



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

LARA RIBEIRO BROGIO

O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
OBRA FÍLMICA, “PINK FLOYD - THE WALL”

UBERLÂNDIA, MG
2025

LARA RIBEIRO BROGIO

O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
OBRA FÍLMICA, “PINK FLOYD - THE WALL”

Dissertação/Produto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE – Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento, para o processo de qualificação. Orientador: Professor Doutor Adelino José de Carvalho Dias.

UBERLÂNDIA, MG
2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B786c Brogio, Lara Ribeiro.
O cinema como recurso pedagógico no ensino médio a partir da obra
fílmica, "Pink Floyd – The Wall" / Lara Ribeiro Brogio. – Uberlândia (MG),
2025.
117 f. : il., color.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação em Educação. Mestrado Profissional. Linha de pesquisa:
Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.
1. Cinema na educação. 2. Educação. 3. Ensino audiovisual. 4. Artes –
Ensino. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba.
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. III.
Título.
CDD 371.33523

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

LARA RIBEIRO BROGIO

**O CINEMA COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DA OBRA
FÍLMICA, “PINK FLOYD -
THE WALL”**

Dissertação/Produto apresentada
ao Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação –
Mestrado e Doutorado da
Universidade de Uberaba, como
requisito final para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADELINO JOSE DE CARVALHO DIAS**
Data: 07/10/2025 09:50:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias (Orientador)
Universidade de Uberaba –
UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **JARBAS SIQUEIRA RAMOS**
Data: 30/09/2025 12:09:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jarbas Siqueira Ramos
Universidade Federal de
Uberlândia - UFU



Prof. Dra. Adriana Marques Aida
Universidade de Uberaba –
UNIUBE

A Bia, Jô e Amora,
Pelo incondicional apoio e estímulo,
Paciência, inteligência, criatividade,
Sabedoria, lar e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às Forças da Natureza que estiveram, estão e estarão em minha construção, pois somos fundição, incorporação e caminantes desta história sinestésica.

Ao meu orientador por se envolver, curtir, liberar e conduzir meu processo criativo, descritivo, acadêmico e conscientemente inacabado.

O respiro nesse palco do reencontro de três almas amigas, Paty, Marquinhos e Edson, que estão sempre ao meu alcance com coragem, apoio, diversão, fidelidade, altruísmo e amizade.

Às duas inspirações e referências acadêmicas do conhecimento que honrosamente estão em minha banca Adriana e Jarbas. Meus olhos e intelecto, os absorvem em mente e coração.

E a todo o amor que há em mim, Jô e Bia, integrativos do meu Ser, as duas obras-primas mais incríveis, dois símbolos alquímicos de conjunção que reformularam meu arquétipo de Self.

Aqui, as madrugadas não foram somente para amantes e padeiros.

Já dizia Guimarães Rosa: “sofra depressa que é para alegrias novas poderem vir.”

Essa página é sobre afeto.

Em tempos de algoritmos e
Retrocessos perigosos,
Alegorias devem ser compreendidas,
Para não sermos apenas mais
Um tijolo no muro.

RESUMO

As imagens fazem parte do imaginário humano desde as primeiras manifestações culturais pré-históricas, sendo parte de uma construção de representação simbólica e comunicação social. O cinema, enquanto campo da arte, constitui-se como uma linguagem estética complexa entre criação artística autoral e processos industriais e transcende seu caráter reprodutivo para afirmar-se como dispositivo de conhecimento e transformação social, conforme destacam teóricos como Walter Benjamin e Jacques Rancière. Neste sentido, a presente pesquisa analisa criticamente a efetividade das práticas educativas mediadas pelo uso do cinema no contexto da Educação Básica, abordando suas implicações didático-pedagógicas e culturais. Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), inserido na linha de pesquisa em Educação e Formação Docente. O objetivo central do trabalho é analisar o potencial do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e artístico dos estudantes do Ensino Médio, apresentando o longa metragem “Pink Floyd – The Wall”, como estudo de caso mediado pelo ensino de Arte, evidenciando-a como instrumento de ensino. Metodologicamente adotou-se abordagem qualitativa interpretativa, ancorada em revisão bibliográfica (Lima; Miotto, 2007; Flick, 2009) e análise documental (Cellard, 2012; Júnior e Oliveira, 2021) dos marcos legais que regulam a presença do audiovisual na escola (Brasil, 1996; 2017). A etapa analítica mobiliza a categoria de imagem-documento (Rose, 2016), examinando como planos, enquadramentos e trilha sonora funcionam como registros de práticas educativas, conflitos geracionais e disputas de poder. Complementa-se a revisão com os autores Bazin (2018), Nichols (2010), Rancière (2005) e Dias (2024), que tematizam o filme como fonte. Como produto final, a pesquisa busca a elaboração de uma proposta metodológica estruturada para inserção qualificada do cinema nas práticas pedagógicas cotidianas, visando ampliar o repertório cultural dos estudantes e desenvolver competências críticas, reflexivas e interpretativas. Espera-se que os resultados contribuam para fortalecer políticas educacionais voltadas à inclusão das linguagens audiovisuais no currículo escolar, trazendo novas perspectivas sobre a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Documento audiovisual. Ensino de Artes.

ABSTRACT

Images have been integral to human imagination since prehistoric cultural expressions, serving as symbolic representations and means of social communication. Cinema, positioned between authorial creativity and industrial processes, transcends mere reproduction to function as a vehicle for knowledge and social transformation, as argued by theorists such as Walter Benjamin and Jacques Rancière. This study critically examines the effectiveness of educational practices mediated by cinema in Basic Education, focusing on their didactic-pedagogical and cultural implications. Situated within the Professional Master's Program in Teacher Training for Basic Education at the University of Uberaba (UNIUBE), the research investigates cinema's potential as a pedagogical resource for developing critical, aesthetic, and artistic thinking among high school students. Using the film "Pink Floyd – The Wall" as a case study in art education, the study adopts a qualitative interpretative approach grounded in a bibliographic review (Lima; Mito, 2007; Flick, 2009) and documentary analysis (Cellard, 2012; Júnior e Oliveira, 2021) of Brazilian legal frameworks governing audiovisual media in schools. The analysis the concept of the image-as-document (Rose, 2016) to explore how cinematographic devices – shot composition, framing, and soundtrack – record educational practices, generational conflicts, and power dynamics. Complemented by insights from Bazin, Nichols, Rancière, and Dias on film as source material, the research culminates in a structured methodological proposal for integrating cinema into daily pedagogical routines. The expected outcomes aim to enrich students' cultural repertoire, foster critical and interpretive skills, and inform educational policies and teacher-training programs regarding the inclusion of audiovisual languages in the school curriculum.

Palavras-chave: Cinema. Education. Audiovisual document. Arts education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Animações de Scarfe para o Filme – Corpos.....	30
Figura 2	Animações de Scarfe - Flores que Copulam e Devoram	31
Figura 3	Animações de Scarfe - Metamorfoses Orgânicas que Corporificam.....	32
Figura 4	Esboços de Gerald Scarfe - passagens bélica e fascista.....	33
Figura 5	Crianças Marionete.....	35
Figura 6	Internato Vitoriano no Século XVIII.....	36
Figura 7	Abordagens na apresentação de filmes e vídeos didáticos.....	43
Figura 8	Potencial na criação de recursos audiovisuais pelos discentes.....	45
Figura 9	Cartaz do filme “Pink Floyd The Wall”.....	74
Figura 10	Recorte do filme The Temptation of St. Anthony.....	78
Figura 11	Classificação indicativa para uso em filmes no Brasil.....	81
Figura 12	Processo Triangular no Ensino das Artes.....	93
Figura 13	Representação do Método Zigue Zague de Ensino.....	94
Figura 14	Site “Como apresentar filmes em sala de aula”.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Base de dados e descritores.....	56
Quadro 2	Apresentação de propostas, objetivos e atividades no uso do cinema....	101
Quadro 3	Proposta construtiva para aplicação de filmes em sala de aula.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEJUS	Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Apresentação.....	13
1.1.1	Breves considerações formativas.....	13
1.2	Tema, justificativa, problema e motivação da pesquisa.....	16
1.3	Objetivos.....	17
1.3.1	Objetivo geral.....	17
1.3.2	Objetivos específicos.....	18
1.4	Metodologia.....	18
1.4.1	Revisão bibliográfica.....	19
1.4.2	Análise documental.....	19
1.4.3	Abordagem de natureza qualitativa.....	20
1.5	Referencial teórico.....	20
1.6	Estrutura e organização da dissertação.....	21
2	O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO 22	
	A PARTIR DA OBRA FÍLMICA, “PINK FLOYD - THE WALL”	
2.1	Pink Floyd – The Wall.....	27
2.2	Gerald Scarfe e as animações para o filme.....	30
2.3	Pink Floyd em sala de aula.....	33
3	EDUCAÇÃO E O USO DE IMAGENS E VÍDEOS PARA O 40	
	ENSINO.....	
3.1	Políticas públicas para a educação.....	46
3.2	Arte e suas ramificações na BNCC.....	49
3.3	Estudos anteriores sobre o uso do cinema na formação dos alunos.....	54
3.4	Abrangência cinematográfica, musicalidade e formação humana.....	76
3.5	Música no cinema – importância das trilhas sonoras.....	83
3.6	Musicais.....	87
3.7	Animações – do estático ao movimento.....	90
3.8	Cinema na formação humana.....	92
4	APRESENTAÇÃO DE PROPOSTA DE TRABALHO.....	100

4.1	Propostas pedagógicas.....	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A.....	117

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, propõe-se a analisar o potencial do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e artístico de estudantes do Ensino Médio. Partindo do princípio de que a educação é um direito fundamental assegurado pelo Estado Democrático de Direito, consagrado na Constituição Federal, em seu art. 205, e nas Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entende-se que sua efetivação depende de políticas públicas educativas integradas e da apropriação de linguagens culturais, entre as quais se destaca o cinema.

O cinema, parcialmente inserido no ensino das Artes, em Linguagens, na BNCC, incorpora não apenas como meio de ilustração, mas como meio de formação de subjetividades, com possibilidades valiosas para estudos de caso e pesquisas, pois ao ser inserido em contextos educacionais, promove análise crítica e a sensibilização estética, por integrar elementos visuais, sonoros, narrativos e performáticos de formas dinâmicas e acessível, tornando-se uma ferramenta para o estímulo da criatividade, empatia e o pensamento reflexivo no processo formativo em Artes. Nessa perspectiva, o longa-metragem Pink Floyd – The Wall (1982) serve como objeto de estudo por sua densidade artística, simbólica e crítica, que problematiza as contradições do ambiente escolar, as relações de poder e o exercício da resistência juvenil.

1.1 Apresentação

Nesta seção, se apresenta a trajetória acadêmica e profissional da autora, e como o encontro com o cinema e a arte a conduziu ao tema desta dissertação. A seguir, na seção 1.1.1, está registrado o memorial descritivo que fundamenta sua motivação e empenho na investigação proposta.

1.1.1 Breves considerações formativas

É um novo amanhecer
 É um novo dia
 É uma nova vida para mim
 E estou me sentindo bem.
 Feeling Good – Anthony Newley

Compartilho nessa apresentação, de forma reflexiva e sensível, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, marcada pela presença constante da arte como elemento vital e estruturante. Ao narrar esse percurso, proponho não apenas um resgate cronológico, mas uma escuta profunda daquilo que me move: os afetos, as imagens, os mestres, os encontros e os deslocamentos que moldaram quem sou.

Desde a infância, a escola foi para mim mais do que um espaço de aprendizagem formal, um lugar de descobertas, acolhimento e encantamento. Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, tive o privilégio de ser orientada por três educadoras cujas presenças permanecem vivas em minhas memórias: Professoras Nair, Léa e Marlene. Com elas aprendi que ensinar é, antes de tudo, um gesto de cuidado. Foram suas palavras, olhares e gestos que me ensinaram que a educação é um processo que toca a alma e transforma vidas, mas foi a arte, em suas múltiplas manifestações, que sempre me atravessou de forma mais intensa.

Desde muito cedo, percebi que havia em mim uma inquietação que não cabia apenas na lógica ou no discurso racional. Encontrei na música, nas imagens e no cinema os caminhos possíveis para traduzir minhas emoções, perguntas e meus sonhos. A arte se tornou meu idioma mais fluente, meu alimento emocional e meu fôlego intelectual.

Durante a adolescência, em Belo Horizonte, minha terra afetiva, a Arte com suas linhas, contornos, texturas, cores, cheiros e sons, que se apresentam como morros, Serra do Curral e pessoas, meus momentos mais felizes e na memória são os garimpos pela cena cultural local, Palácio das Artes e cinemas, que construíram em mim arquitetura em matéria e sensível. Minhas lutas políticas e culturais, os enfrentamentos das dores, o desmonte sobre o otimismo padronizado da modernidade, me incomodando e crescendo com isso, mas não fugindo do mundo e sim ciente de que quando enxergo o mundo sei e falo mais de mim do que dele.

Foi com esse pano de fundo que iniciei minha graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foram dois anos de formação intensa, marcados por leituras, debates e uma ampliação do pensamento crítico. No entanto, percebi que minha linguagem era outra: mais imagética, mais sensível, mais corporal. A Filosofia me ofereceu fundamentos importantes, mas foi a Arte que me convocou de maneira definitiva. Mudei de curso, ingressando em Artes Plásticas, e encontrei, enfim, o território onde corpo, pensamento e criação se entrelaçam.

Aprofundei minha relação com o universo artístico, mergulhando nas obras de Van Gogh, Caravaggio, Goya, Duchamp, Fontana e Warhol, entre tantos artistas que me ensinaram

que a beleza pode conviver com a dor, com a crítica, com o caos e com o silêncio. Paralelamente, desenvolvi uma profunda admiração pelo cinema, especialmente pelo trabalho de Stanley Kubrick, Jean-Luc Godard, Federico Fellini, Martin Scorsese, Francis Ford Coppola, George Lucas, Christopher Nolan, Charles Chaplin, Steven Spielberg e Alan Parker. Seus filmes me revelaram que a arte visual pode ser pensamento encarnado, poesia em movimento e questionamento existencial.

Atuo com a Arte como professora há mais de treze anos nas redes municipal e estadual de ensino, com o sonho de ser, para meus alunos, aquilo que a arte sempre foi para mim: provocação, liberdade, espelho e abrigo. Minha prática docente é atravessada por uma paixão visceral pelo fazer artístico e por um compromisso ético com a educação pública. Acredito que o ensino da arte, quando vivido de forma sensível e crítica, tem o poder de ampliar horizontes, desenvolver subjetividades e promover transformação social. Educar, para mim, é um gesto poético. É olhar para cada aluno como uma obra em processo, respeitar seus tempos, seus silêncios e suas expressões. É, também, acreditar que através da arte é possível resgatar a humanidade de cada ser, inclusive a nossa.

Entre parênteses e interseções, transitei em três pós-graduações em conhecimentos pares. Na Gestão Ambiental em Meio Ambiente, busquei ferramentas para compartilhar, especialmente com meus alunos a importância da preservação e afeto à grande casa que habitamos, um planeta vivo. Além disso, na busca do aprofundamento para o bem-estar do outro, principalmente dos meus alunos com múltiplas deficiências e novamente pela arte, porém no viés curativo, a Arteterapia e a posteriori o Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, vieram acrescidas das possibilidades de organizar recursos pedagógicos, eliminando barreiras, servindo como condutora, apoio e ouvinte de compreensões íntimas, com cores, traços e laços.

Nessa nova aventura, busco com o mestrado, ainda mais conhecimentos, curiosidades e a expansão das minhas habilidades. Esta etapa representa não apenas um avanço profissional, mas também uma realização pessoal, reafirmando meu compromisso contínuo com a educação e a arte, sem mencionar os encontros, os capítulos interessantes e afetivos. Sigo, portanto, ensinando e aprendendo com aqueles que cruzam meu caminho, desejando que cada traço, cada som e cada imagem compartilhada em sala de aula seja uma semente de sensibilidade e potência no mundo.

A arte limpa da alma a poeira do dia a dia.

Pablo Picasso

1.2 Tema, justificativa, problema e motivação da pesquisa

O tema central desta pesquisa é o uso do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e artístico de estudantes do Ensino Médio. Especificamente, investiga-se a mediação do longa-metragem Pink Floyd – The Wall (1982), sob a ótica do ensino de Arte e da proposta de uma prática interdisciplinar alinhada à BNCC. A leitura da imagem é um elemento central no pensamento de Ana Mae Barbosa, que defende a importância da alfabetização visual como parte essencial da educação e um instrumento ativo de construção de conhecimento. Baseado em três eixos interligados: fazer artístico, leitura da imagem e contextualização histórica. Essa abordagem busca superar a mera reprodução técnica, incentivando o aluno a criar (fazer), interpretar (ler) e compreender a arte dentro de seu contexto cultural (contextualizar). Essa triangulação forma cidadãos mais reflexivos, capazes de decodificar o mundo visual e agir nele de forma consciente. A metodologia influenciou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e permanece como referência na educação artística brasileira.

A Constituição Federal de 1988 assegura em seu art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) reforça a obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os níveis de ensino, enquanto a BNCC (2017) insere as linguagens artísticas no componente “Linguagens e suas Tecnologias”, destacando a importância de “investigar, experimentar e produzir linguagens artísticas em diferentes suportes, mídias e tecnologias” (Brasil, 2017, p. 489).

Por outro lado, estudos apontam que, embora o cinema seja reconhecido como recurso didático, e pode ser instrumento pedagógico também em outras áreas de conhecimento (Ferreira, 2002; Vieira, 2022; Friedman, 1996); no campo da arte, deve ser entendida como dimensão estética da formação humana. A arte sempre oscilou entre duas dimensões fundamentais: a instrumental – que a compreende como ferramenta de transformação social, educação ou comunicação – e a estética – que enfatiza sua autonomia, forma e experiência sensível. A tensão entre função e forma não se resolve, mas se torna motor da criação artística.

Há, portanto, falta de conhecimento empírico quanto ao potencial formativo efetivo do cinema quando associado a práticas de Arte.

Justifica-se assim a necessidade de investigar metodologias de ensino que utilizem obras cinematográficas— como *Pink Floyd – The Wall* — para ampliar o repertório cultural dos alunos, fomentar o pensamento crítico e fortalecer competências de leitura estética e de análise social. Além disso, espera-se oferecer subsídios teórico-práticos a professores de Arte, contribuindo para a inovação das políticas públicas educacionais e para a efetivação dos direitos culturais previstos no art. 6º da Constituição (direito à cultura).

Levando isso em consideração, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: De que modo o cinema e sua mediação nas aulas de Arte no Ensino Médio, potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e artístico dos estudantes?

A questão desdobra-se em subperguntas:

- Quais elementos estéticos-artísticos e críticos do filme podem ser explorados pedagogicamente?
- Como as reflexões suscitadas pelo enredo contribuem para o exercício da cidadania e da autonomia intelectual?
- Que caminhos interdisciplinares (histórico, sociológico, filosófico) se encontram na proposta de ensino?

A motivação pessoal deste estudo nasce de décadas de atuação em sala de aula de Artes, na qual observei o como as imagens em movimento conseguem engajar alunos e suscitar debates sobre poder, opressão e identidade. O encontro inicial com *Pink Floyd – The Wall*, ainda na adolescência, deixou claro como o cinema pode conectar fatores emocionais e sociopolíticos. Posteriormente, minha formação em Artes Plásticas, Arteterapia e Educação Inclusiva somente fez crescer a ideia de que métodos criativos e críticos são necessários para motivar os alunos de uma forma que os métodos convencionais não conseguem.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o potencial do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento do pensamento crítico, estético e artístico dos estudantes do Ensino Médio, apresentando o

longa metragem “Pink Floyd – The Wall”, mediado pelo ensino de Arte, e sua contribuição multidisciplinar para o ensino da Arte-Educação.

1.3.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos da pesquisa:

- Refletir sobre a utilização da obra cinematográfica “Pink Floyd - The Wall” como recurso pedagógico voltado ao ensino de Arte no Ensino Médio;
- Caracterizar os aspectos artísticos, culturais, históricos, sociais, críticos, políticos, existenciais, estéticos e pedagógicos do filme;
- Elaborar uma proposta de ensino interdisciplinar para uso em sala de aula, com abordagem prática, para educadores do Ensino Médio.

1.4 Metodologia

A construção de conhecimentos é essencial para que o pesquisador tenha clareza quanto ao objetivo pretendido, com métodos sistemáticos bem definidos que permitam à amplificação dos saberes. Sabendo disso, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental, seguindo as diretrizes de Lima e Miotto (2007) e Cellard (2012). A escolha do método as diretrizes propostas por Flick (2009) que ressalta que de tal maneira, pode-se obter uma análise crítica do tema investigado.

Dessa forma, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, pautada na investigação de fontes secundárias. Optou-se pela revisão bibliográfica para apreender o estado da arte sobre o uso do cinema como recurso pedagógico em Artes no Ensino Médio e, simultaneamente, pela análise documental dos marcos normativos que orientam a educação audiovisual no Brasil.

O procedimento analítico privilegiou a leitura dos documentos, confrontando pressupostos teóricos com as práticas e conclusões descritas pelos autores. Cada obra foi tratada em sua integralidade, respeitando contexto, objetivos, escolhas metodológicas e resultados, mas sempre interrogada quanto às implicações pedagógicas, aos efeitos de poder inscritos nas propostas e aos pontos de fricção entre cinema como arte e cinema como recurso instrucional.

A estratégia de validação deu-se por contraste entre fontes, cruzaram-se dissertações, teses e artigos, analisando enfoques estéticos, políticos e metodológicos. Isso permitiu expor consonâncias (como a recusa ao uso ilustrativo do filme) e fraturas (diferentes modos de conceber autonomia discente). A escrita manteve, assim, movimento dialógico permanente, em que síntese e crítica caminham juntas para explicitar os sentidos que o cinema assume no Ensino Médio brasileiro contemporâneo. Por fim, a própria composição textual configura o procedimento metodológico derradeiro, um ensaio analítico que não separa forma de conteúdo, mas faz do seu percurso argumentativo o espaço de demonstração do método.

1.4.1 Revisão bibliográfica

A revisão se constituiu como cartografia dialógica do campo, articulando bases nacionais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, CAPES) nos últimos anos, com descritores combinados — “cinema na educação”, “ensino de Arte”, e “Pink Floyd – The Wall”. Cada texto foi lido integralmente, situando-o histórica e metodologicamente, para expor convergências sobre o lugar do filme em práticas pedagógicas. O procedimento, inspirado no mapeamento proposto por Lima e Mioto (2007) e refinado pelo protocolo de revisão crítica de Cellard (2012), buscou não apenas quantificar publicações, mas evidenciar campos epistemológicos de investigação, a preponderância de relatos descritivos em detrimento de análises estéticas e a quase ausência de investigações que articulem o filme a competências previstas na BNCC.

1.4.2 Análise documental

O corpus documental concentrou-se nos marcos normativos que regulam o ensino de Arte e a educação audiovisual no Brasil – Constituição (1988), LDB (1996), BNCC (2017), Diretrizes para o Ensino de Arte (2016). A análise focalizou as categorias “formação estética”, “interdisciplinaridade” e “direitos culturais”, examinando como cada competência normativa dificulta ou favorece o uso do cinema como experiência formativa. Documentos curriculares de referência internacional – UNESCO (2006, 2019) e OCDE (2020) – foram contrastados para revelar deslocamentos discursivos entre políticas globais de e práticas escolares locais. O que

permite compreender os enquadramentos legais que condicionam a entrada de Pink Floyd – The Wall na escola e delimitar zonas de autonomia docente.

1.4.3 Abordagem de natureza qualitativa

A investigação inscreve-se no paradigma qualitativo interpretativo, no qual “o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise” (Denzin; 2006). A opção por uma perspectiva hermenêutico-dialógica implica reconhecer que dados não são dados, mas construções situadas que emergem da interação entre pesquisador, textos e contextos. Inspirada em Minayo (2014), a análise buscou captar sentidos produzidos pelos discursos acadêmicos e legais, articulando descrição e crítica ideológica. A validade decorre da coerência interna do percurso analítico, da transparência dos critérios de seleção e da triangulação entre fontes bibliográficas e documentais, assegurando reflexividade contínua e possibilidade de reconstrução do itinerário de pesquisa.

1.5 Referencial teórico

O diálogo que sustenta esta investigação articula três eixos: estética fílmica, crítica da cultura e pedagogia crítica. No plano estético, recorro a Bazin (2018) para problematizar a “ontologia da imagem”, a Deleuze (2005) para entender o plano de imagem-tempo e a Bergala (2008) para ancorar a noção de cinema como experiência formativa na escola. Tais perspectivas se adensam quando confrontadas com Rancière (2009), cuja “partilha do sensível” questiona o lugar do espectador e legitima o cinema como espaço de dissenso.

No campo da cultura, a leitura de Freedman (2003) e Hall (2003) permite explicar como o audiovisual participa da produção de identidades juvenis, enquanto autores latino-americanos, como Duarte (2007) e Napolitano (2023), demonstram a centralidade das pedagogias culturais nas práticas escolares. A crítica ao uso meramente ilustrativo do filme encontra respaldo em Ferreira (2002), cuja proposta de “cinema ignorante” emancipa professor e estudante, e em Vieira (2022), que demonstra a necessidade de apropriação técnica da linguagem fílmica para além da lógica disciplinar.

A veiculação dessas reflexões em sala apoia-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2016) e da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2019), ambas convocadas

a mediar o encontro entre práticas artísticas e formação integral. Metodologicamente, seguem-se as indicações de Lima e Miotto (2007) e Cellard (2012) para a revisão bibliográfica, de Flick (2009) para a hermenêutica crítica e de Minayo (2014) para a abordagem qualitativa. Dessa convergência resulta um referencial que entende o cinema como forma artística complexa, portadora de discursos políticos e potencial pedagógico, exigindo mediação que una leitura estética e exercício de cidadania.

1.6 Estrutura e organização da dissertação

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos sequenciais, os quais articulam organicamente a fundamentação teórica, a análise do objeto e a elaboração de um produto educacional. O primeiro delimita o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos que norteiam a investigação, assim, nesta seção, são apresentados o percurso metodológico adotado, de natureza qualitativa e interpretativa, e o referencial teórico que sustenta a análise, contextualizando a escolha da obra fílmica “Pink Floyd – The Wall” como campo de estudo. O segundo dedica-se à análise aprofundada do objeto central, investigando a constituição histórica da banda Pink Floyd como premissa para a compreensão da obra The Wall ao explorar a densidade artística, simbólica e crítica do filme, com especial atenção à contribuição estética das animações de Gerald Scarfe e às potencialidades de sua abordagem pedagógica em sala de aula. O terceiro estabelece o diálogo entre a educação e o uso de imagens e vídeos como recursos pedagógicos, examinando o arcabouço das políticas públicas educacionais, com destaque para a BNCC, e realiza-se uma revisão de estudos anteriores sobre a aplicação do cinema na formação discente, e, adicionalmente, contextualiza-se a obra por meio de uma incursão pela história do cinema, dos musicais e da animação, ressaltando seu papel na formação humana. Por fim, o quarto sistematiza os resultados da investigação em um produto educacional, convertendo os achados analíticos em uma proposta metodológica estruturada para a inserção qualificada do cinema nas práticas pedagógicas cotidianas, delineando sequências didáticas e atividades voltadas a educadores do Ensino Médio.

2 O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA OBRA FÍLMICA “PINK FLOYD - THE WALL”

A constituição da banda Pink Floyd apresenta o próprio drama da cultura pop quando esta se descobre prisioneira da engrenagem que a sustenta. Ribeiro (2022, p.24) destaca o primeiro contorno dessa história ao lembrar que o grupo nasce como “um gigante cujas juntas dificilmente aderiam umas às outras”. A metáfora antecipa a dialética que atravessaria toda a trajetória do grupo. Por um lado, a promessa libertária da psicodelia do inglês Syd Barret (1946-2006); de outro, a lenta ossificação imposta pela indústria musical, autorizada a celebrar a rebeldia desde que ela renda dividendos.

Nesse sentido, na Universidade de Cambridge dos anos 1960, os ingleses Roger Waters (1946-), Syd Barrett, Rick Wright (1943-2008) e Nick Mason (1944-) percebem não dominarem harmonicamente a técnica, mas comungam o desejo de relacionar arte visual, poesia *beat* e *blues* elétrico. Esse “analfabetismo deliberado” – se quisermos emprestar a expressão de Jacques Rancière, filósofo francês – transforma-se em virtude criativa, pois o aprendizado ocorre em público, entre improvisos longuíssimos e shows de luz que rompem barreira palcos-plateia. O primeiro álbum, “*The Piper at the Gates of Dawn*”, 1967, (O Flautista nos Portões do Amanhecer), a banda se direciona para a não linearidade, recusa que se chocou frontalmente com o cronograma das gravadoras.

A liderança de Roger Waters sobre os demais integrantes da banda instala-se no álbum “*Meddle*” (1971), ao perceber que a experiência sensorial precisa de uma amarra conceitual mais efetiva. Em “*The Dark Side of the Moon*”, 1973 (O Lado Escuro da Lua), o giro epistemológico se consuma, se Barrett pintava quadros sonoros em constante fluxo, Waters escreve um tratado filosófico em forma de LP. Rose (2016) recorda que o conceito de “álbum” se transforma ali num “corpo único de ideias”, recusando leituras faixa a faixa; é a estética da totalidade a serviço da crítica social.

Com o imprevisível sucesso mundial, desenvolve-se o paradoxo do disco que condena a lógica do lucro, e torna-se um dos objetos culturais mais rentáveis do século. Nos anos seguintes, com o lançamento de “*Wish You Were Here*”, 1975 (Queria que Você Estivesse Aqui), a sentença destila veneno marxiano, mas também expõe o ressentimento de quem, milionário, sente-se refém do aplauso. A crítica, porém, não inibe a engrenagem. Pelo contrário,

quanto mais o Floyd denuncia a mercadoria, mais a mercadoria se valoriza. A dialética da indústria cultural mostra-se implacável.

O álbum “*Animals*” (1977) radicalizava a cartografia das classes. Rose (2016) observa que Waters retoma George Orwell (1903-1950, inglês, e foi um dos maiores críticos do socialismo russo) para desmascarar “as divisões que estruturas não democráticas criam entre nós”. Cães, porcos, cordeiros – três exemplos que, ao invés de figurar uma fábula moral, encenam o desespero do próprio narrador diante do gigantismo das turnês. Nos estádios norte-americanos, a banda executa fábulas anticapitalistas enquanto outdoors infláveis (o porco voador, os reatores nucleares) pairam sobre cinquenta mil consumidores. Cada dólar arrecadado torna a crítica mais dissonante, mas também mais inevitável.

O descompasso entre discurso e prática se concretiza em Montreal, com Waters cuspidando no rosto de um fã, e deste ato nasce “*The Wall*”, 1979 (O Muro), autópsia da celebridade que transformou um trauma pessoal em ópera multimidiática. Ao descrever o personagem Pink, *rock star* paranoico, Waters “mistura todas as ruínas” – a perda do pai, a escola disciplinar, o divórcio exaustivo, o *showbiz* fascista. O muro erguido sobre o palco encena a obstinação por separar-se do mundo, obstinação logo monetizada pela turnê e pelo filme de Alan Parker. Ezrin, produtor convocado para “polir” a angústia, revela que precisou “evitar que fosse o diário de um quarentão rabugento” e transformá-lo numa parábola universal. Assim, o ressentimento íntimo converte-se em commodity planetária (Rose, 2016).

