas. O método comparativo foi empregado ao relacionar as diferentes perspectivas e interpretações levantadas nos debates, permitindo o confronto entre as realidades retratadas nos filmes e a vivência dos espectadores, bem como entre as retratações dos filmes e os dados científicos reais apresentados pelos participantes. Já o método dialético favoreceu a interação entre os participantes, promovendo uma troca ativa de argumentos e estimulando uma compreensão crítica e dinâmica dos temas abordados. A combinação desses métodos consolidou os cine-debates como um espaço de aprendizado e de problematização, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes (Marconi; Lakatos, 2003).

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada, uma vez que o interesse central do estudo não reside na mensuração dos resultados de aprendizagem, mas na compreensão dos sentidos, percepções e leituras espaciais produzidos a partir das experiências dos cine-debates. A observação participante e a análise documental permitiram apreender as dinâmicas de interação, os discursos emergentes e as mediações estabelecidas nos diferentes contextos de realização do projeto. Reconhece-se, entretanto, que essa escolha metodológica apresenta limites, sobretudo no que se refere à avaliação de impactos de longo prazo e à mensuração objetiva das aprendizagens escolares. Ainda assim, tais limites não invalidam o estudo, uma vez que sua proposta é analítica e interpretativa, voltada à compreensão das potencialidades e das contradições do cinema como prática educativa no campo da Geografia.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de produções cinematográficas como ferramenta educativa acompanha o cinema desde o seu surgimento. No Brasil, esta prática foi impulsionada pela criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo - INCE, durante o governo de Getúlio Vargas, que incentivou a produção de filmes e documentários para uso pedagógico e informativo, com caráter desenvolvimentista e de valorização científica (Pereira, 2024). Segundo Moreira

(2011, p. 76) “os estudos envolvendo Geografia e cinema tiveram sua difusão na década de 1980, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, vindo a se difundir no Brasil dez anos depois”.

O cinema, enquanto linguagem de leitura espacial no ensino de Geografia, aparece em discussões de autores que compreendem o audiovisual como forma de representação e interpretação do espaço geográfico, capaz de produzir sentidos, significados e leituras sobre o mundo social (Bluwol, 2008; Fioravante, 2018; Silva, 2021; Arantes, 2022). Nessa perspectiva, o cinema não se limita a reproduzir a realidade, mas constrói olhares sobre os lugares e as paisagens, articulando dimensões simbólicas e culturais que influenciam a percepção do espaço (Fioravante, 2018). As imagens em movimento, ao representarem dinâmicas sociais e espaciais, contribuem para a construção de imaginários geográficos e para a compreensão das relações entre sociedade e espaço, evidenciando o papel do cinema na produção de representações do espaço urbano e das territorialidades (Arantes, 2022).

Além disso, o cinema pode ser compreendido como prática cultural dotada de geograficidade, na medida em que expressa as formas, funções, estruturas e processos (Santos, 1985) presentes no espaço social. Ao mobilizar imagens, narrativas e afetos, o audiovisual contribui para a construção de olhares sobre os lugares e para a ampliação da compreensão das espacialidades vivenciadas, configurando-se como um instrumento relevante para a leitura crítica do espaço no campo da Geografia (Silva, 2021).

Atualmente, no contexto da educação brasileira, temos como exemplo de incentivo à utilização de filmes a Lei nº 13.006/2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, ao dizer que:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (Brasil, 2014).

A BNCC (2018) trata de obras cinematográficas apenas como expressão artística e cultural, sem mencionar sua utilização como ferramenta educativa, desconsiderando que “podemos usar o filme para a leitura, debate e análise do espaço geográfico” (Messias; Bezerra, 2018, p. 333). Mas, dentre as dez competências gerais a serem desenvolvidas

pelos estudantes, podemos encontrar uma que dialoga com esta possibilidade ao dizer que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Além disso, os TCTs indicados pela BNCC (2018) constituem um vasto campo para a utilização de filmes nas práticas pedagógicas, permitindo que os conteúdos curriculares sejam articulados a questões atuais e urgentes, favorecendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e interdisciplinar no ensino de Geografia.

O PDM (2013), em sua décima segunda diretriz, expõe que a aproximar o cinema brasileiro do ensino “é alternativa, tanto para a circulação das obras e o exercício crítico, quanto para o compartilhamento das técnicas de produção e da linguagem” (ANCINE, 2013, p. 97), este viés dialoga com o “avizinhamo do cinema da escola como uma maneira de, inclusive, inventar outros modos de se fazer cinema” (Oliveira Junior *et al.*, 2021, p. 296). O documento também evidencia que os benefícios de uma maior presença do audiovisual nas escolas pode refletir na aprendizagem dos estudantes, bem como no fortalecimento do mercado nacional.

