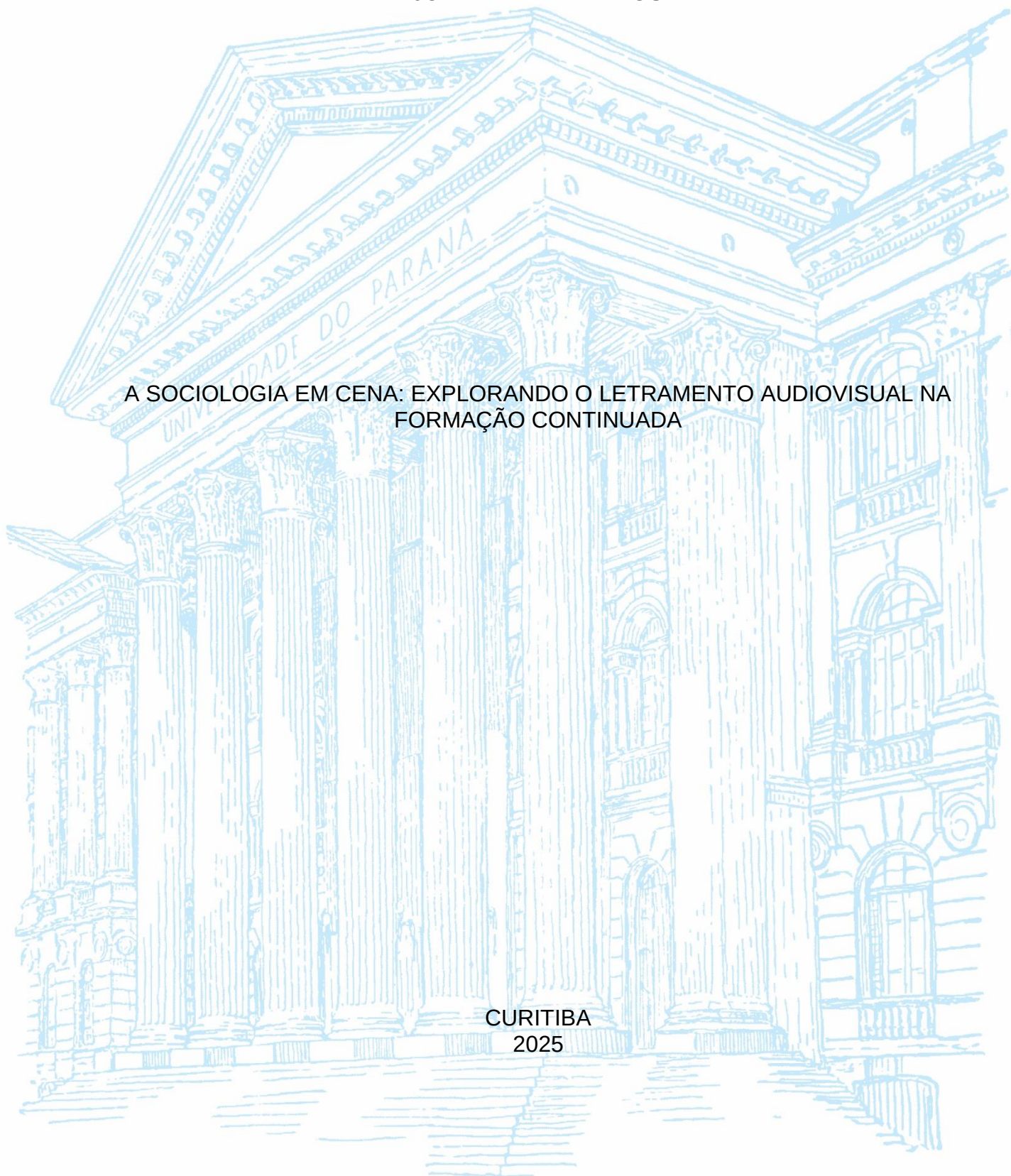


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANE KELM RAMOS

A SOCIOLOGIA EM CENA: EXPLORANDO O LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA
FORMAÇÃO CONTINUADA

CURITIBA
2025



JULIANE KELM RAMOS

A SOCIOLOGIA EM CENA: EXPLORANDO O LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA
FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada a banca do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Valéria Floriano Machado

Coorientador: Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Ramos, Juliane Kelm

A sociologia em cena : explorando o letramento audiovisual na formação continuada. / Juliane Kelm Ramos. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Floriano Machado.

Coorientador: Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade

1. Letramento - audiovisual. 2. Educação permanente.
3. Crítica cinematográfica. 4. Cinema e linguagem. I. Machado, Valéria Floriano, 1964-. II. Trindade, Alexandro Dantas, 1973-. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. IV. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANE KELM RAMOS**, intitulada: **A SOCIOLOGIA EM CENA: EXPLORANDO O LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA FLORIANO MACHADO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Junho de 2025.



VALÉRIA FLORIANO MACHADO
Presidente da Banca Examinadora



ERIVAN CASSIANO KARVAT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)



SIMONE MEUCCI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MARIA TARCISA SILVA BEGA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



ALEXANDRO DANTAS TRINDADE
Coorientador(a) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras de Sociologia do Estado do Paraná, que seguem resistindo e reinventando suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo docente e à equipe do PROFSOCIO-UFPR por fazerem deste mestrado uma experiência enriquecedora, repleta de trocas e aprendizados. À secretária Luciane, pela atenção e acolhimento.

À minha orientadora, professora Valéria Machado, e ao meu coorientador, professor Alexandro Trindade, expresso minha gratidão pela escuta atenta, pelo apoio generoso e pelos caminhos abertos ao longo deste percurso. Agradeço à professora Valéria pela atenção cuidadosa em cada orientação, pela disponibilidade em me atender com dedicação mesmo fora dos momentos formais, e pelo carinho ao oportunizar a aplicação da oficina pedagógica durante uma de suas aulas, além das risadas e conversas sobre a vida, que tornaram essa caminhada mais leve e acolhedora. Ao professor Alexandro, agradeço pela confiança ao incluir o curso — produto desta pesquisa — em seu projeto de extensão, o que possibilitou sua certificação, e pela atenção sempre respeitosa ao acompanhar cada etapa do trabalho.

À professora Simone Meucci, pela dedicação exemplar no ensino de Metodologia de Pesquisa e por se tornar uma referência acadêmica e humana. À professora Marisete Horochovski e ao professor Fagner Carniel, pela condução sensível da disciplina de Metodologia da Educação, que me ajudou a retomar o entusiasmo pela pesquisa e, sobretudo, pela docência.

Aos colegas do PROFSOCIO-UFPR, turma de 2024, pela participação na oficina, cujas contribuições fortaleceram o sentido coletivo da proposta. Também aos professores da rede pública que integraram o curso de formação continuada, pela escuta generosa e pelo comprometimento com o diálogo.

À minha família, cujo amor incondicional foi o alicerce que me sustentou em cada etapa desta jornada. Aos abraços que acalentaram minhas dúvidas, às palavras que reacenderam minha coragem nos momentos de cansaço, e à paciência que transformou minhas ausências em motivação para seguir em frente.

"— Por que você não fala de você?

— ué?

— por que esse espanto? Gente fala de gente.

— ah, mas eu não acho que sou muita gente.

— se você não é gente, o que você é então?

— é que eu ainda não estou acostumada.

— o quê? Não se acostumou com o quê?

— é que eu não sei explicar. Será que eu sou eu?

— olha, eu vou embora. Eu vou me embora porque você não tem jeito.

— e o que eu faço pra ter jeito?"

(AMARAL, Suzana. *A Hora da Estrela*, 1985)

RESUMO

Esta dissertação investiga a inserção crítica do cinema no ensino de Sociologia por meio da elaboração e implementação de um Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual para professores. Parte-se da constatação de que o uso de filmes em sala de aula é frequente, mas geralmente restrito a abordagens ilustrativas, sem explorar a linguagem cinematográfica como produtora de sentidos sociais. O objetivo é desenvolver uma proposta formativa que articule técnica audiovisual e imaginação sociológica, qualificando o cinema como ferramenta de análise crítica da realidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi organizada em quatro fases: revisão teórica sobre letramento, linguagem cinematográfica e formação docente; aplicação de questionário a discentes do PROFSOCIO-PR, todos professores em exercício; realização da oficina *Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica*; e implementação de um curso assíncrono na plataforma Google Classroom. A fundamentação teórica mobiliza autores clássicos, perspectivas contemporâneas e diretrizes normativas. Os resultados indicam que, embora o cinema esteja presente nas práticas escolares, persistem lacunas na compreensão de sua linguagem, associadas à ausência de formação continuada e às condições de trabalho docente. A oficina e o curso configuraram estratégias para introduzir o conceito de letramento audiovisual e desenvolver competências de análise fílmica no ensino de Sociologia. Como resultado central, a pesquisa apresenta uma proposta de formação continuada que integra teoria e prática, promove o uso crítico do audiovisual e oferece instrumentos metodológicos adequados ao contexto da escola pública. O estudo também aponta a necessidade de políticas de formação que reconheçam o audiovisual como linguagem formativa e considerem as condições reais do trabalho docente.

Palavras-chave: Letramento Audiovisual; Imaginação Sociológica; Formação Continuada; Linguagem Cinematográfica; Análise Fílmica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the critical integration of cinema into the teaching of Sociology through the development and implementation of an Audiovisual Literacy Training Course for teachers. The study stems from the observation that the use of films in the classroom is frequent but often limited to illustrative approaches, without exploring cinematic language as a producer of social meaning. The objective is to develop a training proposal that connects audiovisual techniques with sociological imagination, qualifying cinema as a tool for critical analysis of reality. The research, of a qualitative nature, was organized into four phases: (1) a theoretical review on literacy, cinematic language, and teacher training; (2) the application of a questionnaire to students of PROFSOCIO-PR, all of whom were practicing teachers; (3) the workshop "Putting the Puzzle Together: Film Deconstruction and Analysis"; and (4) the implementation of an asynchronous course on the Google Classroom platform. The theoretical framework draws on classical authors, contemporary perspectives, and normative guidelines. The results indicate that although cinema is present in school practices, gaps persist in the understanding of its language, associated with the lack of continuing education and teachers' working conditions. The workshop and the course were designed as strategies to introduce the concept of audiovisual literacy and develop film analysis skills in Sociology teaching. As a central outcome, the research presents a continuing education proposal that integrates theory and practice, promotes the critical use of audiovisual media, and provides methodological tools suited to the context of public schools. The study also highlights the need for training policies that recognize audiovisual media as an educational language and consider the real conditions of teaching work.

Keywords: Audiovisual Literacy; Sociological Imagination; Continuing Education; Cinematic Language; Film Analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ANDRÉIA OLHANDO OS QUADROS	81
FIGURA 2 – ANDRÉIA NO TAPETE VERMELHO.....	84
FIGURA 3 – FRAME GRUPO 1	87
FIGURA 4 – FRAME GRUPO 2	87
FIGURA 5 – FRAME GRUPO 3	88
FIGURA 6 – FRAME GRUPO 4	88
FIGURA 7 – FRAME GRUPO 5	88
FIGURA 8 – FRAME GRUPO 6	88
FIGURA 9 – FRAME DO FILME BACURAU (2019).....	101
FIGURA 10 – PANFLETO DE DIVULGAÇÃO.....	109
FIGURA 11 – IMAGEM DO CLASSROOM / PLANO DE TRABALHO	117
FIGURA 12 – IMAGEM DO CLASSROOM / HORA DO CAFÉ	118
FIGURA 13 – IMAGEM DO CLASSROOM / AVALIAÇÃO	120

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DADOS ACADÊMICOS E INSTITUCIONAIS (PROFSOCIO-PR)	33
GRÁFICO 2 – TIPO DE REDE E COMPONENTES LECIONADOS (PROFSOCIO-PR)	34
GRÁFICO 3 – GÊNERO, IDADE E TEMPO DE ATUAÇÃO (PROFSOCIO-PR)	36
GRÁFICO 4 – FREQUÊNCIA DE VISITAS AO CINEMA	37
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DE CONSUMO AUDIOVISUAL	39
GRÁFICO 6 – TIPOS DE CONTEÚDO AUDIVISUAL CONSUMIDO	40
GRÁFICO 7 – FORMAS DE ACESSO A CONTEÚDO AUDIOVISUAL	41
GRÁFICO 8 – CONHECIMENTO SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	43
GRÁFICO 9 – USA FILMES NAS AULAS	44
GRÁFICO 10 – MOTIVOS E DIFICULDADES AO USAR DE FILMES NAS AULAS	45
GRÁFICO 11 – CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE FILMES	47
GRÁFICO 12 – RESULTADOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO USO DE FILMES	49
GRÁFICO 13 – PERCENTUAL DE PROFESSORES QUE ASSISTEM AOS FILMES ANTES DE UTILIZA-LOS EM SALA DE AULA	50
GRÁFICO 14 – UNIDADES TEMÁTICAS MAIS UTILIZADAS	53
GRÁFICO 15 – QUANTIDADE DE CURTAS, MÉDIA E LONGAS METRAGENS INDICADAS	55
GRÁFICO 16 – INTERESSE EM PARTICIPAR DO CURSO	66
GRÁFICO 17 – O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM UM CURSO DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL	67
GRÁFICO 18– ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO CURSO MENCIONADOS PELOS CURSISTAS	134
GRÁFICO 19 – CONHECIMENTO EM RELAÇÃO A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA APÓS O CURSO	136
GRÁFICO 20 – MÓDULO MAIS INTERESSANTE	137
GRÁFICO 21 – CONFIANÇA DE ANÁLISE APÓS O CURSO	138
GRÁFICO 22– INFLUENCIA DO CURSO EM UTILIZAR FILMES EM SALA DE AULA	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PRODUTOS RESULTANTES DA DISSERTAÇÃO	17
QUADRO 2 – TIPOS DE CONTEÚDO DO CANAL DO PROFESSOR - SEED.....	28
QUADRO 3 – JUSTIFICATIVA SOBRE A PRÁTICA DE ASSISTIR OU NÃO AOS FILMES ANTES DE UTILIZÁ-LOS EM SALA DE AULA	51
QUADRO 4 – ONDE BUSCAM MATERIAIS DE APOIO PARA O USO DE FILMES EM SALA DE AULA	52
QUADRO 5 – UNIDADES TEMÁTICAS NO USO DE FILMES.....	56
QUADRO 6 – LISTA DE FILMES MENCIONADOS PELOS DOCENTES	59
QUADRO 7 – CONHECIMENTO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E HABILIDADE NO USO DA TECNOLOGIA.....	65
QUADRO 8 – ESTRUTURA DE PERGUNTAS E OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	89
QUADRO 9 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS POR CATEGORIA DE ANÁLISE CINEMATOGRAFICA	91
QUADRO 10 – DIMENSÕES INTERPRETATIVAS DAS ANÁLISES COLETIVAS ..	92
QUADRO 11 – AVALIAÇÃO RELEXIVA DA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL	98
QUADRO 12 – MÓDULO 1: INTRODUÇÃO AO CINEMA.....	110
QUADRO 13 – MÓDULO 2: CINEMA BRASILEIRO E AS FRONTEIRAS GLOBAIS	111
QUADRO 14 – MÓDULO 3: IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	113
QUADRO 15 – MÓDULO 4: LEGISLAÇÃO E EDIÇÃO DE VÍDEOS.....	114
QUADRO 16 – RECADO DE BOAS-VINDAS NO MURAL DO CLASSROOM	116
QUADRO 17 – AVALIAÇÃO: PERGUNTA 1.....	120
QUADRO 18 – AVALIAÇÃO: PERGUNTA 2.....	121
QUADRO 19 – TRECHOS DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À CENA DE BACURAU (2019) REFERENTE A QUESTÃO 1	123
QUADRO 20 – RESPOSTAS DA PERGUNTA 2	129

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALESC	- Assembleia Legislativa de Santa Catarina
ANCINE	- Agência Nacional do Cinema
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CCM	- Colégio Cívico-Militar
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CSS	- Cascading Style Sheets (Folhas de Estilo em Cascata)
CSV	- Comma-Separated Values (Valores Separados por Vírgula)
HTML	- HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto)
JS	- JavaScript
NEM	- Novo Ensino Médio
PROFSOCIO-PR	- Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional no Paraná
PROFSOCIO-UFPR	- Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional vinculado à UFPR
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 LETRAMENTO AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE.....	19
2.1 LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E DIMENSÃO SOCIAL.....	21
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E LETRAMENTO AUDIOVISUAL.....	23
2.3 O CANAL DO PROFESSOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ.....	27
3 DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	31
3.1 PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES.....	33
3.2 REPERTÓRIO E CONSUMO AUDIOVISUAL DOCENTE.....	37
3.3 O CINEMA NA SALA DE AULA: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERCEPÇÕES.....	44
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES QUE USAM FILMES EM SALA DE AULA.....	46
3.5 REPERTÓRIO FÍLMICO: OBRAS UTILIZADAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	56
3.6 DEMANDAS FORMATIVAS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O LETRAMENTO AUDIOVISUAL.....	65
4 DA TEORIA À PRÁTICA: OFICINA DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL.....	70
4.1 O CINEMA E A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA.....	73
4.2 O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	76
4.3 ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM 'BAILE': UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE ENSINO.....	79
4.4 ATIVIDADE PRÁTICA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	87
5 APLICAÇÃO DO CURSO ASSÍNCRONO DE CAPACITAÇÃO EM LETRAMENTO AUDIOVISUAL PARA PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO PARANÁ.....	99
5.1 POSSIBILIDADES DE ANÁLISE FÍLMICA: BACURAU (2019).....	101
5.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO.....	105
5.3 A CRIAÇÃO DOS MÓDULOS.....	110
5.4 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA VIRTUAL.....	116
5.5 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PERGUNTA 1.....	122
5.6 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PERGUNTA 2.....	129
6 AVALIAÇÃO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	133
6.1 RETORNO AVALIATIVO DOS CURSISTAS.....	134
6.2 RETORNO DE NÃO PARTICIPAÇÃO.....	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE I – MATERIAIS TÉCNICOS PRODUZIDOS NA PESQUISA.....	162
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO.....	163

APÊNDICE III – PLANO DE TRABALHO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO EM LETRAMENTO AUDIOVISUAL.....	170
--	-----

1 INTRODUÇÃO

A construção deste objeto de pesquisa tem origem em minha trajetória profissional como professora da rede estadual do Paraná, função que exerço desde 2014. Nos primeiros anos de atuação em sala de aula, o uso de filmes como recurso pedagógico já estava presente em minha prática — inicialmente de maneira intuitiva, mas já com impactos positivos no engajamento dos estudantes. Ao longo desse percurso, vivenciei diferentes fases das políticas de tecnologia educacional no estado: das TVs com entrada USB às salas multimídia, até a chegada dos Educatrôns¹ com conexão de internet, mas nem sempre estável.