A dimensão política dessa metamorfose é clarificada ao preparar o concerto em Berlim (1990), condicionando-o ao desmoronamento do muro real. Acompanhado ao vivo por dezenas de países, a metáfora do muro retorna como simulacro. Ergue-se um muro para celebrar sua queda, ao custo de milhões em patrocínio. A arte ganha corpo apenas para reafirmar a lógica espetacular que ambicionava demolir. As ruínas do socialismo são absorvidas na mesma vitrine que exhibe guitarras Fender autografadas e bonecos infláveis de martelos.

O litígio judicial que se inicia em 1985 – com Waters tentando proibir David Gilmour e Mason de usarem o nome *Pink Floyd* – encena o estágio terminal da mercantilização da música. O sujeito que denunciava porcos capitalistas recorre agora à lei de marcas e patentes. Em resposta, o “novo” Floyd lança “*A Momentary Lapse of Reason*”, 1987 (Um Lapso Momentâneo de Razão) e, mais tarde, “*The Division Bell*”, 1994 (O Sino da Divisão), discos que Gilmour descreve como retorno à “atmosfera” primitiva. Trata-se, no fundo, de reconduzir o logotipo ao mercado, amparado por espetáculos de laser e astronomia inflável. Se Waters

transformara a banda em manifesto, Gilmour volta a convertê-la em paisagem sonora. O círculo se fecha.

A morte de Rick Wright (1943-2008) confere à história um tom elegíaco. “*The Endless River*”, 2014 (O Rio sem Fim), construído a partir de esboços deixados pelo tecladista, funciona como elegia ao próprio ideal comunitário dos anos 1960. Os sintetizadores etéreos soam como se flutuassem acima dos destroços de egos outrora inconciliáveis. Nem por isso o projeto perde a marca registrável; a capa de Storm Thorgerson (1944-2013, designer inglês responsável pela criação da maioria das capas dos discos da banda) reaparece para garantir a coerência estética e, claro, a legibilidade comercial. O disco de despedida confirma que o Floyd jamais conseguirá existir fora do circuito de consumo, mas persiste na tentativa de oferecer uma última centelha de utopia.

Em perspectiva crítica, a trajetória do grupo ilumina o conflito constitutivo entre forma artística e forma-mercadoria. Ribeiro (2022) recorre à imagem de “galáxias que colidem”, como algo além do conflito de personalidades, sugere que o Pink Floyd encarna o atrito entre desejo de emancipação e lógica de totalização capitalista – atrito que não pode ser resolvido, apenas dramatizado. Para Blake (2012, p. 150):

A morte do Pink Floyd versão II não veio com um tiro ou um lamento, mas com um tipo de ganido. *The Final Cut* (...) é, como o guitarrista pontuou na época, ‘o bebê de Roger’. Isso significava que Gilmour havia sido deixado de lado e feito os vocais principais em apenas uma canção. Roger fez o restante do álbum com aquele uivo do coração, histérico, afetado e, ocasionalmente, estrangulado. Seria impossível imaginar as canções sendo feitas por alguma outra pessoa.

Assim, põe-se em evidência a impossibilidade de reconciliar autoria singular e cooperação coletiva no interior de um empreendimento submetido a exigências mercantis monumentais. Waters, Gilmour, Mason e Wright representam, cada qual, um vetor dessa contradição, onde somados, geram obras brilhantes; isolados, denunciam o preço pago por cada uma delas. A discografia como arquivo de um conflito que permanece atual; como transformar experiências críticas em formas compartilháveis sem que essas formas se neutralizem na prateleira? O Pink Floyd, em toda a sua grandeza imperfeita, oferece uma lição dura, a arte não escapa às determinações históricas, mas pode transformá-las em matéria de questionamento

estético – desde que o ouvinte se disponha a atravessar, com atenção, o ruído das máquinas de projeção e das caixas registradoras.

Nesse sentido, o percurso histórico do Pink Floyd inscreve-se dentro dos paradoxos da cultura rock, isto é, uma arte nascida da dissidência juvenil que, paulatinamente, vai sendo cooptada pelos dispositivos institucionais que outrora pretendia afrontar. Blake (2012) observa, com ironia clínica, que a banda regressa à cena pública no *Live 8* de 2005 apenas porque “o ‘homem’ já não era um comissário policial, mas a Secretária de Cultura que receava a dispersão tardia da multidão” (p. 15). A contracultura converte-se, assim, em protocolo de Estado.

A genealogia dessa conversão exige recuar a 1967, ano em que Syd Barrett transfere as experiências lisérgicas das margens do *Cam* para a *Tottenham Court Road*, instalando em Londres um laboratório de som que passaria a ser conhecido como *Pink Floyd Sound*. Blake (2012) enfatiza que “não havia ali plano de carreira, tratava-se de fazer barulho até que a vizinhança chamasse a polícia” (p. 47). A anarquia acústica, porém, já carregava em germe a possibilidade de mercantilização que se desdobraria nos LPs subsequentes.

Quando Barrett sucumbe ao colapso psíquico e Roger Waters assume o comando, a banda desloca-se do improvisado psicodélico para uma dramaturgia conceitual que busca decifrar as engrenagens do cotidiano industrial. *Dark Side of the Moon* (1973) constitui, a esse respeito, o primeiro documento sonoro do desencanto adulto. O coração que bate em “*Speak to Me*” (Fale-me) anuncia “uma música que rasteja sob a epiderme da vida assalariada”, na expressão precisa de Blake (2012, p. 83).

É justamente esse coração que, trinta e dois anos depois, antecede a entrada do grupo no Hyde Park. A cena, por si só, condensa a dialética negativa entre arte e espetáculo, o recurso técnico gravado em *Abbey Road* ressoa, agora, amplificado por equipamentos de milhões de dólares; porém, por um instante, faz tremer a engenharia que o suporta. Como lembra Adorno (1995), a obra verdadeiramente crítica “não se integra sem deixar rachaduras” (p. 138); o Floyd, ali, obriga o *Live 8* a escutar suas próprias aberturas.

Essa noite traz à tona quatro fases estéticas. Primeiro, “*Breathe*” (Respire), remanescente de 1973, que Blake descreve como “lamentosa exploração dos medos e inseguranças do começo da idade adulta” (2012, p. 90). Depois, “*Money*” (Dinheiro), cujo riff em sete por oito satiriza o fetiche mercadológico enquanto participa dele. A seguir, a preferida “*Wish You Were Here*”, dedicada a Barrett – “a canção de amor simples para um amigo que se foi” (p. 101). Por fim, “*Comfortably Numb*” (Confortavelmente Entorpecido), apoteose em que

o solo de Gilmour “descarna, numa catarse hollywoodiana, o narcisismo do astro de rock em decomposição” (p. 104).

A performance, todavia, não é apenas musical, também é laboral. Ao abraçar Gilmour, Waters encena o armistício de uma disputa jurídica iniciada em 1985, quando o baixista qualificou a permanência do trio remanescente como “prostituição de minha criança” (Blake, 2012, p. 112). Não se trata de metáfora pueril, *The Wall* fora, afinal, a tentativa de denunciar “a natureza desumanizadora da indústria musical” (p. 109) – denúncia que se resolve, ironicamente, em mais um produto da mesma indústria.

O esgar entre arte crítica e mercadoria torna-se ainda mais visível quando a imprensa britânica, no dia seguinte, especula sobre “uma turnê de 250 milhões de dólares” (Blake, 2012, p. 118). Gilmour recusa a oferta com um lacônico “está feito”, sinalizando que toda reconciliação permanece, no fundo, mera suspensão provisória do litígio. A recusa, porém, não anula o dispositivo capitalista, apenas desloca a mercadoria para o domínio dos boatos.

A esse respeito, Barthes (1957) oferece chave elucidativa, o mito cultural funciona como sistema de segunda ordem que assimila a história e a devolve como natureza. O Pink Floyd – banda cuja razão de ser foi questionar a naturalização da violência escolar, do alienismo psiquiátrico e do consumismo bélico – converte-se, ele próprio, em mito pop que proclama a inevitabilidade de sua própria desativação crítica.

Entretanto, há frestas. Quando Waters dedica “*Wish You Were Here*” a Barrett – “a todos que não estão aqui, particularmente a Syd” (Blake, 2012, p. 102) – desloca o foco do delírio de massa para o epicentro da falta. O ausente, que vive recluso em Cambridge, torna-se testemunha involuntária do grande rito midiático. “Isso é outra vida para ele, outro mundo, em outra época”, esclarece a irmã Rosemary (Blake, 2012, p. 131). A expressão funciona como lembrete de que toda promessa de conciliação permanecia despedaçada.

Mason, autodenominado “Henry Kissinger do rock” (p. 95), desempenha o papel de diplomata interno entre os egos inflamados. Sua capacidade de se relacionar entre ambos comprova a tese de Horkheimer (1947) sobre os especialistas neutros que mantêm o sistema coeso enquanto aparentam apenas cuidar da eficiência técnica. Sem a habilidade conciliatória de Mason – e sem o cheque em branco de Geldof –, dificilmente teríamos assistido àquela meia hora de suspensão simbólica.

O impacto cultural do evento reside, pois, menos na projeção filantrópica que o justificava do que na reatualização de um conflito constitutivo. Como anota Blake (2012), “o verdadeiro milagre, em primeiro lugar, é eles terem concordado em estar ali” (p. 19). A frase deve ser lida à luz de Benjamin (1940), só a imagem que “relampeja no momento do perigo” carrega potencial de passado redentor. O relâmpago, todavia, dura segundos e logo se apaga, deixando atrás de si a gestão burocrática da memória.

Nesse sentido, o Pink Floyd opera como paradigma de uma modernidade tardia em que a rebelião estética é inexoravelmente absorvida, mas não sem antes marcar o corpo social com a lembrança da clivagem. O porco voador, o prisma iridescente, os martelos fascistas desfilam como iconografias de um inconsciente coletivo que reconhece, na exageração visual, o índice de uma violência invisível.

O gesto crítico-textual, portanto, não consiste em lamentar a “queda” nem celebrar o “sucesso”, mas mapear o trajeto que leva da *jam* informal em *Stanhope Gardens* ao contrato escrutinado no *Astoria* e, finalmente, ao abraço desconfortável no *Hyde Park*. Cada etapa confirma a diagnose adorniana de que “todo trabalho de arte é um enigma solucionado pelo tempo” (Adorno, 1970, p. 289). No caso do Pink Floyd, o tempo solucionou o enigma ao revelar que o conflito faz parte da própria forma.

Resta, contudo, uma interrogação ética, o que fazer com a herança de Barrett? Blake cita Waters, para quem *Wish You Were Here* é “uma canção de amor simples” (p. 101); mas a simplicidade é aparente, pois invoca, no subtexto, a culpa coletiva pela derrocada do amigo. A banda e o público, cúmplices, transformam a ausência em souvenir; e, nesse gesto, tornam a ausência presente, mas domesticada. Trata-se de operação típica da indústria cultural, converter trauma em canção.

2.1 Pink Floyd – The Wall

Blake (2012, p.87) já diagnosticara sobre a trajetória da banda: “o sucesso converte a rebeldia em cerimonial”. Waters devolve esse cerimonial investindo-o de violência e, desse choque, nasce a ideia de erigir – em som, imagem e tijolo – a muralha do título. A operação narrativa é dupla, ao mesmo tempo em que confessa a alienação do astro, interroga o dispositivo espetacular que a produz. Blake (2012) recorda que a trama segue “Pink, um rock-star cujo declínio psíquico o leva a levantar um muro metafórico” (s/p). A metáfora é flagrante, mas a

análise crítica exige ir além, pois trata-se de representar a história recente da Grã-Bretanha (pós-guerra, escola autoritária, crise do Estado-bem-estar) como uma pedagogia coletiva da anestesia.

Do ponto de vista histórico, a obra condensa o mal-estar de uma sociedade que, findo o consenso keynesiano¹, assiste à ascensão do neoliberalismo tatcherista. A perda do pai de Pink em combate (Segunda Guerra) funciona como alegoria da desmontagem do pacto social pós-45; a escola, dirigida por professores-marionete, encena o disciplinamento fordista; a decadência conjugal aponta para a atomização neoliberal. Nessa realidade, *The Wall* corresponde àquilo que Adorno chamaria de “análise crítica dos conteúdos objetivos de sofrimento” (1970, p. 292).

Sob a ótica filosófica, o roteiro retoma a dialética entre Ilustração e barbárie, a promessa de emancipação moderna reverte-se em máquina de conformismo. Daí o emprego insistente, na trilha, de vozes infantis que entoam “*We don’t need no education*” (Nós não Precisamos de Educação) – hino ao mesmo tempo contra e dentro da indústria cultural. Waters, conforme cita Blake (2012, p. 113), denuncia a escola como “outra linha de montagem”; porém, ao converter a denúncia em hit global, aceita a contradição de subsistir no mercado que critica.

O processo criativo traduz-se em palimpsesto multimídia. O álbum nasce das maquetas que Waters grava em seu estúdio portátil; depois, Bob Ezrin amplia a arquitetura sonora, adicionando orquestrações e *sampling* (o telefonema real em “*Young Lust*” – Luxúria Jovem, o megafone fascista em “*Waiting for the Worms*” – Esperando pelas Minhocas). Blake destaca o “uso de *sound effects* (efeitos sonoros) e *spoken-word samples* (Amostras Poéticas) considerados à frente de seu tempo” (s/p), recurso que aproxima o disco de um rádiodrama expressionista.

No filme, Alan Parker (direção) e Gerald Scarfe (animação) radicalizam essa estética. Scarfe, cartunista político forjado nas páginas do *Sunday Times*, leva ao paroxismo a distorção grotesca, o professor-marionete, a mãe-anêmona, o juiz-útero – figuras que funcionam como alegorias do poder devorador. A paleta ácida atualiza o expressionismo numa chave

¹ O “consenso keynesiano” refere-se ao paradigma econômico dominante no pós-guerra (1945-1970) que sintetizava os princípios da teoria keynesiana com modelos neoclássicos, defendendo a regulação macroeconômica via políticas fiscais e monetárias, o Estado de Bem-Estar Social e a gestão da demanda agregada para garantir pleno emprego. Esse consenso foi desafiado pelo neoliberalismo nos anos 1970. Para análise crítica, cf. HALL, P. (ed.) *The Political Power of Economic Ideas: Keynesianism Across Nations*. Princeton: Princeton University Press, 1989.

pop-surrealista, expondo, como diz o próprio Scarfe, “a psicose colorida de um sistema que devora seus devotos”.

A decupagem de Parker alterna close-ups claustrofóbicos com *travellings* de vazio, criando uma estética da estase, onde a subjetividade de Pink é mostrada como bunker sem janelas. Quando “*Comfortably Numb*” irrompe, o *travelling* circular que envolve o protagonista drogado faz do espectador cúmplice do torpor químico – cinema sensorial que antecipa, em escala analógica, a imersão hoje típica dos videocliques.

O musical, a imagem real e a animação relacionam-se, portanto, como três registros da mesma crise de representação. No musical, a voz canta a alienação; na imagem, o corpo a performa; no desenho, o inconsciente coletivo a caricatura. Essa tríptica configuração é didaticamente positiva, no ensino das artes, permite trabalhar simultaneamente composição sonora, linguagem cinematográfica e semiótica gráfica.

Do ponto de vista pedagógico, *The Wall* oferece um roteiro interdisciplinar. Está presente a História (Segunda Guerra, pós-guerra britânico), a Sociologia (indústria cultural, sistema escolar), a Psicologia (processos de isolamento), as Artes Visuais (expressionismo, animação política) e a Música (estrutura de ópera-rock, *leitmotiv* - condutor, contraponto). Trabalhar o filme em sala de aula necessita, contudo, método dialético, é preciso ser capaz de identificar cada “tijolo” temático e, em seguida, recompor a totalidade.

Um exemplo prático como metodologia de trabalho em sala de aula, é projetar a sequência de “*Another Brick Part 2*” e pedir que os estudantes mapeiem códigos visuais (linha de montagem, máscaras, trituração da carne) em paralelo ao *groove disco* (discoteca) que seduz a massa. O contraste entre a crítica antiautoritária e o apelo dançante mostra como a indústria cultural incorpora o antagonismo. A biografia dos fundadores ilumina o subtexto da obra. Syd Barrett – o primeiro “Pink” – encarna a vítima real da engrenagem psicodélica-mercantil. Sua derrocada, lembrada por Waters em “*Nobody Home*” (Ninguém em Casa), “*wild, staring eyes and the empty smile*” – Olhar Selvagem e Sorriso Vazio), informa a dimensão afetiva do roteiro. Já Waters, órfão de guerra e crítico da celebridade, faz da própria experiência um panfleto contra o narcisismo do *rock-business*.

Gerald Scarfe, por sua vez, traz a bagagem satírica adquirida no *Private Eye* e nos *cartoons* anti Thatcher. Sua motivação, segundo entrevistas, foi “dar forma visual à raiva implícita no álbum”; o resultado é um bestiário que dialoga com Goya e Grosz, colocando o espectador diante de arquétipos do totalitarismo.

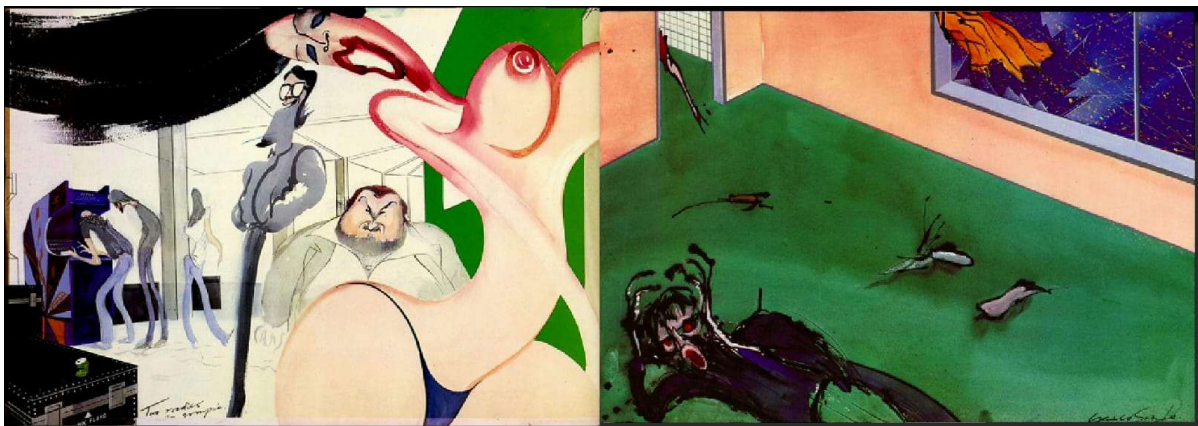
Em termos econômicos, o projeto *The Wall* mostra a escalada de custos e a lógica de espetáculo total que definirão as *mega-tours* dos anos 1980. O palco transatlântico erguido em 1980-81 – em que um muro físico era construído e demolido – antecipa a cultura de “eventos-síntese” que hoje domina o entretenimento global. A crítica torna-se, outra vez, parte do produto.

Contemporaneamente revisitar *The Wall* implica enxergar na “quarentena” de Pink uma metáfora das bolhas digitais. O algoritmo substituiu o professor-marionete, mas a pedagogia de massa permanece, são *likes*, *fake news*, cancelamento. Trabalhar o filme com estudantes do século XXI é discutir como as paredes agora são de silício e não de tijolo.

2.2 Gerald Scarfe e as animações para o filme

A força perturbadora de *The Wall* não emana apenas da composição musical de Waters e Gilmour; ela se materializa na imaginação gráfica de Gerald Scarfe, cuja animação destrói a fronteira entre o delírio privado de Pink e a cena pública do cinema. Quando Alan Parker decidiu abandonar “qualquer amarra naturalista que pudesse domesticar a ópera-rock” (Estivalet; Hack, 2018, p. 66), convocou Scarfe para povoar a tela com metamorfoses grotescas, flores que copulam e devoram, martelos que marcham em cadência fascista, professores que se transmutam em vermes (figuras a seguir). Essas representações convocam o espectador a imergir onde o discurso verbal não alcança, pois, como lembra Rodriguez (2006, p. 268), a imagem animada “recompõe, segundo a lógica perceptiva, formas da realidade que a linguagem falada não apreende”.

Figura 1: Animações de Scarfe para o Filme - CORPOS

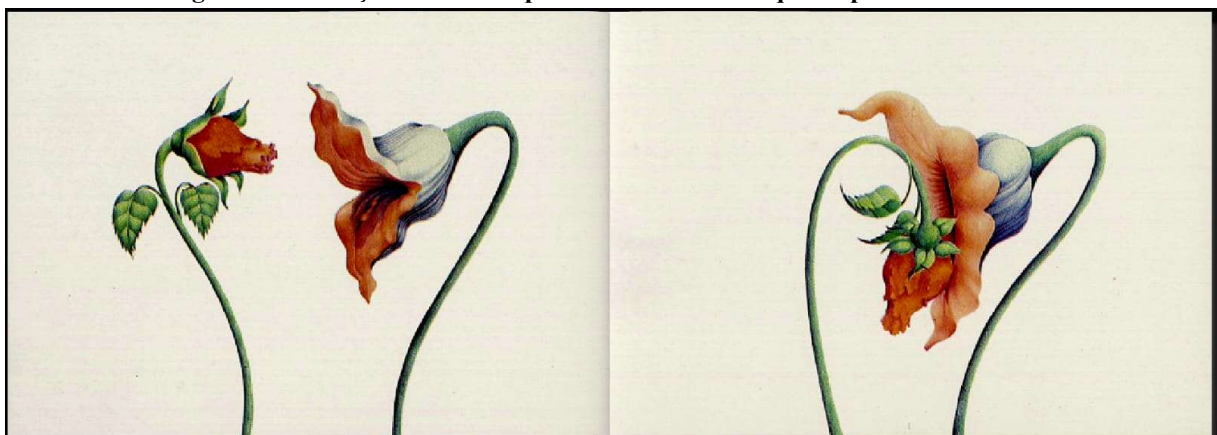


Fonte: Álbum *The Wall*, 1982.

A adesão entre som e desenho não resulta em ilustração literal. O que se vê é “um diálogo em que as sutilezas musicais do Pink Floyd se contaminam pelas animações psicodélicas da época” (Estivalet; Hack, 2018, p. 66), instaurando um espaço sinestésico em que o *riff* de baixo se converte em pulsação cromática e o solo de guitarra deflagra em abrutadas mutações figurativas. Scarfe compreende que cada segmento musical já carrega densidade dramática, sua tarefa, portanto, é radicalizar essa densidade, fazendo-a vazar para além do regime narrativo. Daí o caráter insistente dos vermes que corroem a carne-muro de Pink; “muitas dessas animações tentam representar os pensamentos, os sentimentos e as alucinações de Pink” (Estivalet; Hack, 2018, p. 70), devolvendo ao público o avesso pulsional que a dramaturgia live-action apenas sugere.

A construção visual alinha-se, ainda, à crítica de Joly (1996, p. 115) sobre a inseparabilidade de texto e imagem, “palavra e imagem se completam; uma precisa da outra para funcionar”. No filme, a letra *Another Brick in the Wall* encontra no desfile de máscaras-alunos uma duplicação plástica que faz da escola uma fábrica literal de fantoches. Há, nesse choque, um prolongamento da “partilha do sensível”² descrita por Rancière, pois a animação não comenta o real, mas redistribui lugares de visibilidade, oferecendo ao espectador uma experiência de violência simbólica que nenhuma enunciação didática atingiria. Quando os martelos avançam em formação militar, a marcha se conjuga à percussão de Mason e convoca o corpo do público a participar – ainda que involuntariamente – do fascismo imagético que o filme denuncia.

Figura 2: Animações de Scarfe para o Filme - Flores que Copulam e Devoram



Fonte: Álbum The Wall, 1982.

² Partilha do Sensível refere-se ao sistema de normas invisíveis que define quais formas de expressão, sujeitos e temas são visíveis ou audíveis no espaço público. Para Rancière, essa partilha estabelece os limites do que pode ser percebido, dito e experimentado em uma dada sociedade, organizando tanto a estética quanto a política.

É nesse ponto que a parceria Parker-Scarfe se alinha à advertência de Freedman contra a passividade estética; a imagem animada de *The Wall* não deixa o sujeito confortável, antes o força a “descobrir fantasmas na escuridão da sala” (Rodriguez, 2006, p. 21). Cada mutação gráfica quebra a ilusão cronológica – “as cenas alternam-se de forma aparentemente ilógica” (Estivalet; Hack, 2018, p. 65) – e arrasta o espectador para a lógica fragmentária do trauma. Se, no plano narrativo, Pink constrói tijolo a tijolo seu isolamento, no plano plástico Scarfe ergue um muro de signos que implode continuamente, expondo a ferida aberta entre desejo de totalidade e esfacelamento subjetivo.

Figura 3: Animações de Scarfe para o Filme - Metamorfoses Orgânicas que Corporificam



Fonte: Álbum *The Wall*, 1982.

A força pedagógica do filme reside justamente na recusa ao óbvio. Ao transformar a autoridade escolar em verme e a libido reprimida em flores canibais, Scarfe devolve à escola – nosso campo de análise – um espelho feroz.

O professor que humilha seus alunos, apontado no roteiro como “apenas mais um tijolo”, surge na animação como engrenagem de um moedor de carne, imagem que “explora, de forma subjetiva e subliminar, as possibilidades audiovisuais” (Estivalet; Hack, 2018, p. 68). O choque iconográfico torna-se, então, disparador didático capaz de instaurar, na leitura escolar, aquele “desconforto fecundo” de que falou Fresquet, condição para que a crítica ultrapasse a recepção ilustrativa e alcance o plano da reflexão ética.

Figura 4: Esboços de Scarfe para as passagens bélica e fascista de Pink Floyd – The Wall



Fonte: Álbum The Wall, 1982.

Gerald Scarfe, portanto, não decorou *The Wall*, ele reinscreveu a obra no território da alegoria cruel, oferecendo ao cinema pedagógico material denso para pensar poder, autoritarismo e resistência. Sua animação faz do *múnus* docente algo mais ambivalente que o mero gesto de transmitir conteúdos, isto é, exige-nos a coragem de atravessar imagens que, ao mesmo tempo, fascinam e ferem, para que, na travessia, o muro pedagógico também possa ruir.

2.3 Pink Floyd em sala de aula

The Wall é uma obra que não combina com a proposta de ser um recurso audiovisual para “animar” a aula, até por que isso seria no mínimo, desviar-se da ferida que o filme insiste em expor, a forma-escola como dispositivo histórico de confinamento, fabricação de obediência e apagamento da singularidade. Ao levá-lo para a sala o professor não passa apenas um conteúdo, ele traz para dentro do contexto escolar uma obra que ataca, justamente, as paredes simbólicas da instituição escola. O primeiro gesto didático, portanto, deve ser de desnaturalização, mostrar aos estudantes que a crítica floydiana não é delírio artístico, mas reencenação imagética de um processo que a historiografia já esquadrinhou com minúcia.

A construção do conhecimento e abordagem didática passa pelo fato do professor também ser um oprimido pelo sistema, como descrito na liturgia Freireana em *Pedagogia do Oprimido*, com regras acadêmicas e comportamentais, olhares e julgamentos que passam pelas suas vestimentas, tipo físico, cabelos, cor da pele, oriundos de uma sociedade que ensinou os alunos a reproduzirem os conhecimentos advindos de suas origens e criação. A reprodução em

sala de aula de algo que vem arraigado no subconsciente coletivo do certo e errado, passado pelas gerações anteriores. Em “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (2023) demonstram como o sistema educacional atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, transformando vantagens culturais herdadas (capital cultural) em méritos escolares aparentemente naturais. Através da violência simbólica, através da imposição dissimulada da cultura dominante como legítima, a escola mascara sua função seletiva sob um discurso de neutralidade e meritocracia, perpetuando assim a estrutura de classes. A obra revela como o hábito de classe e os critérios arbitrários de avaliação escolar (como exames) reforçam essa dinâmica, mostrando que a educação, longe de ser um instrumento de mobilidade social, consolida na prática as hierarquias existentes, embora o faça sob a aparência de imparcialidade pedagógica.

Ariès (2021) recorda que a “reclusão” infantil às instituições de ensino sucedeu à aprendizagem artesanal junto aos adultos. A partir do século XVII, “a criança foi separada dos adultos e encerrada na escola, tal como se enclausuravam loucos, pobres e prostitutas” (Ariès, 2021). Nesse ponto, os fotogramas de Parker deixam de soar hiperbólicos filas uniformes, corredores intermináveis, relógios martelando o mesmo compasso – tudo converge para a lógica descrita por Alvarez-Uria e Varela (1991), segundo a qual colégios e conventos funcionam como barreiras que separam completamente as gerações jovens do mundo adulto, de seus prazeres, das tentações carnavais e das artimanhas do demônio. O Cinema, como Arte, cultura visual, auxilia no processo de ensino, como exposto por Barbosa (2015, p.239):

Vamos a outro tópico que apaixonou Cecília Meireles e nos interessa especificamente: o Cinema, que muitos arte-educadores esquecem que é Arte. A cultura visual vem conferindo importância ao cinema na educação, mas para não mediatizar a escolha e a recepção dos filmes, é preciso pensar que Cinema é Cultura Visual, mas antes disso, é Cinema. É preciso conhecer linguagem cinematográfica, história e teoria do cinema.

Dessa forma, um bom começo para a aula seria tornar as aproximações visíveis, projetando inicialmente, antes do longa-metragem, as imagens estáticas. A busca por informações fílmicas, contextualização do período em que foi produzido (recursos físicos da época), aprimorado com o período de referencial de tempo e espaço a que se refere a película.

Os alunos observam as “crianças-marionete” expostas em uma das cenas do filme, e, em sequência, fotos de “internatos vitorianos” representados nas figuras 5 e 6.

Figura 5: Crianças Marionetes - Pink Floyd – The Wall



Fonte: Álbum The Wall, 1982.

A justaposição faz transbordar o conceito foucaultiano de espacialidade disciplinar, “dividir o espaço, vigiar presenças e ausências, medir méritos” (Foucault, 2014). Só então o filme é iniciado – não como entretenimento, mas como documento crítico, capaz de amplificar e criar pensamentos críticos. Foucault (2014) conceitua o poder disciplinar como uma tecnologia de controle característica das sociedades modernas, que opera mediante três mecanismos fundamentais: a distribuição espacial dos indivíduos em instituições totais (escolas, prisões, fábricas); a normalização de condutas através de técnicas como vigilância panóptica, exames e hierarquizações; e a produção de corpos dóceis, economicamente úteis e politicamente submissos. Diferentemente do poder soberano (baseado na força bruta), a disciplina atua de forma difusa, internalizando a vigilância e fazendo com que os próprios indivíduos se autorregulem, tornando-se assim mais eficaz e menos visível, demonstrando como esse poder não apenas reprime, mas produz subjetividades e saberes, constituindo-se como um dos pilares do capitalismo industrial e das burocracias estatais modernas. A análise foucaultiana revela que as estruturas disciplinares persistem em novas roupagens na contemporaneidade, como evidenciam os sistemas digitais de monitoramento e avaliação permanente.

As contrastantes imagens evolutivas dos séculos XVIII, XX e comparados com as múltiplas realidades das salas de aulas do século presente, auxiliará no despertar da consciência.