O cinema possui um grande potencial pedagógico na formação do pensamento geográfico, segundo Pontuschka *et al.* (2009, p. 280) “o filme tem importância porque pode servir de mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos”. Ao reconhecer a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, a BNCC (2018) permite o uso do audiovisual como ferramenta para a construção do pensamento crítico e para o desenvolvimento da percepção espacial dos estudantes.

Aliado às TDIC, o cinema amplia as possibilidades de ensino e, por meio de diferentes estímulos, as formas de percepção e interpretação da realidade. O mesmo também pode favorecer a valorização das múltiplas inteligências (Gardner, 1994), atendendo a diversos estilos de aprendizagem, uma vez que “ler um filme geograficamente é, portanto, mais do que procurar nele conteúdos comumente trabalhados por geógrafos. É entendê-lo como dotado de geograficidade. É perceber sua espacialidade e tentar entender seus significados” (Bluwol, 2008, p. 2). Dessa forma, o cinema pode potencializar o aprendizado, mas também promover uma educação mais dinâmica e inclusiva.

Apesar de ter seu potencial educativo amplamente reconhecido, diferentemente dos livros didáticos e da literatura, “os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional” (Duarte, 2009, p.19), o que pode ser lido como um reflexo do baixo letramento cinematográfico da sociedade, resultado da assunção do cinema apenas como objeto de entretenimento, desprovido de significados e intencionalidades, reforçando uma interpretação ingênua da sétima arte.

A produção de filmes pela Alemanha Nazista para a difusão de seus ideais é um exemplo pelo qual o letramento cinematográfico se faz necessário, pois “como produção cultural e ideológica, o cinema pode tanto perpetuar como romper valores já estabelecidos” (Pacheco *et al.*, 2023, p. 9). Desta maneira, o uso do cinema como ferramenta educativa em espaços formais e não formais de educação devem ser incentivados, porém não deve ser visto sempre como “positivo, inovador, diferencial, sensível, crítico e libertário” (Freitas, Coutinho, 2013, p. 479).

A habilidade de curadoria de filmes para a educação deve ir além da preocupação com a classificação indicativa, o tempo de duração e o utilitarismo e o apoio pedagógico expostos por Freitas e Coutinho (2013). Deve-se considerar abordagens críticas que possibilitem o entendimento não só de conceitos científicos ou de um assunto ministrado, mas também de aspectos socioculturais históricos e contemporâneos que influenciam as representações expostas e estão presentes, direta ou indiretamente, no cotidiano.

O Cinema Afirmativo é uma alternativa que atende à uma abordagem crítica na educação (Guerreiro, 2023). Pautando-se nos princípios dos direitos humanos, esta abordagem incentiva a utilização de obras alinhadas às suas normas e que acompanhem às suas atualizações, desnaturalizando estereótipos e vícios de representações negativas de grupos sociais minorizados como negros, indígenas, mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+, visto que o “cinema que vitimiza, que utiliza as cores do melodrama, que decora o desfecho com sangue e com negativismo, pode carregar uma mensagem de conformismo” (Guerreiro, 2023, p. 195).

Além do alinhamento com os Direitos Humanos, o Cinema Afirmativo reconhece que “pensar os filmes em termos éticos, estéticos e políticos é crucial” (Guerreiro, 2023, p. 194), abrindo espaço para pensarmos outras maneiras de produzir e consumir cinema, como é o caso dos Slows Cinemas, “que obrigam o espectador a recuar de uma cultura de velocidade e de consumo, adentrando em um ritmo mais deliberado de apreensão do espaço fílmico que está sendo visionado (Santos; Castral, 2022, p. 239). Os Slows Cinemas podem ser um bom recurso para trabalhar a categoria paisagem por meio de seus planos mais longos.

Quando pensamos na estética, a valorização de culturas marginalizadas também é uma forma de romper com o padrão hegemônico. Pacheco et al. (2023) apresentam uma experiência prática, por meio da utilização do filme “Ewé de Òsányìn: o segredo das folhas” (2021) na aula de História, refletindo sobre algumas possibilidades didáticas e metodológicas e sobre como a presença de elementos culturais, por meio de técnicas, figurino, ambientação, entre outras características, transmite uma mensagem e possui potencial para ser explorado em diversas atividades.