Com o passar dos anos, as limitações estruturais e as mudanças promovidas por reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio (NEM), aprofundaram uma inquietação já presente: o esvaziamento da disciplina de Sociologia no currículo e a ausência de formações continuadas voltadas ao uso crítico da linguagem audiovisual. Tais transformações impactaram não apenas os recursos disponíveis, mas também as formas de ensinar com cinema em sala de aula, exigindo novas abordagens formativas.

Foi nesse contexto que o letramento audiovisual passou a se consolidar, para mim, como uma via possível para o desenvolvimento da imaginação sociológica, por meio da leitura crítica dos filmes e de seus elementos estéticos que comunicam sentidos sociais. Nesse processo, o olhar do docente (e futuramente do estudante) é deslocado do consumo passivo da imagem para uma leitura ativa e interpretativa, em que as relações entre biografia e história, experiência individual e organização social, ganham visibilidade — justamente como propõe C. Wright Mills (1969) ao definir a imaginação sociológica.

A partir dessa vivência e dessa necessidade, foi concebido o Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual para professores de Sociologia, principal produto desta dissertação. A proposta tem como foco sensibilizar os docentes para a existência de uma linguagem cinematográfica própria, defendendo que os filmes não

¹ *Smart TV* com suporte *Wi-Fi*.

sejam utilizados de forma meramente ilustrativa ou normativa, mas compreendidos como narrativas complexas, com potencial para ampliar a leitura sociológica do mundo e enriquecer a prática pedagógica.

O percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido em quatro fases interdependentes, articuladas entre si para sustentar a proposta formativa em letramento audiovisual.

A primeira fase, de caráter exploratório, envolveu uma revisão bibliográfica e documental sobre os conceitos de letramento, letramento audiovisual, linguagem cinematográfica e formação continuada. Nesse momento, também foram analisadas diretrizes legais relevantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.006/2014 — que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes brasileiros nas escolas — e a Lei nº 14.533/2023, que estabelece a Política Nacional de Educação Digital, com diretrizes para a formação de professores no uso pedagógico das tecnologias.

Com base nesse embasamento inicial, a segunda fase consistiu na aproximação com o campo empírico, por meio da aplicação de um questionário a discentes e egressos do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional no Paraná, vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade Estadual de Londrina (UEL)². A partir de três eixos — perfil profissional e consumo audiovisual; práticas com filmes; e conhecimento sobre linguagem cinematográfica —, foram coletadas 28 respostas válidas, que serviram de base para a construção do curso.

Como desdobramento direto dessa etapa, a terceira fase teve caráter formativo e consistiu na realização da oficina *Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem e análise fílmica*, com a turma de 2024 do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Federal do Paraná. A atividade foi institucionalizada como ação de extensão universitária, com certificação de 6 horas. Além disso, foi concebida como proposta piloto do curso, propondo uma análise guiada da linguagem cinematográfica a partir do curta-metragem *Baile* (2019) dirigido por Cintia Domit Bittar³, escolhido por sua densidade estética e narrativa, que favorece

² Segundo dados fornecidos pela secretaria do PROFSOCIO/UFPR (2025), há atualmente 32 discentes matriculados na UFPR e 35 egressos desde a turma de 2018. No site oficial do programa, na seção “Trabalhos de Conclusão”, constam 13 registros de egressos vinculados à UEL em 2018

³ A escolha desse curta foi inspirada na oficina de Adriana Fresquet, intitulada *Um plano de cinema*, um plano de aula, realizada no Festival Internacional de Cinema e Educação, o “Educação”, em 25

múltiplas interpretações sociológicas.

Por fim, a quarta fase correspondeu à implementação do curso de letramento audiovisual em formato assíncrono, com videoaulas hospedadas no *YouTube* (em modo não listado) e organizadas por meio de uma sala virtual no *Google Classroom*⁴. Reconhecido como atividade de extensão universitária, o curso ofertou certificação de 60 horas aos participantes que completaram integralmente as atividades previstas. Essa etapa incluiu ainda a análise de uma cena do filme *Bacurau* (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, utilizada como estudo de caso para articular os aspectos técnicos da linguagem cinematográfica a temas sociológicos. A escuta formativa realizada ao final permitiu avaliar a efetividade da proposta e os limites concretos para adesão à formação continuada, mesmo em modalidades flexíveis.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação mobiliza um conjunto diversificado de autores e autoras. São acionados desde pensadores consagrados até produções recentes de mestrands e doutorandos que oferecem análises situadas e relevantes. Essa diversidade de referências busca dar conta da complexidade dos temas abordados — entre eles o letramento audiovisual, a linguagem cinematográfica e a formação docente.

O trabalho está organizada em seis capítulos, além desta introdução, e resulta em cinco produtos (Quadro 1).

QUADRO 1 – PRODUTOS RESULTANTES DA DISSERTAÇÃO

Produto	Material	Descrição	Local e Período	Observações
1	Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual	Capacitação docente para uso crítico de recursos audiovisuais	Online, 2024	Produto principal da dissertação
2	Oficina "Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem	Atividade prática de desmontagem e análise fílmica	UFPR, 2024	Etapa preparatória e diagnóstica para o desenvolvimento do curso

de setembro de 2024 na cidade de Curitiba/PR.

⁴ Para acessar a sala virtual, utilize o seu e-mail do Gmail e clique no link: <https://classroom.google.com/c/Njg1NzY4NDgxMTI1?cjc=iqyzufa>. Caso necessário, insira o código da turma: iqyzufa.

	e análise fílmica."			
3	Questionário diagnóstico	Instrumento de coleta de dados	PROFSOCIO-PR, 2024	Forneceu subsídios para identificação de necessidades formativas
4	Sala virtual no Google Classroom	Ambiente digital para disponibilização de materiais e interação com participantes	Online, 2024	Plataforma de suporte para atividades assíncronas
5	Videoaulas ⁵	Conteúdo audiovisual didático.	YouTube, 2024	Disponível em: https://linkme.bio/ramoskelmjuliane Acesso em: 07 abr. 2025.

FONTE: A Autora (2025).

O segundo capítulo, *Letramento Audiovisual como Prática Formativa Docente*, apresenta os fundamentos teóricos da proposta, compreendendo o letramento como prática social crítica e a linguagem audiovisual como demanda formativa atual. Analisa o Canal do Professor, da SEED-PR.

Na sequência, o terceiro capítulo, *Diagnóstico das Práticas Cinematográficas no Ensino de Sociologia*, analisa os dados do questionário aplicado a professores do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-PR), identificando o uso pontual do cinema e a demanda por formação que integre teoria, técnica e prática.

Com base nesse diagnóstico, o quarto capítulo, *Da Teoria à Prática: Oficina de Letramento Audiovisual*, relata a oficina aplicada à turma de 2024 do PROFSOCIO-UFPR, evidenciando como o letramento audiovisual pode sensibilizar os docentes para a linguagem fílmica e fomentar a imaginação sociológica.

A oficina serviu como base para a criação do produto final da pesquisa, apresentado no quinto capítulo, *Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual*, detalha a estrutura do curso desenvolvido, com ênfase na construção metodológica e nos desafios estruturais enfrentados para a participação docente.

Em suma, o sexto capítulo, *Avaliação e Desafios da Formação Continuada*, sistematiza os dados das avaliações dos cursistas e dos não concluintes, apontando caminhos para o aprimoramento da proposta e reflexões sobre a formação docente no contexto da rede pública.

⁵ Para melhor qualidade, assista aos vídeos no YouTube em 1440p: vá em *configurações > qualidade > 1440p*, no canto inferior do vídeo.

2 LETRAMENTO AUDIOVISUAL COMO PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE

Este capítulo analisa o conceito de letramento, relacionando-o ao letramento audiovisual⁶ e à formação continuada no Estado do Paraná, com ênfase no Canal do Professor⁷. Para sustentar teoricamente essa análise, reuni um conjunto de autores e autoras cujas contribuições são significativas para compreender a complexidade desses temas no contexto educacional contemporâneo.

Entre essas autoras, destacam-se Magda Soares (2009) e Angela Kleiman (1995) que compreendem o letramento como uma prática social, situada historicamente e moldada por contextos culturais e sociais. Para ambas, este conceito não exclui a alfabetização (domínio técnico do código escrito), mas vai além, ao enfatizar os usos significativos da leitura e da escrita nas práticas sociais do cotidiano. Assim, utilizo essas autoras por concordar com a defesa de que o papel da escola é proporcionar aos estudantes a inserção crítica nas práticas sociais letradas, e isso se aplica também às linguagens não verbais, como as imagens e os sons presentes no audiovisual. A obra de Kleiman (1995), especialmente, contribui para pensar o professor (a) como agente de letramento, cuja atuação mediadora forma leitores (as) críticos de textos e de mundo.

Nesse sentido, para aprofundar a dimensão crítica do letramento e reforçar seu potencial formativo, recorro ao conceito de imaginação sociológica, proposto por C. Wright Mills (1969). A opção por essa literatura se justifica por sua capacidade de romper com a naturalização das experiências individuais, permitindo compreendê-las como manifestações de processos sociais e históricos. Essa perspectiva me instiga porque convida à consciência crítica e à reflexão sobre o lugar que ocupamos nas estruturas sociais — algo que considero importante no ensino de Sociologia e, conseqüentemente, na formação dos(as) professores(as).

Para abordar o letramento audiovisual, recorro à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente às competências 4 e 5,⁸ que reconhecem a

⁶ O audiovisual compreende produções que integram imagens e sons para criar movimento (ANCINE, 2008). Nesta pesquisa, foca-se especificamente no cinema/filmes - linguagem que desenvolveu uma gramática própria, combinando elementos estéticos e narrativos de forma singular.

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Formacoes-Seed>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁸ Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para

importância da integração de múltiplas linguagens e do uso ético e reflexivo das tecnologias digitais na educação básica. Essas diretrizes servem de ponto de partida para justificar a necessidade de uma formação docente que contemple as linguagens visuais, sonoras e digitais, hoje centrais na vida social. Nesse sentido, a contribuição de Gisele Beiguelman (2021) é importante: a autora problematiza a cultura visual contemporânea, marcada por uma circulação acelerada de imagens, dispositivos múltiplos e regimes de visibilidade ambivalentes, nos quais convivem democratização do acesso, vigilância e padronização dos olhares. A escolha por Beiguelman (2021) se dá pela sua capacidade de pensar criticamente o impacto da digitalização na experiência cotidiana e nos modos de ver, o que fundamenta a urgência de um letramento voltado às imagens.

A linguagem cinematográfica, por sua vez, é discutida com base em Marcel Martin (2005), cuja obra é referência para quem está começando a se aproximar criticamente do cinema. Escolho esse autor por sua didática na explicação dos fundamentos técnicos da imagem em movimento — como planos, enquadramentos, iluminação e montagem — e por seu esforço em contextualizar historicamente o cinema como linguagem cultural.

A escolha do Canal do Professor – Formação Continuada SEED-PR, hospedado no YouTube, como objeto de análise neste capítulo, justifica-se por seu caráter institucional e por integrar as ações da mantenedora voltadas à formação continuada docente. A decisão também se relaciona pontualmente à proposta deste trabalho, uma vez que o curso que eu desenvolvi como produto final adota o formato audiovisual e está disponibilizado na mesma plataforma. A similaridade entre os formatos permite examinar como diferentes concepções de formação são materializadas no uso do vídeo como recurso formativo.

Com base em Bourdieu (2007), discute-se como a lógica reprodutora de saberes pode comprometer o caráter formativo emancipador. Este sociólogo expressa, de forma estruturada, o que penso sobre os mecanismos sutis de manutenção das hierarquias no campo educacional, inclusive em espaços destinados à formação docente.

Para pensar diretamente a formação continuada, mobilizo autores que discutem suas limitações e possibilidades. Francisco Imbernón (2000) é utilizado por

se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

sua contribuição à compreensão da formação continuada como um processo coletivo, reflexivo e situado. O autor defende que os professores devem deixar de ser objetos das formações e assumir-se como sujeitos ativos na construção de saberes, com base em suas próprias práticas, desafios e identidades profissionais. Já Bernardete Gatti (2008) é incorporada à fundamentação deste capítulo não apenas por sua trajetória consolidada na pesquisa educacional brasileira, mas também por seu olhar humanista e relacional sobre os processos formativos. Sua contribuição é central para compreender os limites das políticas de formação continuada no Brasil, ao evidenciar a fragmentação dos cursos ofertados e a frequente desconexão entre essas propostas e as reais condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Enquanto Maurice Tardif (2007) é utilizado para reforçar a importância de considerar os saberes da experiência docente na construção de propostas formativas. Ao discutir que o processo de profissionalização muitas vezes não parte dos próprios professores, mas de induções externas — do Estado ou de movimentos de valorização institucional —, Tardif (2007) aponta para a urgência de uma formação que reconheça e valorize os saberes construídos na prática cotidiana da docência, respeitando a trajetória, a autonomia e o contexto de atuação dos profissionais da educação.

Assim, a articulação desses autores permite sustentar a defesa do letramento audiovisual como abordagem metodológica contemporânea, capaz de integrar os fundamentos da BNCC (2017), os princípios da formação docente crítica e as exigências impostas pela cultura digital no cotidiano escolar.

2.1 LETRAMENTO: CONCEPÇÃO E DIMENSÃO SOCIAL

O conceito de letramento (Soares, 2009) compreende não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas as práticas sociais que conferem significado a esses usos — desde a interpretação de um formulário até a análise crítica de filmes ou discursos políticos. Essa abordagem revela, por exemplo, como indivíduos não alfabetizados podem participar de práticas letradas (ao ditarem cartas), enquanto outros, embora alfabetizados, não as utilizam de forma autônoma (como quem decodifica palavras, mas não interpreta textos complexos). Essa abordagem surgiu para nomear um fenômeno observado em sociedades com altas taxas de alfabetização: a incapacidade de muitos de usar a escrita para resolver problemas cotidianos, como interpretar bulas ou preencher formulários (Soares, 2009).

Essa concepção ampla e social de letramento converge com a crítica feita por C. Wright Mills (1969) à formação acadêmica tecnicista. Em sua análise sobre o empobrecimento humanístico das ciências sociais, Mills (1969) aponta que, à medida que estudantes universitários se inserem na lógica da especialização e da rotina metodológica, muitas vezes perdem a visão crítica e ampla da sociedade. Reduzidos a técnicos eficientes, mas desvinculados de valores e compromissos sociais, esses sujeitos passam a tratar a inteligência como ferramenta de carreira, e não como meio de compreensão do mundo. Sua crítica é contundente ao denunciar que a estrutura educacional tende a formar profissionais "enérgicos e ambiciosos", mas sem sensibilidade intelectual e nem ética social.

Nesse sentido, se Soares (2009) mostra que o letramento é uma prática culturalmente situada, Mills (1969) oferece as lentes para entender como desigualdades educacionais ou exclusão digital limitam essas práticas. Assim, a dificuldade de acesso à leitura crítica de narrativas audiovisuais, por exemplo, não é uma questão pessoal, mas reflexo de sistemas que restringem o acesso à educação de qualidade. A imaginação sociológica, portanto, permite compreender como essas experiências particulares se vinculam a mecanismos sistêmicos que limitam a participação social e perpetuam a desigualdade.