Figura 6: Internato Vitoriano no Séc. XVIII



Fonte: Gettyimages.com, 2022.

Em outra abordagem didática, é possível experimentar, conforme a conjectura e apreensão dos discentes, a exibição completa, sem cortes, como estímulo à concentração e o despertar do contexto histórico nos alunos e suas percepções sobre a obra. Ao se apresentar a evolução do ensino ao longo dos séculos, é possível despertar e estimular o pensamento crítico sobre o conhecimento e manipulação, ampliando a percepção crítica a forma como a escola funciona desde o *start*, impulsionamento e lançamento de sua construção, um sistema de ensino previamente analisado em busca da formação de mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado de trabalho.

Após a exibição do filme, pode-se formar grupos que receberão tarefas distintas, como mapeamento, com auxílio do professor, de acontecimentos britânicos do pós-guerra que sustentam o roteiro (racionamento, reforma educacional de 1944, ascensão tatcherista); outro grupo efetuando a tradução da letra, ou buscando-a digitalmente a fim de compreender seu significado; outro analisando e buscando imagens históricas que complementem a percepção do contexto artístico que envolve a evolução apresentada no filme, dentre diversas outras

opções a serem trabalhadas, dependendo do perfil dos discentes e da multidisciplinaridade a que se pretende atingir. Ao final, uma apresentação utilizando-se das mídias disponíveis na escola para contextualizar os principais pontos descobertos.

Algumas questões que também podem ser utilizadas como questionamento: quais processos similares de separação vocês reconhecem em seu cotidiano? O debate frequentemente convergirá para uniformes, catracas, câmeras, aplicativos de controle de presença – a materialidade do poder escolar que Foucault descreve. Não se trata de demonizar a instituição, mas de revelar-lhe a historicidade, buscando também refletir sobre o que é necessário dentro da sociedade atual que se incorpore e mantenha como facilitadores do processo de conhecimento e prática das próprias propostas fundamentais que o coletivo da Educação oferece como evolutivo às comunidades diversas, pois que se perceba também a potencialidade de que essa escrita foi apoiada pelas ferramentas matéricas e humanas do sistema educacional.

A disputa das representações sociais e o trabalho construtivo de representações não é algo simples nem livre de conflitos, pois ocorre mediante verdadeira disputa entre grupos sociais e profissionais do simbólico. Assim, ao ampliar-se o eixo da discussão, ultrapassa “o que o filme quis dizer” para tornar-se mais transformador: “como esse filme é reapropriado”. Nesse ponto, apresenta-se a análise publicada pela Brasil Paralelo que converte *Another Brick* em panfleto contra suposta “doutrinação de esquerda” e a favor do *homeschooling*. Em roda, os alunos identificam o deslocamento, de crítica à padronização industrial para validação de um ideário liberal-familista. O professor intervém, mostrando recursos de persuasão presentes no texto (*hyperlinks*, autoridade de “especialistas”, seletividade de citações).

A escola é de fundamental importância para a conscientização e ampliação do conhecimento, e com a redução do tempo de deslocamento mundial, potencializado pela redução das fronteiras temporais pelo uso das tecnologias, em busca de conhecimento e pesquisas, que levam a ampliação da busca pelo capital, seja ele intelectual ou financeiro. Para Stuart Hall (2003), a temporalidade não é linear, mas um campo de descontinuidades e sobreposições, onde passado e presente se entrelaçam de forma crítica. Sua abordagem, influenciada pelo pós-estruturalismo e pelos estudos diaspóricos, enfatiza como identidades e culturas são construídas em tempos heterogêneos, marcados por rupturas históricas como o colonialismo, ressurgimentos de memórias subjugadas e futuros imaginados de forma não linear. Também demonstra que a experiência temporal dos grupos marginalizados (diásporas

africanas, povos indígenas) desafia a noção imperial de tempo universal, revelando como o poder regula narrativas temporais. Na cultura contemporânea, essa descontinuidade se amplifica com a aceleração midiática, que fragmenta ainda mais a relação com o passado. Assim, a temporalidade em Hall é política, em um espaço de disputa onde identidades se reinventam nas brechas da história oficial.

Abordagem sobre o processo produtivo, a separação em classes, os dominantes, que detém o poder e o capital, direcionando os fluxos, e os demais, proletariados, assalariados, que dependem do mercado e empregos criados pelos que direcionam os fluxos, também se faz presente na obra fílmica. Representação essa também oriunda da banda Pink Floyd, que é um grito contra o sistema, mas utiliza-se dele para atingir seus objetivos. A percepção consciente de que o professor vivenciou os dois lados do sistema, ora docente e ora discente permitindo-se na manutenção, transição e transformação de si e do mesmo.

Por fim, é importante se dedicar à produção artística. Em outros acréscimos didáticos, o professor pode provocar a turma a se movimentar em diferentes tarefas, como colagem digital, quadrinização de sequências, cartazes. Antes de criar, cada grupo deve seguir orientações inspiradas no método de *Chartier*, onde toda representação é apropriação situada. Desafia-se, então, os estudantes a escolher um aspecto do sistema escolar contemporâneo (plataformas de tarefas, provas padronizadas, *bullying* virtual) e traduzi-lo em algo que dialogue, formal ou tematicamente, com a iconografia floydiana. Durante todo o processo o docente de Artes acompanha o trabalho dos alunos, oferecendo referências visuais do expressionismo e diferentes técnicas para se trabalhar/criar a obra. Afim de inspirar os alunos, pode-se utilizar slogans de movimentos estudantis, ou quaisquer manifestações políticas populares históricas, como as “Diretas já” dos anos 1980.

Com o processo de criação concluído os alunos deverão expor sua arte para toda a escola, no corredor principal – o mesmo onde, todos os dias, os corpos marcham rumo às salas. A escola transforma-se, mesmo que provisoriamente, em fórum de disputas simbólicas – alunos, docentes, funcionários e pais circulam, comentam, discordam. Em tempos atuais, com o aumento da liberdade de expressão, redução do autoritarismo e a ampliação dos direitos dos alunos, se contrapondo com uma legislação que limita os direitos do professor em sala de aula, dando liberdades que até então o discente não tinha, ampliou-se em muito alguns desconfortos na educação, fazendo com que muitos professores a abandonassem e criasse um desestímulo à profissão de ser educador.

Ao mesmo tempo em que se cobra produtividade dos professores, que detêm pouca autonomia em sala de aula, desrespeitos cada vez mais presentes e ao mesmo tempo, escolas mais inclusivas, com docentes menos autoritários e em busca do estímulo ao pensamento crítico, se contrapõe à mesma escola onde alunos ainda praticam desrespeitos constantes com professores e práticas de *bullying* com os colegas mais frágeis, e mesmo com legislação que as proíbem, são uma constante no novo universo educacional em formação.

3 EDUCAÇÃO E O USO DE IMAGENS E VÍDEOS PARA O ENSINO

A sala de aula, historicamente ligada à leitura de textos e explicações majoritariamente orais, hoje experimenta a presença de múltiplas tecnologias audiovisuais que, conforme Mandarino (2014), apenas fazem sentido quando há intencionalidade pedagógica e participação ativa do professor. Não se trata de adotar o vídeo como “milagre” instrucional, pois, como enfatiza a autora, “a sociedade contemporânea é caracterizada pela multiplicidade de linguagens e por uma forte influência dos meios de comunicação. É preciso que o professor entenda as linguagens do cinema, da TV e do vídeo e que possa identificar suas potencialidades e peculiaridades” (Mandarino, *ibid.*, 2014, p.2). Entender esse poder comunicativo exige esforço para dialogar com técnicas de filmagem herdadas do cinema, com a fluidez própria dos programas televisivos e com as possibilidades de intervenção propiciadas pelo vídeo digital.

A diversidade de linguagens audiovisuais amplia o repertório de práticas pedagógicas. Gadotti (1994, p.12) lembra que a presença de novos recursos não anula o lugar do professor, uma vez que “os meios de comunicação e a tecnologia não podem substituir o professor”. Reconhece-se, no entanto, que o uso de vídeos na escola traz vitalidade a conteúdos tradicionalmente estáticos. Em disciplinas como ciências naturais, geografia tem-se uma abordagem instrumental e para Artes ou literatura, uma abordagem conceitual, contextual e estético. Em ambos os casos, o uso de vídeos favorece a aproximação entre teoria e prática. Basta imaginar o ensino de ecossistemas marinhos por meio de documentários que exibem com detalhes fenômenos subaquáticos ou a recriação de eventos históricos em dramatizações que tornam palpáveis contextos passados para entender como o vídeo traz engajamento para o ensino.

Se a tecnologia audiovisual oferece recursos de síntese e ilustração, ela não garante, por si mesma, a profundidade reflexiva que a aprendizagem demanda. Mandarino (2014) alerta que a simples apresentação de um vídeo, sem mediação crítica, tende a cair num consumo acrítico de imagens, o que contraria o próprio sentido da educação. É tarefa do professor promover leituras analíticas, induzir questionamentos e relacionar o que se assiste a referenciais teóricos e vivências dos estudantes, através da educação crítico-reflexiva e as propostas do construtivismo freireano. Nesse sentido, Moran (1994, p.27) observa que “o professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo assim como tem os seus livros e apostilas para preparar suas aulas”. Não basta exibir ao

acaso; o educador precisa elaborar um roteiro de discussão, planejar tempos de parada e retomar conceitos. A presença de acervos escolares e videotecas organizadas com catálogos atualizados facilitaria esse empenho, mas, como registra Mandarin (2014), muitas instituições sofrem com falta de tempo e ausência de pessoal responsável por realizar gravações e arquivamentos.

Nesse contexto, a organização do acervo filmico escolar, quando levada a sério, evita o uso eventual e descontextualizado de vídeos. Mandarin (2014, p.4) destaca a relevância de “criar um catálogo próprio, no qual seja possível encontrar uma análise básica do produto”. Isso exige que os docentes se disponham a assistir previamente ao material, elaborando anotações sobre propósito, faixa etária, relação com o currículo e possíveis atividades subsequentes. Ou seja, cada vídeo deve ser integrado a um projeto didático que estabeleça pontes com os conteúdos programáticos. Nessas circunstâncias, a imagem não substitui o texto, mas se soma a ele, contribuindo para aproximar teoria e realidade vivenciada pelos alunos.

A ampliação do uso de vídeos tem também implicações no que Paulo Freire (1984) chama de leitura de mundo, ou seja, na capacidade dos aprendizes de interpretar criticamente as mensagens que recebem. A TV, o cinema e a internet são campos de disputa simbólica; não basta, portanto, colocar os discentes em contato com qualquer filme ou documentário. É indispensável avaliar quais valores, quais posturas e quais visões de mundo permeiam essas produções. Em seu famoso comentário, Freire (*ibid.*, p.29) lembra que “a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político”. Ou seja, o professor precisa problematizar conteúdos, investigar quem produz e a serviço de que interesses, só assim a experiência audiovisual no ambiente escolar foge da mera distração e assume caráter formativo.

Na prática diária, é possível mobilizar vídeos para diversos segmentos de conteúdo. Em aulas de história, transmissões que documentam acontecimentos passados ajudam a situar temporalmente transformações sociais. Em química ou biologia, demonstrações de experimentos ou imagens microscópicas de células permitem que conceitos abstratos ganhem forma concreta. Na área de literatura, adaptações cinematográficas de romances propiciam debates sobre fidelidade narrativa, estilos visuais e linguagens artísticas. Ainda assim, a clarificação metodológica se faz necessária: não se quer a superficialidade, mas o aproveitamento das inúmeras possibilidades que a imagem revela.

Não obstante, segundo Mandarin (2014), para que um assunto seja de fato enriquecido pelo vídeo, sua manifestação visual deve ser interessante. Não é produtivo usar o

filme, por exemplo, de forma desvinculado do conteúdo de sala de aula, pois isso pouco agrega ao desenvolvimento estudantil dos alunos. Ao contrário, há situações em que o uso do filme impacta o imaginário dos alunos, despertando motivação e desejo de saber mais. “O vídeo tem a capacidade de aproximar o conhecimento científico do cotidiano”, elucida Mandarinino (*ibid.*, p.5), isto é, o filme pode encurtar distâncias entre o conceito acadêmico e sua expressão no mundo real.

Essa relação do vídeo com a realidade se beneficia da linguagem específica da TV, marcada pela agilidade e fragmentação, ou do cinema, que investe em narrativa, montagem e sonoridade, ou ainda das produções caseiras atuais, facilitadas por recursos digitais. Em qualquer caso, a questão da escolha do material é fundamental. Para além do aspecto meramente técnico, é preciso verificar a densidade informativa e as possíveis contradições conceituais. Como destaca Demo (1998, p.37), “todo modelo novo é feito para ser superado”, ou seja, avaliações de atualidade e pertinência precisam ocorrer continuamente, pois o que servia às finalidades de um período pode estar defasado para as gerações posteriores.

Uma aplicação consistente do audiovisual também se verifica nas práticas de interdisciplinaridade. Um documentário que trabalhe as transformações socioambientais de uma região ribeirinha, por exemplo, instiga a reflexões que transitam pela geografia, história, biologia e mesmo literatura. Esse tipo de prática se vincula ao que Mandarinino (2014) chama de possibilidade de “aprofundar o tema” com diferentes pontos de vista e questionamentos, abrindo caminho para discussões em grupo, pesquisas de campo e a produção de novos materiais. Nessa perspectiva, o vídeo deixa de ser um instrumento passivo e torna-se um meio de criar múltiplos processos cognitivos, ajudando a transpor barreiras entre disciplinas isoladas.

É certo ainda, que a adoção de vídeos e imagens como recursos de ensino não prescinde de planejamento temporal. Nem sempre é vantajoso exibir um documentário inteiro dentro de um único período de aula. Muitas vezes é preferível fragmentar o material em blocos menores, permitindo pausas para debates, anotações e comparações com outras referências. Mandarinino (2014, p.7) insiste que “a dinâmica e o tempo de aula devem ser bem planejados, pois o uso do vídeo pressupõe sempre a atuação do professor”. Não se pode tratar a exibição como mero “preenchimento” de horário; há que articular esse momento com os objetivos propostos, evitando dispersão ou inércia no ambiente de aprendizagem. Na figura 7 a seguir, apresenta-se uma junção de itens relevantes na utilização de vídeo em sala de aula, mas cada disciplina e abordagem fílmica, apresenta suas particularidades específicas.

Figura 7: Abordagens na apresentação de filmes e vídeos didáticos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O entendimento crítico surge também quando os alunos são provocados a produzir seus próprios vídeos ou a realizar releituras de imagens. Na imagem supra, identifica-se partindo-se do tema central, películas didáticas, que é possível diversas abordagens, como a pesquisa sobre como foi constituído o filme, sua narrativa, montagem e sonoridade, passando pelos estilos visuais criados pelo autor, somados à avaliação histórica, sua pertinência e atualidade ou capacidade de se tornar contemporânea com o passar do tempo.

A imagem tem o poder de despertar o imaginário do aluno, utilizando-se de uma linguagem artística, com conceitos abstratos ou mesmo concretos. O caráter formativo, a contextualização prévia e a linguagem artística auxiliam no processo do conhecimento, que vinculados ao conteúdo proposto na disciplina, tem por função auxiliar no processo de ensino, aproximando o conhecimento científico do cotidiano. Napolitano (2023) acredita que práticas de leitura e produção de mensagens audiovisuais podem ensinar o estudante a exercer discernimento sobre manipulações e ideologias. Esse olhar criativo e crítico enriquece o repertório cognitivo, pois demanda análise de roteiro, planejamento de cenas e reflexão sobre qual linguagem se quer empregar. Assim, a educação por meio de imagens e vídeos não se limita ao consumo passivo; ela leva ao protagonismo, ponto fundamental de uma pedagogia emancipadora.

É nessa via que se entende o potencial dos recursos audiovisuais para transformar a relação do aluno com o conteúdo. Quando um vídeo não é apenas um suporte, mas um meio de se fazer ciência, de se vivenciar a arte ou de refletir sociologicamente sobre culturas, o estudante amplia seus horizontes. Carpenter (1974, p.81) ensinava que “cada canal de comunicação codifica a realidade de maneira diferente e influi de forma surpreendente no conteúdo da mensagem comunicada”. Logo, o uso desse tipo de tecnologia em sala de aula rompe o monopólio da palavra escrita, introduzindo modos de ver que mexem com a sensibilidade e com a percepção de mundo.

Não se trata de medir apenas se o aluno memoriza informações apresentadas em vídeo, mas de perceber se houve desenvolvimento de espírito crítico, se surgiram perguntas pertinentes, se houve ampliação de repertório cultural. Mandarin (2014) chama a atenção para a necessidade de transformar essas análises em prática constante, fazendo com que as turmas e os professores se habituem a registrar impressões, construir significados e compartilhar experiências de uso. Esse trabalho poupa tempo e orienta melhor as escolhas didáticas.

Para que haja integração do vídeo ao ensino é importante que a avaliação se converta em uma prática constante. O professor deve sempre assistir e analisar o material que pretende utilizar para poder planejar sua aula a partir de seus paradigmas educacionais. A efetiva utilização de vídeos é que poderá resultar no desenvolvimento de padrões de qualidade tanto para o processo de produção quanto para a utilização de programas didáticos. Acreditando nesta premissa e na importância de ouvir o professor, sua prática, suas dificuldades e suas crenças, algumas instituições vêm desenvolvendo pesquisas junto a professores que usam a TV e o vídeo em suas aulas. (Mandarin, 2014, p.9)

Na figura 8 a seguir, aborda-se alguns itens apresentados que são relevantes no processo de ensino-aprendizagem para a construção de um processo de planejamento e execução de um documentário por parte dos discentes.

Figura 8: Potencial na criação de recursos audiovisuais pelos discentes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em meio a tais processos, a avaliação de resultados requer atenção a dimensões quantitativas e qualitativas. Na imagem anterior sobre o planejamento e criação de um documentário, partindo-se da necessidade de desenvolver o aluno como protagonista em uma criação de documentário, o processo passa pelo desenvolvimento do processo cognitivo, como uma forma de melhorar sua reflexão sociocultural, uma forma de emancipar o conhecimento, buscando a interdisciplinaridade, análise da linguagem e simultaneamente a praticar um olhar crítico sobre o tema. O planejamento temporal é ao mesmo tempo um estimulador da leitura, pela necessidade de se pesquisar diversos temas que irão conduzir o aluno a criação do conteúdo proposto. Trata-se de um processo cíclico que visa despertar o interesse pelas artes e mídias.

Tudo isso remete à perspectiva de que o uso de imagens e vídeos nas aulas não é supérfluo, mas parte de uma renovação metodológica que conflui com as demandas contemporâneas de letramento múltiplo. Ninguém ignora que o atual aluno se encontra exposto a fluxos contínuos de informações visuais. A escola, então, desempenha o papel de ensinar a filtrar, decodificar e interpretar criticamente tais mensagens, transformando a profusão midiática em oportunidade de formação cidadã. Em vez de demonizar as telas, a proposta é ressignificá-las num ambiente educativo, com vistas à construção de conhecimento que articule sensibilidade e rigor intelectual.

A cada nova experimentação, reforça-se a convicção de que o professor, mesmo diante de novos recursos, mantém sua centralidade. Sem sua mediação, o filme torna-se dispersão. Mas quando há uma intencionalidade clara, um planejamento coerente e um desejo de interação, a exibição de vídeos se concretiza como meio de engajamento, abrindo possibilidades para a apropriação de saberes complexos.

3.1 Políticas públicas para a educação

A construção de políticas públicas implica uma série de ações e decisões, por parte do governo, que buscam responder às demandas sociais e distribuir recursos de maneira planejada, a fim de promover o bem comum. Nesse sentido, a formulação de um conjunto de regras, programas, diretrizes e leis constitui o conjunto fundamental de qualquer política pública, vislumbrando-se seu impacto em vários níveis, inclusive no campo educativo.

A noção de “política pública” começa a ganhar relevo em meio ao fortalecimento do liberalismo no século XIX, embora concepções de governo e mecanismos de intervenção social já fossem observáveis em fases anteriores. É nesse período que se consolida, no pensamento ocidental, a ideia de que o Estado deve assumir certas responsabilidades sociais e econômicas, ainda que coexistindo com a valorização do livre mercado. Porém, à medida que o liberalismo clássico se aprofunda e se depara com as contradições do capitalismo em expansão, também se delineiam correntes de pensamento que defendem a regulação estatal em setores essenciais, como saúde, infraestrutura e educação.

No que concerne às políticas educacionais, o Estado passa a enxergar a importância de estruturar sistemas de ensino que atendessem às transformações sociais e às demandas produtivas. Essa evolução implica a criação de leis, a organização de currículos, a formação de professores e o estabelecimento de metas de escolarização. Com o tempo, diversas correntes ideológicas colocaram em jogo a função prioritária da educação: se esta deveria privilegiar a formação moral e cívica dos futuros cidadãos ou se estaria mais atrelada ao desenvolvimento das habilidades produtivas demandadas pelo mercado de trabalho. Em ambos os casos, a formalização das ações governamentais no âmbito educacional concretiza-se em políticas públicas orientadas a financiar, direcionar e fiscalizar a oferta de ensino, bem como regular a inserção de artes, tecnologias e atividades culturais no currículo.

A partir dessas raízes históricas, as políticas públicas educacionais assumiram diferentes contornos, refletindo as transformações políticas, econômicas e culturais de cada época. Ainda hoje, as controvérsias em torno do grau de intervenção do Estado na educação persistem, mostrando que as políticas públicas se tornam campos de disputa simbólica e material. Seja buscando universalizar o acesso à escola, elevar a qualidade do ensino ou incorporar novas linguagens pedagógicas, as políticas educacionais revelam uma constante: o entrelaçamento de ideais de cidadania e desenvolvimento, que aponta para a necessidade de planejamento e execução consistentes, sempre ancorados em reflexões sobre o bem comum.

Ainda que a universalização do ensino seja prioridade em diversos planos governamentais, a inserção de atividades relacionadas à arte e cultura encontra alguns problemas, como a falta de recursos, formação continuada de professores e políticas de longo prazo. Para contornar esses desafios, muitas iniciativas contam com o respaldo de legislações, como a obrigatoriedade constitucional de destinar 25% do orçamento público à educação, estabelecida no Art. 212 da CF/88 e reforçada pela LDB, representa um avanço na garantia de recursos mínimos para o setor educacional, assegurando investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas de acesso. No entanto, embora esse mecanismo promova maior estabilidade financeira, sua eficácia é limitada por desafios estruturais, como a desigual distribuição de recursos entre municípios, falhas na fiscalização da aplicação dos valores e a insuficiência desse percentual para atender a demandas complexas, como a implementação integral do PNE. Apesar dos avanços trazidos por instrumentos como o FUNDEB, que complementa os orçamentos locais, persiste a necessidade de aprimorar a gestão desses recursos e ampliar o investimento por aluno, ainda abaixo da média internacional, para que o financiamento educacional se traduza efetivamente em qualidade e equidade. Também há a Lei de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 1991), cujo escopo abrange o fomento de ações culturais e artísticas, que busca apoiar a realização de projetos de artistas, que, em alguns casos, criam uma articulação interdisciplinar com a educação, usufruindo de mecanismos, como o Cinema Dentro das Escolas, suprimindo necessidades de financiamento para aquisição de equipamentos, capacitação de docentes e produção de conteúdo filmico.

Um exemplo de ação ocorre quando se discute a possibilidade de inclusão do cinema nos currículos escolares, promovendo sessões periódicas de filmes brasileiros, alinhadas à Lei 13.006/14 que obriga a exibição de produções nacionais. Essa lei reforça o entendimento

de que a educação deve dialogar com a cultura contemporânea, assegurando que o direito à fruição artística seja exercido desde a infância.

Além dos dispositivos legais, projetos como o Elicer Circuito Literário, criado em 2015, tornando-se o maior evento literário mineiro, surgem para contemplar iniciativas relacionadas ao livro, à leitura e à formação leitora, ancorando-se na ideia de que o contato com narrativas diversas é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante. Em Minas Gerais, esse circuito permite o intercâmbio entre escolas, bibliotecas e espaços culturais, fortalecendo a rede educacional e aproximando o aluno de vivências estéticas distintas. A proposta é que a literatura não seja uma disciplina isolada, mas que dialogue com outras linguagens, como o próprio cinema, a música e as artes visuais (Fernandes, 2018).

Ainda, com relação ao governo mineiro, o Projeto Trilhas do Futuro, conforme descrito por Fernandes (2018), também é uma forma de ampliar oportunidades de formação, embora tenha foco em capacitação, a iniciativa contempla as dimensões artísticas, na forma de projeto voltado ao cinema e a outras expressões criativas. Porém, ainda existem entraves como a não capacitação adequada e administrações ideológicas neoliberais que propõem a educação na categoria custo e não como investimento socioeconômico e cultural.

O ensino da arte em Minas Gerais foi impulsionado por leis de incentivo fiscal, como a Lei 18.030/2009 e a Lei Rouanet, que refletem o reconhecimento da arte como elemento fundamental para o desenvolvimento crítico e estético dos cidadãos. Essas políticas, alinhadas às propostas de Ana Mae Barbosa, permitiram financiar projetos artístico-educacionais, fortalecendo a relação entre cultura e educação. Embora Minas tenha se destacado por iniciativas inovadoras, como o programa Escola Integrada em Belo Horizonte, persistem desafios como a concentração de recursos nos grandes centros urbanos e a necessidade de maior articulação para garantir o acesso democrático em todo o estado. Essas leis representam avanços, mas exigem aprimoramentos na gestão para potencializar seu impacto social e educacional. Esse processo está emparelhado a tradição cultural do estado, que é marcada por patrimônios históricos e movimentos artísticos de peso, que justificam uma atuação do poder público para preservar e inovar no campo educacional.

Não obstante, a perspectiva do cinema na escola ganhou força graças a intelectuais e pesquisadores que apontaram a potência de relacionar a sétima arte às práticas pedagógicas. O cinema, compreendido como “ato de criação” (Bergala, 2008), enriquece o repertório cultural do estudante, além de possibilitar leituras críticas de temas históricos, sociais e artísticos. É essa

percepção que tem impulsionado a proposição de políticas que facilitem o acesso a filmes, a criação de cineclubes e a produção cinematográfica com a participação de estudantes e professores.

De acordo com Freire (2019), a escola é o espaço que promove a democratização da cultura e a formação crítica dos sujeitos. A força desse pensamento conecta-se à compreensão de que a criação, no cinema ou na literatura, não pode se restringir a uma transmissão de conteúdos prontos, mas demanda abertura para experiências e debates que concretizem uma educação libertadora. Nesse sentido, o diálogo entre as adaptações cinematográficas e os textos literários de grandes autores nacionais, mostra como a arte mobiliza imaginários e convida à reflexão sobre a sociedade e a própria condição humana.

Por fim, como destaca Fernandes (2018), recorrer ao cinema na sala de aula vai além de uma prática didática: significa abrir perspectivas para que a literatura, a história, as ciências e a própria vida social possam ser analisadas a partir de múltiplos olhares. Assim, sem dúvida, internalizar o compromisso de inserir as expressões artísticas e culturais no cerne do currículo, garantindo que as demandas sociais e a promoção do bem comum estejam refletidas no cotidiano de alunos e professores é imprescindível. É nesse movimento de encontros e criações coletivas que se renova o sentido contemporâneo da escola como espaço de experimentação cultural, de emancipação e de construção de cidadania.

3.2 A Arte e suas ramificações na BNCC

A BNCC representa um esforço normativo para estabelecer uma referência nacional obrigatória para todos os níveis da educação básica, com o intuito de alinhar os currículos das redes de ensino de todo o Brasil. Ela é estruturada com o objetivo de assegurar uma formação comum, respeitando a diversidade e promovendo a equidade, como exposto ao longo do documento, quer dizer, a BNCC reafirma e detalha os princípios da equidade, da qualidade, da contemporaneidade, da territorialidade e da diversidade, buscando assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos e cada um (BRASIL, 2017).

Este documento normativo é fruto de um amplo debate que, conforme destacado por Libâneo (2019), não se restringe ao campo educacional, mas dialoga com questões sociais, culturais e políticas que atravessam a sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a BNCC não se apresenta apenas como um guia curricular, mas como um instrumento de política educacional,

visando à melhoria da qualidade do ensino e à garantia de uma educação mais equitativa e inclusiva.

A BNCC, como apontado por Saviani (2016), emerge no cenário educacional brasileiro como uma resposta às críticas relativas à fragmentação e à falta de coerência dos currículos escolares. Neste sentido, a BNCC busca estabelecer uma base nacional comum que respeite as especificidades locais e regionais, mas que, ao mesmo tempo, garanta um patamar básico de aprendizagem a todos os estudantes brasileiros. Como enfatizado no documento da BNCC, é fundamental que haja clareza quanto aos conhecimentos, às competências e às habilidades que todos os alunos têm o direito de aprender (BRASIL, 2017).

Contudo, a implementação da BNCC não está isenta de desafios. A necessidade de adequação dos currículos locais e a formação de professores para atuar de acordo com as novas diretrizes são apontadas por Costa, Farias e Souza (2019) como questões cruciais para o sucesso desta política. Os autores destacam a importância de uma formação docente que contemple não apenas os conteúdos específicos, mas também as metodologias e as práticas pedagógicas alinhadas às competências e habilidades propostas pela BNCC.

Nesse contexto, a BNCC se configura como um instrumento de transformação social e educacional, que visa contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, como enfatiza Arroyo (2016), para que esse potencial transformador se efetive, é fundamental que haja um comprometimento conjunto de gestores, educadores, famílias e da sociedade como um todo, no sentido de garantir as condições necessárias para a implementação efetiva da BNCC em todas as escolas brasileiras.

A decisão de integrar o ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da área de Linguagens, em vez de consolidá-la como um campo autônomo, expõe uma visão reducionista que subordina a experiência artística a uma função subsidiária, alinhando-a predominantemente a habilidades comunicacionais e semióticas. Essa estruturação não apenas dilui a singularidade epistemológica da Arte — que engloba dimensões sensíveis, simbólicas e políticas —, mas também reflete um processo de elaboração excludente, no qual educadores, artistas e pesquisadores da área tiveram participação limitada. A ausência de um debate amplo com esses agentes resultou em diretrizes que negligenciam práticas pedagógicas fundamentais, como a experimentação estética, a decolonialidade das linguagens artísticas e a reflexão crítica sobre cultura visual e material.

Além disso, ao enquadrar a Arte como um "componente" das Linguagens, a BNCC reforça uma lógica utilitarista da educação, na qual o fazer artístico é validado apenas quando associado a competências cognitivas mensuráveis, em detrimento de seu caráter processual, afetivo e emancipatório. Essa perspectiva desconsidera teorias consolidadas no campo, que defendem a Arte como um eixo indispensável para a formação humana integral, capaz de questionar normatividades e ampliar repertórios existenciais. A consequência é a perpetuação de um currículo que, sob o discurso da interdisciplinaridade, silencia vozes especializadas e reproduz a histórica precarização do ensino de Arte no Brasil, agora mascarada sob uma falsa integração curricular.

A Arte, em suas múltiplas linguagens, desponta como campo essencial para os percursos formativos propostos pela BNCC, ainda que alguns estudos questionem a forma de implementação da BNCC em razão de demandas políticas e interesses privados, é inegável a importância de discutir como a disciplina Arte foi inserida nesse documento e de que maneira seus desdobramentos podem favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, para Cruvinel (2021), a manutenção da Arte enquanto componente curricular no novo Ensino Médio, se associa às conquistas históricas do ensino das artes e as reformas educacionais.