Esta perspectiva de utilização do cinema dentro do contexto escolar, também pode ser utilizada para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que obrigou a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. A Lei nº 11.645 diz que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Assim, é possível enxergar como a Lei pode dialogar com o Cinema Afirmativo, e como este pode auxiliar em diferentes abordagens para o seu cumprimento, sobretudo no que diz respeito a representações não conformistas dos povos afro-brasileiros e indígenas. Também é possível dialogar com as ideias propostas por Pacheco *et al.* (2023) e ir além das formas de representação, considerando a adoção de obras produzidas por pessoas afro-brasileiras e indígenas, com diferentes estéticas, o que amplia as possibilidades de trabalho e reflexão, uma vez que a referida lei exige que:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Esse conjunto de autores permite compreender o cinema além suporte pedagógico ou recurso didático, mas como linguagem cultural e prática socioespacial, capaz de produzir, tensionar e ressignificar interpretações sobre o espaço geográfico e suas dinâmicas sociais. Ao articular representação, experiência sensível e reflexão crítica, o cinema configura-se como mediação simbólica que contribui para a leitura do espaço, a

problematização de categorias geográficas e a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade socioespacial. Assim, o audiovisual emerge como dispositivo epistemológico e pedagógico que amplia as possibilidades de compreensão do espaço e fundamenta sua inserção no ensino de Geografia não como elemento ilustrativo, mas como prática formativa crítica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização dos cine-debates no âmbito do projeto, em Alagoas, permitiu observar diferentes dinâmicas de interação entre os espectadores, os debatedores e as temáticas abordadas nos filmes. Os debates promovidos durante as exhibições evidenciaram o potencial do cinema como ferramenta de sensibilização, de formação crítica e de ampliação do repertório sociocultural dos participantes. De acordo com Duarte (2009), o cinema tem um papel essencial na educação ao permitir a mediação de conteúdos por meio de imagens, possibilitando novas interpretações da realidade e ampliando a capacidade de reflexão crítica dos espectadores, uma vez que “o cinema não fornece apenas uma imagem (aparência) do real, mas é capaz de constituir um mundo à imagem do real” (Xavier, 2005, p. 83).

Embora os cine-debates tenham evidenciado potencial de engajamento e promoção da sensibilização crítica, observou-se que a apropriação reflexiva dos conteúdos não ocorre de forma homogênea entre os participantes. Em alguns casos, as discussões permaneceram em níveis mais descritivos ou emocionais, evidenciando que o cinema, por si só, não garante uma leitura geográfica crítica, sendo a mediação pedagógica um elemento central para aprofundar as análises. Esse aspecto reforça a compreensão de que o audiovisual amplia possibilidades de debate, mas também pode incorrer em leituras superficiais caso não seja acompanhado de problematizações orientadas.

Os relatos registrados nas sessões apontam que a escolha de obras alinhadas aos Direitos Humanos foi um fator essencial para a ampliação do debate público sobre questões sociais e políticas, sem cair nas armadilhas de um discurso negativista ou conformista, uma vez que as discussões não se limitaram à identificação dos problemas enfrentados pelos grupos representados, reconhecendo também suas potencialidades, contribuições histórico-sociais, além de refletir sobre estratégias de enfrentamento e superação dos problemas apresentados.

De forma espontânea e mediada, as discussões permitiram que os participantes relacionassem todos os filmes exibidos com aspectos geográficos como território (nas disputas pela terra e pela cidade), lugar (na construção das identidades e afetos), paisagem (nas transformações urbanas e ambientais), e espaço geográfico (como totalidade vivida e produzida pelas relações sociais), evidenciando o potencial das categorias geográficas na leitura crítica dos filmes.

Os debates fomentados após as exibições também permitiram a articulação com diversos TCTs, como Direitos Humanos, diversidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e questões étnico-raciais. Essas temáticas emergiram naturalmente das narrativas audiovisuais e foram potencializadas pelas mediações, promovendo a reflexão crítica dos participantes. Dessa forma, o projeto demonstrou potencial para contribuir não apenas com o ensino de conteúdos geográficos, mas também com a formação cidadã e ética dos estudantes.

O documentário “Olha Pra Elas” (2023) discute o encarceramento feminino e suas implicações espaciais. O sistema prisional brasileiro reflete as desigualdades socioespaciais, evidenciando a relação entre pobreza, exclusão social e encarceramento. As prisões são territórios de confinamento e controle, mas também de resistência e sobrevivência para as mulheres encarceradas. As sessões do filme (figura 1) destacaram o impacto do encarceramento feminino e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no sistema prisional, com enfoque na maternidade.



Figura 1 - Sessão do documentário “Olha Pra Elas” realizada no CEDU/UFAL.

Fonte: Os autores (2024).

Uma espectadora comentou: *"nunca tinha pensado no quanto as mulheres são invisibilizadas até mesmo quando cumprem pena. A maternidade é usada como um peso extra para puni-las"*. Enquanto outra comentou: *"a criminalização da pobreza é evidente. Quem está nas prisões são mulheres negras, periféricas, que cometeram delitos menores, muitas vezes por sobrevivência"*. Os debates giraram em torno da criminalização da pobreza, das condições precárias das penitenciárias femininas e da falta de políticas de reinserção social. Como apontado por uma debatedora da área jurídica: *"a prisão não é só um castigo, mas um ciclo que perpetua desigualdades, atingindo principalmente mulheres negras e periféricas"*.