Como aponta Paulo Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é por meio da interpretação crítica da realidade que os indivíduos podem transformar suas condições de vida.

Kleiman (1995; 2006) complementa essa discussão ao destacar o caráter multimodal do letramento — que integra escrita, oralidade⁹ e outras linguagens — e sua variação conforme os contextos (escola, família, trabalho). Para a autora, a formação docente deve ser repensada para incluir essa perspectiva crítica, capaz de questionar materiais pedagógicos e ampliar as possibilidades de letramento além da sala de aula.

No ensino, essa perspectiva pode ser mobilizada de diferentes formas. A análise de narrativas — especialmente as cinematográficas — permite aos estudantes reconhecer como os fenômenos sociais são representados, tensionados, ressignificados ou mesmo utilizados com intencionalidade ideológica nas produções

⁹ É importante reconhecer que diferentes grupos possuem experiências diversas com as práticas comunicativas. Pessoas surdas, por exemplo, constroem o letramento por meio de outras modalidades linguísticas, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

culturais. Ao trabalhar criticamente com filmes, exercitam o letramento e ativam a imaginação sociológica, ao perceberem que os conflitos retratados nas histórias dialogam com realidades próximas, incluindo seu próprio espaço geográfico e social.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E LETRAMENTO AUDIOVISUAL

As competências gerais 4 e 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância de integrar múltiplas linguagens e de promover o uso crítico das tecnologias digitais na educação básica. A competência 4 orienta para o desenvolvimento da capacidade de expressão e interpretação por meio de diferentes linguagens — verbal (oral, escrita e Libras), corporal, visual, sonora e digital — como formas de comunicar, representar e produzir sentidos. Já a competência 5 propõe que os estudantes utilizem as tecnologias digitais de forma ética, crítica e criativa, ampliando suas habilidades de comunicação, produção de conhecimento e participação ativa na sociedade. Essas competências reforçam a relevância de formar indivíduos capazes de atuar ativamente no mundo digital, navegando e interpretando informações conscientemente, enquanto participam e transformam a sociedade.

No contexto atual (primeiro quarto do século 21), em que as tecnologias digitais permeiam quase todos os aspectos da vida, essas diretrizes são importantes para preparar cidadãos mais críticos e participativos. Conforme estabelece a BNCC:

[...] A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017,p.8).

No entanto, persiste um desafio: como efetivar essas competências sem um investimento sólido na formação dos professores? A BNCC (2017), embora de maneira breve, reconhece a importância da formação continuada, sugerindo um processo formativo que articule três dimensões: o domínio das competências necessárias para implementar a Base, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a capacidade de adaptação às constantes transformações do cenário educacional.

A formação continuada é necessária para que os professores atualizem e ampliem seus conhecimentos, aprimorando suas práticas pedagógicas. Imbernón (2000) propõe cinco eixos para essa formação, destacando a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, da troca de experiências entre pares, da articulação

com projetos escolares, da postura crítica frente a práticas excludentes e da construção de uma autonomia profissional compartilhada. Para o autor, a formação deve preparar o professor (a) para a mudança e para enfrentar desafios estruturais, como a alienação profissional e a hierarquia escolar.

No contexto brasileiro, contudo, Gatti (2008) alerta para uma realidade distante desse ideal: a formação continuada acontece de maneira fragmentada, sem planejamento estruturado e, muitas vezes, desconectada das reais necessidades dos docentes. Faltam tempo remunerado para estudo, condições materiais adequadas e, sobretudo, uma escuta ativa sobre os saberes produzidos na prática. A prevalência de ações formativas impostas por uma lógica vertical — "de cima para baixo" — reforça esse distanciamento e compromete a efetividade das políticas públicas voltadas à formação docente.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar os modos de conceber e implementar a formação continuada. Nessa perspectiva, Tardif (2017) propõe que a formação seja compreendida como um processo, que articule as demandas institucionais às experiências e saberes construídos pelos professores no exercício cotidiano da docência. Isso implica criar espaços sistemáticos de troca entre pares, nos quais o conhecimento pedagógico possa ser elaborado coletivamente, ao mesmo tempo em que se assegurem condições materiais adequadas — como carga horária compatível e recursos didáticos — para que os educadores possam se engajar de forma efetiva em seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao considerar as contribuições de Imbernón, Gatti e Tardif, observa-se que, embora partam de contextos e enfoques distintos, suas perspectivas convergem em aspectos centrais. Os três autores defendem uma formação continuada crítica, situada e articulada às práticas reais dos professores. Imbernón (2000) enfatiza a necessidade de reflexão sobre a prática e a construção de autonomia profissional compartilhada; Gatti (2008) alerta para a fragmentação das políticas formativas e para a ausência de escuta ativa às necessidades docentes; e Tardif (2017) propõe a valorização dos saberes experienciais como fundamento para a profissionalização docente. Integrar essas abordagens permite compreender a formação não como um evento pontual, mas como um processo contínuo, que exige condições materiais adequadas, tempo institucionalizado e reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento.

No contexto contemporâneo, onde a linguagem visual e as tecnologias digitais

exercem influência significativa sobre os processos de comunicação e aprendizagem, é adequado a formação continuada incorporar novos enfoques, como o letramento audiovisual, para atender às demandas da sociedade atual. Segundo Gisele Beiguelman (2021) a digitalização e a ubiquidade das redes sociais transformaram a forma como consumimos e produzimos conteúdo, levando a uma cultura visual que é indissociável da experiência cotidiana.

Alteraram-se, com a digitalização da cultura e da ubiquidade das redes, os processos de distribuição de imagem e as formas de ver. Cada vez mais mediados por diferentes dispositivos simultâneos, esses regimes emergentes consolidaram novos modos de criar, de olhar e também de ser visto. Ambivalente, a nova cultura visual que se instaura com as redes oscila entre polos contraditórios. Nela estão contidas possibilidades de democratização do acesso ao audiovisual, novos regimes estéticos, superexposição, vigilância e formatos inéditos de padronização (da imagem e do olhar) (BEIGUELMAN, 2021, p.37).

Beiguelman (2021) afirma que isso reflete uma nova dinâmica nos quais as imagens não são apenas consumidas, mas também criadas e compartilhadas em tempo real, alterando os processos de distribuição e as formas de ver. Blanco (2023) ressalta que o audiovisual é uma das linguagens mais significativas dentro das competências digitais, midiáticas e informáticas.

Essa relevância se dá, segundo Blanco (2023), no prefácio do livro *Cinema e Educação Digital: Lei 14.533*, pelo audiovisual ser uma forma de comunicação amplamente consumida e acessível, que combina elementos visuais e sonoros para transmitir mensagens complexas. A habilidade de produzir e interpretar conteúdos audiovisuais torna-se útil no contexto contemporâneo, onde as tecnologias digitais desempenham um papel central.

A Lei nº 14.533/2023 institui a Política Nacional de Educação Digital, prevendo a oferta de programas de ensino e formação continuada voltados às competências digitais. Embora sua redação enfatize tecnologias digitais em geral, abre-se espaço para incluir o cinema como linguagem digital e pedagógica. A leitura crítica de obras audiovisuais, o domínio de códigos fílmicos e a eventual produção de conteúdo constituem práticas que integram o letramento digital, tal como proposto na lei. Assim, o letramento audiovisual contribui diretamente para os objetivos legais ao articular leitura crítica e expressão criativa, qualificando o cinema como recurso formativo alinhado às políticas públicas contemporâneas.

Segundo Marcel Martin (2005), a linguagem cinematográfica é composta por um conjunto complexo de signos visuais e sonoros que se combinam para comunicar ideias, sensações e narrativas no cinema. No entanto, o semiólogo Christian Metz (1980) ressalta que, apesar de essa definição ser útil, ela não dá conta de toda a complexidade do cinema enquanto linguagem. Isso porque o cinema não funciona como uma língua estruturada com regras fixas — ele transita entre a reprodução da realidade e a criação simbólica, operando muitas vezes fora das categorias tradicionais da linguagem verbal. Como afirma Martin (2005, p. 23-24), “os elementos que compõem o cinema não têm um significado fixo ou universal, o que aproxima essa linguagem de outras formas culturais e artísticas, como a pintura ou a música.”

Diante da relevância da linguagem cinematográfica, o letramento audiovisual pode partir justamente desse ponto. Para Pierre Bourdieu (2007), a “competência para ver” constitui uma habilidade socialmente valorizada, que abrange análise, compreensão e apreciação de narrativas construídas em linguagem fílmica. Nesse sentido, Duarte (2009) argumenta que tal competência não se adquire apenas pelo ato de assistir a filmes, mas também se forma na atmosfera cultural em que se está imerso, o que inclui a trajetória escolar e a afinidade com as artes e a mídia. De acordo com Bourdieu (2007), essa competência é influenciada por fatores como formação cultural, capital social e experiências individuais, condicionando a forma como diferentes grupos sociais percebem e interpretam obras artísticas, inclusive filmes. Assim, o modo como uma pessoa compreende uma história contada em linguagem cinematográfica reflete sua familiaridade com códigos estéticos, culturais e narrativos, bem como sua posição social.

A formação continuada que capacita professores a se posicionarem no mundo das imagens converge com a perspectiva de Inbernón (2000), pois esse autor aprofunda a ideia de que a formação docente não pode se limitar à aquisição de conteúdos específicos, devendo priorizar uma reflexão crítica permanente sobre a prática. Inbernón (2000) destaca que o desenvolvimento profissional do professor inclui a capacidade de questionar rotinas pedagógicas, reavaliar métodos de ensino e integrar novas linguagens e recursos, como o audiovisual, ao processo educativo.

Dessa forma, ele enfatiza a importância de uma formação contínua que promova consciência crítica, autonomia e capacidade de inovação, possibilitando ao docente interpretar e intervir de modo reflexivo na complexidade das demandas educacionais. Nesse contexto, a Lei 13.006/2014, ao tornar obrigatória a exibição de

filmes nacionais nas escolas por pelo menos duas horas mensais, busca promover a cultura brasileira e fortalecer a identidade cultural dos estudantes. “Contudo, para que essa iniciativa alcance os seus objetivos, é relevante investir na formação de professores, tanto na preparação inicial para a docência quanto no trabalho contínuo dentro da escola” (Fretas, 2015).

Maria Fretas¹⁰ (2015) aborda ainda a ideia de uma "cultura polifônica de imagens", destacando a diversidade de conteúdos visuais que as pessoas consomem. Embora essa multiplicidade ofereça oportunidades de aprendizado, também pode gerar uma sobrecarga de informações que frequentemente carecem de reflexão crítica. Essa abundância de imagens, em vez de educar o olhar, muitas vezes conduz à superficialidade na compreensão e à distração.

Assim, capacitar os professores, por meio de um curso de letramento audiovisual — em especial os filmes e sua linguagem cinematográfica — torna-se uma estratégia para potencializar a riqueza cultural das imagens e transformar o ensino em um espaço de aprendizagem significativo diante das imagens.

2.3 O CANAL DO PROFESSOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ

As formações continuadas no Estado do Paraná, segundo a SEED (2024), são voltadas à comunidade em geral, incluindo professores. Entre as opções oferecidas, destaca-se o Canal do Professor no YouTube, plataforma oficial de formação que reúne mais de 1.600 vídeos e soma milhões de visualizações. Escolhi analisá-lo justamente por se tratar de uma política pública com base audiovisual, o que dialoga diretamente com o formato do meu produto final — um curso gravado de letramento audiovisual.

Para compreender os limites e alcances dessa ferramenta, busquei respaldo

¹⁰ A autora analisa as possibilidades pedagógicas abertas pela promulgação da Lei 13.006/2014 e enfatiza o cinema como linguagem formativa, capaz de ampliar os horizontes da prática docente e enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. FRETAS, Maria Teresa de Assunção. *Cinema na formação de professores: uma discussão*. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

na Resolução nº 3.659/2024¹¹, que regulamenta as ações de formação continuada no estado. O recurso mais próximo da proposta do *Canal do Professor* encontrado na norma é a definição de *webinário*, caracterizado como videoconferência com finalidade educacional, transmitida ao vivo ou gravada.

No entanto, a Resolução nº 3.659/2024 não explicita os critérios de controle de presença nem os parâmetros objetivos para certificação desses eventos, o que fragiliza sua efetividade enquanto política formativa estruturada. Essa lacuna normativa contribui para a ambiguidade do *Canal do Professor* como estratégia de formação docente, já que sua utilização pode oscilar entre o caráter meramente informativo e o potencial formativo, sem garantias institucionais de reconhecimento funcional.

Diante desse cenário de indefinições normativas e da relevância crescente das mídias digitais no contexto educacional, tornou-se necessário examinar de forma mais aprofundada o conteúdo veiculado pelo *Canal do Professor*. A análise de 210 vídeos publicados em 2024 permitiu organizá-los em cinco categorias principais: formação interna, propaganda institucional, mídia televisiva, temas sociais e audiências públicas. A maioria das transmissões ocorre ao vivo, com exceção do programa *Trilhas do Saber*, previamente gravado.

QUADRO 2 – TIPOS DE CONTEÚDO DO CANAL DO PROFESSOR - SEED

Categoria	Descrição	Exemplo de Conteúdo	Formato	Qtd
Formação Interna	Conteúdos voltados às iniciativas pedagógicas e operacionais da SEED.	- Se Liga! É tempo de aprender mais	Transmissão ao vivo	96
Propaganda Institucional	Promoção de ações estratégicas da SEED e políticas educacionais em andamento.	- Boas-Vindas Novos Militares CCM	Transmissão ao vivo	20
Mídia Televisiva	Programas voltados a iniciativas educacionais, culturais e sociais do Paraná.	Trilhas do Saber: #001- #002 - #003 Inspiração: -T03 Episódio 01: O poder do engajamento.	Gravado / Ao vivo	53
Temas Sociais	Questões reflexivas	- Proteção das Crianças e Adolescentes Contra a	Transmissão ao vivo	37

¹¹ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 3.659/2024 – GS/SEED. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/gas/uploads/12643/res_36592024.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025

		Interferência da Indústria de Tabaco,		
Audiência Pública	Reunião aberta	-Audiência Pública nº 11/2024 - Parceiros da Escola	Transmissão ao vivo	4

FONTE: A Autora (2025)

O *Canal do Professor – Formação Continuada SEED/PR*, em teoria, apresenta-se como uma ferramenta digital voltada à democratização da formação continuada. Contudo, observa-se um descompasso entre esse objetivo declarado e a configuração concreta dos conteúdos ofertados. A plataforma, embora volumosa em termos de material disponível, revela tensões entre quantidade e qualidade, bem como entre intencionalidade pedagógica e estratégia comunicacional. Esse desalinhamento aponta para a necessidade de problematizar não apenas o conteúdo em si, mas também os modos como a formação docente vem sendo mediada por tecnologias e por políticas de visibilidade estatal.

Conforme apontam Susana Tozeto e Thaiane Domingues (2023)¹², em um estudo que analisou os vídeos publicados ao longo de 2021, a plataforma adota majoritariamente um modelo de formação “transmissivo”, em que os professores ocupam o papel de receptores passivos, sem espaços efetivos de interação, contextualização ou ressignificação das práticas pedagógicas.

A própria ausência de tutoria ou de espaços para debate durante as transmissões reforça essa lógica de unilateralidade: não há, no momento da gravação ou posteriormente, um mediador, tutor ou interlocutor que possa dialogar com o professor, acolher dúvidas e fomentar reflexões. Dessa forma, aquilo que poderia constituir uma oportunidade de construção coletiva converte-se em mera transferência de conteúdo, em que o docente não encontra interlocução nem apoio metodológico imediato para aprofundar as questões levantadas.

À luz de Bourdieu (2007), um formato transmissivo como o observado nos materiais da SEED-PR revela afinidade com uma perspectiva funcionalista da educação, cuja lógica tende a reproduzir as estruturas sociais existentes, em vez de questioná-las ou transformá-las. Quando o espaço de formação continuada não

¹² TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. *A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, e21589, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 mar. 2025.

favorece a reflexão crítica nem a autonomia docente, ele deixa de promover o desenvolvimento profissional para, em vez disso, legitimar o que Bourdieu (2007) denomina de arbitrário cultural — ou seja, a imposição de um conjunto específico de saberes e valores oriundos das classes dominantes, naturalizados como universais.

Isso se torna evidente na análise dos conteúdos disponibilizados no Canal do Professor, especialmente na centralidade atribuída às diretrizes institucionais e à produção de conteúdos que priorizam a voz da mantenedora. A predominância de vídeos categorizados como Formação Interna (96), Propaganda Institucional (20) e Mídia Televisiva (53) sinaliza a valorização de um capital cultural alinhado aos interesses institucionais, em detrimento de saberes oriundos da prática docente.