Diversos autores, desde as versões preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já apontavam a necessidade de assegurar um espaço autônomo para a Arte na matriz curricular, reconhecendo o valor de linguagens como música, dança, teatro e artes visuais. Se, por um lado, a LDB reforçou a obrigatoriedade do ensino de Artes em todos os níveis da educação básica, por outro, a BNCC reorganiza a formação geral em áreas, atribuindo à escola a possibilidade de optar por unidades curriculares tradicionais ou formatos mais integrados. Nesse cenário, surge a indagação: até que ponto essas mudanças podem fragilizar a presença efetiva de docentes especializados em Arte?

A noção de “campo artístico”, proposta pela BNCC no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, procura abranger vivências artísticas amplas. Insiste-se na “circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética” (Brasil, 2017, p.489). Entretanto, como alerta Cruvinel (2021), não se pode negligenciar o fato de que tal perspectiva demanda profissionais com formação específica para oferecer experiências plenas de criação, leitura e reflexão crítica acerca dos processos artísticos. Confiar a condução desse campo exclusivamente a professores de outras disciplinas, sem a bagagem teórica e prática no universo das artes, arrisca reduzir a potência educativa do fazer artístico.

A presença das Artes na educação brasileira, revela uma contradição fundamental entre o reconhecimento formal de sua importância e as condições concretas para sua implementação. O primeiro grande obstáculo reside na escassez de professores com formação específica nas diferentes linguagens artísticas, levando a uma prática pedagógica frequentemente conduzida por educadores sem a devida qualificação, o que compromete a qualidade do ensino e desvirtua a natureza das artes como campo de conhecimento específico. Essa fragilidade na formação docente se agrava pela ausência de uma estrutura curricular que respeite as particularidades de cada linguagem - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - tratadas de forma genérica e superficial na organização escolar.

Ademais, a realidade das escolas brasileiras evidencia ainda a crônica falta de infraestrutura adequada: salas específicas, materiais básicos e espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades artísticas são raridade na maioria das instituições de ensino. Essa precariedade material se soma à insuficiência de carga horária dedicada às artes, geralmente reduzida a uma única aula semanal, tornando praticamente impossível o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na própria BNCC.

Portanto, o resultado desse conjunto de deficiências é a perpetuação de um ensino de artes marginalizado, que não consegue cumprir seu papel na formação integral dos estudantes, nem desenvolver o potencial crítico, criativo e cultural que as artes poderiam proporcionar. Essa situação paradoxal - onde se reconhece a importância das artes na legislação, mas se nega as condições para seu pleno desenvolvimento - reflete a histórica desvalorização da educação artística no Brasil, agora agravada por uma implementação curricular que não enfrenta os problemas estruturais do sistema educacional. A consequência direta é a transformação das artes em atividade complementar, perdendo seu caráter formativo essencial e seu potencial transformador na Educação Básica.

Assim, o questionamento sobre a manutenção de Arte como disciplina autônoma retoma uma discussão mais ampla sobre projetos políticos e ideológicos que atravessam a educação brasileira. Críticos de viés neoliberal, ou defensores de um “currículo enxuto”, muitas vezes enxergam as artes como um ornamento, algo facilmente substituível por componentes que “trariam resultados” mais imediatos ou mensuráveis. Em contrapartida, educadores comprometidos com o desenvolvimento integral do sujeito defendem que a Arte estimula sensibilidade, liberdade criativa e pensamento complexo, indo além do raciocínio lógico-cognitivo privilegiado em avaliações como o PISA.

Cruvinel (2021, p.112) traz o exemplo das avaliações internacionais, enfatizando que “um jovem dito inteligente seria aquele que resolve o maior número de problemas de maneira consciente e rápida”, o que contradiz a lógica do processo criativo em Arte, marcado por subjetividade e múltiplas dinâmicas de interação sensível. Essa disputa coloca em evidência a dificuldade de quantificar resultados em Arte por meio de métricas numéricas, o que levanta o debate sobre políticas avaliativas que não contemplam processos de experiência criativa e subjetiva (Larrosa, 2002). Portanto, a Arte sofre pressões externas que buscam moldá-la segundo paradigmas de eficiência, sem considerar plenamente seu potencial emancipatório.

É nesse contexto que surgem reflexões sobre a influência de um modelo neoliberal, que tende a associar o ensino às demandas de produtividade, competitividade e resultados padronizados. Como pontua Cruvinel (2021), ecos desses posicionamentos se revelam na implementação da BNCC, quando se fala em “flexibilidade curricular” e itinerários formativos, ao mesmo tempo em que o Estado nem sempre assegura a contratação de professores especialistas em Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais. Se a escola decide abrir mão da disciplina tradicional de Arte e adotar projetos integradores, surge o risco de que profissionais sem formação específica acabem assumindo funções que requerem competências próprias das linguagens artísticas.

Para aprofundar a discussão, há também as divergências acerca da forma e do momento políticos em que a BNCC foi concluída, logo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff e em meio à ascensão de um discurso privatista na educação. Cruvinel (2021) recorda que a influência de entidades privadas, como a Fundação Lemann, gera incertezas sobre até que ponto o documento reflete a realidade brasileira e as múltiplas vozes dos educadores, ou se, ao contrário, prioriza interesses alinhados a lógicas de mercado. A disciplina Arte, nesse meio, corre o risco de perder espaço, caso seja interpretada como pouco estratégica para os índices internacionais ou para a inserção imediata no mundo do trabalho. Cruvinel (2021, p.119) explicita o imbróglio que cerca as mudanças curriculares:

Manter o formato em disciplinas de maneira tradicional ainda parece ser uma escolha das redes estaduais e das escolas. De modo que, se é uma escolha, pode ocorrer de determinados estados e municípios optarem por não trabalharem com o conceito de disciplina no seu formato tradicional, como ocorre hoje. Além disso, a escola que ainda não tem o professor formado especificamente em Arte (Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro) preferirá contratar um professor mais generalista da área de Linguagem, podendo esse docente ter formação na área de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira ou Educação Física. É importante lembrar que a LDB fala da

obrigatoriedade do ensino de Arte, mas ela não diz que o conteúdo deverá ser ministrado apenas por profissionais licenciados na área. Embora a constatação seja óbvia, a lei não deixa isso explícito.

Nesse sentido, a fragilidade de Arte encontra espaço numa estrutura política que não estabeleceu garantias objetivas para a presença de docentes especializados em todos os níveis de ensino, além de a legislação indeterminar a obrigatoriedade da disciplina. Ao mesmo tempo, a BNCC traz diretrizes que podem ser interpretadas de formas plurais pelas redes de ensino. Se, em determinados contextos, surgir a compreensão de que uma perspectiva verdadeiramente artística requer professores habilitados em cada linguagem, isso resultará em currículos mais coerentes. Em cenários contrários, a supressão de disciplinas pode desconfigurar as bases do ensino de artes no Brasil.

O histórico de lutas para inserir a Arte no currículo escolar brasileiro demonstra que nada foi obtido sem embates. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já havia divergências sobre a suposta interferência do Estado na autonomia docente ou a crítica à padronização de conteúdo. O que se assemelha ao momento atual, quando a BNCC é questionada por ter surgido num momento conturbado politicamente em 2017, sendo que a terceira versão foi entregue e homologada em 2018, sem ampla participação de professores e pesquisadores da área. Essas disputas históricas relembram que a Arte na escola pode facilmente acabar sendo considerada supérflua e colocada de lado por uma concepção pragmática de ensino.

Há de se frisar, contudo, que a BNCC reconhece a relevância das linguagens artísticas, inserindo-as como componentes formadores da sensibilidade e da criticidade dos alunos, a grande questão é como as secretarias de educação efetivarão esses propósitos na escola, se isso se converterá em carga horária condizente e em conteúdos mínimos que assegurem pluralidade de expressões (música, artes visuais, dança e teatro).

3.3 Estudos anteriores sobre o uso do cinema na formação dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Artes

O conhecimento e compreensão do cinema como elementos fundamentais para desenvolver atividades com abordagens didáticas no ensino das artes, especificamente no Ensino Médio, como uma forma de articulação entre diferentes perspectivas teóricas e

metodológicas, faz-se necessário. A análise de um movimento que envolve, por um lado, a investigação sobre como a linguagem cinematográfica tem sido pensada e aplicada no contexto escolar e, por outro, a reflexão crítica sobre a natureza do próprio cinema enquanto arte e enquanto forma de produção cultural. A importância da análise se insere num cenário educacional marcado por desafios que extrapolam as rotinas convencionais de ensino, conforme apontam estudos que relacionam o audiovisual à formação estética e crítica dos estudantes (Bergala, 2008; Bazin, 2018).

Nesse sentido, procura-se rastrear a literatura que trabalha o uso do cinema na formação dos alunos do Ensino Médio, com objetivo de identificar tendências e lacunas, assim como, reconhecer as contradições existentes nas práticas pedagógicas e interesses de mercado, em meio a discursos que ora enfatizam a dimensão formativa do audiovisual, ora o tomam como mero recurso de entretenimento (Freedman, 2003).

O mapeamento, nesse sentido, não se configura como um resumo bibliográfico, afinal, é continuamente retomado a partir de novas descobertas e questionamentos que vão surgindo durante o processo investigativo. Pesquisas já realizadas destacam a importância de contextualizar o cinema na escola a partir de bases epistemológicas consistentes, considerando aspectos históricos, culturais e subjetivos que atravessam a recepção fílmica e a construção de sentido pelos estudantes.

Assim, reunir dissertações, teses e artigos científicos que estudam essa temática implica analisar criticamente cada produção, reconhecendo que o cinema, enquanto objeto de estudo e prática pedagógica, é permeado por disputas simbólicas e por diferentes concepções de arte. Nesse panorama, é dada a devida atenção às especificidades do Ensino Médio – com suas demandas curriculares e desafios de engajamento juvenil – refletindo sobre como o cinema pode ampliar a leitura de mundo, estimular os processos participativos e diálogos estéticos e ultrapassar a instrumentalização de conteúdo.

A seleção ora apresentada, portanto, promove permanências e inovações, em busca de fundamentos teóricos e empíricos que sustentem a análise crítica do lugar do cinema na formação artística e cultural dos jovens. No quadro a seguir apresenta-se as bases de dados consultadas, assim como os descritores e todas as publicações encontradas a partir de tais descritores. Também está descrito quantos trabalhos foram efetivamente incluídos no estudo a partir dos resultados, observando-se os critérios de inclusão: (1) pertinência quanto ao tema da pesquisa; (2) publicado nos últimos 10 anos; (3) artigo revisado por pares.

Quadro 1 – Base de dados e descritores

Base de dados	Palavras-chave	Produções encontradas	Produções excluídas	Produções selecionadas
Capes – Periódicos, Teses, Dissertações	Cinema	61	58	4
SciELO (Artigos)	Educação	2	1	1
BDTD (Teses e Dissertações)	Arte			
	Ensino Médio	47	46	2
Total de trabalhos		62	44	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esta primeira etapa de seleção priorizou produções que investigam o cinema como recurso didático no Ensino Médio, buscando compreender tanto os aspectos estéticos e culturais quanto os desafios e possibilidades que surgem ao relacionar a sétima arte com os objetivos formativos da disciplina de artes. Assim, o processo consistiu na realização de um exame crítico das práticas metodológicas, dos referenciais teóricos e das práticas pedagógicas descritas, bem como das condições em que a experiência cinematográfica se faz presente na sala de aula.

Como destacam autores que estudam o impacto do audiovisual na educação, é necessário atentar para a complexidade das relações estabelecidas entre docentes, discentes, conteúdo e linguagem cinematográfica (Freedman, 2003; Flick, 2009). Dessa forma, trabalhos que não tratavam especificamente dos estudantes do Ensino Médio ou que se voltavam a outras perspectivas – por exemplo, estudos gerais sobre cinema e alfabetização visual, sem aprofundamento na faixa etária ou no componente curricular de artes – acabaram sendo descartados nesta fase de pré-análise.

A classificação final, portanto, incluiu apenas aquelas pesquisas que discutem de modo explícito o cinema enquanto prática pedagógica, direcionada às especificidades do Ensino Médio, vinculada às discussões sobre a formação estética, a apreciação cultural e o

desenvolvimento de competências artísticas. Apresenta-se a seguir uma síntese dos estudos selecionados.

Autor: Luiz Gustavo Gasparini Costa Ferreira

Tipo de documento e ano: Dissertação, 2020.

Objetivo da Pesquisa: Investigar e propor o que o autor denomina “cinema ignorante”, um conceito que pressupõe a igualdade das inteligências entre professor e alunos e, assim, visa à emancipação artística e intelectual no ensino de arte. A proposta envolve “convidar o comum”, isto é, criar condições para que agenciamentos coletivos aconteçam em sala de aula, fortalecendo o trabalho coletivo e a produção criativa.

Conclusões: O autor conclui que o “cinema ignorante” efetiva uma prática pedagógica na qual o conhecimento deixa de ser imposto de forma hierárquica e passa a surgir da experiência compartilhada entre docentes e discentes. Tal perspectiva contribui para a formação de uma comunidade que vivencia a arte como experiência emancipatória, rompendo com a lógica disciplinar e abrindo espaço para a criação de um “tempo livre” – conceito alinhado a reflexões de Rancière, Masschelein e Simons – em que o fazer artístico e a recepção cinematográfica são concebidos como dimensões integradas do processo educativo.

Autor: Helder Dantas Vieira

Tipo de documento e ano: Dissertação, 2022.

Objetivo da Pesquisa: O estudo busca compreender como ocorre o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Recife, especificamente na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, o autor propõe identificar as motivações e metodologias que embasam o emprego de obras cinematográficas em atividades escolares, discutir a importância de professores e alunos se apropriarem de conceitos básicos da arte cinematográfica e, por fim, elaborar uma cartilha que sirva como ferramenta de mediação entre as imagens em movimento e os conteúdos curriculares.

Conclusões: A análise das informações coletadas mostra que, embora o cinema seja reconhecido como importante campo artístico e amplamente utilizado como recurso didático, seu uso se dá, em grande medida, pela adequação imediata do enredo do filme aos conteúdos disciplinares. O autor esclarece que tal prática tende a limitar as múltiplas possibilidades críticas

e criativas do cinema enquanto arte. Nesse sentido, conclui-se que tanto docentes quanto estudantes precisam apropriar-se de elementos conceituais e técnicos desse campo, de modo a potencializar a experiência fílmica e integrá-la efetivamente à formação integral pretendida no Ensino Médio Integrado. A cartilha proposta, resultado do diálogo entre teoria e prática, busca sanar essa lacuna, e oferecer subsídios para uma prática pedagógica mais aprofundada e intencional do cinema como linguagem estética e ferramenta pedagógica.

Autor: Geraldo Pereira; Maria Inês Batista Barbosa; Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Tipo de documento e ano: Artigo, 2019.

Objetivo da Pesquisa: O artigo procura examinar a experiência de uma oficina audiovisual inclusiva realizada com estudantes surdos e ouvintes do Ensino Médio em uma escola pública do Rio de Janeiro, integrada ao projeto “Ouvindo imagens” (LVE/Nutes/UFRJ). O intuito do trabalho realizado pelos autores foi de compreender como a prática do cinema pode aproximar grupos com diferentes línguas e culturas, articulando tanto a formação do espectador quanto o aprendizado de técnicas de filmagem em um ambiente de troca e horizontalidade.

Conclusões: A análise revela que o conceito de “modos de endereçamento”, tomado como chave de leitura, contribui para entender as dinâmicas estabelecidas durante a produção do vídeo pelos alunos. A oficina permitiu a emergência de relações de colaboração, ao mesmo tempo em que expôs insatisfações no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito à inclusão de estudantes surdos. A prática cinematográfica operou, assim, como estratégia formativa que propicia experiências estéticas e dialógicas, promovendo uma recepção mais ativa das imagens e suscitando reflexões sobre a própria condição dos participantes enquanto minoria linguística e comunidade escolar.

Autor: Adriana Hoffmann Fernandes; Pedro Benjamin Garcia

Tipo de documento e ano: Artigo, 2017.

Objetivo da Pesquisa: Neste estudo, os autores investigam o uso do cinema em uma escola de Ensino Médio integrado à formação técnica, analisando como as exhibições, os debates e as leituras associadas aos filmes contribuem para a formação dos jovens. A pesquisa envolveu a cooperação científica entre duas universidades e a escola, e incluiu a participação dos professores em rodas de leitura que fomentaram um olhar reflexivo sobre os filmes exibidos.

Conclusões: Os dados mostram que, ao contrário de certas perspectivas que associam a inserção do cinema na escola a um empobrecimento das experiências pedagógicas, o uso planejado de filmes – combinado a debates e leituras críticas – transformou o espaço escolar em um mediador da relação entre juventude e cinema. A escola, nesse contexto, atuou como “sensibilizadora” e “desautomatizadora do olhar”, confirmando estudos que apontam o potencial formativo e emancipatório do cinema na educação. Assim, o processo vivido na instituição, segundo os autores, leva a concluir que o cinema, quando integrado de maneira reflexiva às práticas de ensino, reforça a dimensão formadora dos jovens e amplia os horizontes estéticos e culturais, promovendo a participação ativa e colaborativa de professores, estudantes e pesquisadores.

Autor: Helena Paula Domingos

Tipo de documento e ano: Tese, 2021.

Objetivo da Pesquisa: Na tese de Domingos, a autora procura explorar o impacto da inserção do cinema na formação de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública profissionalizante em Agropecuária, localizada na região de fronteira tri nacional (Brasil, Argentina e Paraguai), em Foz do Iguaçu, Paraná. A busca demonstrar o cinema como fonte epistemológica e recurso didático que, mediante mediação pedagógica, contribui para uma leitura interdisciplinar dos conteúdos escolares. A pesquisa examina, sobretudo, como as imagens podem promover uma “pedagogia do olhar”, unindo razão e afecção ao trabalhar temas filosóficos e críticos na sala de aula.

Conclusões: A tese argumenta que o cinema, ao trazer imagens capazes de afetar e mobilizar sentimentos, incentiva a reflexão filosófica e promove um olhar mais criterioso sobre o próprio processo de aprendizagem. Desse modo, a prática pedagógica voltada ao “exercício do olhar” se faz necessária para a construção de uma leitura crítica, ampliando o potencial cognitivo e sensível dos estudantes. Fundamentada em referenciais pós-críticos e na filosofia da diferença, a autora conclui que a “pedagogia do olhar”, desenvolvida por meio do cinema em sala de aula, trabalha aspectos racionais e emocionais, permitindo aos estudantes vivenciar experiências formativas mais significativas e culturalmente situadas.

Autor: André Barroso da Veiga

Tipo de documento e ano: Dissertação, 2021.

Objetivo da Pesquisa: Nesta dissertação, o autor explora o uso do cinema no contexto escolar, destacando a produção audiovisual como prática criativa na sala de aula do Ensino Médio em uma instituição pública no Paraná. A pesquisa explora, a partir de referenciais teóricos (entre outros, Bergala, Deleuze, Fresquet, Migliorin), como a inclusão de práticas cinematográficas e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação constituem metodologias formativas que mobilizem conhecimento coletivo, incentivando a participação ativa dos estudantes na elaboração de projetos audiovisuais.

Conclusões: A análise do período de 2012 a 2019, com ênfase no primeiro semestre de 2020, mostra que a produção de materiais audiovisuais em sala de aula pode desempenhar papel significativo no processo pedagógico, ampliando as possibilidades de expressão e integração de saberes. A pesquisa mostra que os recursos tecnológicos disponíveis, aliados a uma proposta pedagógica fundamentada na arte-educação, estimulam a criatividade e a colaboração entre os estudantes. Além disso, o autor observa que a efetividade dessas práticas decorre da relação entre o planejamento docente, os recursos didáticos digitais e as atividades que valorizam a experiência estética e o engajamento crítico dos alunos, fortalecendo o vínculo entre cinema, educação e criação coletiva.

Autor: Lucas Codorniz Moraes

Tipo de documento e ano: Dissertação, 2021.

Objetivo da Pesquisa: Analisar as representações de educação e juventude no filme “Pink Floyd – The Wall” (1982), de Alan Parker, investigando, sob a abordagem dos Estudos Culturais, como a linguagem cinematográfica opera na veiculação de valores políticos e sociais. A intenção primordial é compreender se esse filme, já inserido no imaginário midiático desde os anos 1980, mantém sua relevância para refletir sobre os mecanismos de poder e as relações escolares nos tempos atuais.

Conclusões: A pesquisa conclui que o filme continua relevante como forma de problematizar a educação e os processos formativos na contemporaneidade. A análise das cenas escolares evidencia como as relações de poder, os discursos de controle e a resistência juvenil podem ser lidos à luz de teóricos como Foucault, Stuart Hall e Paulo Freire. O autor argumenta que “Pink Floyd – The Wall” funciona como um artefato cultural que educa politicamente o público, expondo elementos de repressão e contestação social. Ao mesmo tempo, o trabalho reforça a importância do cinema como Pedagogia Cultural, capaz de moldar narrativas e corpos, mas

também de fomentar novas reflexões e ressignificações sobre o papel da escola e das juventudes em contextos marcados por constantes transformações sociais e midiáticas.

Com base nas leituras realizadas nos trabalhos selecionados, observamos que o universo conceitual proposto por Ferreira (2020) traça uma espécie de ruptura com os padrões convencionais de produção cinematográfica na escola, o que em si já é oposto ao tradicional. Mas nesse caso, Ferreira (2020) propõe o que ele chama de “cinema ignorante”. A designação a princípio parece provocadora, mas na verdade trata-se de uma forma de conceituar a autonomia criativa que não se prende à lógica industrial nem às barreiras de um “saber hierárquico”. O autor faz questão de frisar que, nesse projeto, “Nossa produção não são mercadorias, portanto, não precisam seguir nenhuma lógica de produção industrial” (Ferreira, 2020, p. 74). Assim, surge um fazer artístico marcado pela expansão das fronteiras do audiovisual, sem subordinação imediata a roteiros ou a padrões de filmagem consolidados.

A proposta de um "cinema ignorante" vem impregnada de referências que tencionam as relações entre formação estética, prática pedagógica e experiência coletiva. Bergala (2008), ao discutir o cinema na escola, salienta que "o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte" (apud Ferreira, 2020, p. 76), enxergando na construção da obra audiovisual um percurso estético no qual professor e estudante atuam como partícipes de um mesmo campo de invenção. Essa perspectiva dialoga profundamente com a concepção de Jacotot em "O Mestre Ignorante" (Rancière, 2002), onde a emancipação intelectual ocorre precisamente através da igualdade das inteligências e da recusa à lógica explicativa hierárquica. Assim como Jacotot propunha que qualquer pessoa poderia aprender sem um mestre explicador, o "cinema ignorante" sugere que a experiência cinematográfica se constrói na relação direta com a obra, onde educador e educando se colocam como igualmente capazes de decifrar e criar sentido. Essa abordagem se articula ainda com a noção de "ensino universal" presente em Rancière (2005), pela qual o exercício da inteligência se constitui na partilha de experiências, dispensando explicações exógenas e reconhecendo a "capacidade de improvisação" (Ferreira, 2020, p. 88) como virtude essencial do aprender fazendo - princípio que ecoa o método Jacototiano de aprender pelo próprio ato de criar, sem mediações que supostamente facilitem, mas que na verdade perpetuam relações de dependência intelectual.

A investigação empreendida por Ferreira (2020) se nutre ainda da ideia de “cinema expandido” e da reinvenção dos processos criativos, o que exige, na prática, um espaço escolar

configurado como “tempo livre” (Masschelein; Simons, 2017). Assim, quando o autor descreve a sala de artes como um lugar “abandonado convidando o comum” (Ferreira, 2020, p. 92), ele destaca que não basta inserir a prática cinematográfica na rotina disciplinar se não houver disposição para a experimentação, o erro, a bagunça produtiva. Esses elementos, que poderiam ser vistos como fonte de desordem, adquirem função poética e política quando associados ao que Fresquet (2013 *apud* Ferreira, 2020, p. 93) nomeia “potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação”, espaço de subversão que desmonta certezas e reconfigura percepções.

A pesquisa de Ferreira recorre frequentemente a cenas descritas em “*VOZ OFF*”, artifício que permite ao leitor transitar entre trechos de roteiro e reflexões teóricas, reforçando a tese de que “filmar e pintar eram quase a mesma coisa” (Ferreira, 2020, p. 80). No estudo, Ferreira faz uma apropriação de linguagens diversas – pintura, fotografia, colagens, projeções – o que mostra que ele compreende o cinema como um fluxo audiovisual que “simula e estimula ou ‘exterioriza’ modos de pensamento” (Ferreira, 2020, p. 75), aproximando-se das concepções de Deleuze (2005) sobre o ato de fabular: não se trata de representar o real de modo fiel, mas de produzir um conjunto de imagens que convoca potências de subjetivação e de encontro.

Nesse percurso, Ferreira atribui lugar de destaque às experiências “ignoras”, como se o ato de não saber fosse, paradoxalmente, o maior estímulo à criação de algo radicalmente novo. A ausência de um roteiro definido, a improvisação dos movimentos de câmera e a interação contingente com o espaço e a tinta são alguns dos recursos que forjam um ambiente mais aberto à “pintura em movimento com som” (Rocha *apud* Ferreira, 2020, p. 75). Assim, o cinema, no contexto proposto, distancia-se da simples transmissão de conteúdo ou da reprodução de gêneros narrativos, para converter-se em “pedagogia da criação, da imaginação, da reinvenção de muitos possíveis imaginários e inúmeros devires” (Ferreira, 2020, p. 76).

Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma revolucionária epistemologia pós-colonial através do conceito de “ecologia de saberes”, que inverte a relação tradicional entre saber e ignorância, com abordagem que diz que todo conhecimento nasce como resposta a uma ignorância específica; o reconhecimento do não-saber torna-se ato fundante do saber; e supera a visão da ignorância como mera ausência de conhecimento. Também questiona radicalmente a hegemonia epistêmica, rejeitando a hierarquização abissal dos saberes; valorizando conhecimentos marginalizados (indígenas, populares, artísticos); e demonstrando como cada sistema cognitivo responde a diferentes ignorâncias. Com esses pressupostos, oferece contribuições transformadoras para educação, pesquisa e política. Na educação propõe

currículos plurais e diálogos interculturais; para a pesquisa, sugere metodologias não-extrativistas; e para a política: defende a democratização do conhecimento.

Desse modo, o “cinema ignorante” cumpre, em essência, uma função emancipatória. Ao recusar subordinar-se a um resultado final pré-determinado, a prática incita estudantes e professor a partilharem da mesma ignorância criativa, lançando mão de técnicas e suportes sem a segurança do domínio total. “Improvisar é, como se sabe, um dos exercícios canônicos do Ensino Universal” (Rancière, 2012, p. 96), e, na concepção de Ferreira (2020, p. 88), torna-se “virtude poética” ao dar forma a criações que dispensam a mediação de um “especialista”. Na sala de aula, esse abandono voluntário de explicações calcadas no saber hierárquico libera o potencial inventivo, abrindo trilhas sensoriais em que cores, texturas e sons são ao mesmo tempo material didático, experiência estética e via de encontro com o outro.

Da mesma forma, a proposta de Vieira (2022) reivindica o cinema não apenas como acessório didático, mas como arte que participa ativamente na formação crítica de estudantes. Sua construção metodológica reflete uma preocupação em desconstruir o uso do “produto cinematográfico” na escola enquanto mero complemento a um conteúdo definido, resgatando o potencial estético e político que a “Sétima Arte” carrega. No estudo, Vieira concebe uma cartilha, chamada “A Arte Cinematográfica: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem”, tratada como Produto Educacional, na qual o autor traça um caminho em que o aspecto técnico da linguagem cinematográfica — planos, montagem, escolhas sonoras, direção de arte — é central para evidenciar como cada detalhe é dotado de intencionalidade e pode ser mobilizado em favor de uma análise crítica do mundo.

O estudo de Vieira revela a influência de um conjunto teórico fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica, que por sua vez se ancora no materialismo histórico-dialético para compreender a realidade concreta da escola. Na relação entre cinema e educação, surge a convicção de que é preciso, primeiramente, entender “as características excludentes do sistema capitalista que transforma certas objetivações genéricas para si [...] em relações não-humanizadoras” (Vieira, 2022, p. 102). A crítica ao fetichismo das mercadorias, típica da sociedade burguesa, transparece quando o autor ressalta a possibilidade de tomar o cinema como instrumento de reflexão sobre a exploração do trabalho, as condições históricas de produção audiovisual e as diversas geografias cinematográficas.

Para atingir esse objetivo, Vieira discute a carência de um conhecimento mínimo da linguagem cinematográfica por parte dos docentes, de modo que pudessem fruir melhor da

experiência fílmica em sala de aula. Ele cita depoimentos de professores que gostariam de ter “um conhecimento mais técnico em relação ao cinema” (Vieira, 2022, p. 95), alertando para a dificuldade de “extrair do filme todo seu potencial artístico, estético” (Vieira, *ibid.*, *ibidem.*). A cartilha, nesse sentido, torna-se um gesto de intervenção pedagógica: compilar noções elementares de enquadramento, planos, montagem e história do cinema para instigar o professor a se apropriar da gramática fílmica. É nessa medida que o autor recupera reflexões como as de Lukács (1976, p. 184 *apud* Vieira, 2022, p. 96) — “*el ‘lenguaje’ del cine tiene que aprenderse como el de cualquier otro arte*” — para evidenciar que os significados que se podem extrair de um filme dependem de uma prática contínua e renovada de leitura das imagens.

A apreensão desses conceitos técnicos, explica Vieira (2022, p. 96), não se orienta pela vontade de “especializar” o docente em cinematografia, mas antes de aproximá-lo de um potencial dialógico em que o cinema deixa de ser mera ilustração e se torna um objeto de conhecimento em si. Ao relembrar o “processo de apropriação e objetivação do conteúdo cinematográfico” (Vieira, 2022, p. 105), o autor relaciona esse domínio técnico à sensibilização crítica, pois, conhecendo os efeitos da montagem e das escolhas cenográficas, professores e estudantes podem “compreender, criticar, desconstruir, superar o pensamento dominante” (VIEIRA, 2022, p. 103) que muitas vezes estrutura a forma de ver (ou de não ver) o mundo.

No cerne do estudo, Vieira aponta a necessidade de discutir os diferentes planos — “plano geral, plano de detalhe, grande plano geral, etc.” — evidenciando como “o espectador acompanha o mais próximo possível o momento no qual Booth engatilha a pistola” (Vieira, 2022, p. 97), ao se referir à cena de assassinato de Abraham Lincoln em “*O Nascimento de uma Nação*” (filme mudo, de Griffith, em 1925). Mostra-se, assim, como cada enquadramento e cada fusão entre cenas na montagem podem direcionar significações diferentes, superando o “somatório” puro e simples. O estudo, nesse sentido, figura como instrumento que demonstra, por exemplo, a “intenção de fazer uma analogia entre a pressão exercida pelo espremedor de frutas com a repressão policial” (Vieira, 2022, p. 99) em “*A Greve*” (filme mudo soviético, por Eisenstein, em 1925). Ou seja, o corte, a forma de transacionar entre imagens, pode criar uma sobreposição de sentidos que não existe quando se vê a cena isoladamente.