O documentário “Para Onde Voam as Feiticeiras” (2020) mostra como a população LGBTQIAPN+ ocupa e ressignifica os espaços urbanos por meio da arte e do ativismo. A cidade, nesse contexto, é compreendida como um espaço de disputa, onde corpos dissidentes buscam criar territórios de visibilidade e pertencimento. As manifestações artísticas registradas no filme revelam a transformação da paisagem urbana e desafiam a normatividade imposta pelo urbanismo excludente. As exibições do documentário (figura 2) se destacaram pelo debate sobre questões de gênero, sexualidade, identidade, expressão artística, e como o apoio mútuo entre diferentes movimentos é importante para o enfrentamento das opressões.



Figura 2 - Sessões do documentário “Para Onde Voam as Feiticeiras” no IGDEMA/UFAL (1) e no CEDU/UFAL (2).

Fonte: Os autores (2024).

Mesmo os conflitos entre os grupos que se unem podem ser necessários, segundo um debatedor: *"os conflitos dentro dos movimentos também podem ser produtivos"*. Em um

dos debates, um participante disse: *"nunca me senti tão representade em um filme. Ver essas artistas ocupando espaços é emocionante"*. O filme também serviu para levantar questionamentos sobre a marginalização de corpos dissidentes e a necessidade de ampliar espaços para representação no cenário cultural. Como afirma Butler (2019), o audiovisual pode ser um dos principais meios de subversão das normas de gênero e de desconstrução de padrões heteronormativos.

O documentário “Rio, Negro” (2023) revela o racismo estrutural na ocupação urbana do Rio de Janeiro, destacando como as populações negras foram sistematicamente excluídas de determinadas áreas da cidade. O conceito de território se manifesta na luta dessas comunidades pelo direito à cidade e contra os processos de gentrificação. Pequena África, por exemplo, se configura como um lugar de resistência negra, onde a cultura e a memória da população afro-brasileira permanecem vivas. As sessões (figura 3) fomentaram discussões sobre racismo estrutural e institucional, a importância das religiões afro-brasileiras no enfrentamento das violências e da construção da autoestima de pessoas pretas, bem como o samba que tornou-se símbolo da cultura brasileira.

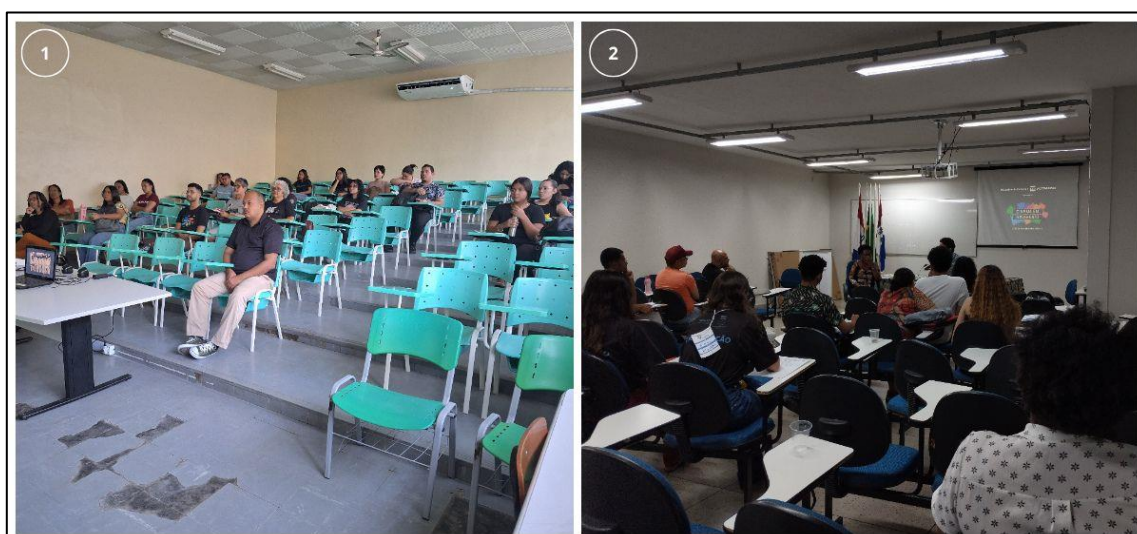


Figura 3 - Sessões do documentário “Rio, Negro” no IGDEMA/UFAL (1) e UFAL campus Sertão (figura 2).

Fonte: Os autores (2024).

Assim como nas demais obras exibidas nas sessões, o Estado de Alagoas não foi o foco, porém, nas discussões foram traçados paralelos com o Estado e outras partes do Brasil, visto que “no ato de ver, o espectador se projeta” (Santos; Castral, 2023, p. 48). Um espectador afirmou: *"Eu nunca tinha parado para pensar no quanto a violência contra os terreiros é também um ataque às nossas memórias e à história do Brasil"*. Segundo Hall

(2016), o racismo estrutural se manifesta em diferentes esferas da sociedade, e a representação audiovisual é um dos instrumentos mais poderosos para desafiar estereótipos e reconstruir narrativas.