Nesse cenário, a formação assume uma função conservadora, reforçando a hierarquia simbólica que desvaloriza os saberes docentes não validados pelas instâncias oficiais. Em contraste com os princípios de uma educação emancipatória, estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 1/2020¹³, a ausência de diálogo e de tutoria qualificada manifesta-se de forma concreta no bloqueio dos comentários nos vídeos. Essa prática inviabiliza a troca de experiências e reflexões que poderiam enriquecer tanto o percurso formativo quanto a qualidade dos conteúdos ofertados. Mesmo nos raros casos em que os comentários são liberados, eles se limitam a saudações protocolares, como “bom dia”, sem gerar debate ou aprofundamento.

Dentro dessa lógica, o professor é reduzido à função de executor das políticas educacionais, em vez de ser reconhecido como agente transformador, anulando-se, assim, a possibilidade de uma formação continuada que dialogue com suas vivências e necessidades reais. Sob a ótica de Bourdieu (2007), esse esvaziamento da participação não é um desvio pontual, mas parte de um mecanismo estruturante de reprodução social, no qual as classes dominantes mantêm sua hegemonia cultural ao definir quais saberes são legitimados e quais permanecem à margem.

¹³ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 22 abr. 2025.

3 DIAGNÓSTICO DAS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa que investigou as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de filmes no ensino de Sociologia, com base em um questionário (APENDICE I) aplicado a 28 respondentes, entre mestres e mestrandos do PROFSOCIO-PR. A escolha desse público se justifica por sua composição majoritariamente formada por docentes de Sociologia em atuação na rede pública, contratados em diferentes regimes (PSS e QPM), e distribuídos por escolas de Curitiba e da Região Metropolitana.

O instrumento, composto por 32 perguntas — sendo 30 objetivas e duas discursivas —, possibilitou mapear o perfil profissional e acadêmico dos participantes, seus hábitos de consumo audiovisual, o grau de familiaridade com a linguagem cinematográfica e os critérios adotados na seleção de filmes. Além disso, foram identificados os principais entraves à incorporação do audiovisual nas práticas docentes e as percepções sobre seus efeitos na aprendizagem dos estudantes.

O capítulo está organizado em seis seções principais. A primeira, *“Perfil Profissional e Acadêmico dos Participantes”*, apresenta dados sobre as trajetórias formativas, vínculos institucionais e condições de trabalho dos docentes. Em seguida, *“Repertório e Consumo Audiovisual Docente”* investiga as referências culturais e midiáticas que compõem o cotidiano visual desses professores, conectando consumo pessoal e identidade profissional. A seção *“O Cinema na Sala de Aula: Práticas, Desafios e Percepções”* analisa os modos de inserção do audiovisual nas aulas, os limites enfrentados e as estratégias desenvolvidas para integrar filmes ao planejamento pedagógico.

A quarta seção, *“Práticas Pedagógicas dos Professores que Usam Filmes em Sala de Aula”*, aprofunda os objetivos, os métodos e as abordagens adotadas por aqueles que já fazem uso do cinema como recurso didático. A quinta, *“Repertório Fílmico: Análise das Obras Utilizadas no Ensino de Sociologia”*, apresenta os títulos mais recorrentes, os temas tratados e a relação com os conteúdos curriculares da disciplina. Por fim, *“Demandas Formativas: Percepções Docentes sobre o Letramento Audiovisual”* examina as expectativas dos professores em relação à formação continuada, evidenciando a valorização de propostas que integrem cinema, teoria crítica e aplicabilidade prática.

Os referenciais teóricos foram integrados à análise à medida que determinadas questões emergiram do material empírico, exigindo uma leitura situada, capaz de articular teoria e prática. A partir das respostas dos docentes, tornaram-se evidentes problemáticas como a precarização das condições de trabalho, os efeitos das reformas educacionais recentes, os limites do uso do cinema como linguagem crítica e a demanda por formações específicas.

Nesse contexto, recorri a Simone Meucci (2020; 2021), professora em meu percurso formativo, cujas reflexões contribuíram para compreender o esvaziamento da Sociologia no currículo escolar, especialmente a partir dos impactos gerados pela Instrução Normativa nº 11/2020. Para aprofundar a análise da perseguição ideológica vivenciada por professores no atual cenário político-educacional, foi importante a pesquisa de Dirce Zan e Nora Krawczyk (2019), que problematiza o avanço do discurso associado ao projeto Escola Sem Partido.

Na mesma direção, as contribuições de Aline Neves e Mario Prokopiuk (2024) auxiliaram na leitura das contradições do Novo Ensino Médio e na compreensão do reposicionamento das Humanidades no currículo. Já Pierre Bourdieu (2007) foi mobilizado para interpretar como o acesso desigual ao repertório cinematográfico expressa formas de exclusão simbólica e desigualdades culturais que atravessam o campo educacional.

Para sustentar a ideia de que o cinema, quando mediado criticamente, potencializa o exercício da imaginação sociológica, retomo C. Wright Mills (1969), articulando essa noção com autores que compreendem o cinema como linguagem formativa. Nesse sentido, Christian Metz (1980), Adriana Fresquet (2013), Fresquet e Migliorin (2015) e Solange Stecz (2022) oferecem fundamentos teóricos que embasam a proposta de um letramento audiovisual crítico e pedagógico.

Complementarmente, a análise dos hábitos de consumo audiovisual e da fragmentação das práticas docentes em meio ao uso de vídeos e redes sociais foi enriquecida pelas perspectivas de Jesús Martín-Barbero (1997), com sua teoria das mediações culturais; Gisele Beiguelman (2021), ao introduzir o conceito de "dadosfera visual"¹⁴; e Mônica Fantin e Karine Joulie Martins (2023), ao refletirem sobre a

¹⁴ Gisele Beiguelman (2021) define *dadosfera* como o ambiente de intensa circulação de imagens digitais associadas à captação sistemática de dados pessoais nas redes. Para a autora, essas imagens operam como interfaces de vigilância e disputa política no cotidiano contemporâneo.

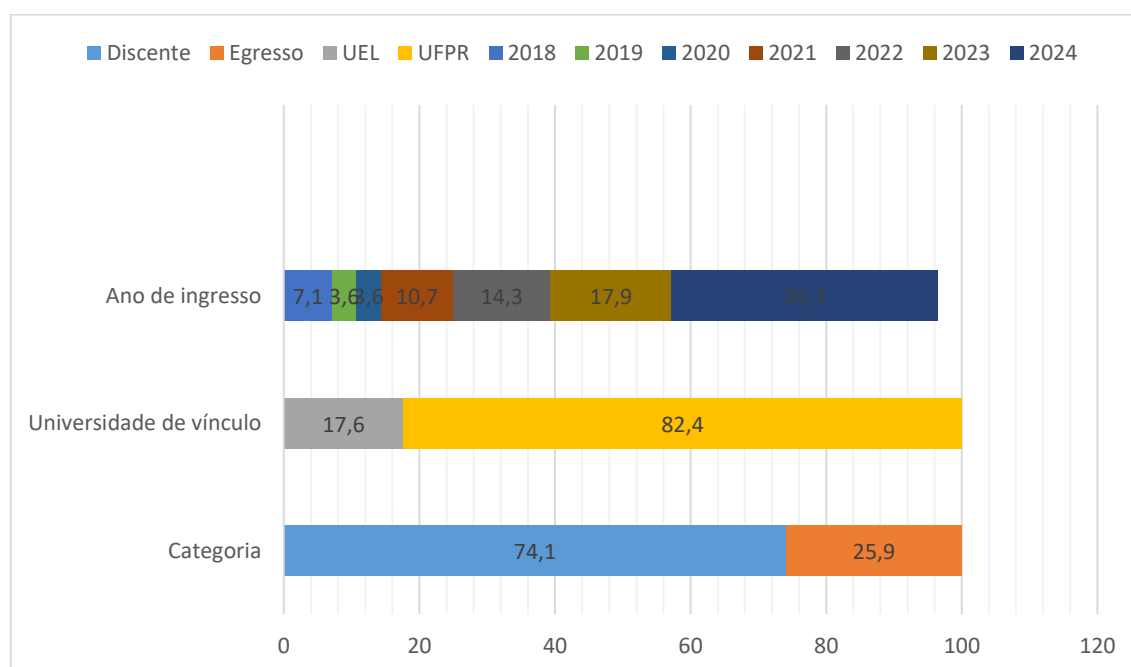
presença das telas no cotidiano escolar.

Por fim, para interpretar as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas de formação continuada — especialmente diante da intensificação do trabalho docente e da plataformização do ensino —, recorro às análises de William da Silva (2023), egresso do PROFSOCIO/UFPR, que se mostram particularmente pertinentes para compreender os limites e desafios desse processo no contexto da educação pública brasileira.

3.1 PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO DOS PARTICIPANTES

Os dados indicam que a amostra da pesquisa é composta majoritariamente por docentes que estão atualmente vinculados ao mestrado profissional em Sociologia, com participação também de professores egressos. Essa composição permite observar percepções de sujeitos em diferentes momentos da trajetória acadêmica e profissional, o que contribui para a construção de um curso que considere tanto demandas presentes quanto experiências acumuladas na prática docente.

GRÁFICO 1 – DADOS ACADÊMICOS E INSTITUCIONAIS (PROFSOCIO-PR)



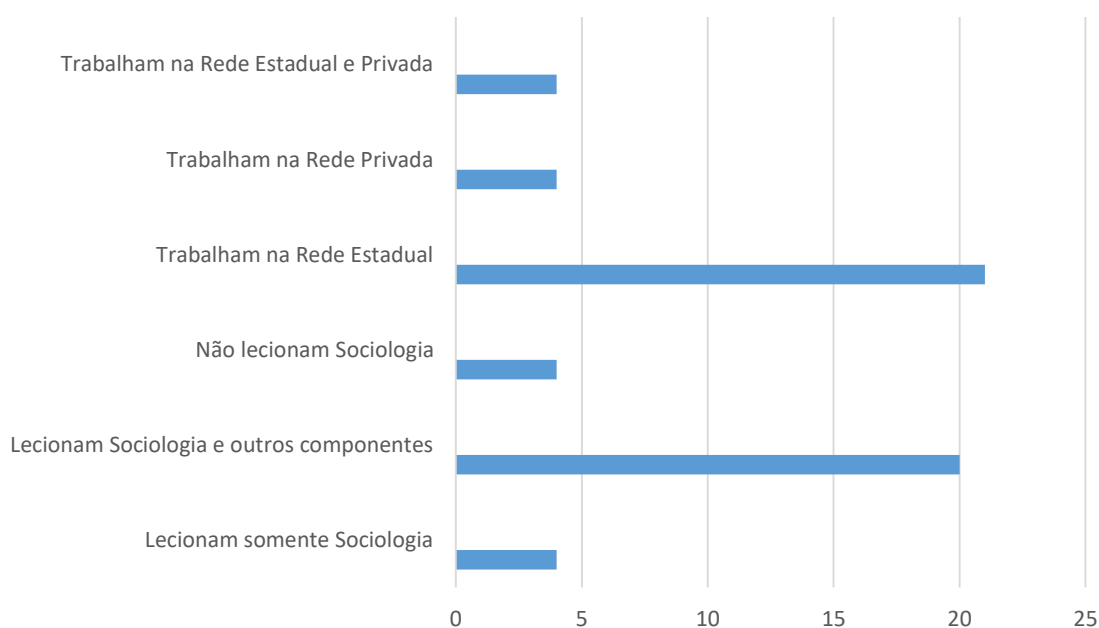
FONTE: A Autora (2025).

A predominância de respondentes vinculados à Universidade Federal do

Paraná está relacionada à origem da pesquisa, conduzida no âmbito da UFPR¹⁵. Ainda assim, os participantes atuam em diferentes realidades escolares, o que oferece à pesquisa um conjunto variado de experiências institucionais e regionais, a serem consideradas no planejamento de uma proposta formativa.

Quanto ao ano de ingresso no mestrado, nota-se uma concentração recente de participantes, o que pode estar relacionado ao momento de aplicação do questionário. A presença de docentes em início de formação pode favorecer a recepção de propostas metodológicas integradas à linguagem audiovisual, enquanto os que ingressaram em anos anteriores contribuem com referências baseadas em práticas já consolidadas. Essa distribuição temporal, portanto, configura uma amostra heterogênea, útil para pensar estratégias que dialoguem com diferentes níveis de familiaridade com o tema.

GRÁFICO 2 – TIPO DE REDE E COMPONENTES LECIONADOS (PROFSOCIO-PR)



FONTE: A Autora (2025).

O gráfico acima permite visualizar a precarização do trabalho docente: o acúmulo de funções. A maioria dos professores que responderam à pesquisa

¹⁵ Para a etapa de coleta de dados, foi enviado um e-mail às coordenações do PROFSOCIO/UFPR e PROFSOCIO/UDEL solicitando apoio na divulgação do questionário junto a discentes e egressos. Além disso, foram consultadas as páginas oficiais do programa, em especial a aba "Trabalhos de Conclusão de Curso", para identificação de egressos e obtenção de contatos disponíveis.

lecionam Sociologia em conjunto com outros componentes curriculares — seja exclusivamente em instituição pública, privada ou em ambas. Essa multiplicidade revela um cenário de instabilidade e fragmentação da jornada de trabalho, no qual o exercício da docência se distribui entre diferentes disciplinas, escolas e contextos institucionais, exigindo constante adaptação e reorganização da prática pedagógica.

Essa configuração está longe de ser pontual. Conforme analisam Aline Neves e Mario Prokopiuk (2024),¹⁶ a implementação do Novo Ensino Médio no Paraná resultou na redução da carga horária da Sociologia, deslocando a disciplina para uma posição periférica no currículo escolar. Para compensar essa diminuição, muitos docentes passaram a assumir componentes curriculares fora de sua formação específica — como Projeto de Vida ou Pensamento Computacional —, o que revela uma tendência à marginalização das Ciências Humanas, em favor de áreas consideradas mais alinhadas às demandas do mercado de trabalho.

A pesquisadora Simone Meucci, em artigo publicado no *Jornal Plural* (2021), reforça essa crítica ao evidenciar os impactos concretos da Instrução Normativa n. 11/2020¹⁷, editada pela SEED-PR, que reduziu pela metade a carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes. Meucci (2021) argumenta que, ao restringir o espaço curricular dessas áreas, o governo estadual compromete tanto as condições de trabalho docente quanto a formação crítica dos estudantes. A autora chama atenção para o cenário em que professores precisam completar sua carga horária assumindo aulas em diversas escolas, o que intensifica o deslocamento, amplia o número de turmas e reduz o tempo destinado ao planejamento, comprometendo a qualidade do ensino.

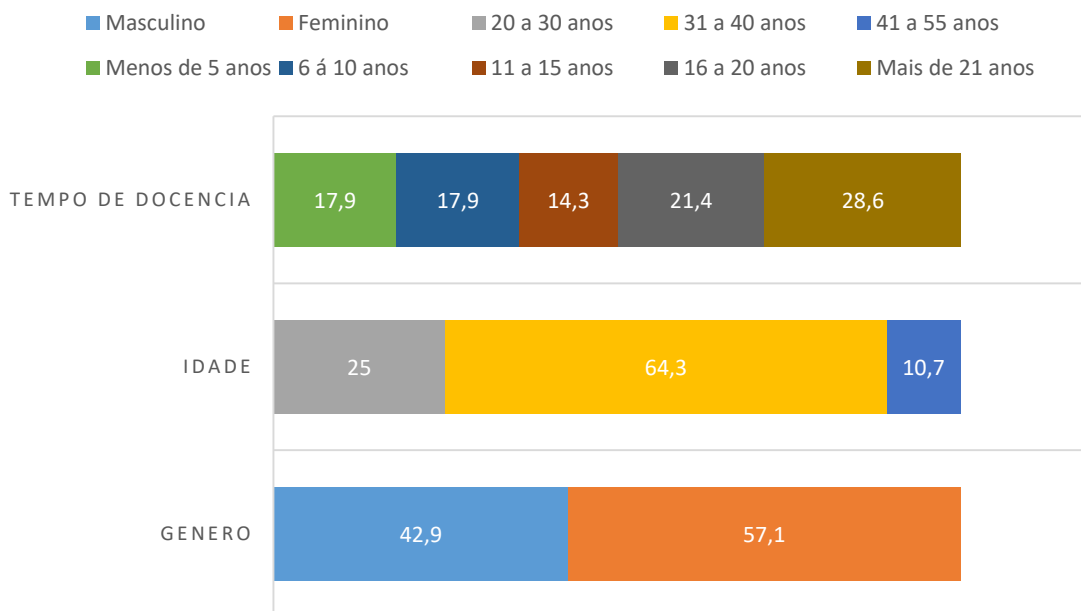
Os dados reforçam a necessidade de estratégias formativas que considerem a realidade dos professores, valorizem seu repertório e forneçam ferramentas práticas e críticas para o uso de linguagens como o cinema em sala de aula. Mais do que uma escolha metodológica, o uso do audiovisual precisa ser compreendido como um gesto político e pedagógico, que só se concretiza quando há condições institucionais,

¹⁶ NEVES, Aline do Rocio; PROKOPIUK, Mario. *Um estudo do Novo Ensino Médio no Paraná*. Revista Missões, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/313>. Acesso em: 5 abr. 2025.