À medida que se aprofunda nos exemplos, o autor pinça referências de diferentes contextos históricos, como “*Tempos Modernos*” (Charlie Chaplin, 1936) e “*Germinal*” (Claude Berri, 1993 – filme francês que retrata o processo de gestação e maturação de movimentos grevistas e de uma atitude ofensiva por parte dos trabalhadores das minas de carvão do século

XIX na França em relação à exploração de seus padrões), mostrando que a escolha cenográfica “pode nos dizer muito sobre as intenções e as concepções de mundo dos realizadores” (Vieira, 2022, p. 100). O objetivo é retirar o cinema da invisibilidade de uma atividade meramente lúdica ou ilustrativa, estimulando professores a observar nuances como a luz, os figurinos, o ritmo, o desenho sonoro — aspectos que, juntos, configuram o “sentido da obra”, aludindo à noção de leitura estética desenvolvida por autores como Rosália Duarte (2007), que aborda a “onipresença das imagens” e compartilha práticas e perspectivas sobre o uso da arte cinematográfica nas escolas, sendo discutida pelo próprio Vieira (2022, p. 95-96).

Para além de apresentar conceitos técnicos, Vieira (2022) propõe um salto qualitativo: incorporar o cinema como meio para “possibilitar reflexões e sensações que vão para além da informação” (p. 105). Ele retoma a discussão sobre a lógica do capital que domina a produção audiovisual, mas esclarece ser possível “enriquecer a subjetividade” (Vieira, 2022, p. 104) dos estudantes ao entrar em contato com obras que não se enquadram no formato comercial hegemônico. Suas referências são a diretores como Dziga Vertov, Glauber Rocha, Fernando Solanas e Tomás Gutiérrez Alea, para enfatizar uma vocação revolucionária do cinema, não restrita a uma pedagogia de entretenimento, mas orientada pelo “espírito das práxis transformadora” (Vieira, 2022, p. 103).

Ao final, o que se tem é uma proposta coerente com o horizonte filosófico marxista de formação integral, pois, ao articular “as práticas educativas escolares [...] com o entendimento de como se dá concreta e objetivamente o fenômeno escolar” (Vieira, 2022, p. 103), o autor demonstra que a eficácia de qualquer ferramenta pedagógica, inclusive o cinema, depende de uma inserção intencionalmente crítica. Nesse sentido, o estudo consolida um convite: deixar de ver o cinema como ilustração ou recreação e encará-lo como “um instrumento efetivo para uma formação humana crítica” (Vieira, 2022, p. 102).

Já na perspectiva de Pereira, Barboza e Rezende Filho (2019), o cinema desponta como uma ferramenta formadora que se relaciona com às políticas de inclusão e aos modos de subjetivação de surdos e ouvintes de uma escola pública do Rio de Janeiro. A despeito de um cenário marcado por precariedades estruturais (espelhos de uma realidade educacional amplamente discutida em estudos sobre ensino público), os autores narram uma experiência prática realizada por meio de uma oficina feita com alunos de Ensino Médio com deficiência auditiva. Assim, o estudo conecta, em seus deslocamentos, a potencialidade imagética do audiovisual aos dilemas de endereçamento e recepção — conceito de Ellsworth (2001), para se

referir a estratégias de interpelar um público específico, e usado nos estudos do cinema e relaciona-se com a educação, com uma série de estratégias para interpelar um público específico — que recoloca a diferença entre enunciação e leitura como campo de disputas políticas. Nesse horizonte, as tramas de visibilidade que eles traçam explicam por que “era preciso que houvesse um vídeo pronto ao final dos encontros e que não frustrássemos as expectativas dos participantes” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 16), assim sendo, é preciso haver uma convergência entre a demanda concreta dos estudantes (ter algo palpável no fim do processo) e a crítica à mera produção de um “filme inteiro” voltado a cancelar aprendizagens.

Nesse contexto, a decisão de trabalhar com estudantes surdos e ouvintes nasce da própria incongruência de um espaço escolar que se propõe inclusivo, mas muitas vezes reforça a invisibilidade de grupos minoritários. Essa contradição vai de encontro as reflexões de Loureiro (2006), que demarcam a insuficiência de políticas universalistas se não houver um enfrentamento efetivo das barreiras linguísticas e culturais que constituem a experiência de quem vive à margem do que a escola considera “padrão”. Os autores, ao enfatizarem a necessidade de “outras formas de endereçamento” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 14), afinam-se com a ideia, esboçada por Hall (2003), de que a cultura não se resolve em transmissões unilaterais, mas em uma circularidade de produção, distribuição e recepção, na qual os sentidos se compõem e recompõem conforme as posições dos sujeitos.

Essa ambivalência é reiterada quando se verifica que a produção de um filme inteiro nasceu de uma aposta em experiências fragmentárias e improvisos (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 6-9), algo que dialoga com Bergala (2008) na medida em que a preocupação principal não deveria estar restrita ao domínio técnico, mas a uma “experiência de sujeito a sujeito” (Bergala, 2008, p. 171 *apud* Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 9). Esse deslocamento do “produto” para o “processo” se carrega de força política, pois subverte a lógica de oficinas historicamente orientadas para a finalização de obras que validassem determinado aprendizado. Agora, como bem pontuam, a tônica recai no sentido de se recolocar a “diferença” como um elemento motor e perturbador das relações escolares (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 9, 14), desafiando a aparente homogeneização dos sujeitos no ambiente da chamada “escola inclusiva”.

A ênfase na cultura surda e sua afirmação linguística ganha corpo quando a oficina assume que legendas em português não bastam para assegurar o cinema “para todos”, pois “o grupo já havia vivido na escola uma situação parecida” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019,

p. 16) ao receber vales-ingressos para um filme nacional sem legendagem adequada. Sobre as representações midiáticas e seus impactos na legitimação de estereótipos e exclusões, quando um projeto estatal se intitula “Cinema para todos” sem contemplar tais especificidades, escancara sua própria contradição e reforça padrões normativos sobre quem é ou não é sujeito das práticas culturais. Surge, então, a contestação: “Como assim, ‘para todos?’” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 17), questionamento que revela a discrepância entre o enunciado do Estado e a realidade de quem não se encontra representado ou atendido.

O processo criativo, desse modo, não se restringe à escrita de um roteiro ou à captação de imagens, mas intervém politicamente no ambiente escolar, ressignificando sua suposta universalidade. Não à toa, os autores reconhecem que “o pouco conhecimento sobre a cultura surda” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 16) associou-se à precariedade das condições físicas da escola e à dificuldade de ter intérpretes de Libras disponíveis, provocando “reorientações metodológicas” (*ibidem*) e dando origem a uma prática fundada em trocas, ajustes e escuta das experiências vividas pelos próprios jovens. A pedagogia do imprevisto discutida por Migliorin (2015) ajuda a compreender essa dinâmica em que a criação se faz no atrito com a realidade, e não apenas pela idealização de um projeto de oficina.

O conceito de “modos de endereçamento”, central em Ellsworth (2001), opera para explicar como a experiência de fazer o filme “Cinema para todos?” (colocado em tom de interrogação irônica) situa surdos e ouvintes diante de um olhar que tenciona “o espaço da diferença” entre a produção e a recepção, entre o que poderia ser dito e o que de fato se diz. No dizer dos autores, “o modo de endereçamento é um espaço social entre o filme e o espectador que não está visível e nem explicitado totalmente” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 11). Isso se relaciona diretamente à argumentação de Rancière (2012) no que concerne à autonomização das artes visíveis e à ruptura com um regime de correspondência imediata entre a imagem e o texto. Logo, a oficina se converte em exercício de instabilidade política, onde a diferença linguística e cultural do surdo desestabiliza a forma linear e pretensamente homogênea de pensar comunicação e educação.

A dimensão política dessa experiência transparece no momento em que o silêncio do filme — sem trilha — convida o público a partilhar, ainda que provisoriamente, a vivência de quem não ouve. A ausência de som deixa claro que a busca de equidade demanda mais do que ajustes técnicos, pois como afirmam, “o espectador viveria uma experiência semelhante à do surdo” (Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 19). É o cinema que, ao invés de criar

uma narrativa estritamente didática ou corretiva, convoca a alteridade e a empatia. Nesse gesto, a oficina passa a ser um lugar de divergência e insurgência frente à lógica inclusiva superficial que muitas vezes vigora no cotidiano escolar, aproximando-se do que Fresquet (2013, p. 70 *apud* Pereira; Barboza; Rezende Filho, 2019, p. 9) denominou “desconforto fecundo” da arte na escola, pois a arte “não obedece, não repete, não aceita sem questionar”.

Seguindo, analisamos o trabalho de Fernandes e Garcia (2017), os quais apresentam um movimento no qual o cinema se encorpa como objeto de formação coletiva e elemento de trocas interpretativas. Inserido num cenário escolar que assume a postura de “mediadora de leituras filmicas”, o estudo demonstra a constituição de uma comunidade de sentido, na qual a partilha de práticas — ver, comentar, relacionar o filme ao contexto e produzir, a partir dele, outras imagens (fotografias, debates) — promove uma espécie de metamorfose no olhar dos estudantes. Para esses jovens, que até então viam o cinema de modo “automatizado” ou “sem reparar nos detalhes”, a escola passa a funcionar como um *locus* de “aprendizado coletivo constitutivo do ver em comunidade” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 390).

Aí se avista um dinamismo que envolve estranhamentos, reencantamentos e apropriação de repertórios técnicos e estéticos. Uma das passagens citadas pelos autores oferece um retrato desse processo: “sou o tipo de pessoa que, quando eu aprendo alguma coisa, eu fico naquilo o tempo inteiro, então, eu vejo um filme e fico: “Caraca, ângulo aberto, ângulo não sei o quê...” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 390). Ao conceber essa sensibilidade, que agora atenta para “erro de montagem”, “iluminação”, “plano de câmera” ou “roteiro”, o estudo evidencia o impacto formativo e a força inventiva do cinema na escola.

O estudo demonstra como os participantes, ao “compartilhar regras e estratégias de leitura” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 390), constituem uma “comunidade interpretativa”. Não é apenas uma aproximação lúdica; há um componente crítico que surge no instante em que os estudantes começam a enxergar “o erro” e a “construção” de cada cena, o enquadramento que transforma a sensação de superioridade ou de fragilidade no personagem, os recursos de montagem que modulam a narrativa. Esse “ver além” não é gratuito, mas fruto de uma pedagogia situada que compreende o cinema como linguagem; tal abordagem, segundo Duarte (2007), extrapola o simples ato de ver, inserindo a análise estética, política e histórica das obras.

Por meio de uma espécie de “cineclube” que, ainda que não tenha a designação formal, se consolida pelos debates coletivos (Fernandes; Garcia, 2017, p. 392), os estudantes reelaboram suas referências. Por meio da prática de ver e analisar filmes, o aluno dispõe de um

exercício de diálogo estético que articula forma e conteúdo: “não só viu o filme, foi analisando, sabendo que ia ter uma discussão depois...” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 392). Nesse ambiente, o “erro” deixa de ser um simples defeito para se converter em gerador de reflexões sobre o fazer fílmico, a narrativa e as escolhas do diretor, o que está em sintonia com o que Xavier (2008) denominou “dimensão formadora do cinema”, ou seja, um cinema que convida à experiência do pensamento e à mudança de perspectiva.

Essa é, portanto, uma experiência em que o cinema, no espaço escolar, não se esgota em mero entretenimento: converte-se em lugar de “formação estética e audiovisuais” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 395) e convoca outras linguagens, como a literatura, a fotografia, a discussão política. Nesse sentido, o estudo de Fernandes e Garcia alerta para o risco de se pensar o cinema apenas como prática extraescolar ou subjugada a uma “escolarização empobrecedora”. Aqui, o que ocorre é justamente o contrário: o cinema potencializa a imaginação, abre debates, vincula-se ao “exercício crítico” (Fernandes; Garcia, 2017, p. 394) e expande horizontes culturais, numa espécie de tradução que não apaga o caráter formativo e artístico do audiovisual, mas o reforça ao inscrevê-lo no cotidiano dos jovens.

Noutro estudo, desta vez de Carvalho (2021), o que se observa é o delineamento de um esforço teórico-metodológico para compreender como o cinema, ao transpor instantes de entretenimento, converte-se em instrumento de formação crítica e de autorreflexão entre os estudantes do Ensino Médio. As imagens fílmicas, ao serem apresentadas em contexto pedagógico, configuram-se numa espécie de “janela simbólica” que convida os espectadores não só a olhar o mundo, mas a “olhar-se”, numa dinâmica dialógica e subjetiva. Esse movimento, segundo a autora, “não só desenvolvo uma pedagogia do olhar, mas também, sobretudo, uma pedagogia do olhar-se” (Carvalho, 2021, p. 169).

A proposta tem relação com a ideia de uma “pedagogia do olhar” com conceitos da psicanálise freudiana, da filosofia e da teoria da imagem, numa sobreposição de campos que se iluminam reciprocamente. Carvalho (2021) recorre, por exemplo, ao esquema da “Janela de Johari” para explorar quatro versões do “eu” (eu aberto, eu cego, eu oculto e eu desconhecido), conectando-as ao ato de ver filmes em sala de aula. Essa apropriação indica que a prática cinematográfica não se limita a decodificar narrativas fílmicas, mas pode desencadear processos de autorreflexão nos discentes, ao questionarem como se percebem e como são percebidos pelo outro. A autora retoma que “esse fenômeno requer uma certa exteriorização e objetivação da

própria imagem” (Carvalho, 2021, p. 170), conduzindo os estudantes a experiências de autoconhecimento que vão além dos limites do conteúdo curricular.

Esse mesmo ímpeto de relacionar cinema e interioridade surge no estudo de Carvalho que recorre aos postulados freudianos acerca do “Id, do Ego e do Superego”. Por meio da relação com tais conceitos às personagens de filmes trabalhados em rodas de conversa, a autora revela como o aluno pode identificar traços de agressividade, repressão moral ou desejo incontrolável em personagens ficcionais, para em seguida “olhar-se” e reconhecer nuances de sua própria subjetividade. Não é, portanto, uma leitura simplificada: “Os alunos e alunas mostravam-se entusiasmados com essa nova forma de olhar para o filme” (Carvalho, 2021, p. 173). O entusiasmo advém de perceber que personagens como “Arthur Fleck, em *Coringa*”, podem encarnar fenômenos psíquicos análogos aos que perpassam a vida de cada um, suscitando diálogos sobre desequilíbrios emocionais, segregação social, racismo ou sexismo, dependendo da obra analisada.

Nesse ponto, Carvalho (2021) se ancora em Larrosa (2009) para propor a “metaforização ótica do autoconhecimento” (p. 169), conceito que implica enxergar o filme não como um simples objeto externo, mas como reflexo que desloca o olhar do espectador para dentro de si. A imagem em movimento torna-se, então, gatilho para acessar dimensões íntimas que, de outra forma, permaneceriam ocultas ou inconscientes. Em sala de aula, isso se consubstancia nas dinâmicas que a autora descreve, a exemplo do exercício em dupla sobre “Como você me vê?”, em que o estudante — já mobilizado pelos filmes e pelos conceitos psicanalíticos — reflete sobre sua própria conduta e sobre a forma como é percebido pelos colegas. O estranhamento e a descoberta podem surgir de comentários muito simples, como “Profe, acabo de descobrir que não tenho superego” (Carvalho, 2021, p. 174), disparados em tom de brincadeira, mas que encerram reflexões sobre desejo, proibição e moralidade.

Carvalho (2021) sugere então que a “janela” — tanto a moldura pictórica, quanto a metáfora do olho como “janela da alma” — serve de dispositivo ontológico para compreender a imagem. Em tal construção, a tela cinematográfica opera como essa “janela simbólica” que impulsiona o espectador a ultrapassar a visão rasa e penetrar as camadas invisíveis, seja do filme, seja de si mesmo. Assim, “a mesma metáfora da janela cabe também às imagens-narrativas” (Carvalho, 2021, p. 175), esclarecendo que, para além do espaço fixo, as imagens em movimento convidam o público a reflexões que desenraizam a linearidade e permitem novas reinterpretações do mundo.

Essa potência transformadora do cinema, segundo Carvalho, não se restringe ao espectador isolado, mas funda relações interpessoais. Ela recupera os dizeres de alguns alunos que destacam o quanto a experiência foi “muito além do normal” e “despertou o senso crítico para analisar e contextualizar filmes e séries” (Carvalho, 2021, p. 175-177). Sob esse prisma, a autora se aproxima de Comolli (2015), que define o cinema como “campo de batalha”, em que as imagens projetadas e as imagens mentais do espectador travam um embate. Conforme Carvalho (2021, p.178), “não há neutralidade nem passividade diante da tela; somos incitados e conclamados a adentrar esse campo de batalha”, mobilizando emoções e racionalidade, o que Júlio Cabrera (2006) chamaria de abordagem “logopática” — que conjuga razão e afeto.

A autora, então, ao encerrar sua “colcha de retalhos”, evoca as noções freirianas de curiosidade epistemológica (Freire, 2006) para retomar a necessidade de professores e estudantes abraçarem a dinâmica do cinema enquanto experiência crítica e estética. Ao longo do estudo, fica evidente que a “pedagogia do olhar” é correlata à ideia de que as imagens — quando problematizadas em sala — são capazes de instigar uma leitura de mundo que se expande para fora do espaço escolar, ressoando no “ver” diário de cada sujeito. Desse modo, “descortinar o novo panorama educacional” (Carvalho, 2021, p. 179) passa a ser a tarefa do educador do século XXI, que, consciente do papel inevitável das mídias no cotidiano, não pode permanecer inerte ante as possibilidades formativas do audiovisual.

Não obstante, temos a análise do trabalho de Veiga (2021), que se ocupa, de forma sistemática, com o trabalho pedagógico voltado para a produção audiovisual no Ensino Médio, articulando suas observações a uma prática docente concreta. O autor descreve situações de aula em que o cinema e o audiovisual deixam de ser conteúdo ilustrativo, tornando-se, ao contrário, uma oportunidade de engajamento criativo e reflexivo dos estudantes. Esse engajamento envolve tanto a compreensão das histórias e técnicas cinematográficas quanto o desenvolvimento de atividades de produção, em que alunos exploram seus próprios materiais, seja por meio de celulares, programas de edição ou estratégias de montagem.

É nesse sentido que o autor, ancorado em reflexões teóricas sobre a linguagem fílmica (Eisenstein, 2015) e em concepções mais contemporâneas da estética do cinema digital, constrói uma proposta metodológica que compreende aspectos históricos, estéticos e técnicos no uso pedagógico do audiovisual.

Veiga (2021) pontua, desde o início, que a temporalidade e a abrangência do trabalho com cinema na escola demandam planejamento. Suas experiências, desenvolvidas na

disciplina de Artes, incluem encontros sequenciais em que se combinam conversas iniciais sobre repertório cinematográfico dos próprios estudantes, perguntando-lhes “Quais filmes vocês mais gostam? Qual o último filme brasileiro que assistiram?” (Veiga, *ibid.*, p. 71-72). Alinhando a busca por introduzir noções técnicas e históricas do cinema, demonstrando a passagem das pinturas rupestres e da teatralidade para as inovações trazidas pelo Cinematógrafo, revisitando desde os irmãos Lumière até o cinema digital.

Ainda, o autor procura trazer exercícios de prática imediata, seja por meio de fotografias de diferentes planos (aberto, médio, fechado), seja pela manipulação de equipamento (microfones, iluminação, software de edição), como maneira de aproximar teoria e prática (Veiga, 2021).

A partir de tais métodos, Veiga descreve uma progressão metodológica que busca “dar voz aos participantes do processo pedagógico, a partir da produção e criação” (Veiga, 2021, p. 79). A menção a “dar voz” é significativa: em vez de utilizar o cinema exclusivamente para ilustrar conteúdos de outras disciplinas, a proposta dirige-se à autonomia expressiva dos estudantes, para que se percebam enquanto sujeitos e autores de enunciados audiovisuais, elevando, assim, a potência pedagógica de um projeto que combina “ferramentas e softwares livres com práticas coletivas de criação” (Veiga, *ibid.*, p. 78).

Por meio de uma dinâmica de entrevistas denominada “*Ascendências*”, o autor exemplifica bem esse desejo de dialogar com a subjetividade dos alunos. Nessa atividade, os estudantes filmam colegas e discorrem sobre onde nasceram e qual a ascendência, para “também colocar os participantes em uma situação de autoquestionamento” (Veiga, 2021, p. 75). O mesmo ocorre noutra proposta do estudo, chamada de “*Autorretrato mobile*”, que explora o potencial do celular como câmera e como ferramenta de edição, estimulando a liberdade criativa e refletindo sobre identidades e experiências de cada estudante (Veiga, 2021). Em tais exemplos, o autor revela como a sala de aula pode converter-se num espaço em que o cinema deixa de ser passivo e assume uma feição de invenção coletiva, ancorada nos valores e no cotidiano dos próprios estudantes.

Para sistematizar essas práticas, Veiga (2021) também recorre à criação de “recursos didáticos digitais” que funcionam como guias ou tutoriais de teoria das cores, história do cinema brasileiro, tipologias de planos etc. Tal cuidado, segundo o autor, supre a carência de materiais pensados especificamente para a prática escolar do audiovisual, em especial quando se fala de “softwares livres para edição”, indicando que a promoção da autonomia do estudante passa por

conhecer instrumentos acessíveis e de baixo custo, tanto do ponto de vista financeiro quanto do técnico (Veiga, *ibid.*, p. 79).

Finalmente, Veiga (2021) não propõe fórmulas fechadas. Ao contrário, situa a importância de uma postura docente inventiva, capaz de lidar com a diversidade de recursos e a variedade de realidades escolares. Em vez de resumir o audiovisual a uma prática superficial de “passar filme”, a pesquisa busca afirmar a importância de formar “públicos para o cinema nacional”, de integrar “dinâmicas de produção e estudo de linguagem, planificação e montagem” e de “atribuir protagonismo aos alunos”, que, segundo o autor, podem “construir conhecimentos e práticas próprias em torno do que chamamos cinema-educação” (Veiga, 2021, p. 83).

Por fim temos a análise do estudo de Moraes (2021), que tem como centro do estudo justamente o álbum *The Wall* (1979) da banda Pink Floyd e em sua adaptação cinematográfica por Alan Parker. Para o autor, a condição de “ópera-rock” de *The Wall*, se encadeiam num enredo crítico, que não se esgota na fruição musical, mas ganha contornos narrativos e dramáticos. Essa característica se acentua ao transpor-se para o filme de 1982, cuja estrutura, nas palavras de Moraes (2021, p.20), constrói uma “metáfora do muro” que isola Pink das tensões sociais e históricas da modernidade. A realidade do personagem, caracterizado pela perda do pai na Segunda Guerra Mundial, pela mãe super protetora e, sobretudo, pela experiência escolar repressora, condensa aspectos de um debate político-pedagógico que interessa a diversos campos do conhecimento. Na figura a seguir, tem-se a imagem de capa do filme *Pink Floyd – The Wall*.

Figura 9: Cartaz do filme “Pink Floyd – The Wall”



Fonte: Adoro Cinema, 2019.

A pesquisa de Moraes (2021) destaca que, para compreender as representações de juventude no filme, deve-se partir do pressuposto de que o rock, desde meados do século XX, se constituiu como espaço privilegiado de contestação e projeção de identidades juvenis, mas também de consumo midiático e de enquadramento cultural. Se, por um lado, a escola aparece no filme como um regime de disciplinamento cruel – professor que humilha o aluno, sala de aula mecanizada, fileiras de carteiras que reproduzem a lógica da fábrica –, por outro, é possível vislumbrar o levante estudantil, quando as crianças e adolescentes, vestindo máscaras padronizadas, finalmente se rebelam em “*Another Brick in the Wall - Part II*” (Outro tijolo no muro – Parte 2) e destroem a sala de aula (Moraes, 2021). As contradições do sistema

educacional são centrais nesse enredo, pois esse “espaço de opressão” coexiste com a possibilidade de resistência jovem, algo que Hall (2017) e Kellner (2001) também exploram ao apontar o valor dialético das práticas culturais: “elas são simultaneamente instrumentos de dominação e de emancipação”.

Para Moraes (2021), a apropriação cultural do filme – bem como as críticas lançadas sobre o disco – mostra a força das pedagogias culturais, que operam na interface entre educação e mídia, moldando discursos e identidades. Pink, enquanto arquétipo de um jovem “*rock star*” bem-sucedido, incorpora os traumas de um modelo escolar autoritário, mas também encarna a figura de quem questiona esse modelo, explicitando a lógica disciplinar que Foucault (2014) associava às instituições modernas. Nesse contexto, se vê a passividade dos alunos, empurrados a um moedor de carne, sintetizando, no dizer do autor, a “fábrica” de subjetividades subservientes e alienadas (Moraes, *ibid.*, p. 53). No entanto, a explosão de revolta – quando o filme exhibe a ruptura das carteiras, a destruição da sala, o coro de crianças que bradam “*Hey, teacher! Leave them kids alone!*” (Ei professor! Deixei as crianças em paz!) – escancara que não há dominação sem a possibilidade de resistência, como o próprio Foucault (2014) destacou na dimensão relacional do poder.

No estudo de Moraes (2021, p.59), o que se entende é a forma com que “*Pink Floyd – The Wall*” dramatiza um “sistema educacional punitivo”, aproximando-se de leituras freirianas em que a escola bancária, reprodutora de valores opressivos, é denunciada. Ao mesmo tempo, o autor enxerga no filme pontos de contato com a crítica cultural de Adorno (1991), pois a indústria musical e o produto cinematográfico não deixam de refletir interesses mercadológicos e processos de fetichização. Ainda assim, Moraes recusa uma visão simplista que reduza o rock a mercadoria alienante. Inspirado em Kellner (2001), indica que *The Wall* revela, de modo contraditório, tanto a “incorporação de padrões de uma indústria cultural” quanto à possibilidade de uma leitura político-crítica, na qual a canção e a imagem ganham valor contestatório (Moraes, *ibid.*, p. 73).

Na sequência em que Pink se converte em líder fascista, Moraes (2021) discorre sobre a representatividade de uma juventude cooptada por discursos autoritários. A “massa de jovens uniformizados” (Moraes, *ibid.*, p.68) sob o comando do protagonista reforça a ideia de como sujeitos juvenis são suscetíveis a manipulações quando expostos a ideologias totalitárias, fomentado a reflexão sobre a instrumentalização da juventude em regimes extremistas – algo discutido historicamente por Hobsbawm (1995), que explica os motivos da dinâmica social no

tempo, para hierarquizar as sociedades; e Arendt (2009), defensora da liberdade e direitos humanos, conhecida por sua análise sobre o totalitarismo e a banalidade do mal. Tal passagem do filme, em diálogo com o deslocamento identitário de Pink, aponta para a forma paradoxal como a mídia e o show business incorporam, simultaneamente, o discurso de rebeldia e o de obediência cega a novas tiranias, segundo os conflitos de cada contexto social.

Morais (2021), por fim, encontra em “*Pink Floyd – The Wall*” um objeto para pensar a cultura midiática como lócus de representações de juventude, educação e resistência. Ele retoma a noção de Hall (2017) de que a cultura popular constitui “um campo de batalha discursivo”, pois o filme não apenas reproduz estereótipos sobre o jovem ou a instituição escolar, mas discorre sobre brechas de interpretação que podem levar os espectadores a contestar as narrativas dominantes (Morais, *ibid.*, p. 75). Desse modo, o estudo evidencia que, embora *The Wall* seja um fenômeno marcado pelo *star system* do rock, ele abre margem para “ressignificações e resistências”, na expressão do autor, engendrando uma “pedagogia cultural” que oscila entre a denúncia da opressão e a possibilidade de libertação (Morais, *ibid.*, p. 82).

3.4 Abrangência cinematográfica, musicalidade e formação humana

A invenção do cinema tem origem com a exibição promovida pelos irmãos Lumière em dezembro de 1895 no “Grand Café” de Paris. Contudo, Morettin (2009, p. 4) destaca que “o caminho que levou ao cinema não foi único, mas fez parte de um processo constituído por muitas idas e vindas”, isto é, também fazem parte dessa história às descobertas paralelas do quinetoscópio de Thomas Edison e do bioscópio de Max Skladanowsky. Ou seja, o ato de capturar o movimento em imagens não teve apenas uma só origem, mas é fruto de descobertas científicas onde convergiam interesses de empresários, inventores e artistas.

Desde as primeiras demonstrações públicas, o cinema se mostrou híbrido entre busca de aprimoramento técnico e exploração comercial. Também Bazin (2018) já havia observado que esse novo meio combinava uma “imensa curiosidade científica” com o encanto do espetáculo, o que o fez desabrochar em feiras, circos e pavilhões de atrações. Nesse estágio inicial, muitas das produções eram curtíssimas e marcadas pelo que Aumont e Marie (2003) denominam “efeito de surpresa”: a própria projeção de imagens em movimento funcionava como uma atração autossuficiente, dispensando qualquer tipo de narrativa mais elaborada.

Dessa forma, vivia-se o período do “cinema dos primeiros tempos”, dominado por vistas e cenas únicas, tudo impregnado de um fator experimental e quase circense.

À medida que os responsáveis por exibir as imagens percebiam o fascínio criado pelo realismo imagético e pelo maravilhamento do público, surgiu a possibilidade de ampliar esse mercado. Com o crescimento das plateias, a estrutura se transformou: os “*nickelodeons*”, ou “empoeirados” (primeiras versões de cinema para exibição de filmes nos Estados Unidos e Canadá entre 1905 e 1915) convertiam-se em espaços exclusivos para filmes, conformando um modelo já mais próximo da indústria cultural. Morettin (2009, p. 49) observa que “os ingressos aumentaram de valor e a forma industrial típica da atividade, centrada no tripé produção, distribuição e exibição, foi instituída”, forjando as bases de algo além do entretenimento ocasional.

Em paralelo a essa vertente de diversão e curiosidade, desenhava-se uma transição para um cinema de feição cada vez mais narrativa. Se antes prevalecia a forma de um plano único, agora surgiam histórias adaptadas de romances e peças. O período 1908-1915 revelou diretores como Louis Feuillade e Giovanni Pastrone, mas foi David W. Griffith quem melhor exemplificou a fixação do cinema narrativo clássico. Responsável por centenas de curtas na *Biograph Company* (fundada em 1895, é considerada a primeira empresa norte americana dedicada a produção e execução de filmes, extinta em 1916 e adquirida pela Universal Filmes), Griffith criou soluções de montagem e enquadramento, buscando maximizar a clareza do enredo, a ponto de defender que “um bom filme tende também a fazer com que as pessoas pensem um pouco, sem deixar que elas suspeitem que estão sendo levadas a pensar” (*apud* Morettin, 2009, p. 51).

A arte da narrativa, portanto, passou a se pautar pela invisibilidade dos mecanismos fílmicos, distinto do “cinema de atrações” em que os atores encaravam a câmera diretamente. Na imagem a seguir, tem-se um recorte da cena do filme apresentado em 1900 pela Biograph, *The Temptation of St. Anthony*, com atriz com vestimenta de corpo inteiro, simulando nudez.