No documentário “Vãnh Gõ Tõ Laklãnõ” (2022), o tema central é a luta dos povos Indígenas Laklãnõ e Xokleng pela demarcação de seus territórios e pela preservação de suas tradições. O filme enfatiza a territorialidade indígena e os conflitos fundiários, demonstrando como a ocupação colonial e as políticas agrárias impactam esses grupos. As aldeias são apresentadas como lugares de resistência, onde a relação entre cultura e meio ambiente se fortalece. As sessões voltadas para temáticas indígenas (figura 4) demonstraram a carência de debates sobre essas questões nos espaços educativos.

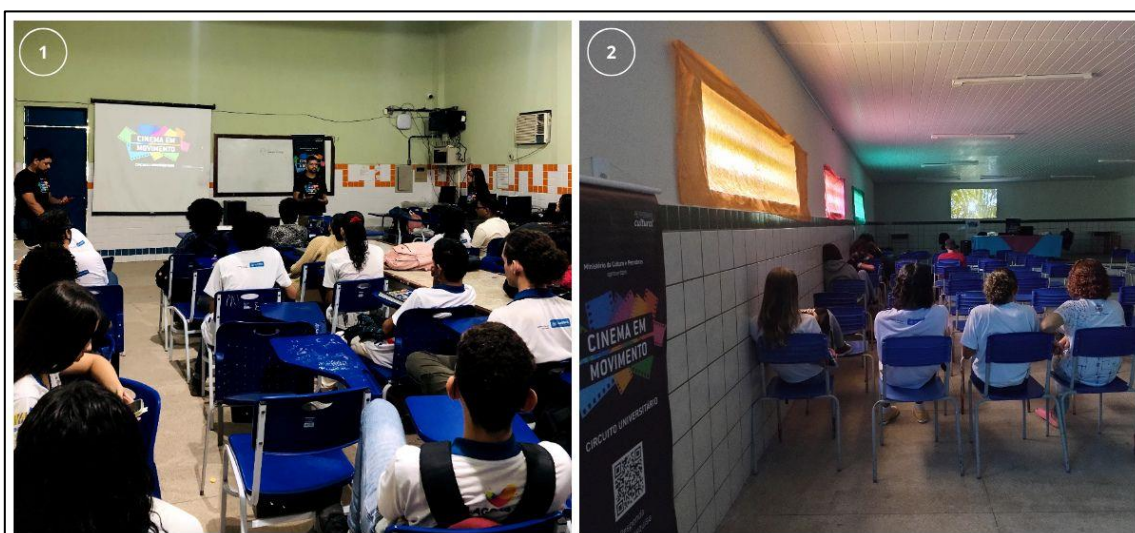


Figura 4 - Sessões do documentário “Vãnh Gõ Tõ Laklãnõ” na Escola Estadual Professora Rosalva Pereira Viana (1) e Escola Estadual Fernandina Malta (2).

Fonte: Os autores (2024).

Uma estudante do Ensino Médio expressou: *"A gente aprende sobre os índios na escola como se eles só existissem no passado. Esse filme me fez ver que a luta deles ainda está acontecendo"*. Esta fala é um exemplo de como ainda é preciso avançar para o pleno cumprimento da Lei nº 11.645/2008. O engajamento do público escolar foi um dos aspectos mais positivos observados, evidenciando como o audiovisual pode atuar na construção de um pensamento crítico desde a Educação Básica. Segundo Candau (2012), a educação intercultural é essencial para a valorização das culturas minorizadas e para a construção de um ensino mais plural e inclusivo.

O documentário “Vozes Negras” (2018) aborda a luta das mulheres negras dentro do movimento negro e sua relação com o espaço social e político. A invisibilidade dessas

mulheres nos âmbitos político e midiático reflete uma segregação estrutural que se estende ao espaço urbano, reforçando desigualdades históricas. As sessões (figura 5) levantaram discussões fundamentais sobre racismo estrutural e a luta por visibilidade da população negra no Brasil.



Figura 5 - Sessões do documentário “Vozes Negras” no IGDEMA/UFAL (1) e ICHCA/UFAL (2).

Fonte: Os autores (2024).