¹⁷ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 22 dez. 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

respaldo curricular e reconhecimento da importância das humanidades na formação dos sujeitos.

GRÁFICO 3 – GÊNERO, IDADE E TEMPO DE ATUAÇÃO (PROFSOCIO-PR)



FONTE: A Autora (2025).

O gráfico “Gênero, Idade e Tempo de Atuação” oferece elementos relevantes para a caracterização do público participante da pesquisa, composto por docentes vinculados ao Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Os dados revelam uma predominância de pessoas que se identificam com o gênero feminino, seguidas por docentes do gênero masculino, o que corresponde à tendência já apontada por levantamentos sobre o perfil docente na educação básica no Paraná¹⁸.

No que se refere à faixa etária, observa-se uma concentração nas idades entre 31 e 55 anos, o que indica a presença majoritária de professores com experiência acumulada no exercício da docência. Essa distribuição é acompanhada por dados que evidenciam uma trajetória profissional consolidada: a maioria dos participantes atua na educação básica há mais de 11 anos, sendo que uma parcela expressiva acumula mais de 21 anos de exercício. Isso demonstra que a amostra é composta por

¹⁸ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Mulheres são maioria na Educação do Paraná*. Agência Estadual de Notícias, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Mulheres-sao-maioria-na-Educacao-do-Parana>. Acesso em: 5 abr. 2025.

profissionais que atravessaram distintas fases das reformas educacionais recentes, bem como por sujeitos com vivências ampliadas nas dinâmicas escolares.

A experiência acumulada por esses docentes pode favorecer leituras mais críticas e contextualizadas da linguagem audiovisual, contribuindo para que o curso dialogue com práticas já existentes e atenda a demandas formativas alinhadas à realidade escolar.

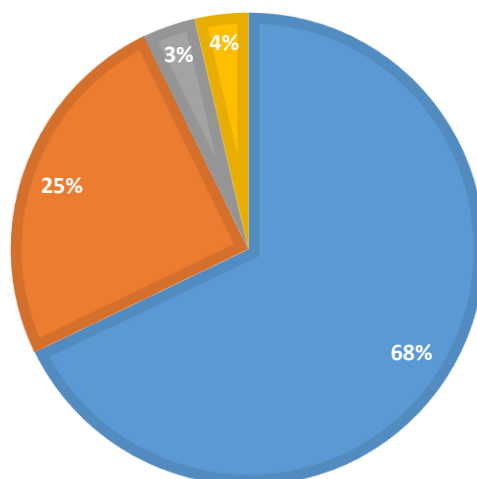
3.2 REPERTÓRIO E CONSUMO AUDIOVISUAL DOCENTE

A seguir, são apresentados os dados sobre os hábitos de consumo audiovisual e o conhecimento cinematográfico dos participantes. A análise abrange a frequência com que assistem a filmes, séries e documentários, os meios de acesso e o grau de familiaridade com aspectos técnicos da linguagem fílmica. Esses elementos ajudam a entender como o audiovisual está presente no cotidiano docente e que desafios podem surgir ao utilizá-lo em sala de aula. Inicia-se com a frequência de ida ao cinema, indicador que aponta o nível de exposição direta a obras cinematográficas.

GRÁFICO 4 – FREQUÊNCIA DE VISITAS AO CINEMA

FREQUÊNCIA DE VISITAS AO CINEMA

■ Às vezes ■ Raramente ■ Sempre ■ Não Frequenta



FONTE: A Autora (2025).

Esses números indicam que, embora o cinema esteja presente na experiência dos professores, ele aparece de forma pontual. Os motivos para a baixa frequência

às salas de cinema não foram objeto direto desta pesquisa; no entanto, à luz da literatura especializada sobre o trabalho docente e o acesso à cultura, bem como do contexto dos participantes — professores da educação básica com múltiplas atribuições e inseridos majoritariamente em redes públicas —, é possível levantar hipóteses sobre fatores como disponibilidade de tempo, recursos financeiros, localização geográfica e prioridades no cotidiano escolar que possam interferir nesse acesso (TARDIF, 2002; GATTI, 2009; IMBERNÓM, 2000). Além disso, como aponta Pierre Bourdieu (2007), o consumo de bens culturais, como o cinema, está condicionado à posse de determinados capitais culturais¹⁹, o que reforça desigualdades no acesso simbólico às práticas artísticas.

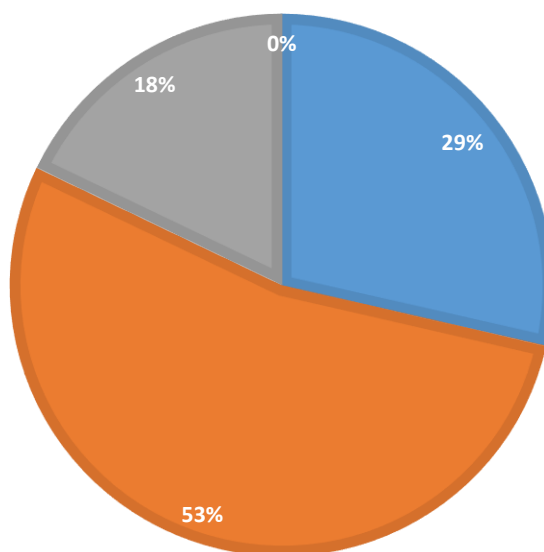
Tal aspecto é especialmente relevante neste trabalho, considerando que a proposta de letramento audiovisual parte da experiência com obras cinematográficas como ferramenta pedagógica. A pouca frequência ao cinema pode revelar não apenas barreiras objetivas de acesso, mas também a necessidade de (re)significar o cinema como linguagem acessível, formativa e crítica. Nesse sentido, como defende Adriana Fresquet (2013), o cinema na escola não deve se limitar a um recurso didático, mas constituir-se como experiência estética e política que convoca outros modos de ver e pensar o mundo. Complementarmente, Solange Stecz (2022) ressalta que a escola pode e deve assumir o papel de espaço formador de leitores críticos de imagens, desde que haja intencionalidade pedagógica na mediação com os filmes e valorização do cinema como linguagem cultural contemporânea.

Ainda que a ida ao cinema seja pouco frequente entre os participantes, os dados sugerem que o contato com produções audiovisuais se dá de outras maneiras, especialmente por meio do consumo doméstico de filmes, séries e documentários. Essa dimensão amplia a compreensão sobre a presença do audiovisual no cotidiano dos docentes e reforça a importância de considerar diferentes formas de acesso e fruição dessas produções. O gráfico a seguir apresenta a frequência com que os participantes consomem esses conteúdos, contribuindo para avaliar o grau de familiaridade com a linguagem audiovisual e suas possíveis implicações para o uso pedagógico do cinema.

¹⁹ Para uma explicação introdutória do conceito de *capital cultural* no contexto educacional, consultar: BODART, Cristiano das Neves. *A importância do capital cultural: contribuição de Pierre Bourdieu*. Café com Sociologia, 19 abr. 2025. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DE CONSUMO AUDIOVISUAL

■ Diariamente ■ Semanalmente ■ Mensalmente ■ Raramente

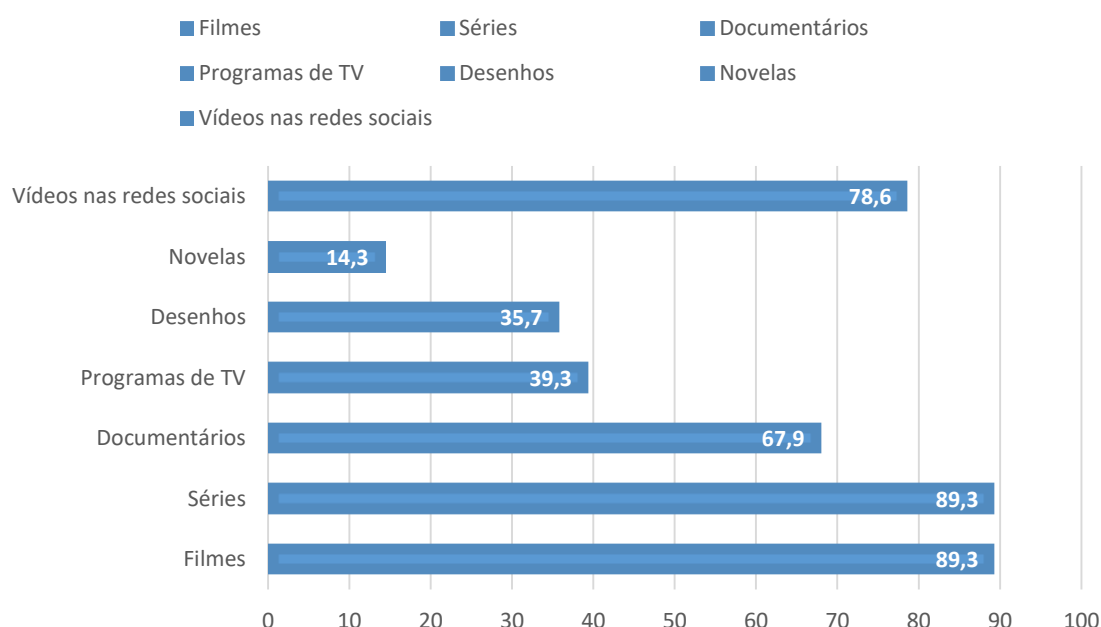


FONTE: A Autora (2025).

Os dados sobre o consumo de filmes, séries e documentários revelam que o audiovisual está presente de forma recorrente no cotidiano dos docentes participantes. Essa presença regular indica um potencial importante para a proposta de letramento audiovisual, uma vez que os professores já mantêm contato frequente com essas produções, ainda que fora do ambiente escolar. No entanto, este consumo nem sempre está vinculado a uma leitura crítica ou a uma compreensão mais aprofundada da linguagem cinematográfica. Considera-se, nesta pesquisa, que essa lacuna reforça a importância de processos formativos que promovam não apenas o uso de filmes em sala de aula, mas a apropriação consciente de seus elementos técnicos, narrativos e simbólicos.

Nesse sentido, Mônica Fantin e Karine Joulie Martins (2023) argumentam que a escola pode ser compreendida como um espaço central para a construção e ampliação de repertórios estéticos, sobretudo no contexto da cultura digital, atravessado por linguagens visuais e audiovisuais. Para as autoras, o encontro entre o cinema e a educação configura-se como uma experiência ética-estética, capaz de promover deslocamentos nos modos de ver e ouvir o mundo, além de fomentar práticas pedagógicas críticas e interdisciplinares. Entende-se, portanto, que a formação continuada, ao dialogar com as práticas culturais já presentes no cotidiano docente, pode ampliar significativamente o uso pedagógico do cinema, contribuindo para uma prática mais crítica, criativa e situada.

GRÁFICO 6 – TIPOS DE CONTEÚDO AUDIOVISUAL CONSUMIDO



FONTE: A Autora (2025).

Os hábitos de consumo audiovisual dos docentes mestrands vinculados ao PROFSOCIO-PR revelam um predomínio de filmes, séries e vídeos em redes sociais, indicando um contato constante com essa linguagem, ainda que não vinculado, necessariamente, a práticas pedagógicas. A baixa adesão ao gênero documentário sugere uma preferência por conteúdos mais ficcionais, construídos a partir de narrativas imaginadas, em contraste com as abordagens baseadas em fatos reais que caracterizam o documentário²⁰. Ainda assim, mesmo obras consumidas com fins recreativos podem ser mobilizadas pedagogicamente, desde que o professor seja preparado para isso, como por exemplo, por meio de uma formação continuada voltada ao letramento audiovisual.

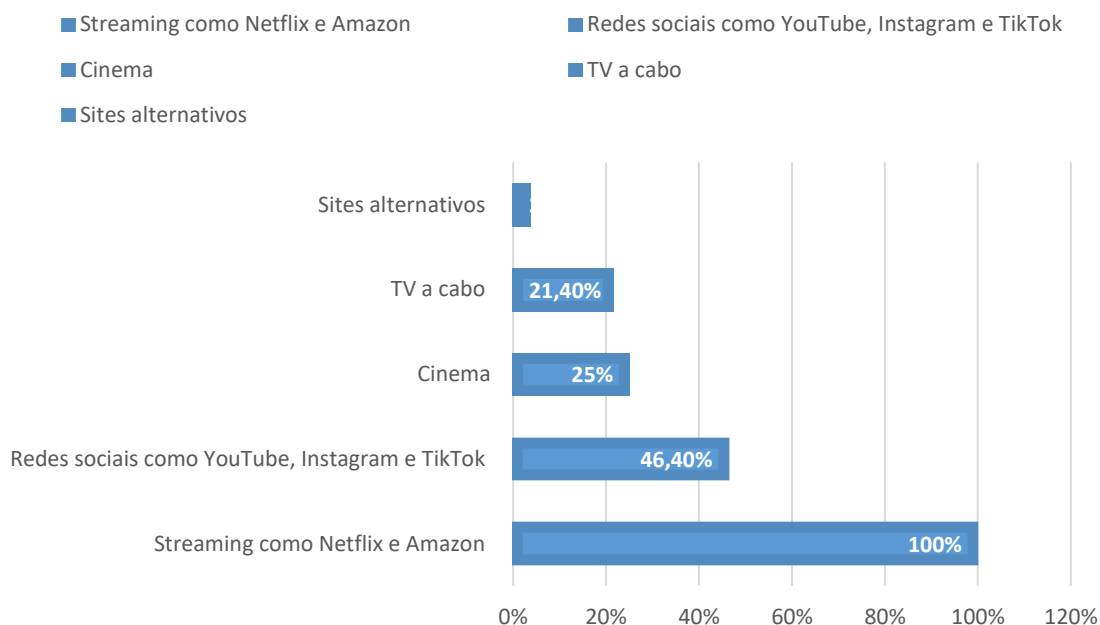
A expressiva presença de vídeos em redes sociais entre os conteúdos mais consumidos pela amostra revela uma característica marcadamente contemporânea do consumo audiovisual: a fluidez, a fragmentação e a velocidade das imagens. Como analisa Beiguelman (2021), vivemos em uma "dadosfera visual"— um ecossistema de imagens instantâneas, descartáveis e sobrepostas, que molda não apenas o modo

²⁰ASSOCIAÇÃO IMAGEM E CINEMA. *Qual a diferença entre filme de ficção e documentário?* Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/qual-a-diferenca-entre-filme-de-ficcao-e-documentario>. Acesso em: 5 abr. 2025.

como vemos, mas também como pensamos e nos relacionamos. A própria Lei 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, reconhece a importância do desenvolvimento do letramento digital nas escolas, incluindo a capacidade crítica de compreender, interpretar e interagir com diferentes linguagens nos ambientes digitais. Por isso, tais conteúdos não devem ser ignorados nos processos formativos, mas incorporados como objeto de análise pedagógica, favorecendo o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as imagens que circulam massivamente nas plataformas digitais.

Embora não constituam o foco central desta pesquisa, os vídeos em redes sociais podem ser compreendidos à luz do letramento audiovisual — conceito já aprofundado no Capítulo 2 —, que oferece subsídios teóricos e metodológicos para a leitura crítica de múltiplas formas de narrativa imagética. A análise dos elementos técnicos, simbólicos e discursivos presentes nessas produções, ainda que breves e cotidianas, pode ser estendida para além do cinema, contribuindo para que os professores desenvolvam uma escuta atenta e um olhar sensível diante do vasto universo de imagens que os atravessa diariamente.

GRÁFICO 7 – FORMAS DE ACESSO A CONTEÚDO AUDIOVISUAL



FONTE: A Autora (2025).

Um dos aspectos mais expressivos observados na pesquisa é o uso universal das plataformas de *streaming*: 100% dos respondentes declararam utilizar serviços como *Netflix* e *Amazon Prime Video*. Esse dado sinaliza a consolidação dessas

plataformas como principal meio de acesso ao audiovisual no cotidiano docente desta amostra, evidenciando não apenas uma mudança de suporte tecnológico, mas também uma transformação nas formas de circulação, fruição e apropriação simbólica das imagens. O *streaming* oferece acesso contínuo, personalizado e mediado por algoritmos, inserido nas rotinas diárias e guiado por lógicas de consumo sob demanda, o que reconfigura profundamente a experiência audiovisual contemporânea.

Essa mudança pode ser compreendida, a partir de Martín-Barbero (1997), como uma reformulação nas mediações culturais que organizam o contato dos sujeitos com os bens simbólicos. Para o autor, não se trata apenas de identificar o que é consumido, mas de compreender como esse consumo é atravessado por tecnologias, instituições, práticas e temporalidades sociais. No caso das plataformas digitais, os algoritmos de recomendação funcionam como filtros invisíveis que determinam o que será exibido para cada perfil, com base em dados como histórico de visualização, preferências de gênero e padrões regionais. Essa curadoria automatizada tende a reforçar determinadas estéticas e produções alinhadas aos mercados hegemônicos, especialmente o norte-americano, como defende Beiguelman (2021).