Nesse sentido, o lançamento de *O Nascimento de uma Nação* (1915) gerou um impacto significativo. A despeito de sua mensagem racista e apologética à “*Ku Klux Klan*” - uma organização terrorista do estado norte americano do Tennessee, que entre 1865 e 1866 promoveu ataques contra negros e seus defensores - a obra de Griffith estendeu a duração, elevou orçamentos e atraiu multidões às salas. Bazin (2018) considerava esse episódio sintomático de uma força expressiva que, mesmo viciada em visões reacionárias, mostrava a

dimensão social do cinema. Não por acaso, políticos e público se mobilizaram diante do filme, abrindo as portas para que Hollywood gradualmente assumisse a hegemonia do mercado. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, o domínio econômico dos Estados Unidos se consolidou, repercutindo na distribuição de películas por todo o mundo. Conforme Morettin (2009, p. 52), “ao final da guerra cerca de 85% dos filmes exibidos no mundo inteiro eram americanos”. Na figura a seguir apresenta-se um recorte da simulação da cena de nudez em *The Temptation of St. Anthony*.

Figura 10: Recorte do filme *The Temptation of St. Anthony*



Fonte: IMDB, 2020.

No Brasil, a criação do cinema seguiu trilhas bem distintas. Ainda que houvesse iniciativas precoces — com o médico e inventor José Roberto da Cunha Salles registrando imagens já em 1897 —, foi no período das reportagens e documentários iniciais que o país viu o cinema se espalhar. A produção de ficções encontrou dificuldades econômicas e técnicas, sendo marcantes os chamados ciclos regionais. Nomes como Humberto Mauro e Mário Peixoto, em filmes como *Ganga Bruta* (1933) ou *Limite* (1931), simbolizaram uma tentativa de articular linguagem universal e identidade nacional, aproximando-se, em alguns casos, do que Nichols (2010) classifica como docudrama ou híbrido documental.

A esfera do documentário, aliás, experimentou impulso com figuras como Robert Flaherty, cuja obra, *Nanook, o Esquimó* (1922), apresentou um padrão de imersão e empatia com culturas distantes. Contudo, Sergei Eisenstein, com suas teses de montagem dialética, propôs uma linguagem de choque: “o que interessa a Eisenstein é, como ele mesmo diz, o conflito” (Morettin, 2009, p. 53). Para ele, a película não devia ser transparente, mas um campo de disputas conceituais, dirigidos a conscientizar o público de contradições sociais. Dziga Vertov, por sua vez, em *O Homem da Câmera* (1929), negou o roteiro escrito e os intertítulos, perseguindo uma “linguagem internacional” que exibisse a própria construção da realidade fílmica.

Outro abalo na linearidade do cinema clássico adveio com as estéticas modernistas de vanguarda, como o expressionismo alemão — exemplificado em *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920) — e o construtivismo soviético. À medida que a Primeira Guerra e depois a Segunda Guerra reconfiguravam o mapa político, surgia, no imediato pós-guerra, o neo-realismo italiano, movimento que, na avaliação de Kracauer (1988), reconectou o olhar fílmico ao cotidiano das ruas e às populações marginalizadas. Rossellini, De Sica e Visconti filmaram ruínas e miséria, distantes do glamour hollywoodiano, mobilizando locações autênticas e atores não profissionais.

O plano não é um elemento da montagem. O plano é uma célula da montagem. [...] O que, então, caracteriza a montagem, e conseqüentemente, sua célula – o plano? A colisão. O conflito de duas peças em oposição entre si. O conflito. A colisão. (Eisenstein *apud* Morettin, 2009, p. 53)

Esse embate entre modelos narrativos continuou na França dos anos 1950 e 1960, com a *Nouvelle Vague*. Godard e Truffaut, ex-críticos, posicionaram-se contra grandes estruturas de estúdio, defendendo uma produção mais livre, de baixo custo e pontuada pela descontinuidade estilística — “uma atitude de oposição às superproduções de estúdio praticadas pelo cinema norte-americano de então” (Morettin, 2009, p. 63). No Brasil, por inspiração de Nelson Pereira dos Santos, surgiu o Cinema Novo, cuja ênfase era explorar os problemas sociais e políticos do país, com Glauber Rocha elaborando uma “estética da fome” como grito contra a opressão colonial.

Na sequência, entre finais dos anos 1960 e 1970, o chamado Cinema Marginal brasileiro destoa tanto do apelo militante do Cinema Novo quanto da lógica industrial, partilhando “o desencanto, o experimentalismo, o bom humor, a paródia e a agressão com relação à limpidez da imagem” (Morettin, 2009, p. 65). No cenário estadunidense, a partir de meados da década de 1970, a indústria se reagrupou e deflagrou a era dos *blockbusters*, iniciada com *Tubarão* (1975) e *Guerra nas Estrelas* (1977). Tal sistema, unia o financiamento massivo, o marketing agressivo e a exploração das franquias em produtos transversais (brinquedos, jogos, séries etc.), dando novos contornos ao cinema-mercadoria.

Com o advento do “cinema da retomada” no Brasil, durante os anos 1990, obras como *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998) e *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, 2002) ganharam ampla visibilidade, inscrevendo o país na rota dos festivais e do mercado internacional. Além disso, o documentário se expandiu, fomentando festivais especializados, “lembrando que o encontro entre o diretor e o seu entrevistado é um dos principais temas do gênero” (Morettin, 2009, p. 68). No âmbito global, surgiram cinematografias asiáticas e do Oriente Médio, como o Irã de Abbas Kiarostami, muitas vezes se contrapunham ao modelo industrial dominante.

Outra preocupação com o advento da evolução do cinema, foi a falta de filtros e classificação indicativa do que era levado ao público. Este tema levou a criação do “*Motion Picture Production Code*”, ou código de produção, também conhecido como Código de Hays, sendo um código de conduta para produções com uma autocensura de conteúdo, que prevaleceu de 1934 a 1968, nos Estados Unidos, e definia o conteúdo aceitável ou inaceitável para produções norte americanas. Em 1968 o sistema foi substituído pela *Motion Picture Association*, que é um sistema voluntário, não aplicado por lei, para classificação de conteúdos por faixa etária.

No Brasil, existe o Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação (DEJUS), sendo a classificação embasada na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, nas Portarias MJ nº 1.100/2006 e nº 1220/2007 e no Manual da Nova Classificação Indicativa – Portaria SNJ nº 8/2006. Na televisão aberta, a classificação indicativa também deve ser apresentada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O DEJUS não tem poder legal de banir, exigir cortes ou negar classificação a conteúdos enviados para análise, bem como não existe um órgão para fiscalizar a aplicação

correta da classificação. Na figura a seguir, apresenta-se as faixas etárias, símbolos, classificação indicativa, características e horários que prevalecem no Brasil.

Figura 11: Classificação indicativa para uso em filmes no Brasil

Símbolo	Classificação Indicativa	Características	Horário de exibição
	Livre	Não expõe crianças a conteúdos potencialmente prejudiciais	Exibição em qualquer horário
	Não recomendado para menores de 10 anos	Conteúdo violento ou linguagem inapropriada para crianças, mesmo em menor intensidade	Exibição em qualquer horário
	Não recomendado para menores de 12 anos	As cenas podem conter agressão física, consumo de drogas e insinuação sexual	Exibição a partir das 20h
	Não recomendado para menores de 14 anos	Conteúdos mais violentos e/ou de linguagem sexual mais acentuada	Exibição a partir das 21h
	Não recomendado para menores de 16 anos	Conteúdos mais violentos ou com conteúdo sexual mais intenso, com cenas de tortura, suicídio, estupro ou nudez total	Exibição a partir das 22h
	Não recomendado para menores de 18 anos	Conteúdos violentos e sexuais extremos. Cenas de sexo, incesto ou atos repetidos de tortura, mutilação ou abuso sexual.	Exibição a partir das 23h

Fonte: Cavalcante, 2020.

O século XXI trouxe uma convergência de mídias que junto a si questionou a exclusividade da sala de exibição, o que redirecionou o consumo de filmes para plataformas digitais, celulares e streaming. Aumont e Marie (2003) elucidam que esse processo de “desterritorialização” não extingue a arte cinematográfica, mas a submete a reinvenções continuadas. Morettin (2009, p. 69) constata: “O cinema avança no século XXI enfrentando novos desafios decorrentes da convergência de diferentes mídias”, insistindo, porém, que o

cerne permanece na força das imagens e dos sons, capazes de “estimular nossa sensibilidade e capacidade de pensar o mundo e a vida”.

Seja evocando as feiras populares do “cinema de atrações” ou as estratégias de *merchandising* dos *blockbusters*, o cinema, como fenômeno, transborda contingências históricas. O resgate das contribuições de Griffith, Eisenstein, Godard, Glauber, entre outros norteia compreensões sobre a atualidade do cinema, cujo poder de renovação e conflito não cessa. Sem dúvida, acompanhar essa história é notar as disputas entre a vanguarda e a indústria, a centralização e a periferia, a criação e a censura, a política e o entretenimento — disputas que, como defendia Bazin (1991, p.45), tornam o cinema “uma arte incompleta, sempre em busca de se realizar”.

Nesse sentido, o desafio contemporâneo passa pela reconfiguração das práticas de produção, distribuição e fruição. Há quem veja no streaming e nas tecnologias digitais uma ameaça à experiência coletiva da sala escura, enquanto outros acreditam na difusão ampliada como oportunidade de acesso. O certo é que a essência de “mostrar imagens em movimento a pessoas dispostas a vê-las” não foi extinta, mas metamorfoseada. Em nossa era de acesso global, a herança deixada pelas primeiras exhibições de Lumière, pelos conflitos de Eisenstein, pela anarquia da *Nouvelle Vague* e pela pulsação do Cinema Novo ainda pulsa e nos diz respeito. O cinema, em sua historicidade, não é um capítulo encerrado, guarda-se, nele, a capacidade de espanto e de transformação. Afinal, “sobrevivendo graças às imagens e aos sons sempre novos que os filmes nos proporcionam, ele estimula nossa sensibilidade e capacidade de pensar o mundo e a vida” (Morettin, 2009, p. 69). Além disso, a ANCINE, como órgão regulador e fomentador da produção audiovisual no Brasil, desempenha papel fundamental na manutenção e diversificação do cinema nacional, especialmente através de mecanismos como o Fundo Setorial do Audiovisual (FSA) e leis de incentivo fiscal. Nesse contexto, filmes como *Ainda Estou Aqui* (2023), de Marcelo Gomes, exemplificam como políticas públicas de fomento podem viabilizar produções que dialogam com a identidade cultural brasileira, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios estruturais, como a concentração de recursos em projetos de cineastas já consolidados e a instabilidade orçamentária da agência limitam o acesso de vozes periféricas.

3.4 Música no cinema – importância das trilhas sonoras

O vínculo entre música e cinema constituiu, desde o início, uma das mais importantes expressões da arte fílmica, juntando emoção, narrativa e memória. Em uma época em que sequer havia captação sincrônica da voz, a música já se fazia presente nas salas de projeção, assegurando o elo entre imagens e sonoridades capazes de cativar o público e estabelecer vínculos afetivos. O advento do cinema falado, iniciado comercialmente em 1927 com “*O Cantor de Jazz*”, conforme destaca Borges (2013), não eliminou o uso instrumental e orquestral; ao contrário, abriu espaço para uma compreensão renovada da importância sonora no processo fílmico.

Essa transição do mudo para o sonoro, entretanto, gerou alguns problemas. Chaplin, ícone absoluto do cinema silencioso, mostrou-se resistente à supressão do princípio estético que privilegiava a força das imagens. Por um tempo, triunfou com “*Luzes da Cidade*”, mas nem todos tiveram a mesma sorte. Muitos ídolos do “mudo” viram suas carreiras extintas devido a vozes “estridentes” ou incapazes de se adequar à nova tecnologia (Borges, 2013). Tais transformações serviram de lembrete de que o cinema, antes de ser reconhecido como arte, era e segue sendo uma indústria regida por possibilidades mercadológicas.

Paradoxalmente, a adoção definitiva do som não só trouxe a possibilidade de diálogos e ruídos, mas também impulsionou a criação de filmes musicais. “*Cantando na Chuva*” (1952) e “*O Artista*” (2012) são exemplos de narrativas que reelaboram os dilemas vivenciados na mudança do cinema mudo para o falado (Borges, 2013). Nesses enredos, os intérpretes se veem impelidos a dominar dança, canto e atuação, demonstrando como a música embelezava a cena, e torna-se, ela mesma, protagonista das diferenças entre o passado e o presente.

Nos primórdios do cinema, as projeções jamais dispensaram a música, fosse por grandes orquestras ou modestos pianos, os sons serviam como meio de provocar emoção espectadores. Mesmo sem diálogos, “a música sempre fora acompanhada de imagens, seja por grandes orquestras ou por simples pianolas que traziam com o som as emoções que se esperava despertar na plateia” (Borges, 2013, p. 13). Havia, pois, uma “poética do cinema” que estava além da ausência de falas, confirmando que o “som” independe necessariamente de vozes sincronizadas.

Essa íntima ligação entre música e narrativa cinematográfica se revela de maneira evidente quando se observa o poder que a trilha sonora exerce sobre a percepção do espectador. Borges considera que a rápida adoção do som pelo cinema decorreu, em parte, da concorrência com o rádio, num movimento que “tornou mais polidos os efeitos realistas da narração cinematográfica. O que se percebe é que os grandes estúdios rapidamente intuíram o potencial de atração emocional que a música podia imprimir ao filme, construindo atmosferas e intensificando vínculos afetivos entre personagem e plateia.

Entretanto, embora a adoção do som na indústria cinematográfica fosse um caminho aparentemente irreversível, muitos músicos e cineastas temiam que o excesso de palavras pudesse prejudicar a poesia das imagens. O já citado Charles Chaplin, em especial, sustentava que a pantomima era “universal” e falava diretamente ao coração, ao passo que a palavra teria fronteiras linguísticas. Ainda assim, Chaplin rendeu-se e experimentou o sucesso com obras faladas, embora, em inúmeras passagens, mantivesse o estilo lírico do cinema mudo.

A trilha sonora opera, portanto, como base da construção dramática e não se restringe à música propriamente dita, os diálogos e efeitos sonoros integram também esse conjunto, compondo um “texto auditivo” que dá consistência aos conflitos e ilumina as intenções subjacentes às imagens. A fusão de melodia, ruídos e palavras define tanto o caráter de uma sequência quanto o estado interior dos personagens, ampliando ou invertendo significados.

Em muitas cenas, a música é essencial para fornecer ao público um mapa emocional, pois, no dizer de Medeiros (*apud* Borges, 2013, p. 12), “a trilha sonora tenta entrar em contato com o que está passando na cabeça do personagem e procura inserir o espectador na trama”. Nesse sentido, o compositor não cria em abstrato; seu trabalho se dá em diálogo direto com o diretor, que sugere atmosferas e climas a serem despertados. A trilha, desse modo, não é ornamento, mas parte da arquitetura dramática.

A presença de um “*leitmotiv*”, conceito do alemão que significa “motivo condutor”, destaca a associação música-personagem, e quando corretamente empregado, o recurso garante que uma determinada progressão de notas ou tema fique inegavelmente ligada a um papel ou situação. O público, ao ouvir esse tema, evocará a figura do personagem e reviverá a emoção pretérita, num círculo de rememoração que atua mesmo fora do cinema — no rádio, num comercial ou em outro contexto. É a prova de que a música, aliada à imagem, intensifica a experiência sensorial e cognitiva.

Vale destacar que esse poder do som não atua apenas no plano fictício, encontra paralelo em processos neurais. A audição de música pode desencadear memórias associativas extremamente intensas. O espectador, diante de determinadas notas, talvez retorne a fatos de sua vida pessoal, criando pontes entre a narrativa fílmica e sua história afetiva. É um processo análogo ao descrito por Brandão (2002), segundo o qual a ativação fisiológica durante a emoção informa o cérebro sobre mudanças no meio interno, rotuladas como medo, amor, alegria ou tristeza de acordo com o contexto.

Em se tratando de deficiências sensoriais, a tese de Berlo e Littlejohn (*apud* Souza, 2004), destaca que pessoas com surdez não reagem a filmes de terror da mesma forma, pois lhes faltam os estímulos sonoros que geram susto ou tensão. O que demonstra como a experiência auditiva é central para a percepção emocional. Nessa lógica, entende-se o quanto uma trilha sonora pode manipular a expectativa do público, promovendo sensações de ameaça ou encantamento.

O papel do cinema musical é o ápice da fusão entre música e narrativa, pois nesse gênero, as sequências de canto e dança tornam-se elas mesmas o centro do enredo. A já citada obra *Cantando na Chuva* (1952), demonstra como a música se torna discurso dramatúrgico, interferindo na história e criando coreografias, sapateado e letras que exprimem crises e paixões. A música é, pois, um veículo narrativo pleno, substituindo diálogos convencionais e exigindo do intérprete habilidades múltiplas. Quando se passa às reações psicofisiológicas, a música atinge estados emocionais profundos, podendo gerar ansiedade ou relaxamento, e é usada em musicoterapia como forma de ressignificar traumas.

A trilha sonora, por conseguinte, não é apenas um recurso estético, mas também instrumento de manipulação de humores do público, que se comove ou se sobressalta conforme a “orquestração” dos sons. Esse manuseio da emotividade mostra uma vocação singular, que nada mais é do que a capacidade de a trilha guiar o espectador em uma jornada sem que ele perceba integralmente que está sendo guiado.

As trilhas mais inesquecíveis — aquelas que persistem na memória coletiva — frequentemente se associam a cenas icônicas, estabelecendo uma relação indissociável. Assim, *Tubarão* (1975) não seria o mesmo sem a tensa linha de contrabaixos criada por John Williams, e *Psicose* (1960) jamais teria a mesma força sem os violinos de Bernard Herrmann. As trilhas acabam se tornando parte do imaginário cultural. Em certos casos, a música chega a substituir diálogos inteiros, com objetivo de enfatizar as mensagens cuja expressividade verbal seria

insuficiente. A primeira preocupação dos estúdios de Hollywood, ao inaugurar o cinema falado, foi sincronizar a fala com a projeção. Todavia, percebeu-se logo que as possibilidades iam muito além, pois as trilhas instrumentais permitiam criar fluxos emocionais sem depender da rigidez lexical das palavras.

Desse modo, grande parte do cinema atual articula uma verdadeira “arquitetura sonora”, na qual a música pode envolver o espectador “de todos os lados”, sem que seja necessário focalizar nela toda a atenção. A importância da trilha sonora também pode ser percebida no fato que atualmente duas categorias do Oscar, maior prêmio de cinema no mundo, são destinadas exclusivamente para a trilha sonora e para o som. Afinal, som é o que dá unidade à cena, unindo o que as imagens mostram e o que os protagonistas sentem ou temem, ampliando o espaço da imaginação. Especialmente em cenas que exigem intensidade dramática, a música vai escalonando a tensão até o clímax.

Para Goleman (2001), há uma disparidade entre a mente racional e a mente emocional. O filme, ao recorrer à trilha sonora, dialoga com a mente emocional do público, predispondo-o a certos estados afetivos. A melodia funciona como um “atalho”, acionando reações intuitivas e instintivas, “sem deixar que elas suspeitem que estão sendo levadas a pensar” (grifos de Griffith, *apud* Morettin, 2009, p. 51). Essa interação sugere um cinema que promove a fusão entre razão e emoção, embora a emoção possa preceder a razão na maior parte das decisões repentinas de aderir ou rejeitar um enredo.

Apesar de toda a devoção à primazia das imagens no “fazer cinematográfico”, “não existe uma inovação tecnológica comparável à do cinema sonoro a ponto de modificar e unificar o estatuto da narração”, esclarece Borges (2013, p. 11). De fato, o som implicou revoluções práticas (microfones, dublagem, captação) e simbólicas (abertura para o musical, poder dos diálogos, criação de atmosferas), sem as quais o cinema se mostra distante da experiência multissensorial do espectador contemporâneo.

A relevância da música no cinema, desse modo, vai além das fronteiras de gênero, tempo histórico ou localização geográfica. Em drama, terror, ficção científica ou comédia romântica, a trilha sonora atua como linguagem paralela, destacando os conflitos e sutilizando emoções. “Quando as pessoas se recordam de momentos de suas vidas, inconscientemente há uma música vinculada” (Borges, 2013, p. 12), e essa regra vale também para o que se assiste na tela, pois a memória involuntária faz seu trabalho ao longo do tempo.

3.6 Musicais

O aparecimento de musicais no cinema, no fim dos anos 1920, representou um verdadeiro choque de possibilidades para uma indústria que até então lidava com o silêncio das imagens. Em sua pesquisa, Souza (2005) destaca que o recurso do som foi inicialmente associado à ideia de “aproximar a representação cinematográfica da realidade”, mas, de modo paradoxal, o musical empregou esse advento para transformar sua relação com o real, produzindo cenas onde personagens subitamente cantam e dançam, interrompendo o desenvolvimento narrativo clássico. Essa distinção entre o registro realista e a extravagância musical trouxe enorme liberdade criativa, gerando, segundo Souza (2005, p.1), “inúmeras descobertas e contribuições para a linguagem cinematográfica”.

No período mudo, grandes nomes como Georges Méliès já haviam objetivado o realismo dos Lumière ao tratar o cinema “como uma prática encantatória e mágica” (Souza, 2005, p. 2). Porém, quando o som se fixou, a virada foi ainda mais radical, pois já não bastava mover a câmera ou projetar imagens oníricas; era imperativo orquestrar música, dança e voz em um único fluxo audiovisual. Nesse contexto, King Vidor, Rouben Mamoulian e Ernst Lubitsch, cada um à sua maneira, descobriram formas inéditas de ir além da captura da performance teatral, reinando sobre o estúdio e mobilizando meios exclusivamente filmicos para intensificar o espetáculo.

A “revolução sonora” no cinema, lembra Souza (2005), não foi branda nem livre de consequências. A pesquisa de microfones aptos a capturar diálogos com clareza ou efeitos sonoros impondo restrições à movimentação da câmara serviram de teste de fogo para os pioneiros. Por outro lado, como aponta a autora, ao confinar a produção a estúdios controlados, o som facilitou a criação de universos musicais irreais, ambientes onde se podia “conceber novas possibilidades artísticas” (Souza, *ibid.*, p. 10). O musical, portanto, surgiu nesse cenário híbrido, oscilando entre a ilusão do real e a fantasia assumida.

Uma das características primordiais dos musicais que logo se consagrou foi a lógica dos “números” ou “sequências” musicalmente autônomas. Tais sequências, observa-se, interrompiam a narrativa para dar lugar a coreografias e canções de forte apelo emocional. Nesse ponto, a montagem adotou soluções inéditas, em vez de filmar como se fosse “teatro filmado”, abriu-se espaço para múltiplos ângulos, cortes compassados e movimentos de câmara que jamais poderiam ser contemplados ao vivo. Para Souza (2005), o processo de “expansão

do olhar do espectador” se dá através de tomadas aéreas ou posicionamentos oblíquos, o que ajuda a ampliar o encantamento de quem assiste.

Outro aspecto fundamental, segundo a autora, foi a reavaliação das convenções do realismo. Se, de início, o som pretendia dar “um caráter naturalista” (Souza, 2005, p. 1) ao filme, no musical ele próprio se tornou a via de escape rumo ao universo fabular. Já não importava justificar por que alguém começava a cantar — ou, quando se justificava, recorria-se ao “bastidor” do espetáculo, transformando o enredo no célebre “musical de bastidores”. Exemplos como *Rua 42* (1933) clarificam esse método: durante todo o filme, o público acompanha os ensaios de um show e só na reta final vê sua encenação. Assim, cria-se um suspense pela performance musical que, ao acontecer, subverte a lógica cotidiana e exhibe a grandiosidade coreográfica que define o gênero.

Em sua análise, Souza (2005) lembra que o musical encontrou ambiente propício na indústria norte-americana, que necessitava retomar o interesse do público frente à concorrência do rádio. Foi fundamental, também, a questão econômica, a Depressão de 1929 abalou violentamente os EUA, mas, paradoxalmente, a fantasia musical oferecia o “refúgio à altura da confusão” (Veillon, 1992, *apud* Souza, 2005, p. 15). Esse “mundo à parte” (Geada, 1981) possibilitava ao espectador esquecer seus problemas sociais e se distrair com cenários perfeitos, romances idílicos e canções de esperança. A estética do excesso, das coristas alinhadas e dos cenários, fez o gênero triunfar em meio ao caos econômico. Souza (2005, p. 10) revela bem a dimensão desse paradoxo criativo:

O som no cinema foi concebido como um elemento realista, por isso a estratégia encontrada para tornar a música crível era mostrar sua fonte de origem, fosse ela um rádio ou uma orquestra. Mesmo nos primeiros musicais o espectador ouvia apenas aquilo que os personagens também podiam ouvir. Aos poucos se foi aprendendo o valor do som e como este poderia ser usado em contraponto com a imagem, para assim agregá-la de um valor e de um significado que a imagem sozinha não poderia transmitir. Era o elemento musical complementando a narrativa.

Fica evidente, pois, que a trilha musical adquiriu valor narrativo e não meramente ornamental. O surgimento de um “show dentro do show” foi prática recorrente, abarcando desde a herança do Vaudeville até operetas europeias que, transpostas para a tela, ganharam contornos “fantásticos”. Assim, o público via “As operetas possuíam um caráter cômico, sem o peso dramático da ópera clássica” (Souza, 2005, p. 9), aproximando-se da comédia romântica e da

comédia musical. O romance, desse modo, unia-se a um senso de divertimento escapista, em sintonia com o desejo coletivo de fugir das dificuldades do cotidiano.

Um fator essencial para o sucesso do musical, conforme Souza (2005), foi o *star system*, que despontou artistas como Ginger Rogers, Fred Astaire, Gene Kelly e Judy Garland. A lógica industrial de Hollywood via nesses nomes o trunfo de cativar audiências fiéis, enquanto o gênero musical se beneficiava do carisma e da habilidade vocal e de dança desses astros. Essa engrenagem de estúdio, atrelada à censura estabelecida pelo *Código Hayes* após 1934, levou o musical a buscar soluções criativas para contornar restrições morais, fazendo com que a coreografia assumisse a função de simbolizar o desejo, o flerte e até o erotismo de forma velada.

As contribuições de diretores como Busby Berkeley foram cruciais para converter o musical em espetáculo visualmente arrebatador. Berkeley, lembra Souza (2005, p. 23), usava “tomadas do alto e elaborava coreografias caleidoscópicas” que, do ponto de vista narrativo, podiam suspender a verossimilhança, mas impressionavam pela ousadia de criar “proezas e abstrações imagéticas jamais concebidas até então”. Suas sequências faziam o público compreender que a lógica de um musical não segue os parâmetros do realismo, a teatralidade do canto cedia lugar a uma concepção plenamente cinematográfica.

Também notável foi a forma de relacionar a música ao enredo, algo que King Vidor, por exemplo, apontou no pioneiro *Halleluja* (1929). A música não servia apenas como enfeite, mas como forma dramática, exprimindo estados internos de personagens — a viúva solitária que canta, o casal que se apaixona dançando, o protagonista que encontra na canção uma ponte para a emoção. A funcionalidade narrativa do musical supera o mero “número musical”. Em muitos casos, a canção é um meio para as decisões e mudanças de trajetória no enredo.

Para Souza (2005, p. 31), o caráter simbólico do canto e da dança é ainda mais aparente nos “filmes de bastidores” em que a montagem substitui a perspectiva do “público do teatro” por ângulos impossíveis. A plateia real jamais teria aquela visão, mas o cinema permitia “expandir o olhar do espectador” e “criar dimensões que transcendiam a realidade do palco”. Esse jogo entre encenação teatral e soluções puramente cinematográficas tornou-se a identidade do gênero. Não se tratava de reproduzir um show ao vivo, mas de amplificá-lo por meio de recortes e sobreposições capazes de ampliar a fruição sensorial.

O musical, entretanto, não escapou a críticas. Durante a Grande Depressão, parte da crítica intelectual via nesses filmes uma forma de alienação política. Entretanto, Souza

(2005, p. 15) destaca que havia uma “ideologia da esperança”, pois “numa época em que a realidade já era sofrida o bastante, havia uma ideologia por trás do musical do período de crise: a ideologia da esperança”. E esse escapismo, nesse sentido, continha embutido um anseio coletivo de superação. O público ansiava por sonhar com uma realidade menos penosa, e as canções, aliadas a romances, forneciam essa realidade, mesmo que momentânea.

Ao longo dos anos 1930, as “*majors*” do cinema se organizaram ao redor do gênero, a MGM se notabilizava por seus musicais; a Warner, ainda que identificada com filmes *noir* (francês, subgênero de filme policial), obteve sucesso no gênero com Berkeley; e a RKO revelou Fred Astaire. Esses estúdios competiam pela inventividade, criando cenários luxuosos ou elaborando parcerias como Ginger & Fred. O musical, portanto, constituiu-se num esquema industrial que combinava orçamentos relativamente altos e planejamento das rotinas de filmagem. Cada filme visava oferecer ao espectador “aquilo que ele desejava ver, mas jamais poderia vivenciar na vida real” (Souza, 2005, p. 16).

No conjunto, o musical avança além do entretenimento. É expressão de uma linguagem que “envolve o espectador na fantasia e liberdade propostas pelo gênero” (Souza, 2005, p. 14). Ao longo do tempo, o musical consolidou-se como um gênero tipicamente norte-americano, mas de ressonâncias universais. Em cada época, adaptou-se aos desafios técnicos e às demandas sociais, mostrando que, longe de ser ingênuo, pode “revelar e transformar a realidade por meio do canto, do artifício e da alegria coreografada” (Souza, *ibid.*, p. 19).

3.7 Animações – do estático ao movimento

O cinema de animação, segundo Pinto (2009), está muito além da categoria “infantil”, e conquista cada vez mais públicos diversos, dos mais jovens aos adultos. Embora seja frequentemente considerada ingênua ou como simples diversão, a animação traz, como base, signos e concepções de mundo que se vinculam às transformações históricas do capital. Personagens carismáticos, roteiros repletos de humor e efeitos visuais deslumbrantes camuflam, em muitos casos, um discurso que se alinha às formas produtivas e culturais dominantes. Assim, a ideia de que essas obras sejam “neutras” ignora o potencial formador que carregam.

Sob o panorama histórico, Pinto (2009) lembra que as tentativas de inserir movimento em desenhos antecedem o próprio cinematógrafo dos irmãos Lumière. Desde Joseph Plateau, no século XIX, até as experimentações de Winsor McCay, houve uma

progressiva descoberta das técnicas de animação, o que levou, posteriormente, à consolidação de estúdios especializados. Tal consolidação, observa a autora, “veio com a difusão das histórias animadas na abertura das programações dos cinemas, especialmente após 1920” (Pinto, 2009, p.2). Com o avanço tecnológico, a animação passou a assumir maior relevância, a ponto de se converter em longa-metragem e conquistar a atenção mundial. O curta “*Fantasmagorie*”, de pouco mais de um minuto, criado pelo francês Émile Cohl, é considerado o primeiro filme de animação, com exibição pública em 17 de agosto de 1908. Entre 1908 e 1923, Cohl produziu mais de 250 filmes, mas apenas 37 deles foram preservados. O “*Fantasmagorie*” foi criado a partir da junção de 700 desenhos durante 5 meses.