Uma espectadora disse que: *"se a juventude negra não se vê nos livros, nos filmes, como vai construir um futuro em que acredita?"*, o que complementa a fala de outra espectadora: *"eu sempre soube que não existiam muitos negros nos filmes e novelas, mas esse documentário me fez perceber que não é por acaso. É um silenciamento estrutural"*. Os debates também abordaram o surgimento do Movimento Negro Unificado - MNU, seu papel no enfrentamento do Golpe de 1964 e os direitos conquistados, como a lei de cotas raciais, um dos mecanismos de enfrentamento da problemática exposta por um espectador: *"a sociedade nos empurra para os piores lugares e depois nos culpa por estarmos lá"*. Segundo Kilomba (2019), o silenciamento da população negra na história e na cultura é um dos principais mecanismos do racismo estrutural, e o resgate dessas narrativas é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ao longo do projeto, observou-se uma variação significativa no número de espectadores nas sessões presenciais. Algumas sessões registraram alta adesão, especialmente aquelas promovidas em espaços escolares, onde os estudantes demonstraram grande interesse nos debates. No entanto, nas universidades, a participação flutuou conforme o tema do filme e o envolvimento prévio do público com as temáticas abordadas.

Além disso, a experiência revelou contradições relacionadas aos contextos institucionais em que as sessões ocorreram. Enquanto o ambiente escolar favoreceu maior participação e envolvimento dos estudantes, especialmente quando mediado por professores, os espaços universitários apresentaram maior dificuldade de mobilização e engajamento ativo. Tal diferença evidencia que o uso do cinema como prática educativa está condicionado a fatores estruturais, curriculares e culturais, não podendo ser compreendido como solução universal para os desafios do ensino de Geografia.

Nas sessões online, transmitidas pelo Instagram, o alcance foi variável, atingindo um público expressivo em algumas, e outras com baixa interação. A dispersão do público nas redes sociais e a dificuldade de engajamento em conteúdos mais longos foram fatores que impactaram a participação. Como aponta Carr (2011), o consumo acelerado de informação digital reduz a capacidade de atenção dos espectadores, tornando desafiadora a manutenção do interesse em debates que exigem reflexão aprofundada.

A realização das sessões nos ambientes universitários e em escolas da educação básica evidenciou diferenças significativas no perfil do público. Nos colégios, a participação foi incentivada por professores e diretores, resultando em um engajamento mais ativo dos estudantes. Já nas universidades, muitos alunos assistiam às sessões, mas evitavam se envolver nos debates.

A dificuldade de mobilização do público universitário para eventos extracurriculares foi um desafio constante. Muitos estudantes limitam sua presença às atividades obrigatórias, sem demonstrar interesse por ações culturais complementares. Esse fenômeno pode ser compreendido dentro do contexto da precarização da vida acadêmica, que impõe uma rotina intensa de estudos e trabalhos para muitos alunos, dificultando sua participação em debates públicos (Duarte, 2009), além de outros fatores como longas jornadas de trabalho e estudantes do interior do Estado que possuem horários específicos de chegada e saída da universidade.

O consumo acelerado de conteúdo online através de redes sociais como o *TikTok* e *Instagram*, também influenciou negativamente a adesão do público universitário. Com informações fragmentadas e de curta duração, essas plataformas reduzem a paciência dos espectadores para conteúdos mais longos, como filmes documentais. Como aponta Carr (2011), a cultura digital contemporânea tem alterado significativamente a forma como absorvemos informação, reduzindo a capacidade de engajamento em narrativas extensas.

Apesar desses fatores, foram realizadas 14 sessões presenciais e 5 sessões online, alcançando um total de 746 espectadores, resultado da soma das assinaturas nas listas de

presença das sessões presenciais e métricas do *Instagram* para as sessões online, havendo a possibilidade de subnotificações para as sessões presenciais. As sessões presenciais ocorridas no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - IGDEMA da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, aconteceram em parceria com o Grupo de Estudos em Espacialidades e Cultura - GEECULT. No Instituto de Ciência Humanas, Comunicação e Artes - ICHCA, correram em parceria o Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Sexualidade - GEPHGS. E no Centro de Educação - CEDU, ocorreram em parceria com o Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire - CAPED. No auditório da reitoria, houve uma sessão como abertura da Semana de Comunicação Alternativa - SACA, realizada pelo bloco de Comunicação Social - COS.

O projeto também foi recebido pela UFAL campus Sertão, no Município de Delmiro Gouveia, em parceria com Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas sobre Diversidade e Educação no Sertão Alagoano - NUDES, e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Igualdade e Reprodução Social - GENIR, como atividade da Semana de Extensão e Cultura - SEMAEXC. No âmbito da educação básica, foram realizadas sessões na Escola Estadual Professora Rosalva Pereira Viana, e na Escola Estadual Fernandina Malta, localizadas nos municípios de Maceió e Rio Largo, respectivamente.

O alcance do projeto no Estado, somado à adesão do público e entusiasmo dos responsáveis pelos espaços que receberam o circuito, mesmo com suas limitações e dificuldades, evidencia a importância e a necessidade de iniciativas como essa para a democratização do cinema e valorização de obras nacionais, sobretudo as produzidas de forma independente e nas periferias, como defende Kilomba (2019), para a promoção de uma maneira alternativa de consumir cinema e preocupando-se com questões de interesse para toda a sociedade, diferente do que ocorre nos cinemas de shopping onde “consumo é o foco e o filme é mais um dos produtos em meio aos demais itens a serem consumidos naquele ambiente desenhado para compras” (Silva; Peres, 2024, s/p).