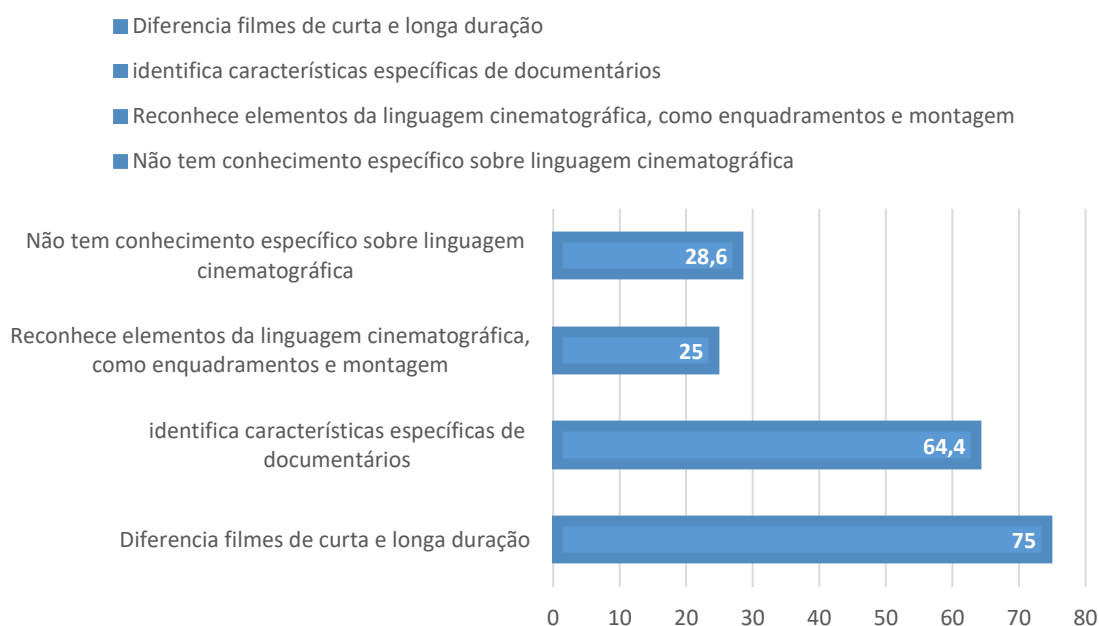
Segundo a própria *Netflix*, suas recomendações personalizadas são definidas por modelos preditivos baseados no comportamento do usuário, com o objetivo de maximizar o engajamento com os conteúdos disponíveis²¹. Ainda que o acervo inclua produções de diferentes regiões do mundo — como filmes indianos, turcos, coreanos e latino-americanos —, sua visibilidade real depende de escolhas conscientes e de práticas de busca que escapem à dinâmica algorítmica dominante. O letramento audiovisual, nesse sentido, constitui-se como um instrumento formativo para ampliar repertórios, tencionar naturalizações e promover leituras que estimulem a *imaginação sociológica*.

Contudo, vale lembrar que a lógica de curadoria e visibilidade não é exclusiva do ambiente digital. As salas de cinema tradicionais também operam sob critérios mercadológicos, baseados em acordos com distribuidoras e na expectativa de

²¹ NETFLIX. *Como a Netflix determina a ordem dos títulos que aparecem na tela inicial?* Disponível em: <https://help.netflix.com/pt/node/100639#:~:text=Fileiras%2C%20classifica%C3%A7%C3%B5es%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o%20de,a%20ordem%20desses%20t%C3%ADtulos>. Acesso em: 5 abr. 2025.

bilheteria. Isso significa que tanto no *streaming* quanto nas salas de cinema comercial, o que se torna visível ao público está condicionado por filtros institucionais e econômicos. Em contrapartida, circuitos culturais alternativos, como a Cinemateca de Curitiba do Paraná²² segue uma lógica curatorial distinta, pautada pela difusão de obras fora do circuito comercial.

GRÁFICO 8 – CONHECIMENTO SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA



FONTE: A Autora (2025).

Esses dados mostram uma contradição interessante: embora os participantes sejam consumidores regulares de audiovisual por *streamings*, muitos demonstram limitações no que diz respeito ao conhecimento técnico necessário para uma leitura crítica da linguagem cinematográfica. Esse descompasso entre fruição cotidiana e compreensão formal indica que o consumo, por si só, não garante apropriação reflexiva dos elementos simbólicos e expressivos presentes nas obras. Tal cenário reforça a importância de processos formativos que ampliem a capacidade analítica dos docentes.

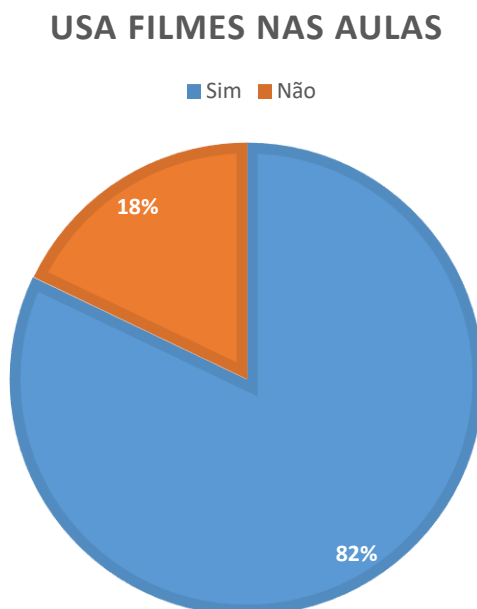
²² A Cinemateca de Curitiba é um espaço público cultural voltado à preservação, difusão e exibição de obras cinematográficas. Mantida pela Fundação Cultural de Curitiba-PR, promove sessões gratuitas ou a preços acessíveis, com curadoria voltada a filmes clássicos, nacionais, autorais e de festivais. Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecureitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-curitiba/#:~:text=A%20Cinemateca%20se%20destaca%20tamb%C3%A9m,cineastas%20e%20cin%C3%A9filos%20na%20cidade>. Acesso em: 5 abr. 2025.

Como destaca Christian Metz (1980), o cinema, assim como a linguagem verbal, é composto por um sistema de significantes e regras de articulação que estruturam a comunicação visual. Sem o domínio de seus códigos formais, o espectador tende a consumir imagens de forma intuitiva, sem perceber as estratégias que constroem sentidos e operam ideologicamente sobre o olhar.

3.3 O CINEMA NA SALA DE AULA: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERCEPÇÕES

A análise dos dados revela que 82,1% dos professores utilizam filmes em suas aulas de Sociologia, enquanto 17,9% não os utilizam. Entre os que não fazem uso, os principais motivos estão relacionados às restrições de tempo no planejamento e ao tempo limitado das aulas, ambos apontados por 60% dos respondentes. Além disso, dificuldades como encontrar ou baixar filmes e a falta de incentivos da Secretaria de Estado da Educação (SEED) foram mencionadas por 20% dos participantes.

GRÁFICO 9 – USA FILMES NAS AULAS

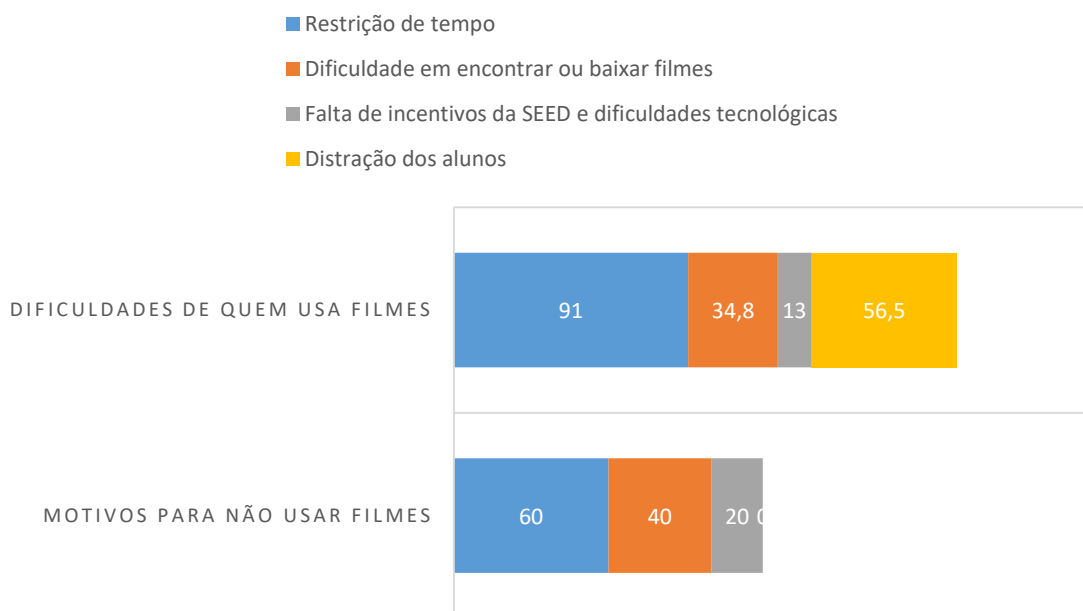


FONTE: A Autora (2025).

Entre os que utilizam filmes, diversas práticas e percepções foram registradas. A principal dificuldade enfrentada é o tempo limitado para discussão após a exibição do filme, mencionado por 91,3% dos professores. Além disso, 56,5% relataram que a distração dos alunos durante a exibição também é um desafio. Outras questões

incluem dificuldades tecnológicas (13%) e percepção de que os filmes nem sempre contribuem significativamente (4,3%).

GRÁFICO 10 – MOTIVOS E DIFICULDADES AO USAR DE FILMES NAS AULAS



FONTE: A Autora (2025).

A análise revela que os principais entraves ao uso de filmes em sala de aula — como falta de tempo para planejamento, sobrecarga de trabalho e rigidez curricular — afetam tanto docentes que utilizam quanto os que não utilizam o recurso. Isso indica que a dificuldade não reside na aceitação do audiovisual como ferramenta pedagógica, mas nas condições estruturais da prática docente, que limitam a intencionalidade e o aproveitamento formativo dos filmes. Assim, o desafio não é meramente metodológico, mas institucional, revelando um cenário pouco favorável à adoção de práticas pedagógicas mais criativas, críticas e integradoras.

Essa leitura converge com a análise de William da Silva (2023), ao apontar que os professores de Sociologia no Paraná atuam em um contexto de precarização intensificada por reformas como a BNCC e o Novo Ensino Médio. A redução da carga horária da disciplina, o acúmulo de funções e os vínculos instáveis — como os contratos PSS — afetam diretamente o tempo disponível e a qualidade do planejamento didático. A exigência de uso de plataformas educacionais, muitas vezes sem suporte, amplia essa sobrecarga e contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas.

Ainda que a dificuldade técnica de acesso aos filmes tenha sido mencionada, o dado mais evidente é a ausência de políticas públicas que incentivem e sustentem, de forma concreta, o uso do audiovisual como linguagem educativa. Mesmo com a existência da Lei 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de obras cinematográficas brasileiras nas escolas de educação básica, o cinema continua sendo, em muitos contextos, um recurso marginal, viabilizado quase exclusivamente pela iniciativa individual do professor. O distanciamento entre a legislação e a prática escolar torna-se evidente diante da falta de infraestrutura adequada, da escassez de acervos acessíveis e, sobretudo, da ausência de formação docente específica para a mediação pedagógica com o audiovisual — formação essa que envolve não apenas o domínio da linguagem cinematográfica, mas também o desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios como a distração dos estudantes e a pouca familiaridade com esse tipo de narrativa.

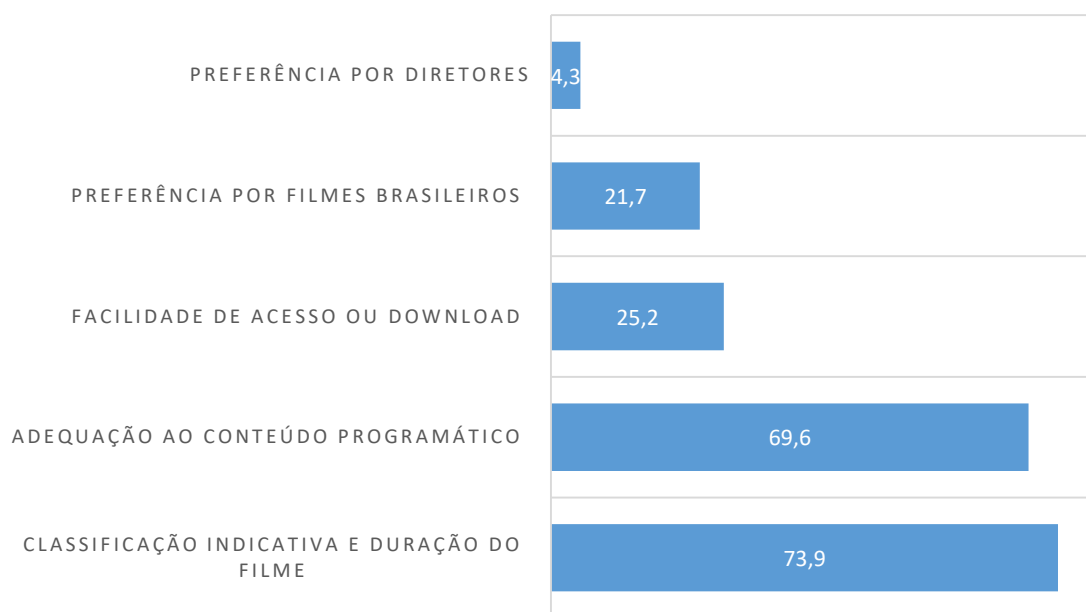
Nesse sentido, o letramento audiovisual pressupõe mediação: não se trata da simples exposição a filmes, mas da criação de condições que favoreçam uma leitura crítica das imagens. O professor, nesse processo, ocupa o lugar de mediador. Por isso, é possível considerar que não há especialização sem letramento, e que o letramento, por sua vez, depende de mediações intencionais e sensíveis ao contexto escolar. Como destacam Stecz e Bulhões (2023), o educador precisa assumir o papel de espectador especializado — alguém capaz de interpretar, analisar e estabelecer vínculos significativos entre os conteúdos audiovisuais e os objetivos formativos. Já Fresquet e Migliorin (2015) argumentam que a experiência com o cinema amplia a imaginação e ativa a sensibilidade, mas, para que se converta em experiência educativa, exige planejamento, escuta e mediação pedagógica — com abertura ao olhar do aluno, suas leituras e suas formas de se relacionar com o mundo.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES QUE USAM FILMES EM SALA DE AULA

O uso de filmes nas aulas de Sociologia revela-se uma prática pedagógica significativa para a maioria dos professores pesquisados, com 82% dos participantes incorporando recursos audiovisuais em suas estratégias didáticas. Esta seção analisa especificamente as práticas desses 23 docentes que integram o cinema à sala de aula, explorando seus critérios de escolha, metodologias de aplicação e percepções

sobre os resultados obtidos. Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio de um questionário estruturado em blocos temáticos, cujas respostas oferecem um panorama das potencialidades e desafios do audiovisual no ensino de Sociologia

GRÁFICO 11 – CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE FILMES



FONTE: A Autora (2025).

O gráfico sobre os critérios utilizados pelos professores na escolha de filmes para suas aulas revela que as categorias mais mencionadas foram a classificação indicativa e a duração do filme (73,9%) e a adequação ao conteúdo programático (69,6%). Esses dados são coerentes com uma prática pedagógica que busca alinhar os recursos didáticos aos objetivos de ensino e às normas escolares, o que demonstra intencionalidade e responsabilidade por parte dos docentes. No entanto, a expressiva concentração nesses dois critérios — ambos de caráter mais funcional — e a baixa incidência de respostas como preferência por diretores específicos (4,3%) ou valorização de filmes brasileiros (21,7%) abrem margem para uma análise mais aprofundada.

A predominância de critérios pragmáticos pode ser lida, por um lado, como reflexo das condições concretas em que o trabalho docente é realizado: sobrecarga de funções, rigidez curricular, fragmentação da jornada e escassez de tempo para planejamento, como apontado por William da Silva (2023). Por outro lado, também pode ser interpretada como uma estratégia pedagógica legítima, adotada por

professores que precisam conciliar o uso de filmes com a lógica das aulas já estruturadas no Referencial Curricular do Paraná (RCO+) e com as exigências de plataformas digitais padronizadas, como o *Quizizz*²³, amplamente utilizadas para registrar atividades e avaliações. Nesse cenário, selecionar obras que se encaixem na duração da aula e dialoguem diretamente com os conteúdos programáticos pode representar uma brecha possível de autonomia, em meio a estruturas que pouco flexibilizam a atuação docente.