É nesse processo que se situam exemplos como *Formiguinha Z* (1998), *Vida de Inseto* (1999) ou *Monstros S/A* (2001). Esses filmes, em vez de serem apenas narrativas lúdicas, refletem o espírito de sua época, inserindo “conceitos como Trabalho em Equipe, Empreendedorismo, Qualidade Total, Concorrência, Competitividade” (Pinto, 2009, p.2). Elas erguem um universo onírico que, em essência, veicula noções alinhadas a um modelo de sociabilidade capitalista, evidenciando a permanência de hierarquias, divisionismo e discursos motivacionais.

Sobretudo nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva e a difusão do toyotismo, nota-se que determinados enredos animados valorizam o consentimento do trabalhador, a maleabilidade de funções e o princípio de que o sucesso individual implica adaptação aos imperativos mercantis. Ainda que meschem humor e fantasia, esses filmes reproduzem “as mesmas lógicas empresariais vigentes, levando o sujeito-receptor a assimilar valores competitivos e de aceitação da flexibilização trabalhista” (Pinto, 2009, p.3). A aparente suavidade dos roteiros disfarça a convergência entre lazer e ideologia. Pinto (*ibid.*, p.3-4) exemplifica esse fenômeno:

Estes [filmes de animação] podem, ainda, reforçar e levar à naturalização de ações/reações e conduzir precocemente a introjeção de conceitos presentes nesse mundo do trabalho capitalista atual e pertencentes às manifestações culturais do sistema de produção atual. [...] Ao identificar e olhar melhor os conceitos apresentados pode-se fazer uma interpretação e análise que vá além da ingenuidade das expressões, músicas e cores dos personagens contextualizando (os conceitos), por exemplo, ao falar de Trabalho em Equipe tão pregado pela educação escolar, e se voltarmos o olhar para o que é e para o que serve nesses tempos modernos (atuais) este - trabalho em equipe – prevalece e permanece, enquanto uma concepção que se limita querer do indivíduo uma contribuição individual para que se alcance a lucratividade que é o objetivo final.

Assim, a autora destaca a necessidade de não encarar tais obras como se fossem unicamente entretenimento “descartável”. A leitura crítica, sustenta Pinto (2009), implica examinar os eixos temáticos, as dinâmicas de produção e a ideologia subjacente. Em *Sem Floresta* (2006), por exemplo, a rápida integração dos bichos ao ambiente urbano e às normas de consumo sugerem a legitimação de um estilo de vida competitivo. Já em *Monstros S/A* (2001), a corporativa fábrica de sustos ilustra princípios de organização empresarial, com metas e pragmatismo.

Contudo, a pesquisadora frisa que o público não é passivo. A “teoria da recepção”, destaca que o espectador pode, sim, ter um papel ativo, decodificando e relativizando aquilo que lhe é apresentado. Mesmo assim, a força das imagens, da música e dos roteiros envolventes concede às animações um alto grau de simbolismo. A mescla de humor, aventura e carisma dos personagens tende a despertar empatia e assimilar sem questionamento noções como “trabalhar em equipe, valorizar o talento individual e aceitar a ordem estabelecida”.

Outro ponto é que essas animações recentes se ancoram em tecnologias digitais que multiplicam o impacto midiático e a presença de merchandising. Dessa forma, a presença dessas obras no cotidiano - via brinquedos, material escolar, roupas - intensifica a adesão emocional do público, sobretudo infantil. Pinto (2009, p.6) vê nisso a “consolidação de um imaginário coletivo que liga fantasia animada e mercado”. A experiência estética, embora lúdica, serve para construir valores e modos de comportamento.

Não se trata de negar o potencial criativo ou artístico das animações. Pelo contrário, muitas delas são exemplos de qualidade narrativa, humor refinado e inovações técnicas. A relevância, consiste em enxergar que “elas geram disposições para o sujeito-receptor naturalizar práticas da organização do trabalho atual” (Pinto, 2009, p.7). Dessa, é preciso discernimento crítico como educadores ou espectadores conscientes, revelar as camadas ideológicas e estimular leituras que estejam além da visão “inocente” das aventuras animadas.

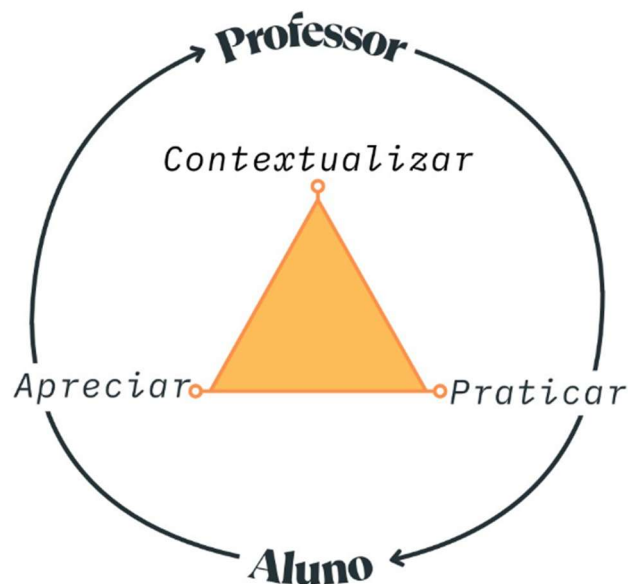
3.8 Cinema na formação humana

Segundo Vieira (2022), a arte cinematográfica e seu surgimento mostram que a experiência fílmica não se reduz ao entretenimento; ao contrário, opera como mediação na formação humana, incidindo no modo como sujeitos percebem e julgam a realidade social. Em lugar de um mero divertimento, o cinema transforma-se em espaço para a crítica, ao penetrar

as relações de produção dominantes e permitir que se vislumbrem alternativas a um estado de coisas que a sociedade, muitas vezes, naturaliza. Para Barbosa (1995, p63): Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora.

Inicialmente, o processo triangular do ensino das artes foi apresentado no Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, tendo por base três movimentos: o fazer artístico, a contextualização e a leitura da obra de arte, como exposto na figura 12 a seguir.

Figura 12 – Processo triangular do ensino das artes.



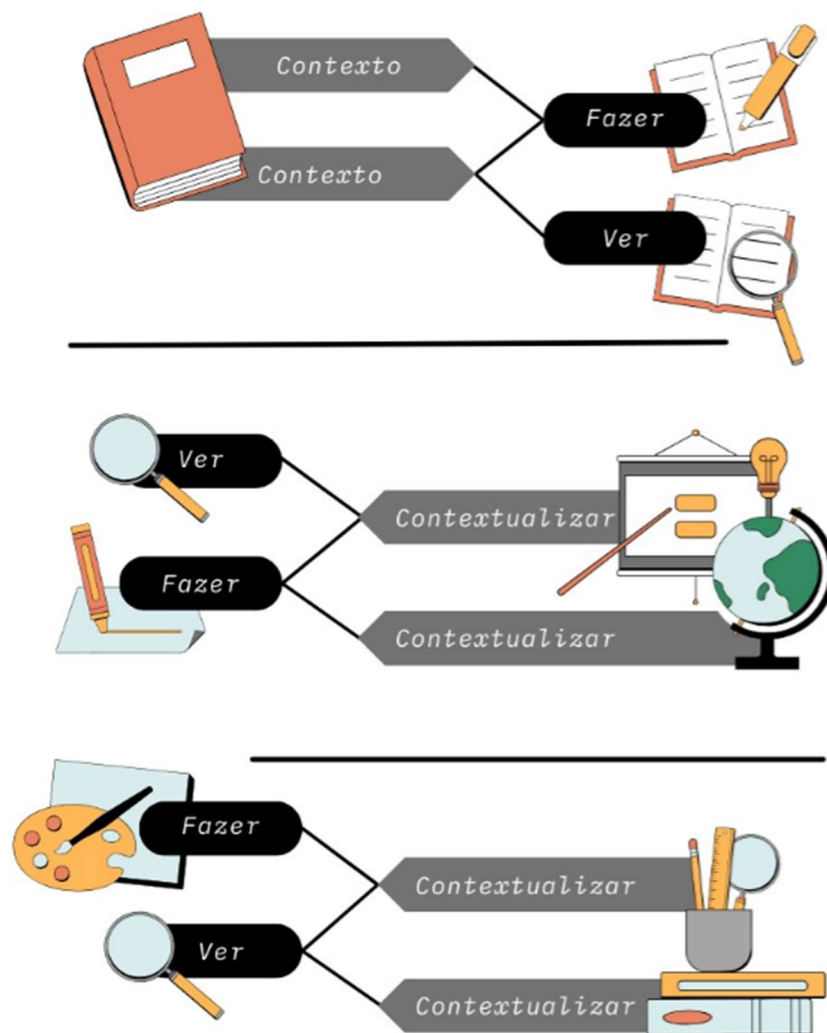
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esta abordagem serve como referência aos professores de arte em nosso país e foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, e esta metáfora propõe a abordagem dos três pontos com igual relevância, em diferentes momentos e caminhos. Abordagem triangular é considerada pós-moderna, refletindo aspectos decoloniais, fruto dos pós colonialismo cultural brasileiro antropofágico, ao deglutir, digerir e regurgitar reorganizando as influências norte americanas e europeias, conforme ponderado por BARBOSA (1995). Mesmo que não citada diretamente, a abordagem triangular serviu como uma das principais referências para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, resultando em

conservadorismo e impedindo a ampliação da ação inventiva dos professores, que passaram a obedecer às normas ditadas pelo Ministério da Educação.

Essa triangulação foi sendo adaptada para novas estruturas metodológicas, com processos que podem tomar diferentes caminhos, mais amplos, como o ziguezague de 1998, representado na figura 13 a seguir.

Figura 13: Representação do método ziguezague



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O ziguezague apresentado em 1998 instituiu uma nova visão, mais abrangente, inserindo novas abordagens ao processo de ensino, com o contexto-fazer-contexto-ver; ou ver-contextualizar-fazer-contextualizar; ou ainda fazer-contextualizar-ver-contextualizar, descrito por Barbosa (1995), mais atual e dinâmica que a Metodologia Triangular, considerada pela

autora como equivocada, primeiro por não ser considerada metodológica, por esta ser própria de cada professor, e também por referir-se às fases do processo ensino aprendizagem, que possui diversas combinações de acordo com a própria metodologia de cada professor (DIAS, 2024, p.84).

Tal potencial formativo surge nitidamente quando se analisa, conforme Vieira (2022), o impacto das narrativas fílmicas na compreensão das relações de exploração e desigualdade. Não são raros os casos em que a ficção cinematográfica dissecar contradições do mundo do trabalho, a exemplo de obras como “*Estou me guardando para quando o Carnaval chegar*” (2019), dirigida por Marcelo Gomes, e “*Sorry, We Missed You*” (2019), de Ken Loach. Em ambos, as tramas destacam precariedades que, embora encenadas em contextos geográficos distintos, denunciam o mesmo tipo de opressão. Essa prerrogativa de usar o cinema como fonte de reflexão avança, então, à medida que os estudantes, mediados pelos professores, reconhecem a farsa da “livre iniciativa” que muitas dessas narrativas questionam.

A força estética de um filme, de acordo com Vieira (2022), converge para a formação de uma atitude contemplativa-ativa, na qual o espectador reconfigura seu olhar sobre o mundo. Nesse sentido, a narrativa cinematográfica não pode ser vista como neutra ou desvinculada de interesses históricos. Ela pode, sim, escamotear valores dominantes, projetando ideologias que reforçam privilégios — mas pode, ao mesmo tempo, ser de grande valia para aquilo que Vieira (2022, p. 90) chama de “ruptura do senso comum” rumo a uma “consciência filosófica emancipadora”. Nessa direção, Vieira (2022, p.91) evidencia a potência formativa do cinema.

A partir da necessidade de compreensão de como se dá a representação dos valores vinculados às concepções de mundo da sociedade capitalista burguesa (a pátria, a propriedade privada, a religião, a liberdade de escolha etc.) nas produções cinematográficas, colocamos para os participantes a seguinte questão: como as produções cinematográficas podem contribuir, no processo de ensino-aprendizagem, para a discussão desses valores? [...] Resumidamente, as principais reflexões apontam para a necessidade de se desenvolver uma atitude contemplativa reflexiva, ao experienciar a obra de arte cinematográfica, visando à ressignificação dos conceitos hegemônicos burgueses, objetivando a superação do senso comum, além de oportunizar o questionamento dos valores estruturantes dessa sociedade burguesa, a partir da ampliação do repertório crítico, indicando, pertinentemente, que algumas produções cinematográficas vão além da condição de bens culturais de entretenimento, ou seja, que ultrapassam a condição de mercadoria.

Fica claro, pois, que o cinema não é somente um objeto passivo aos olhos do estudante. Ao contrário, ele tem em si uma dinâmica, onde a crítica se manifesta sempre que o debate escapa ao mero comentário do enredo. É quando a escola, dentro de suas limitações institucionais, abre espaço para a discussão de temas como racismo, exploração do trabalho ou fetichismo da mercadoria, que o filme assume função de catalisador para a formação de uma consciência histórica e transformadora. Dessa forma, o enredo fílmico deixa de ser “paisagem neutra” para converter-se em provocação ativa, incitando o sujeito à interrogação dos fundamentos do modo de vida vigente.

Vieira (2022) salienta que produções fílmicas podem tanto consolidar fetiches quanto desvelar opressões. Em grande parte, esse efeito depende do modo de mediação pedagógica. Se um professor, por exemplo, apresenta ao estudante *Tempos Modernos* (1936) de Chaplin, sem trazer suas raízes históricas — a consolidação do taylorismo e fordismo, o despotismo fabril, a mecanização crescente do operário — corre-se o risco de reduzir o filme a uma curiosidade pitoresca, perdendo-se a verve crítica que Chaplin imprimiu. Por outro lado, se se articula a narrativa cinematográfica ao estudo do capitalismo industrial, a projeção do filme traz muitas reflexões sobre alienação do trabalho.

Nesse processo, a ideia de contemplação não equivale a passividade. As imagens e sons podem, em um primeiro momento, fascinar pela forma estética. Entretanto, a Pedagogia Histórico-crítica, apoiando-se em Saviani (2016), convida a reinterpretar esse fascínio e convertê-lo em reflexão ativa. O encontro sensível com o fenômeno fílmico seria a porta de entrada para a elaboração de juízos mais complexos, elevando o conhecimento a patamares teóricos e práticos. Essa dialética da arte cinematográfica tende a ampliar horizontes, indo além de sua mera fruição enquanto “mercadoria cultural”.

É nesse jogo contraditório que a formação humana via cinema se instala. O mesmo filme que diverte pode reforçar preconceitos se não houver a mediação reflexiva. Há enredos que perpetuam estereótipos de classe, gênero ou etnia, ou que pintam a realidade social apenas com tons benevolentes. Mas há, igualmente, obras que se insurgem contra a hegemonia, como certos documentários e ficções, os quais Vieira (2022) descreve como rompendo o “discurso monolítico”, apresentando contra narrativas que ressignifica vivências de grupos subalternos.

Para a formação humana, o contato com esses filmes e a devida problematização instigam o estudante a perceber contradições, o discurso de “liberdade” e “empreendedorismo” contrasta com cenas que exibem longas jornadas e ausência de direitos. Ou mesmo a retórica

de “progresso” esbarra em ecologias destruídas e misérias sem fim. Assim, a obra cinematográfica espelha as dimensões materiais da sociedade. Mesmo que seja apenas a sétima arte, transporta consigo as marcas de um modo de produção e pode desenvolver adesão ou incitar revolta.

Ressalte-se que a eficiência formativa no uso do cinema não se dá espontaneamente. Depende, como Vieira (2022) observa, de um exercício de escuta, debate e comparação com outros textos e contextos. Daí a relevância de se usar metodologias participativas como seminários, cineclubes, rodas de conversa, leituras de apoio etc. Tais práticas somente valorizam a reação subjetiva de cada sujeito, sem perder de vista a “dimensão histórico-social e política” que circunda a produção fílmica. Afinal, a consciência nasce do diálogo entre a experiência pessoal e a totalidade das relações objetivas.

A eficácia formativa do cinema no contexto educacional não ocorre de maneira espontânea ou automática. Como bem observa Vieira (2022), ela exige um processo intencional de mediação pedagógica, que articule três dimensões fundamentais: a experiência sensível individual, a construção coletiva de sentido e a contextualização crítica da obra. Essa tríade formativa só se concretiza através de estratégias metodológicas que promovam a escuta ativa, o debate reflexivo e a intertextualidade - como seminários dialógicos, cineclubes escolares, rodas de conversa e leituras complementares que ampliem as referências dos estudantes.

Essas práticas participativas cumprem uma dupla função pedagógica: por um lado, valorizam a reação subjetiva de cada espectador, reconhecendo que a recepção fílmica é sempre singular e marcada pelo repertório cultural individual; por outro, evitam o relativismo estéril ao situar a obra em seu contexto de produção - histórico, social e político. Como alerta Freire (1996), a verdadeira consciência crítica emerge justamente da tensão dialética entre a vivência pessoal e a compreensão das estruturas sociais mais amplas. No caso do cinema, isso significa problematizar tanto as escolhas estéticas (planos, montagem, trilha sonora) quanto as condições materiais de produção e os discursos ideológicos veiculados.

A metodologia dos cineclubes escolares, por exemplo, quando bem orientada, pode transformar a exibição de filmes em um ato político-pedagógico. Ao seguir a estrutura de exibição-debate-contextualização proposta por Napolitano (2003), os educadores podem guiar os estudantes numa análise que vá da impressão inicial (“o que me tocou?”) para a decupagem técnica (“como foi construído esse efeito?”) e finalmente para a crítica social (“que visão de mundo isso revela?”). Esse movimento em espiral - do sensível ao racional, do individual ao

coletivo - espelha o próprio processo de construção do conhecimento artístico defendido por Duarte. (2007), para quem a educação estética deve simultaneamente afetar e fazer pensar.

Nesse sentido, o uso do cinema na educação alcança plenitude formativa quando supera tanto a abordagem instrumental (que reduz o filme a ilustração de conteúdo) quanto à postura passiva (que se limita ao entretenimento), assumindo-se como espaço privilegiado para a negociação constante entre percepções individuais e significados coletivos no espaço público da sala de aula. É nessa tensão criativa entre a emoção pessoal e a análise contextual que o cinema se revela verdadeiramente educativo, formando não apenas espectadores mais críticos, mas cidadãos mais conscientes de seu lugar na tessitura histórica.

Não obstante, a formação humana via cinema não implica mero adestramento ideológico. Para além de apontar injustiças, cabe fomentar autonomia de pensamento. O estudante que observa as mazelas do mundo retratadas em uma ficção ou documentário e, a partir disso, compara com sua própria vivência, começa a desconfiar das falácias que o bombardeiam. Nesse sentido, a contemplação ativa do cinema funciona como um “disparador de inquietações”, reforçando a esperança de superação coletiva das condições opressivas.

Essa esperança, no entanto, não se confunde com ingenuidade, é preciso ter capacidade para a análise crítica, afinal, a grande indústria cinematográfica tende a produzir obras que alimentam mitos, mascarando o funcionamento real da sociedade. Mas até mesmo nesse âmbito se abrem frestas, pois filmes produzidos em Hollywood podem contraditoriamente veicular críticas severas, dependendo das circunstâncias. Nada impede que um *blockbuster* suscite interrogações sobre o consumismo, por exemplo.

Vieira (2022) enxerga, desse modo, uma proposta muito positiva para professores que mobilizarem alunos em sala de aula. A motivação para tanto surge de ver que a “escola como tempo livre de produção de sentidos” (parafraseando Masschelein e Simons) deve abrir-se a linguagens artísticas. De tal abertura resulta uma experiência estética, pois a arte cinematográfica, quando trabalhada criticamente, alimenta o processo formativo. Assim, o domínio da linguagem cinematográfica (roteiro, enquadramento, montagem etc.) e o estudo das diferentes geografias fílmicas (cinema africano, latino-americano, oriental etc.) constroem uma percepção mais universal da produção cultural. Também aponta para uma proposta pedagógica transformadora ao defender o uso do cinema como ferramenta educacional. Essa abordagem encontra ressonância na concepção de escola como “tempo livre para produção de sentidos”, inspirada em Masschelein e Simons, onde o espaço escolar se abre para experiências estéticas

que transcendem a mera transmissão de conteúdo. A força motivacional dessa prática reside precisamente em sua capacidade dupla de desenvolvimento: por um lado, promove um letramento audiovisual crítico, onde o domínio técnico da linguagem cinematográfica (roteiro, enquadramento, montagem) serve como chave para decifrar códigos culturais, conforme defendido por Bergala (2008); por outro, amplia horizontes culturais através do contato com diferentes geografias filmicas - o cinema africano, latino-americano, oriental - que desafiam visões eurocêntricas e estimulam o reconhecimento da alteridade.

Essa experiência estética, quando trabalhada criticamente, alimenta o processo formativo em múltiplas dimensões. O estudo sistemático da linguagem cinematográfica não se reduz à apreciação técnica, mas permite aos estudantes transitar da fruição passiva para a leitura ativa das narrativas visuais, desenvolvendo o que Martín-Barbero (2003) chamaria de "competência midiática".

A potência formativa dessa abordagem reside justamente na articulação entre esses dois eixos: o domínio da gramática filmica fornece os instrumentos para uma análise mais apurada, enquanto o contato com produções plurais desafia parâmetros estéticos estabelecidos. Desse cruzamento emerge uma educação estética que é, simultaneamente, treino do olhar e exercício de descentramento cultural, preparando os estudantes não apenas para decodificar imagens, mas para se situarem criticamente num mundo cada vez mais mediado por narrativas visuais. Como resultado, a escola se transforma num espaço de experimentação onde o cinema opera como vetor de questionamento e ressignificação tanto das formas artísticas quanto das próprias experiências dos educandos.

Se o cinema industrial globaliza imagens que uniformizam estilos de vida, a análise dessas imagens ajuda a desconstruir ideologias e a germinar contra visões. Ao entender enredos, símbolos e mensagens, o estudante entende como a sociedade se perpetua e se constrói. E, diferentemente de uma visão conspiratória simplória, o que se almeja é equipar o sujeito com os instrumentos da crítica para que a sedução filmica não se converta em passividade ou alienação, mas em gatilho para engajamento.

4 APRESENTAÇÃO DE PROPOSTA DE TRABALHO

No campo das artes, a exploração da interdisciplinaridade com o uso de diferentes linguagens, técnicas, saberes e práticas artísticas que podem dialogar entre si, rompendo as fronteiras tradicionais entre as disciplinas artísticas — como pintura, música, dança, teatro, cinema, escultura, literatura, performance, entre outras, podem ser utilizadas nas atividades e práticas docentes propostas para o ensino médio. A interdisciplinaridade nas artes não é apenas a justaposição de diferentes linguagens, mas a integração criativa entre elas, significando que as artes deixam de funcionar isoladamente e passam a dialogar em processos criativos que exploram simultaneamente múltiplos modos de expressão.

No campo artístico, o cinema, que por si só já é uma arte interdisciplinar, pois envolve roteiro (literatura), fotografia, música, atuação (teatro), edição (técnica), entre outros elementos, pode estar entrelaçado a outras atividades como a “Performance Art” que une teatro, dança, artes visuais, música e literatura; Instalações Multimídia, que combinam vídeo, som, escultura e interatividade digital; Videodança em sua fusão entre cinema e dança contemporânea; Teatro Musical, integrado por dramaturgia, música e movimento corporal; e outras diversas práticas artísticas que poderão ser desenvolvidos conforme se trabalha as habilidades dos estudantes. Artistas renomados como Lygia Clark, Hélio Oiticica, John Cage, Merce Cunningham, entre outros, são exemplos de artistas que exploraram intensamente as relações interdisciplinares. No campo da pedagogia, os autores Paulo Freire e Eliete Santiago reconhecem nas artes um campo fértil para experiências interdisciplinares, transformadoras e dialógicas. Além das linguagens artísticas em si, a interdisciplinaridade também se dá com saberes culturais e históricos, com a tecnologia, com a ciência (como na arte digital ou bioarte, que contempla arte, biologia, genética, ecologia e tecnologia), e com questões sociais e políticas — mostrando que a arte é atravessada por múltiplos campos de conhecimento.

O quadro 2 a seguir apresenta exemplos e possibilidades de atividades que contemplam técnicas e orientações sobre utilização do cinema e suas abordagens em sala de aula.

Quadro 2 – Apresentação de propostas, objetivos e atividades no uso do cinema em sala de aula

Proposta	Objetivo	Atividades Sugeridas
Leitura crítica de filmes	Desenvolver a leitura de imagem em movimento, linguagem cinematográfica e análise crítica. Ex.: <i>O Menino e o Mundo</i> → crítica social e uso de técnicas visuais híbridas.	Exibir curtas ou longas-metragens. Analisar elementos como: trilha sonora, planos, enquadramentos, cores, montagem, luz e narrativa. Relacionar com movimentos artísticos, estilos visuais ou contextos históricos.
Produção audiovisual colaborativa	Estimular a expressão criativa e o trabalho em grupo.	Propor a criação de um curta-metragem pelos alunos (documentário, ficção ou experimental). Dividir funções (roteirista, direção, atuação, figurino, trilha, câmera, edição). Apresentar em uma mostra de cinema da escola.
Cinema como diálogo entre artes	Explorar a interdisciplinaridade do cinema com outras linguagens artísticas. Ex.: Comparar estética de filmes como <i>O Labirinto do Fauno</i> com pinturas surrealistas.	Analisar como o cinema se apropria de elementos do teatro, da dança, da literatura, das artes visuais e da música. Convidar alunos a comparar uma obra de arte plástica com uma cena de um filme.
História da arte e do cinema	Compreender o cinema como linguagem artística inserida na história da arte.	Criar uma linha do tempo com os movimentos da história da arte e do cinema (ex.: Renascimento / Realismo / Impressionismo → Cinema mudo / Neorrealismo / Nouvelle Vague). Estudar como o cinema expressa questões sociais e estéticas de seu tempo.
Cine-debate temático	Estimular o pensamento crítico e a argumentação. Ex.: <i>Escritores da Liberdade</i> , <i>Hoje Eu Quero Voltar Sozinho</i> , <i>Central do Brasil</i> , <i>Que Horas Ela Volta?</i>	Exibir um filme que trate de temas como identidade, diversidade, exclusão, opressão, meio ambiente ou cultura popular. Promover debate e rodas de conversa após a exibição.
Animações e narrativas visuais	Trabalhar desenho, ritmo, roteiro e linguagem visual. Ex.: <i>Geri's Game</i> (xadrez), <i>Coisas de Pássaros</i> , <i>O Guarda-Chuva Azul</i> .	Exibição de curtas de animação (Pixar, Ghibli, animações brasileiras). Criação de stop motion com massinha, desenho ou objetos recicláveis.
Trilha sonora e som no cinema	Perceber como o som influencia a experiência estética.	Exibição de trechos de filmes sem áudio → alunos criam novas trilhas sonoras. Comparar versões dubladas e originais, observando mudanças de percepção.

Proposta	Objetivo	Atividades Sugeridas
Leitura crítica de filmes e tirinhas	Desenvolver a leitura estética, semiótica e crítica de narrativas visuais. Ex. Filme: Tempos Modernos (Chaplin) Ex. Tirinhas: Laerte, Angeli ou Níquel Náusea sobre o mundo do trabalho → discussão sobre alienação e tecnologia.	Exibir um filme e apresentar uma tirinha com temática semelhante. Comparar os recursos expressivos: enquadramentos, tempo, fala, metáfora visual, humor e crítica. Trabalhar leitura de imagens, linguagem verbal e não verbal.
Cinema e dança: análise e criação	Investigar como a dança aparece no cinema e como é usada como linguagem expressiva. Ex.: Cisne Negro → expressão do conflito interno e perfeição. Hair → crítica social e liberdade corporal.	Exibir trechos de filmes em que a dança tem função simbólica, narrativa ou estética. Discutir o estilo, o contexto e a função da dança na narrativa. Criar uma sequência coreográfica inspirada no filme assistido.
Criação de curtas e tirinhas autorais	Promover a produção artística interdisciplinar.	Os alunos produzem um roteiro que pode virar tanto um curta quanto uma tirinha. A turma se divide: um grupo transforma a ideia em vídeo; outro, em tirinha. Exposição final: curta + tirinha sobre o mesmo tema → diálogo entre linguagens.
Narrativas corporais, visuais e audiovisuais	Explorar como corpo, imagem e som constroem narrativas diferentes, mas complementares. Ex.: Tema: preconceito ou liberdade → Filme: <i>Billy Elliot</i> Tirinhas: Armandinho Dança: criação livre com trilha escolhida.	Exibição de um filme e leitura de tirinhas com temática comum. Propor aos alunos criar uma performance de dança que represente a mesma ideia. Ao final, refletir: o que a dança transmite que o cinema ou a tirinha não? E vice-versa?
Humor, crítica social e arte	Analisar como o humor é usado como crítica nas artes visuais e audiovisuais. Ex. Filme: O Grande Ditador (Chaplin) ou O Auto da Compadecida. Ex. Tirinhas: Henfil, Armandinho ou Mafalda → crítica política, religiosa ou social.	Estudo de filmes e tirinhas com carga crítica (sátira política, crítica cultural, ironia). Análise de técnicas como caricatura, exagero, metáfora e alegoria.
Tirinhas e cinema na educação crítica	Promover o pensamento crítico por meio de diferentes mídias. Ex.: Tirinha da Mafalda sobre direitos das crianças + Filme: <i>O Contador de Histórias</i> .	Apresentar tirinhas e filmes sobre temas como: racismo, desigualdade, direitos humanos, identidade de gênero, meio ambiente. Rodas de conversa e produção de materiais autorais sobre esses temas.

Proposta	Objetivo	Atividades Sugeridas
Criação coletiva multimodal	Integrar diferentes linguagens em um projeto interdisciplinar. Tema central: identidade, corpo, liberdade ou expressão.	Os alunos criam: Uma tirinha sobre o tema; Um curta-metragem com elementos visuais e sonoros; Uma coreografia que represente o mesmo conceito. Apresentação em forma de instalação ou espetáculo multimodal na escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

4.1 Propostas pedagógicas

As diretrizes da BNCC com foco em educação interdisciplinar, objetivando desenvolver o senso crítico, a sensibilidade estética, a leitura de imagens e a articulação com outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento, levam a possíveis práticas e usos do cinema como forma de desenvolver tais habilidades nos alunos. Segundo a BNCC, é fundamental que o ensino de Artes desenvolva a competência leitora de diferentes linguagens, bem como estimule a produção e análise de narrativas visuais, além de trabalhar o pensamento crítico e criativo com base em contextos sociais, culturais e históricos, também promovendo a interdisciplinaridade entre linguagens artísticas e campos do conhecimento.

A amplificação com a instauração de um espaço problematizador em que imagem, som e palavra entrem em conflito com a experiência cotidiana dos estudantes e revelem, nas aberturas desse conflito, a historicidade da cultura. Se a escola, na genealogia descrita por Ariès (2021), converteu-se em “quarentena moral” que aparta corpos juvenis do mundo, a formação docente aqui proposta pretende dissolver essa distância, transformando a aula de Artes num laboratório crítico em que filmes e canções funcionem como dispositivos de “desnaturalização”, para retomar o léxico foucaultiano.

O quadro 3 apresenta a concepção de uma proposta construtiva para aplicação de filmes em sala de aula no Ensino Médio para docentes da rede pública de Uberlândia – concebido como produto desta pesquisa-ação – partindo da ideia que o ensino de Artes não pode confinar-se à reprodução de técnicas e explanação de conteúdo, ou mesmo a execução de trabalhos decorativos.