Em Maceió, existem poucos cineclubes voltados para o consumo alternativo dos filmes, tanto na UFAL campus A. C. Simões, como em outros espaços. O Município dispõe de um cinema alinhado a essa ideia, localizado no Centro Cultural Arte Pajuçara, que também recebe alguns cineclubes para o desenvolvimento de atividades. Porém, apesar da iniciativa, os habitantes de áreas periféricas do Município enfrentam dificuldades relacionadas à acessibilidade, visto que o cinema está localizado na zona costeira, em um bairro que privilegia moradores de áreas nobres e do centro da capital. Desta maneira, é

preciso pensar formas de ampliar o acesso para áreas periféricas do Município e do Estado de Alagoas como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do projeto Cinema em Movimento – Circuito Universitário permite afirmar que o cinema, quando compreendido como linguagem e prática socioespacial, constitui-se como uma ferramenta potente para a construção de leituras geográficas críticas. Mais do que ilustrar conteúdos, o audiovisual possibilita a problematização de categorias centrais da Geografia, ao evidenciar disputas territoriais, processos de exclusão, produção de identidades e transformações das paisagens. Nesse sentido, o artigo contribui para o campo ao reforçar a compreensão do cinema como mediação simbólica capaz de produzir conhecimento geográfico no contexto educacional.

As contribuições do estudo extrapolam a experiência empírica analisada, ao indicar implicações relevantes para a Geografia Escolar, a formação inicial e continuada de professores e o desenho de políticas públicas educacionais e culturais. A inserção crítica do cinema no ensino demanda formação docente específica, estratégias de mediação adequadas e infraestrutura mínima, sob pena de reduzir-se a um uso pontual ou superficial do audiovisual. Assim, o fortalecimento de políticas públicas que articulem cultura e educação mostra-se fundamental para a consolidação do cinema como prática formativa crítica.

Esses resultados reforçam a necessidade de pensar políticas públicas parecidas em Alagoas, com ampla abrangência e garantia de recursos para sua continuidade. O investimento em iniciativas de difusão do cinema nacional e independente é essencial para fortalecer o audiovisual como ferramenta educativa e para promover um olhar mais crítico sobre a sociedade, pois a cultura, assim como a educação, não pode ser tratada como um produto comercial, mas como um direito essencial para a construção de uma sociedade crítica e democrática.

Nesse sentido, a presença de escolas e estatais em projetos culturais reafirma a importância de políticas públicas que fortalecem o setor e garantem sua continuidade, independentemente de oscilações econômicas ou mudanças no interesse de investidores privados. A privatização de estatais poderia comprometer investimentos fundamentais em cultura e educação, tornando o financiamento de projetos como o Cinema em Movimento ainda mais incerto. Portanto, um Estado forte, que confirma o papel da cultura na formação

cidadã, deve manter e expandir suas estatais, garantindo que o patrimônio cultural do país não seja refém de interesses estrangeiros ou de lógicas exclusivamente lucrativas.

Esta experiência também evidenciou o potencial do cinema como ferramenta para a formação continuada de professores, visto que educadores que participaram das sessões expuseram como os filmes expandiram seu repertório e trouxeram reflexões sobre novas abordagens para suas práticas pedagógicas. A troca de experiências entre debatedores, estudantes e professores possibilitou uma reflexão conjunta sobre temas atuais e a importância do audiovisual como recurso metodológico. Dessa forma, o cinema se consolida não apenas como um meio de entretenimento e conscientização, mas também como um instrumento de formação para aqueles que atuam na educação.

A obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas, estabelecida pela Lei nº 13.006/2014, exige que os futuros docentes estejam preparados para utilizar o audiovisual de maneira compatível e contextualizada. No entanto, esta prática ainda é pouco explorada nos cursos de licenciatura, resultando na ausência de uma formação aprofundada sobre curadoria de filmes, estratégias de mediação e metodologias para a aplicação do cinema em sala de aula. Preparar os professores para esse uso consciente é um passo essencial para garantir que a lei seja cumprida, indo além da simples exibição de filmes e promovendo reflexões enriquecedoras com os estudantes.

Outro aspecto importante diz respeito à ampliação do acesso ao cinema, pois a concentração de salas de cinema nos grandes centros urbanos reflete a desigualdade no acesso à cultura e ao audiovisual. Espaços como o Cinema em Movimento contribuem para descentralizar o consumo cinematográfico, levando-o a territórios onde o acesso é limitado, especialmente em comunidades periféricas, escolas e universidades públicas que enfrentam barreiras estruturais, envolvendo a falta de (bons) equipamentos de som, projeção, e até mesmo de bons espaços físicos. Investimentos em infraestrutura e formação de cineclubes dentro das escolas e universidades podem ser caminhos eficazes para superar essas dificuldades, garantindo que mais pessoas tenham contato com produções cinematográficas que dialoguem com sua realidade e estimulem a reflexão crítica.