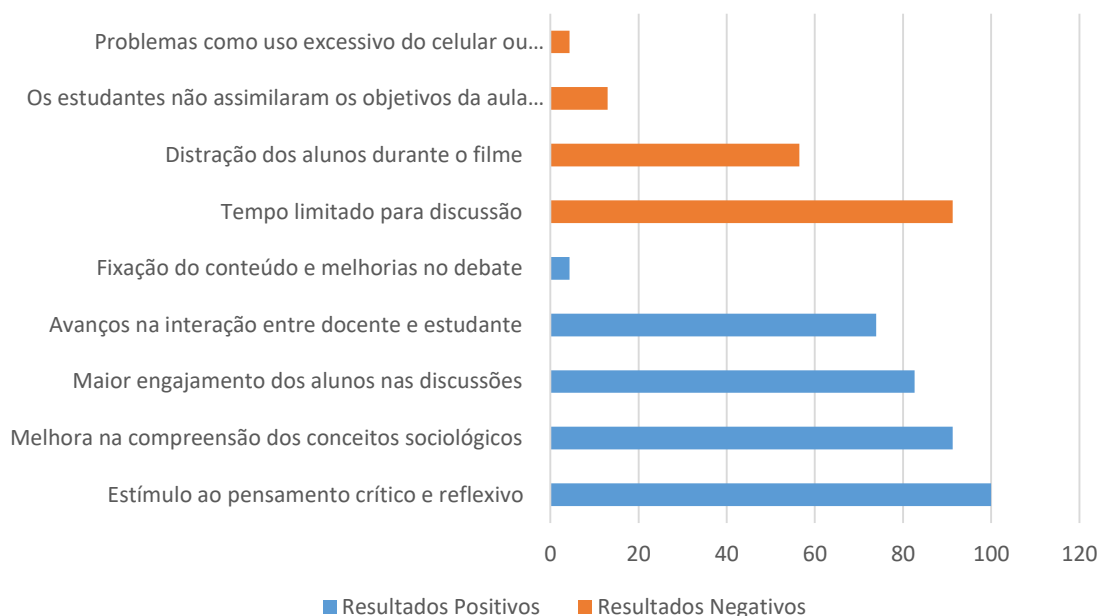
Essa lógica de racionalização do uso do audiovisual, no entanto, tende a restringir o cinema a um papel instrumental, deixando de lado seu potencial como linguagem estética, simbólica e crítica. A escassa menção a critérios como autoria ou diversidade cultural, por exemplo, sugere que o repertório fílmico mobilizado ainda é limitado, seja por falta de tempo para pesquisa, seja por ausência de formação específica na área. O uso da classificação indicativa, embora adequado e previsto em legislação, também aparece como um marcador da responsabilidade docente diante de possíveis conflitos institucionais ou familiares, conforme orienta o *Guia Prático da Classificação Indicativa* (BRASIL, 2018)²⁴.

Diante disso, torna-se interessante que a formação continuada em letramento audiovisual ofereça suporte para que os professores ampliem seus critérios de escolha, articulando a adequação curricular com uma perspectiva crítica e estética do cinema. Isso significa reconhecer que o uso pedagógico de filmes pode dialogar com os conteúdos escolares, mas sem se limitar a eles. Ao fortalecer o repertório dos docentes e valorizar sua mediação como espectadores especializados (Stecz; Bulhões, 2023), é possível transformar o cinema em uma ferramenta de formação crítica e sensível, que contribua para a leitura do mundo e para o exercício da imaginação sociológica.

²³ A plataforma *Quizizz* foi adotada oficialmente pela rede estadual do Paraná como ferramenta para atividades pedagógicas e lições de casa. Cf. PARANÁ. *Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa*. Agência Estadual de Notícias, 14 mar. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>. Acesso em: 5 abr. 2025.

²⁴ BRASIL. Ministério da Justiça. *Classificação Indicativa: guia prático*. 3. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/guia-pratico/classind-guia-pratico-de-audiovisual-3o-ed.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GRÁFICO 12 – RESULTADOS POSITIVOS E NEGATIVOS NO USO DE FILMES



FONTE: A Autora (2025).

Os dados do gráfico "Resultados Positivos e Negativos do Uso de Filmes" revelam que os efeitos positivos associados ao uso do audiovisual em sala de aula superam significativamente os negativos. O destaque para o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, bem como para a melhora na compreensão de conceitos sociológicos, sinaliza que o cinema tem sido percebido pelos docentes como um recurso potente para favorecer aprendizagens complexas e aprofundadas — o que está em sintonia com os objetivos formativos da disciplina de Sociologia.

Nesse sentido, o cinema aparece como ferramenta capaz de ativar a imaginação sociológica, nos termos de C. Wright Mills (1969), ao permitir que os estudantes articulem suas experiências cotidianas com os processos sociais mais amplos. A imagem em movimento opera, aqui, não como simples ilustração de conceitos, mas como provocação estética e simbólica que convida à reflexão sobre o mundo social.

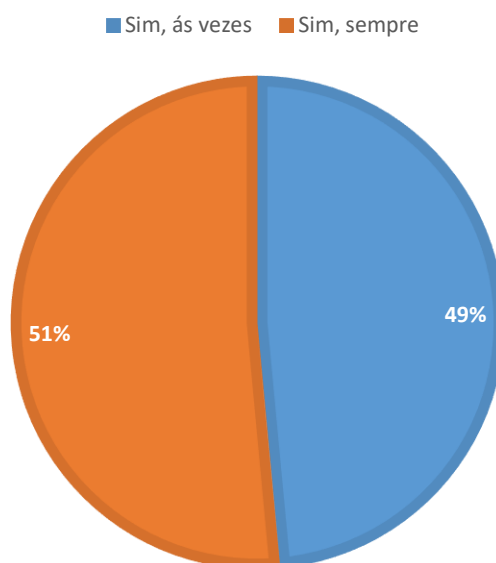
Outro dado importante é a percepção de maior engajamento dos alunos nas discussões e de avanços na interação entre professores e estudantes. Esses efeitos sugerem que o uso de filmes pode contribuir para deslocar a aula de uma lógica expositiva para uma proposta mais dialógica, em que a escuta, o debate e a troca de interpretações se tornam elementos centrais da experiência pedagógica. Trata-se de um movimento que aproxima o audiovisual da pedagogia de Paulo Freire, centrada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

Entre os aspectos negativos, além das já discutidas limitações de tempo e da percepção de distração por parte dos estudantes, um dado complementar merece atenção: 13% dos docentes afirmaram que os estudantes não assimilaram os objetivos da aula após a exibição do filme. Esse indicador não apenas reforça a complexidade do uso pedagógico do audiovisual, como também amplia o entendimento sobre o que está sendo nomeado como “distração”. Mais do que uma mera dispersão, esse dado sugere que, em alguns casos, há um descompasso entre a intencionalidade didática do professor e a forma como o conteúdo é mediado e apropriado pelos estudantes.

Tal constatação remete à importância de uma formação docente específica para o trabalho com imagens em movimento, que desenvolva estratégias de planejamento, mediação e escuta ativa. Como já discutido, o letramento audiovisual pode oferecer ferramentas para tornar a experiência fílmica mais significativa, contribuindo para que o cinema em sala de aula vá além do entretenimento e se torne, de fato, uma prática formativa intencional e crítica.

Após analisar os resultados percebidos pelos docentes, é pertinente compreender como eles se preparam para o uso pedagógico dos filmes, aspecto que pode influenciar diretamente na qualidade dessas experiências educativas. O gráfico a seguir apresenta a visualização prévia das obras cinematográficas pelos professores.

GRÁFICO 13 – PERCENTUAL DE PROFESSORES QUE ASSISTEM AOS FILMES ANTES DE UTILIZA-LOS EM SALA DE AULA



FONTE: A Autora (2025).

A partir das respostas às perguntas “Você assiste aos filmes antes de utilizá-los em sala de aula?” e “Planejamento de Aulas e Busca por Materiais Explicativos antes da Prática com Filmes”, é possível observar aspectos relevantes sobre a preparação docente no uso do audiovisual. No que se refere à visualização prévia dos filmes, 53,6% dos respondentes afirmaram que assistem aos filmes às vezes antes de exibí-los aos alunos, enquanto 46,4% o fazem sempre. Esse dado revela que, embora haja reconhecimento da importância dessa etapa, a prática de pré-visualização ainda não é plenamente sistematizada. Essa oscilação pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho, à ausência de formação específica sobre linguagem cinematográfica ou à falta de tempo para a mediação crítica, e não a uma desvalorização consciente por parte dos docentes.

Já em relação ao planejamento pedagógico e à busca por materiais de apoio, os dados indicam maior recorrência. Quando questionados sobre o planejamento de aulas com filmes, 67,9% dos docentes afirmaram realizá-lo *sempre*, 28,6% o fazem às vezes e apenas 3,6% responderam que *não planejam*. Quanto à busca por materiais explicativos que auxiliem na mediação dos filmes, 42,9% disseram buscar *sempre*, 46,4% às vezes e 10,7% declararam *não buscar*.

Essa combinação de resultados aponta que, embora haja esforço em integrar o cinema às práticas pedagógicas, ainda existem lacunas no processo de preparação, especialmente no que diz respeito à sistematização da mediação crítica. A ausência de planejamento regular e a oscilação na busca por conteúdos complementares evidenciam a necessidade de formações que fortaleçam o uso intencional e tecnicamente fundamentado do audiovisual no ensino de Sociologia.

QUADRO 3 – JUSTIFICATIVA SOBRE A PRÁTICA DE ASSISTIR OU NÃO AOS FILMES ANTES DE UTILIZÁ-LOS EM SALA DE AULA

Categoria	Exemplo
Preparação Pedagógica	"Elaboro atividades dirigidas com conexão com o conteúdo abordado [...] para discutir com os estudantes antes e depois."
Adequação Temática	"Para confirmar se o filme se adequa com as discussões que pretendo promover."
Analisar o tipo de conteúdo com o perfil da turma	"Alguns filmes podem conter cenas que não estão de acordo com a lei ou que possam ativar gatilhos psicológicos."
Improvisação	"Nem sempre, pois às vezes é no improviso."

FONTE: A Autora (2025).

As justificativas apresentadas no Quadro 3 complementam os dados

quantitativos analisados anteriormente, evidenciando que o planejamento pedagógico consciente é uma preocupação recorrente entre os professores que utilizam filmes. Esse esforço, ainda que nem sempre sistemático, em realizar uma preparação prévia dialoga com os princípios do letramento audiovisual, ao reconhecer a necessidade de uma mediação intencional que qualifique o cinema como ferramenta educativa. O Manual da Nova Classificação Indicativa (2006) reforça essa abordagem ao estabelecer diretrizes que equilibram liberdade de expressão e proteção aos estudantes, orientando práticas responsáveis no uso educacional do audiovisual.

Além disso, a necessidade de analisar a adequação temática, bem como o perfil da turma antes da exibição dos filmes, mencionada por vários docentes, reflete a preocupação com os possíveis gatilhos psicológicos e impactos emocionais nas crianças e adolescentes. O Manual da Classificação Indicativa (2006) reforça esse ponto ao destacar que a classificação deve ser utilizada não apenas para indicar faixas etárias, mas também para divulgar quais aspectos podem ser prejudiciais ou problemáticos em determinadas obras audiovisuais.

A pergunta aberta “explique onde você busca os materiais explicativos, ou se não busca, justifique o motivo” reflete como os professores utilizam diferentes estratégias para buscar materiais explicativos sobre o uso de filmes em sala de aula. O blog “*Café com Sociologia*” foi o único site referenciado por quatro participantes dos 23 respondentes, enquanto de forma genérica, foi citada rede social como YouTube e *TikTok*, além de artigos acadêmicos.

Por fim, alguns respondentes apontam desafios na busca por materiais adequados, evidenciando uma lacuna no acesso a recursos específicos. Essa diversidade de respostas revela como as práticas docentes variam conforme as necessidades e possibilidades de cada educador.

QUADRO 4 – ONDE BUSCAM MATERIAIS DE APOIO PARA O USO DE FILMES EM SALA DE AULA

Categoria	Exemplos de Respostas
Sites e blogs nomeados	-"Em sites como o Café com Sociologia." "
Uso de Redes Sociais e Plataformas Digitais	-"Sites, redes sociais, YouTube, TikTok e reels do Instagram." -"Prefiro utilizar vídeos curtos do YouTube, pelo tempo restrito de aulas."
Consulta a Artigos Acadêmicos e Materiais Científicos	-"Artigos, sites e resumos relacionados ao ensino de sociologia."
Análises e Reflexões Próprias	"Busco propor, pensar, ilustrar a relação do conteúdo trabalhado em sala com o filme."

Conhecimento Prévio e Falta de Necessidade	"Não busco materiais porque já conheço os filmes e sei como relacioná-los ao conteúdo."
Inteligência Artificial	"Sugestões utilizando inteligência artificial"
Dificuldade de Encontrar Materiais	"Busco em sites e livros de sociologia, mas nem sempre é fácil encontrar explicações."

FONTE: A Autora (2025).

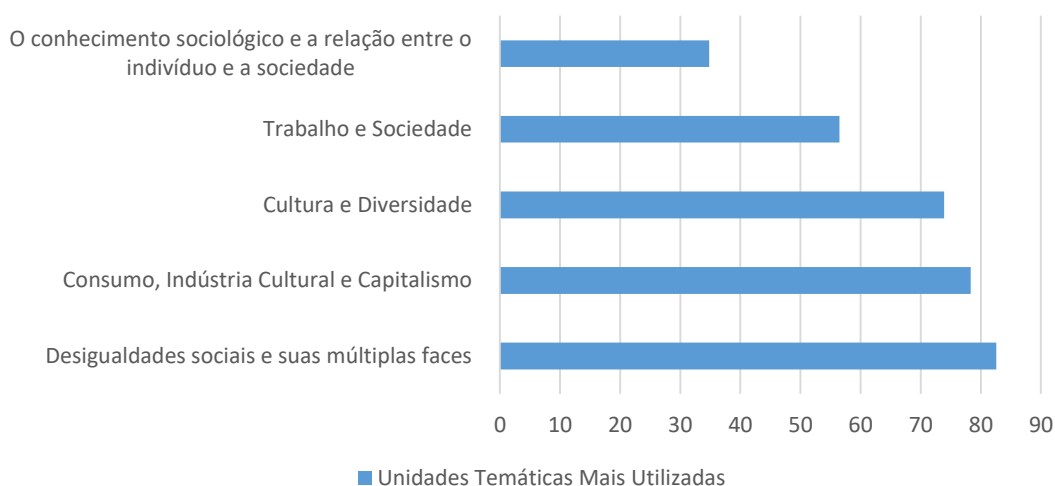
Os resultados da pesquisa revelam uma falha significativa na disponibilização de materiais pedagógicos específicos sobre o uso do cinema no ensino de Sociologia. Essa ausência de recursos estruturados e de fácil acesso faz com que os professores busquem estratégias diversas e descentralizadas para encontrar materiais explicativos.

Essa realidade reforça a necessidade de criar meios que sistematizem e ampliem o acesso a conteúdos pedagógicos sobre cinema e educação, garantindo que os professores tenham recursos qualificados para planejar suas aulas.

Diante da constatação de que muitos docentes ainda carecem de formação continuada sobre cinema e de acesso a materiais pedagógicos qualificados, torna-se relevante compreender como os conteúdos do currículo oficial têm sido mobilizados nas práticas com filmes em sala de aula. Para isso, o questionário incluiu uma questão específica sobre as unidades temáticas mais recorrentes no ensino de Sociologia com uso de obras audiovisuais.

As opções apresentadas foram previamente organizadas com base no *Referencial Curricular Paranaense para o Novo Ensino Médio* (2021), e os participantes puderam assinalar aquelas que mais orientam suas práticas pedagógicas.

GRÁFICO 14 – UNIDADES TEMÁTICAS MAIS UTILIZADAS



FONTE: A Autora (2025)

O que se observa é uma predominância de temas como Desigualdades sociais, Consumo e indústria cultural, e Cultura e diversidade — conteúdos que, por sua natureza, dialogam com aspectos concretos da realidade vivida pelos estudantes e apresentam maior potencial de articulação com recursos como o cinema. Essa preferência pode estar relacionada tanto à familiaridade prévia dos docentes com esses temas quanto à sua presença recorrente em materiais didáticos e avaliações externas, o que tende a facilitar o planejamento e a mediação pedagógica em sala de aula.

Unidades temáticas como *Trabalho e sociedade* e *O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade* apareceram com menor frequência, o que não implica ausência de relevância. Ao contrário: todos os temas propostos pelo referencial — inclusive os menos assinalados — são igualmente férteis para o desenvolvimento da imaginação sociológica, tal como proposta por C. Wright Mills (1969), e podem ser trabalhados por meio da linguagem audiovisual. O que os dados parecem indicar, portanto, não é uma hierarquia de importância entre os conteúdos, mas sim a preferência por aqueles que oferecem maior margem de articulação com o cotidiano escolar, com os repertórios socioculturais dos estudantes e com a linguagem simbólica das imagens em movimento.