Quadro 3: Proposta construtiva para aplicação de filmes em sala de aula no ensino médio.

Etapa	Objetivo Formativo	Atividades Principais	Recursos	Competências e objetivos	Avaliação e Registro	Produto Parcial
1 Arqueologia Crítica	Buscar pela genealogia da obra, referenciais técnicos da produção, críticas acerca da obra, e aplicações disciplinares.	Círculo de leitura e análise de trechos e aplicações acadêmicas da obra.	Obra fílmica, textos, artigos e imagens do filme. Projetor.	Pensamento reflexivo e crítico.	Mapa conceitual. Roda de Conversa. Diagnóstica.	Análise conceitual.
2 Fragmentação & Montagem	Dominar técnicas de desmontagem e montagem de um filme para fins didáticos.	Buscar ou realizar por recortes do filme a ser apresentado após exibição.	Software opensource Shotcut; laboratório multimídia.	Criatividade e pensamento não linear.	Análise sobre pertinência dos cortes e inserção de perguntas.	Micro vídeo analítico
3 Interdisciplinaridade Ativa	Construir pontes entre disciplinas, como Artes, História, Línguas, Ciências e afins.	Planejamento de sequência conjunta com professor (a) parceiro (a).	Modelos de plano integrado.	Dimensões artísticas, críticas, éticas, culturais e afetivas.	Pareamento de planos revisto por pares. Carrossel.	Plano interdisciplinar pronto para execução
4 Apresentação da proposta	Despertar interesse pela pesquisa e conhecimento.	Pesquisas sobre a obra e críticas.	Livros, periódicos e web.	Fomentar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.	Mapa conceitual. Produções artísticas. Diagnóstica.	Análise conceitual.
5 Exibição fílmica	Conhecimento visual sobre a obra.	Exibição do filme em sala.	Projetor.	Experiência estética, crítica e formativa.	Atividade conceitual. Avaliação Integrada.	Formação crítica.
6 Cartografia Sonora	Compreender a função da trilha musical na construção de sentidos.	Busca pelas letras das músicas e escuta dirigida.	Equipamento sonoro e web.	Promover o diálogo entre arte, ambiente, cultura e território.	Diário reflexivo de escuta. Coavaliação.	Compreensão sonora.
7 Disputa de Representações	Problematizar apropriações ideológicas de obras culturais.	Estudo de caso: artigos; debate; produção de contra narrativa; criação artística.	Artigos impressos, criação de mural digital (Padlet).	Formação crítica, estética e cidadã dos estudantes.	Roda de conversa. Autoavaliação.	Produção de Infográfico.
8 Intervenção na Escola	Executar ação artístico pedagógica envolvendo discentes e professores parceiros.	Exposição, mostra, paródia, cineclube, teatro performance, etc.	Infraestrutura da escola e materiais necessários para implementar.	Experimentação artística e crítica social.	Observação execução e inserção dos alunos nas práticas.	Relatório da intervenção

Etapa	Objetivo Formativo	Atividades Principais	Recursos	Competências e objetivos	Avaliação e Registro	Produto Parcial
9 Reflexão, produção e Socialização	Metabolizar experiência e compartilhar aprendizados.	Redação de texto reflexivo, com produção desenhos, filmes, roteiros e releituras a partir da obra fílmica.	Textos, poesias, contos, paródias, desenhos, Teatro e releituras.	Desenvolvimento criativo, reflexivo, colaborativo e Interdisciplinar	Feedback coletivo. Autoavaliação e Coavaliação.	Relatório final das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Tendo como objetivo o processo de facilitação do ensino da Arte, com abordagem prática para o uso fílmico em sala de aula, como produto final, apresento um encarte direcionador com orientações ao docente para apresentar as possibilidades amplificadas do uso de imagens cinematográficas em sala. Tais abordagens contemplam a inserção de pesquisa prévia sobre o direcionamento técnico desejado, as possibilidades de inserção de textos, bem como a sua produção, isolada ou multidisciplinar, abrangendo textos, poesias, contos, paródias, peças teatrais, desenhos, obras pictóricas e uma ampla gama de possibilidades, em cada conteúdo ou disciplina proposta.

Considerando que os sujeitos envolvidos no processo educativo trazem consigo saberes, repertórios culturais, vivências sensíveis e referências visuais, sonoras, corporais e narrativas, as propostas pedagógicas no componente curricular de Arte devem considerar, as experiências estéticas dos estudantes e professores, sendo um ponto de partida essencial para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências artísticas no contexto escolar. Para a BNCC, a formação estética configura-se como competência específica e estruturante do ensino de Arte, permeando os quatro eixos propostos: criar, fruir, contextualizar e refletir. Neste sentido, torna-se necessário adotar abordagens pedagógicas que valorizem a escuta ativa, o diálogo entre diferentes saberes, e a articulação entre o vivido e o formalmente aprendido, estabelecendo conexões entre as práticas artísticas escolares e os contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

As inserções culturais e sociais dos estudantes, bem como a natureza da proposta e suas relações com o processo educacional, devem ser consideradas pelos docentes de Artes em seu planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas, observando o contexto específico da escola e região, a materialidade e simbolismo presentes nas formas culturais e

sociais. Estes elementos são determinantes para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, sensível e coerente com a realidade vivida por todos os sujeitos envolvidos.

A natureza de cada proposta pedagógica e sua relação com o processo educativo mais amplo, não devem ser concebidas como modelos rígidos e imutáveis — ou seja, como "receitas de bolo" que desconsideram a diversidade de contextos escolares —, mas sim como orientações abertas, adaptáveis e flexíveis, que possam ser apropriadas, reelaboradas ou reinventadas por cada docente, de acordo com as necessidades e características de seu grupo. Essa flexibilidade pedagógica é essencial para garantir que a arte, enquanto linguagem viva e plural, cumpra seu papel formativo e crítico no ambiente escolar. As propostas devem possibilitar que professores explorem diferentes abordagens, linguagens, materiais e estratégias, respeitando os tempos e modos de aprendizagem dos estudantes, bem como suas trajetórias culturais, afetivas e territoriais. Assim, entende-se que não há uma única forma de fazer Arte na escola, mas sim múltiplos caminhos possíveis, que valorizam a escuta, o diálogo, a experimentação e o respeito à diversidade. A maleabilidade das propostas é, portanto, uma condição pedagógica essencial, que fortalece a autonomia docente e potencializa a aprendizagem artística de maneira democrática, contextualizada e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é, antes de tudo, um campo de experiências sensíveis, criativas e subjetivas, que possibilita a construção de sentidos, afetos e narrativas a partir do encontro entre o sujeito e o mundo. Ao ensinar Arte no contexto escolar, é essencial compreender a experiência como um processo formativo que vai além da transmissão de conteúdo ou da aplicação de técnicas. A arte se consolida como o que nos transforma e esta compreensão desloca o foco da atividade artística como simples produção de objetos para a ênfase no envolvimento subjetivo do estudante com o processo de criação, reflexão e fruição. Ao experienciar a arte de maneira profunda e situada, somos afetados, elaboramos sentidos, e passamos a ver, sentir e pensar de outra maneira, buscando aprofundar mais no conhecimento.

As reflexões apresentadas nesta pesquisa demonstram que a utilização do cinema como recurso pedagógico no Ensino Médio constitui uma estratégia eficaz para estimular o pensamento crítico, a leitura de mundo e a formação cultural dos estudantes. A análise da obra *Pink Floyd – The Wall* evidenciou que a arte, mesmo submetida às dinâmicas mercadológicas, preserva um potencial transformador capaz de revelar contradições sociais, políticas e históricas, provocando questionamentos sobre a condição humana e sobre os sistemas que moldam a experiência contemporânea. O filme, ao unir narrativa musical, estética visual e crítica social, ultrapassa o entretenimento e se estabelece como ferramenta educativa capaz de ampliar a percepção dos estudantes sobre a realidade e sobre si mesmos. Assim, este trabalho reafirma a relevância do cinema enquanto linguagem interdisciplinar que promove aprendizagens significativas e dialoga com diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção de uma educação crítica, criativa e sensível.

Ao propor e inserir o cinema como ferramenta de ensino de Arte, deve-se promover situações que contemplem a abertura à experiência, onde o tempo, o espaço e os sentidos estejam disponíveis à escuta, à contemplação, à criação e à transformação; ao estimular o estudante a colocar-se em relação com o mundo de modo sensível, propicia-se reconhecer sua singularidade e subjetividade no processo artístico; pode-se também incentivar práticas que integrem a dimensão poética, ética e estética da aprendizagem, respeitando os tempos internos e os modos diversos de expressão; bem como valorizar processos criativos mais do que produtos finais, reforçando a ideia de que a arte é movimento, travessia e possibilidade de reinvenção de si e do mundo.

Os diversos processos de difusão de imagens, vídeos e inúmeros aplicativos de edição de imagens e vídeos, como *Shotcut*, *Canva*, *Snapseeds*, *Gimp*, *Adobe Photoshop*, *PicsArts*, *IbisPaint X*, *Autodesk*, *Adobe AfterEffects*, *Microsoft Clipchamp*, dentre outros, alinhados com a facilidade de acesso e o conhecimento prévio por parte dos discentes do Ensino Médio sobre tais recursos, e o acesso a tais tecnologias através de *tablets* e *smartphones*, se amplia a possibilidade do uso de tecnologias assistidas para criação de imagens digitais ou mesmo de animações ou filmes, envolvendo e desenvolvendo nos discentes um interesse significativo pela arte do cinema, publicidade e história.

A criação de conteúdos digitais atrelados ao cinema desperta grande interesse dos alunos que estão na faixa etária do Ensino Médio e possibilita a criação de trabalhos acadêmicos de excelente qualidade, desenvolvendo a partir de filmes e documentários, a imaginação e criatividade na especialidade das artes visuais e podendo ser interdisciplinar, interagindo com disciplinas diversas, como português para a criação de roteiros, história para o desenvolvimento de documentários, educação física em suas amplas modalidades, como esportes, danças, estudos sobre fisiologia e desenvolvimento corporal, bem como filmes que retratam física e química, despertando interesses e emoções. Este trabalho abre precedentes para uma gama de novas pesquisas com o uso de imagens no meio acadêmico, pois com a difusão cada vez mais amplificada com o uso de imagens e novos recursos tecnológicos atrelados ao interesse dos discentes pelo conhecimento nestas áreas, com a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias cada vez mais presentes na educação e sempre objeto, suporte ou produto nas artes visuais.

Ao final desta investigação, compreende-se que *Pink Floyd – The Wall* transcende sua condição de produto cultural e assume caráter histórico e estético, revelando-se como um recurso pedagógico potente para o ensino de arte e para a formação integral do indivíduo. Inserir o cinema no ambiente escolar não deve ser visto apenas como uma estratégia complementar, mas como uma prática que promove a reflexão, o diálogo e a interpretação crítica do mundo. A análise dessa obra demonstra que a arte não está dissociada das contradições sociais e culturais, mas é justamente nesse contexto de tensões que reside sua força educativa, capaz de sensibilizar e formar sujeitos autônomos e conscientes. Ao transformar a sala de aula em um espaço de encontro entre arte, história e sociedade, reafirma-se o papel da educação como processo emancipador, que também se reinventa diante dos desafios contemporâneos.

Uma amplitude de possibilidades na esfera educacional surgiu com uso de imagens e propõem uma infinidade de utilizações em praticamente todos os conteúdos programáticos, em especial na especialidade das artes visuais, constituindo-se um aliado do docente ao processo de ensino e aprendizagem. A experiência adquirida no processo das artes é aquilo que nos passa e nos forma, transforma, e nos faz ampliar perspectivas e conhecimentos. O cinema abre horizontes artísticos e configura-se como um ato formativo, capaz de contribuir para a construção de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e conscientes do lugar social, político e cultural que habitam.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 3.ed. São Paulo: LTC, 2021.
- ARROYO, Miguel González. **Educação em territórios dissidentes: diálogos sobre currículo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Prático de Cinema**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. 1.ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Abordagem Triangular. Comunicação e Educação**. Revista. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comeduc/article/view/36136>. Acesso: 6/9/2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. 1.ed. SP: Cortez, 2015.
- BARRETO FERNANDES, Paulo Irineu. **Ensaio sobre The Dark Side of the Moon e a Filosofia: uma interpretação filosófica da obra-prima do Pink Floyd**. 1.ed. Maringá: Viseu, 2021.
- BARROS FILHO, Eduardo Amando de. **Por uma Televisão Cultural-educativa e Pública: a TV Cultura de São Paulo**. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BAZIN, André. **O que é Cinema?** Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. 1.ed. São Paulo: UBU, 2018.
- BAZIN, André. **O Western ou o cinema americano por excelência**. O cinema: ensaios. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BBC. **A fascinante descoberta da arte rupestre mais antiga do mundo**. Pallab Ghosh, BBC Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/clwy49yv3no>. Acesso em 19/4/2024.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. 1.ed. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.
- BERNADET, Jean-Claude. **Historiografia Clássica do Cinema Brasileiro**. 1.ed. Santos: Anablume, 2008.
- BERNADET, Jean-Claude. RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil: Cinema e Comunicação**. 4.ed. São Paulo: Verona, 2017.
- BLAKE, Mark. **Nos bastidores do Pink Floyd**. 1.ed. São Paulo: Generale, 2012.
- BORGES, Amanda Barbosa. **A importância da trilha sonora na composição emocional dos filmes**. Brasília: Uniceub, 2013. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/4005>. Acesso em 14/4/2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradutor: Reynaldo Bairão. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: MEC/SEE, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8/5/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei 9396/1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8/5/2023.

BRASIL. **Marcos legais**. Lei 13415, de 2017. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/marcos-legais>. Acesso em 15/3/2025.

CARPENTER, Edmund. **Revolução na comunicação**. Tradução: Álvaro Cabral. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CARVALHO, Helena Paula Domingos de. **Cine littera: um festival dionisíaco na construção de uma pedagogia do olhar na sala de aula**. Cascavel: Unioeste, 2021. Disponível em <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5639>. Acesso em 5/4/2025.

CAVALCANTE, Keyla. **Classificação Indicativa: os pais no controle**. São Paulo: Novacena, 2020. Disponível em <https://novacena.wordpress.com/tag/classificacao-indicativa/>. Acesso em: 21/4/2024.

CELLARD, André. **A Análise Documental. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHATTINGTON, Barry. **The Other Side of The Wall**. DVD. Reino Unido: United Internacional Pictures, 1982.

CRUVINEL, Tiago. **Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?** 1.ed. Florianópolis: Urdimento, 2021.

DELEUZE, Gilles. **A imagem - tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DENZIN, Norman Kent. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Penso 2006.

DIAS, Luciano de Melo. **Cinema e Ensino da Arte: possíveis triangulações**. 1.ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2024.

DOMINGOS, Helena de Paula. **Viva o cinema e a arte literária na formação interdisciplinar de professores/as**. Cascavel: Unioeste, 2021. Disponível em <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2574>. Acesso em 8/3/2025.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ELISA CATELLI, Rosana. **Cinema e Educação: a emergência do moderno (anos 1920 e 1930)**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

ENSINAR HISTÓRIA. **Primeira Sessão de TV**. Joelza Ester Domingos, 2018. Disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/primeira-sessao-de-televisao/>. Acesso em 20/4/2025.

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. **O Muro que Construimos ao Redor: análise fílmica de The Wall - Pink Floyd 1982**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/16067/12731>. Acesso: 15.03.2025.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; GARCIA, Pedro Benjamin. **O cinema pelo olhar dos jovens: suas relações na escola e nas redes**. Revista Entre Ideias. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufba.br>. Acesso em 14/5/2025.

FERNANDES, Maria Angélica Rocha. **Interseções entre literatura, políticas públicas, cinema, educação e a Lei 13.006/14**. João Pessoa: Realize, 2018. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID12506_TB3888_27102024230146.pdf. Acesso: 12/5/2025.

FERREIRA, Luiz Gustavo Gasparini Costa. **Cinema Ignorante: a arte e o convite ao comum em uma escola de ensino médio e fundamental**. Dissertação. Campinas: UNICAMP, 2020. Disponível em <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=en&id=oai::1161778>. Acesso em 10/2/2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade**. Artigo. São Paulo: CEDES, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/10/2024.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Tradutor: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLICK, Uwe. **A utilização da literatura na pesquisa qualitativa**. Tradução: Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradutora: Raquel Ramalhete. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREEDMAN, Kerry. **A importância do estudo de artes para ensinar cultura visual**. Artigo: 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653491>. Acesso: 15.06.2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: diálogos**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e a pluralidade dos meios**. 1.ed. São Paulo: Escola & Comunicação, 1994.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 1.ed. São Paulo: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. 1.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Análise Documental Como Percurso Metodológico Na Pesquisa Qualitativa**. 1.ed. Campinas: Fucamp, 2021.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Artigo. Campinas: Unicamp: 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em 12.06.2025.

LARROSA, Jorge; SILVA, Tomaz Tadeu da; TORMEY, Stephen. **Cultura e política do saber**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradutor: Bernardo Leitão. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Currículo e pedagogia: questões contemporâneas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Artigo. Florianópolis: Katálys, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>. Acesso em: 04/10/2024.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. **Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula**. Artigo. Rio de Janeiro: Morpheus, 2014. Disponível em:
<https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4014>. Acesso: 10/8/2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATTOS, Sérgio. **História da Televisão Brasileira: Uma visão econômica, social e política.** 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Lucas Codorniz. **Educação e cinema: análise das representações de educação no filme Pink Floyd-The Wall (1982).** Dissertação. Rondonópolis: UFMT, 2021. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2022/01/Lucas-Codorniz-Morais.pdf>. Acesso: 04/10/2024.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** Artigo. São Paulo: USP, 1994. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso: 15.08.2025

MORETTIN, Eduardo. **Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores.** Tradução. São Paulo: Secretaria da Educação. São Paulo: USP, 2009. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001764571>. Acesso: 14.03.2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

NICHOLS, Bill. **Engaging Cinema: An Introduction to Film Studies.** Tradução: Juliano Almeida. Periódico Revista Artes Visuais. Curitiba: Unespar, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/233>. Acesso: 12/3/2025.

OLIVEIRA, Flávia Maria de. SOUZA, Ricardo Martins de. MAIA, Maria Angélica Gomes. **O cinema como estratégia didática para as aulas de artes.** I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes. São José dos Campos: UNIVAP, 2018.

PEPE, Benito. **A alegoria da caverna de Platão.** Artigo. São Paulo: Pensar e Refletir, 2008. Disponível em: <https://www.benitopepe.com.br>. Acesso em 15/4/2025.

PEREIRA, Geraldo; BARBOSA, Maria Inês Batista; REZENDE FILHO, Luiz Augusto Coimbra de. **Ouvindo imagens: ensaio sobre uma oficina audiovisual inclusiva de cinema e educação.** Artigo. Rio de Janeiro: Pró-Posições UFRJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0041>. Acesso em: 14/12/2024.

PERETTI, Luís Armando; FOOHS, Marcelo Magalhães. **Cinema, educação e história: perspectivas em sala de aula.** Artigo. Porto Alegre: UFRS, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169651>. Acesso em: 27/9/2024.

PESSIN, Lucas Pereira. **40 anos de "Another Brick in the Wall": a música de resistência da educação crítica.** Revista. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/18/40-anos-de-emanother-brick-in-the-wallem-a-musica-de-resistencia-da-educacao-critica>. Acesso: 4/10/2024.

PINK FLOYD – **The Wall.** DVD Filme. Direção: Alan Parker. Animação: Gerald Scarfe. Reino Unido: MGM/UA, 1982.

PINK FLOYD. **The Wall storyboards**. Revista digital. Reino Unido: NPF, 2025. Disponível em: <https://www.neptunepinkfloyd.co.uk/>. Acesso: 15/2/2025.

PINTO, Claudio Vieira. **Trabalho e educação**: um debate acerca do cinema de animação nas escolas. Artigo. Franca: Unesp, 2009. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000112010000100031&script=sci_arttext. Acesso em 15/1/2025.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Os professores e o cinema na companhia de Bergala**. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1612>. Acesso: 15/3/2025.

RANCIÈRE, Jacques. **A Fábula Cinematográfica**. Tradutor: Christian Kasper. São Paulo: Papirus, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: Estética e Política. Tradutor: Christian Kasper. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Distâncias do Cinema**. 1.ed. São Paulo: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Tradutora: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Ivan Marcos. **Pink Floyd**: história, criação e diálogos intermediários com as capas dos discos e com o filme. 2022. Tese. Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia: UFU, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36081>. Acesso: 8/4/2025.

RODRIGUEZ, Ásterio. **A dimensão sonora da linguagem audiovisual**. 1.ed. São Paulo: Senac, 2006.

ROSA, Aline Nunes da. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Imagem cinematográfica e Artes Visuais**: possibilidades de entrecruzamentos no Ensino das Artes Visuais. Artigo. Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18088>. Acesso: 28/9/2024.

ROSE, Phil. **Roger waters and pink floyd**: The concept albums. 1.ed. Vancouver: Fairleigh Dickinson University Press, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: Universidade Warwick, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html&lang=pt>. Acesso: 8/7/2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SARMENTO, Rosemari. **Construindo a poética da imagem**: da caverna ao cinema. Dissertação. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/314/Dissertacao%20Rosemari%20Sarmiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 1/3/2025.

SCIENCE MEDIA MUSEUM. **O Mistério de Louis Le Prince**. Artigo de Kieron Casey. Reino Unido: SMM, 2013. Disponível em <https://blog.scienceandmuseum.org.uk/louis-le-prince-created-the-first-ever-moving-pictures/>. Acesso: 8/1/2025.

SILVA, MARCOS; CHAVES, BENÉ. **Clarões da Tela: o cinema dentro de nós**. 1.ed. Natal: EDUFRN, 2006.

SOUZA, Christine Veras de. **O Show Deve Continuar**: O gênero musical no cinema. Dissertação. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VPQZ-73QQU9>. Acesso em 5/5/2025.

VIEIRA, Helder Dantas. **A arte cinematográfica**: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação. Olinda: IFPE, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/1361?show=full>. Acesso: 15/11/2024.

VEIGA, André Barroso Da. **Produção Audiovisual em Sala de Aula**: Uma Prática No Colégio Estadual Do Paraná. Dissertação. Curitiba: UNESPAR, 2021. Disponível em <https://ppgartes.unespar.edu.br>. Acesso: 15/3/2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. Tradutor: José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

APÊNDICE A – Produto “*Como apresentar filmes em sala de aula para o Ensino Médio*”

A partir da concepção de uma proposta construtiva para aplicação de filmes em sala de aula no Ensino Médio – desenvolvida no capítulo 4, notadamente em seu quadro 3 – partindo da ideia que o ensino de Artes não pode confinar-se à reprodução de técnicas e explanação de conteúdo, ou mesmo a execução de trabalhos decorativos, e, tendo como objetivo o processo de facilitação do ensino da Arte, com abordagem prática para o uso fílmico em sala de aula, como produto final, desenvolveu-se um *site*, cujo acesso é disponível a todos, onde são apresentadas as propostas trabalhadas no quadro 3, com o intuito de facilitar a comunicabilidade sobre as possibilidades amplificadas do uso de imagens cinematográficas em sala ao docente. Tais abordagens contemplam a inserção de pesquisa prévia sobre o direcionamento técnico desejado, as possibilidades de inserção de textos, bem como a sua produção, isolada ou multidisciplinar, abrangendo textos, poesias, contos, paródias, peças teatrais, desenhos, obras pictóricas e uma ampla gama de possibilidades, em cada conteúdo ou disciplina proposta.

A amplificação com a instauração de um espaço problematizador em que imagem, som e palavra entrem em conflito com a experiência cotidiana dos estudantes e revelem, nas aberturas desse conflito, a historicidade da cultura. Se a escola, na genealogia descrita por Ariès (2021), converteu-se em “quarentena moral” que aparta corpos juvenis do mundo, a formação docente aqui proposta pretende dissolver essa distância, transformando a aula de Artes num laboratório crítico em que filmes e canções funcionem como dispositivos de “desnaturalização”, para retomar o léxico foucaultiano.

O *site*, intitulado “*Como apresentar filmes em sala de aula para o Ensino Médio*”, está disponível no domínio: <https://larabrogio.my.canva.site/>. Apresentam-se, a seguir, imagens do produto disponível no link já anexado.

Figura 14: Site “Como apresentar filmes em sala de aula”

**COMO APRESENTAR
FILMES**
em sala de aula
PARA O ENSINO MÉDIO

Por Lara Brogio

Ficha Catalográfica

Acesse para mais informações!

ARQUEOLOGIA CRÍTICA

Objetivo Formativo Buscar pela genealogia da obra, referenciais técnicos da produção, críticas acerca da obra, e aplicações disciplinares	Avaliação Mapa conceitual Roda de Conversa Diagnóstica	Objetivos Pensamento reflexivo e crítico
Atividades Principais Círculo de leitura e análise de trechos e aplicações acadêmicas da obra	Recursos Obra fílmica Textos, artigos e imagens do filme Projeto	
Produtos Análise conceitual		

FRAGMENTAÇÃO & MONTAGEM



FRAGMENTAÇÃO & MONTAGEM

Objetivo Formativo

Dominar técnicas de desmontagem e montagem de um filme para fins didáticos

Avaliação

Análise sobre
nexo dos cortes e
inserção de
perguntas

Objetivos

Criatividade e
pensamento
não linear

Atividades Principais

Buscar ou realizar por recortes do filme a ser apresentado após exibição

Recursos

Software opensource
Shotcut
Laboratório multimídia

Produto

Micro vídeo analítico

INTERDISCIPLINARIDADE ATIVA

Objetivo Formativo

Construir pontes entre disciplinas, como Artes, História, Línguas, Ciências e afins

Avaliação

Pareamento de
planos revisto
por pares
Carrossel

Objetivos

Dimensões
artísticas,
críticas,
éticas,
culturais e
afetivas

Atividades Principais

Planejamento de sequência conjunta com professor parceiro

Recursos

Modelos de plano integrado

Produto

Plano interdisciplinar para execução

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Objetivo Formativo

Despertar interesse pela pesquisa e conhecimento através da pesquisa cinematográfica

Avaliação

Mapa conceitual
Produções artísticas
Diagnóstica

Objetivos

Fomentar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento

Atividades Principais

Pesquisas sobre a obra e críticas

Recursos

Livros, periódicos e web

Produto

Análise conceitual

EXIBIÇÃO FÍLMICA

Objetivo Formativo

Conhecimento visual sobre a obra

Avaliação

Atividade conceitual
Avaliação Integrada

Objetivos

Criatividade e pensamento não linear

Atividades Principais

Exibição do filme em sala

Recursos

Projutor

Produto

Formação crítica

CARTOGRAFIA SONORA

CARTOGRAFIA SONORA

Objetivo Formativo

Compreender a função da trilha musical na construção de sentidos

Avaliação

Diário reflexivo de escuta.
Coavaliação

Objetivos

Promover o diálogo entre arte, ambiente, cultura e território

Atividades Principais

Busca pelas letras das músicas e escuta dirigida

Recursos

Equipamento sonoro e *web*

Produto

Compreensão sonora

DISPUTA DE REPRESENTAÇÕES

Objetivo Formativo

Problematizar apropriações ideológicas de obras culturais

Avaliação

Roda de conversa
Autoavaliação

Objetivos

Formação crítica, estética e cidadã dos estudantes

Atividades Principais

Estudo de caso: artigos; debate; produção de contra narrativa; criação artística

Recursos

Artigos impressos
Criação de mural digital (*Padlet*)

Produto

Produção de Infográfico

INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Objetivo Formativo

Executar ação artística pedagógica envolvendo discentes e professores parceiros

Avaliação

Observação execução e inserção dos alunos

Objetivos

Experimentação artística e crítica social

Atividades Principais

Exposição, mostra, paródia, cineclube, teatro performance, etc.

Recursos

Infraestrutura da escola e materiais necessários para implementar

Produto

Relatório da intervenção

REFLEXÃO, PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Objetivo Formativo

Metabolizar experiência e compartilhar aprendizados

Avaliação

Feedback coletivo
Autoavaliação
Coavaliação

Objetivos

Desenvolvimento criativo, reflexivo e colaborativo

Atividades Principais

Redação de texto reflexivo, com produção desenhos, filmes, roteiros e releituras a partir da obra fílmica

Recursos

Textos, poesias, contos, paródias, desenhos, teatro e releituras

Produto

Relatório final das atividades

Acesse as **REFERÊNCIAS**

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B786c Brogio, Lara Ribeiro.
Como apresentar filmes em sala de aula para o ensino médio / Lara Ribeiro
Brogio, Adelino José de Carvalho Dias. – [Uberlândia (MG)], [2025].
Página de site : il, color.

Este produto educacional (site) foi elaborado a partir da dissertação “O cinema como recurso pedagógico no ensino médio a partir da obra filmica, Pink Floyd – The Wall” e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação do Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias.

Inclui referências e o site foi criado pelo Canva.

Disponível em: larabrogio.my.canva.site.

1. Cinema na educação. 2. Ensino médio. 3. Artes na educação. I. Dias, Adelino José de Carvalho. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica. III. Título.

CDD 371.33523

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

AUTORES



LARA RIBEIRO BROGIO

Mestre em Educação Profissional pela Universidade de Uberaba. Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, com especialização em Gestão Ambiental, Arteterapia educacional e clínica, AEE e Educação Inclusiva. Atua como professora para as esferas estadual e municipal em Uberlândia, MG.



ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

Doutor em Educação. Professor da Universidade de Uberaba no PPGPE/UNIUBE, pesquisando Políticas Públicas Educacionais e a efetivação do Direito à Educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil**: Abordagem Triangular. Comunicação e Educação. Revista. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso: 6/9/2025.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradutor: Reynaldo Bairão. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRAZIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei 9396/1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- CRUVINEL, Tiago. **Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?** 1.ed. Florianópolis: Urdimento, 2021.
- DIAS, Luciano de Melo. **Cinema e Ensino da Arte**: possíveis triangulações. Rio de Janeiro: Multifoco, 2024.
- ELISA CATELLI, Rosana. **Cinema e Educação: a emergência do moderno (anos 1920 e 1930)**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann; GARCIA, Pedro Benjamin. **O cinema pelo olhar dos jovens**: suas relações na escola e nas redes. Revista Entre Ideias. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em <https://periodicos.ufba.br>.
- FREEDMAN, Kerry. **A importância do estudo de artes para ensinar cultura visual**. Artigo: 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653491>.
- MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. **Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula**. Artigo. Rio de Janeiro: Morpheus, 2014. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4014>.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- NICHOLS, Bill. **Engaging Cinema: An Introduction to Film Studies**. Tradução: Juliano Almeida. Periódico Revista Artes Visuais. Curitiba: Unespar, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/233>.
- OLIVEIRA, Flávia Maria de. SOUZA, Ricardo Martins de. MAIA, Maria Angélica Gomes. **O cinema como estratégia didática para as aulas de artes**. I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes. São José dos Campos: UNIVAP, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. **Distâncias do Cinema**. 1.ed. São Paulo: Contraponto, 2012.
- ROSA, Aline Nunes da. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Imagem cinematográfica e Artes Visuais**: possibilidades de entrecruzamentos no Ensino das Artes Visuais. Artigo. Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18088>.
- VIEIRA, Helder Dantas. **A arte cinematográfica**: potencialidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação. Olinda: IFPE, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/1361?show=full>.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. Tradutor: José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.