Por fim, reconhece-se que o estudo possui caráter contextual e localizado, restrito à experiência do projeto no Estado de Alagoas, não pretendendo realizar generalizações estatísticas ou avaliações quantitativas de aprendizagem. Ainda assim, suas contribuições residem na possibilidade de generalização analítica, ao oferecer reflexões que podem subsidiar pesquisas futuras, experiências educativas semelhantes e debates teóricos sobre as relações entre cinema, educação e Geografia.

REFERÊNCIAS

ANCINE. **Plano de Diretrizes e Metas Para o Audiovisual**: o Brasil de todos os olhares para todas as telas. Rio de Janeiro: Agência Nacional do Cinema, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-prestacao-de-contas/pdm2013.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

ARANTES, N. V. C. O cinema como forma de representar o espaço urbano e de construir imaginários geográficos. **Terra Livre**, v. 1, n. 58, p. 287–311, 2022.

BLUWOL, D. Z. **Uma Geografia do Cinema**: imagens do urbano. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: sobre os limites materiais e discursivos do sexo. Trad. R. Bettoni. São Paulo: N-1 Edições, 2019. 411p.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. 227p.

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 150p.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 104p.

FIORAVANTE, K. E. Geografia e Cinema: a releitura dos conceitos de espaço, paisagem e lugar a partir das imagens em movimento. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 272–297, 2018.

FREITAS, A.; COUTINHO, K. D. Cinema e Educação: o que pode o cinema? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477–502, jul. 2013.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 18. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340p.

GUERREIRO, A. S. Cinema afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 2, p. 190–205, 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2016. 64p.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 368p.

MESSIAS, R. M.; BEZERRA, J. A. Cinema e Geografia: o filme como instrumento didático no ensino de Geografia. **Revista de Geografia (Recife)**, Recife, v. 35, n. 3, p. 324–344, 2018.

MOREIRA, T. A. Geografia e Cinema do Brasil: Estado da Arte. **Revista Eletrônica Tempo – Técnica – Território**, v. 2, n. 1, p. 95–118, 2011.

OLHA PRA ELAS. **Direção: Tatiana Sager**. Produção: Panda Filmes. Porto Alegre: 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; NUNES, F. G.; GIRARDI, G. As telas da escola: cinema e professores de Geografia, perguntas e reflexões em torno de uma pesquisa. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 293–314, 2021.

PACHECO, E. S.; QUEIROZ, Â. M. A.; SOARES, L. A. S.; AYMBERÉ, R. P.; NUNES, H. C. B. Cinema negro e educação antirracista. **Revista PEMO – Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 5, 2023.

PARA ONDE VOAM AS FEITICEIRAS. **Direção: Eliane Caffé, Carla Caffé, Beto Amaral**. Produção: Aurora Filmes. São Paulo: 2020.

PEREIRA, G. Pensando cinema e educação em um contexto decolonial: regras do jogo e pedagogias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. 1–29, 2024.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 10, p. 261–283.

RIO, NEGRO. **Direção: Fernando Souza, Gabriel Barbosa**. Produção: Quiprocó Filmes. Rio de Janeiro: 2023.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. 5a. ed. São Paulo: Edusp, 2014. 189p.

SANTOS, P. N.; CASTRAL, P. C. Cinema, corpo, território: filmes realistas contemporâneos como cartografias de afetos urbanos. **Questões Transversais**, São Leopoldo, v. 11, n. 22, p. 41–49, 2023.

SANTOS, P. N.; CASTRAL, P. C. Tempo, movimento e urbanidade: slow cinemas e a estética da lentidão como experiência do viver urbano. **Revista ARA**, v. 12, n. 12, p. 233–256, 2022.

SILVA, C. E. F. da; PERES, F. M. de A. Cartografia Afetiva: mapeamentos metodológicos das pesquisas entre educação e cinema. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2024.

SILVA, R. E. A geografia e o cinema: os olhares e os lugares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. 14., Campina Grande. 2021. **Anais...** Campina Grande: ANPEGE, 2021.

VÃNH GÕ TÕ LAKLÃNÕ. **Direção: Barbara Pettres, Flávia Person, Walderes Coctá Priprá.** Produção: Calêndula Filmes. 2022.

VOZES NEGRAS. **Direção: Isabela Ferreira, Karime Pereira, Maria Eliane Alves.** Produção: FGV CPDOC. Rio de Janeiro: 2018.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** São Paulo: Paz e Terra, 2005. 214p.

Recebido: 15/06/2025

Aceito: 18/03/2026