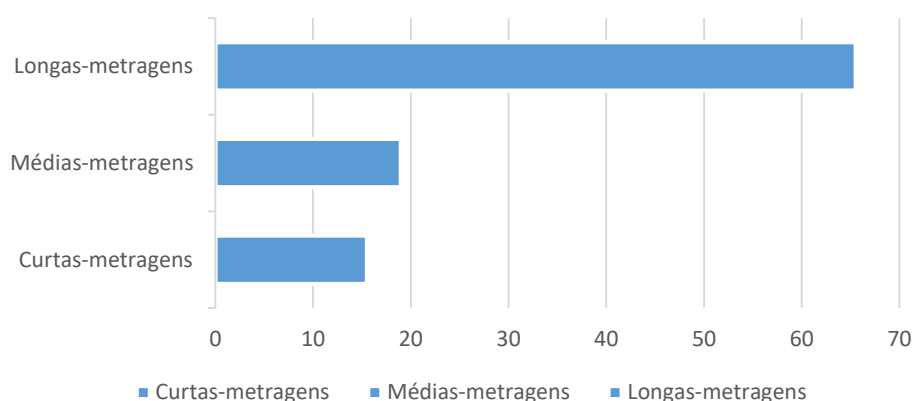
Nesse sentido, cabe uma provocação: será que, ao buscar temas que se encaixem com maior facilidade em determinados filmes ou que sejam mais recorrentes nas avaliações externas, os professores não estariam, mesmo que involuntariamente, submetidos a uma normatividade curricular que condiciona o uso do cinema em sala de aula? Ao selecionar obras que “dialoguem” com determinados eixos, corre-se o risco de restringir o potencial pedagógico do audiovisual a uma função ilustrativa ou complementar, em vez de explorá-lo como linguagem crítica e criativa em si mesma.

Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada que incentive abordagens metodológicas para todos os eixos curriculares, valorizando o cinema como recurso transversal capaz de estimular a análise crítica, a conexão com os temas da Sociologia e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula. Promover um letramento audiovisual atento à pluralidade de temas e linguagens pode

contribuir para ampliar o repertório de obras e práticas, rompendo com usos cristalizados do audiovisual e incentivando novas formas de mediação pedagógica.

No questionário aplicado aos 23 professores que usam filmes em suas aulas, foi incluída a pergunta: "Cite ao menos três filmes que você já utilizou em sala de aula e indique para quais conteúdos eles foram aplicados". As respostas foram classificadas em curta-metragem, média-metragem e longa-metragem, conforme definido pela Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001²⁵. Segundo essa legislação, considera-se curta-metragem as obras cinematográficas ou videofonográficas com duração igual ou inferior a quinze minutos; média-metragem, aquelas com duração superior a quinze minutos e igual ou inferior a setenta minutos; e longa-metragem, as que ultrapassam setenta minutos de duração.

GRÁFICO 15 – QUANTIDADE DE CURTAS, MÉDIA E LONGAS METRAGENS INDICADAS



FONTE: A Autora (2025).

As respostas evidenciaram que os longas-metragens constituem a maior parte das obras indicadas, somando 65,52% do total. Os média-metragens aparecem em 18,97% das respostas, enquanto os curtas-metragens representam apenas 15,52% das indicações. Este dado revela uma aparente contradição: apesar das limitações de tempo frequentemente mencionadas pelos docentes — considerando que a disciplina de Sociologia geralmente dispõe de apenas duas aulas semanais — há uma preferência expressiva por obras de maior duração.

Tal escolha pode estar relacionada à maior disponibilidade comercial de longas-metragens, à formação do repertório cultural dos próprios docentes ou ainda à

²⁵ BRASIL. Medida Provisória n. 2.228-1, de 6 de setembro de 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=22281&ano=2001&ato=f42ATUE50MNPWT33d>. Acesso em: 5 abr. 2025.

percepção de que narrativas mais extensas oferecem maior profundidade para a discussão de temas complexos. No entanto, essa opção implica desafios logísticos significativos, como a fragmentação da exibição em múltiplas aulas, o que pode comprometer a experiência estética e a compreensão integral da obra.

3.5 REPERTÓRIO FÍLMICO: OBRAS UTILIZADAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Os participantes foram convidados a indicar até três filmes já utilizados em sala de aula, bem como os conteúdos sociológicos trabalhados. O quadro a seguir apresenta a sistematização desses conteúdos, relacionando-os às unidades temáticas definidas pelo Referencial Curricular do Paraná para o Novo Ensino Médio – Sociologia (2021):

QUADRO 5 – UNIDADES TEMÁTICAS NO USO DE FILMES

Unidade Temática	Conteúdos Trabalhados	Total de Conteúdos
1. O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade	Sociologia brasileira, Sociabilidade, Instituições sociais e socialização, Teoria sociológica de Durkheim	8
2. Cultura e diversidade	Gênero e sexualidade, Cultura e diversidade, Preconceito racial, Questões indígenas, Juventudes	15
3. Consumo, indústria cultural e capitalismo	Consumo, indústria cultural e capitalismo	5
4. Trabalho e sociedade	Trabalho, sociedade e legislação	5
5. Desigualdades sociais e suas múltiplas faces	Desigualdade social, Desigualdade habitacional	14
6. Poder, política, Estado e cidadania	Democracia e cidadania, Regimes de poder e controle social, Estrutura do Estado e política institucional	9

FONTE: A Autora (2025).

A análise do quadro acima revela uma distribuição relativamente equilibrada entre as unidades temáticas, com destaque para "Cultura e diversidade" (15 menções) e "Desigualdades sociais e suas múltiplas faces" (14 menções). Embora o levantamento dos conteúdos indique uma diversidade temática compatível com as diretrizes curriculares, algumas nuances oferecem pistas sobre os sentidos atribuídos ao uso do cinema no cotidiano escolar.

Embora o levantamento dos conteúdos indicados pelos professores revele uma diversidade temática compatível com as unidades do *Referencial Curricular Paranaense para o Novo Ensino Médio – Sociologia (2021)*, algumas nuances

oferecem pistas sobre os sentidos atribuídos ao uso do cinema no cotidiano escolar.

Os dados indicam que os filmes são, em grande parte, utilizados como recurso de apoio, vinculados a conteúdos previamente definidos. Essa percepção se fortalece diante da frequência com que os docentes empregam expressões como “complementar”, “reforçar”, “contextualizar” ou “facilitar” ao justificar suas escolhas. Nessa lógica, o cinema atua como ferramenta para tornar mais acessíveis conceitos escolares consolidados, como “instituições sociais”, “trabalho” ou “desigualdade”, funcionando como uma espécie de ilustração ou exemplificação dos temas curriculares.

Esse uso do cinema pode ser interpretado como uma brecha possível para a inserção de metodologias ativas em um cenário escolar cada vez mais moldado por exigências institucionais e critérios uniformes de desempenho. Diante da pressão por atender às diretrizes do Referencial Curricular do Paraná, tal como expresso no Livro Registro de Classe Online (LRCO)²⁶, obter bons resultados em avaliações externas como a Prova Paraná²⁷ e adotar ferramentas avaliativas de uso recorrente — como o Quizizz —, muitos professores recorrem ao cinema como estratégia para tornar o conteúdo mais atrativo e estimular o envolvimento dos estudantes. Essa prática representa uma tentativa de conciliar propostas pedagógicas inovadoras com os limites impostos pela estrutura curricular vigente, especialmente em contextos em que a disciplina de Sociologia dispõe de apenas duas aulas semanais.

O cinema aparece, assim, como instrumento para ensinar algo já delimitado, e não como provocador de perguntas, campo de ambiguidade simbólica ou narrativa aberta à interpretação. Nessa perspectiva, seu potencial crítico, estético e formativo acaba sendo momentaneamente reduzido.

Mesmo quando se parte de um conteúdo curricular obrigatório, é possível propor caminhos metodológicos que favoreçam o letramento audiovisual e ampliem a *imaginação sociológica* dos estudantes. Em vez de buscar um filme que se encaixe diretamente no tema da aula, o ponto de partida pode ser a leitura crítica da obra: os estudantes são convidados a observar a composição dos planos, o uso das cores, o

²⁶ Foi instituído pela Resolução n.º 3.550/2022 – GS/SEED como documento eletrônico oficial para o registro de frequência, conteúdos/planejamentos e avaliações. Mais informações em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=267067&indice=1&totalRegistros=1&dt=19.8.2023.11.9.10.395>. Acesso em: 24 abr. 2025.

²⁷ A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica elaborada pela Seed-PR. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ritmo narrativo, os silêncios, os cortes e os enquadramentos. Esses elementos — que compõem a linguagem própria do cinema — permitem perceber sensações de isolamento, hierarquia, opressão, coletividade ou resistência.

Por meio dessa leitura, os estudantes elaboram interpretações que os levam à construção conceitual: identificam, por exemplo, como se organizam as relações de poder em determinada cena, quais elementos simbólicos expressam a desigualdade entre personagens ou de que forma as instituições aparecem como reguladoras da vida social. Assim, conceitos como “trabalho”, “classe”, “instituição”, “socialização” ou “preconceito” emergem de um exercício interpretativo sensível e não de uma delimitação prévia. O cinema, nesse processo, deixa de ser apenas uma ilustração de conteúdos e passa a operar como linguagem que comunica, tenciona e produz conhecimento.

Essa abordagem demanda formação docente continuada, tempo de planejamento e segurança teórica para articular os saberes da Sociologia com os recursos da linguagem cinematográfica. Em um cenário permeado por normatividades curriculares e múltiplas pressões institucionais, tratar o cinema como linguagem — e não apenas como ilustração — exige do professor um deslocamento metodológico que não é simples.

Para além do que é mobilizado nas práticas pedagógicas, também chama atenção aquilo que não é mencionado. Temas historicamente significativos, como a ditadura militar brasileira ou as epistemologias decoloniais, não aparecem entre os conteúdos trabalhados pelos docentes. A única exceção é o filme *Bicho de Sete Cabeças* (2000), dirigido por Laís Bodanzky, que foi associado à categoria de “instituições sociais”, sem que sua crítica política fosse evidenciada. Esse padrão de escolha pode indicar um certo receio em abordar temas considerados sensíveis no ambiente escolar contemporâneo, marcado por disputas políticas e culturais. Um exemplo disso é o recorte limitado das representações de gênero e sexualidade. Quando essas temáticas aparecem, concentram-se quase exclusivamente na figura feminina, geralmente retratada em narrativas de superação ou vulnerabilidade. Embora relevantes, essas abordagens deixam de contemplar outras dimensões igualmente significativas, como as identidades LGBTQIAPN+, as masculinidades e as interseccionalidades.

Como afirmam Zan e Krawczyk (2019), iniciativas como o Programa Escola Sem Partido têm contribuído para a criação de um clima de autocensura nas escolas,

levando professores a evitarem conflitos com alunos, famílias e equipes gestoras por meio do silenciamento de temas potencialmente controversos. A ausência de filmes que tratem diretamente dessas questões pode refletir tanto a limitação de repertório disponível quanto uma escolha por narrativas consideradas mais “seguras” para o próprio docente — no sentido de evitar conflitos que possam gerar desgaste emocional ou dificultar ainda mais o exercício da docência em um contexto já marcado por pressões e vigilância.

Ainda que não trate especificamente do uso de obras audiovisuais, Meucci (2020) observa que a consolidação da Sociologia como disciplina escolar — historicamente tensionada quanto à sua permanência no currículo — enfrenta resistências que dificultam o enfrentamento crítico de problemáticas sociais delicadas. Essas barreiras restringem o potencial transformador da disciplina, comprometendo sua capacidade de promover leituras mais complexas da realidade. Nessa direção, a autora ressalta que a Sociologia da Educação continua enfrentando grandes desafios para incluir de forma consistente as questões sociais e identitárias no currículo — desafios que se intensificam diante das pressões, tanto externas quanto internas, que moldam o cotidiano do trabalho docente.

Sob a perspectiva da análise do repertório audiovisual mobilizado, observa-se que apenas dois títulos foram mencionados mais de uma vez: *O Enigma de Kaspar Hauser* (1974) e *Democracia em Vertigem* (2017). Esse dado reflete um repertório plural, demonstrando a autonomia dos professores na seleção de obras audiovisuais. Cada escolha parece carregar traços das preferências pessoais, experiências individuais e, possivelmente, das demandas pedagógicas específicas de suas turmas e contextos.

QUADRO 6 – LISTA DE FILMES MENCIONADOS PELOS DOCENTES

1 - O CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO E A RELAÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE					
Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Capitão Fantástico 118 minutos 14 anos	1	Comédia Drama	Matt Ross	2016	Estados Unidos
Bicho de Sete Cabeças 74 minutos 14 anos	1	Drama	Laís Bodanzky	2000	Brasil
O Nome da	1	Drama	Henrique	2018	Brasil

Morte		Policial	Goldman		
100 minutos 16 anos					
A Vila	1	Drama Thriller	M. Night Shyamalan	2004	Estados Unidos
108 minutos 14 anos					
O Enigma de Kaspar Hauser	2	Biografia Drama Policial	Werner Herzog	1974	Alemanha
109 minutos 14 anos					
Olga	1	Biografia Drama	Jayme Monjardim	2004	Brasil
141 minutos 14 anos					
2- CULTURA E DIVERSIDADE					
Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Do Meu Lado	1	Drama	Tarcísio Lara Puati	2014	Brasil
14 minutos Livre					
Crianças Selvagens (reportagens)	1	Reportagem	Domingo Espetacular	2017	Brasil
15 minutos					
The Little Prince(ss)	1	Drama	Moxie Peng	2021	Estados Unidos
119 minutos 10 anos					
Vozes da Floresta Ailton Krenak	1	Doc. Série	Thiago B. Mendonça	2020	Brasil
60 minutos					
Estranhos no Exterior	1	Doc. Série	André Singer	1985	Reino Unido
Episódios de 60 minutos					
Black Mirror (Nosedive)	1	Ficção Científica Drama	Joe Wright (episódio)	2016	Reino Unido
63 minutos 16 anos					
A Mulher Rei	1	Aventura Drama	Gina Prince-Bythewood	2022	Canadá Estados Unidos
135 minutos 16 anos					
Frozen 2	1	Animação Aventura	Chris Buck, Jennifer Lee	2019	Estados Unidos
103 minutos Livre					
Kiriku e a Feiticeira	1	Animação Aventura Fantasia	Michel Ocelot	1998	Bélgica França Luxemburgo

74 minutos Livre					
Uma História de Amor e Fúria 74 minutos 12 anos	1	Animação Aventura Drama	Luiz Bolognesi	2012	Brasil
Racionais: Das Ruas de São Paulo Pro Mundo 116 minutos 14 anos	1	Biografia Doc.	Juliana Vicente	2022	Brasil
Primeiro da Classe 95 minutos 10 anos	1	Biografia Drama	Peter Werner	2008	Estados Unidos
Os Delírios de Consumo de Becky Bloom 104 minutos 10 anos	1	Comédia Romance	P.J. Hogan	2009	Estados Unidos
O Sorriso de Mona Lisa 117 minutos 14 anos	1	Drama	Mike Newell	2003	Estados Unidos
Bacurau 131 minutos 16 anos	1	Drama Ficção Cient. Faroeste Aventura	Kleber M. Filho, Juliano Dornelles	2019	Brasil França
O Povo Brasileiro 280 minutos Livre	1	Doc.	Isa Grinspum Ferraz	2000	Brasil
O Dilema das Redes 94 minutos 12 anos	1	Doc.	Jeff Orlowski	2020	Estados Unidos
Avatar 162 minutos 12 anos	1	Ficção Científica Aventura	James Cameron	2009	Estados Unidos Reino Unido Irlanda do Norte
Vista a Minha Pele 27 minutos	1	Drama	Joel Zito Araújo	2008	Brasil
Guerras do Brasil.doc 130 minutos 12 anos	1	Documentário Guerra	Luiz Bolognesi	2019	Brasil
3- CONSUMO, INDÚSTRIA CULTURAL E CAPITALISMO					

Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Surplus 54 minutos	1	Documentário	Erik Gandini	2003	Países Baixo Holanda
O Veneno Está na Mesa 50 minutos	1	Documentário	Silvio Tandler	2011	Brasil
A História das Coisas 21 minutos Livre	1	Documentário	Louis Fox	2007	Estados Unidos
4- TRABALHO E SOCIEDADE					
Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Vidas Entregues 21 minutos Livre	1	Documentário	Renato Prata Biar	2019	Brasil
GIG - A Uberização do Trabalho 60 minutos Livre	1	Documentário	Caue Angeli Maurício Monteiro Filho	2019	Brasil
Tempos Modernos 87 minutos Livre	1	Comédia	Charles Chaplin	1936	Estados Unidos
Você Não Estava Aqui 100 minutos 14 anos	1	Drama	Ken Loach	2019	Bélgica França Reino Unido Irlanda do Norte
Germinal 160 minutos 16 anos	1	Drama Histórico	Claude Berri	1993	Bélgica França Itália
5- DESIGUALDADES SOCIAIS E SUAS MÚLTIPLAS FACES					
Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Vida Maria 9 minutos Livre	1	Animação Drama	Joelma Ramos Marcio Ramos	2006	Brasil
Leva 55 minutos Livre	1	Documentário	Juliana Vicente Luiza Marques	2011	Brasil
Gentrificação 15 minutos	1	Documentário	Sul 21	2017	Brasil
Ilha das Flores 13 minutos Livre	1	Experimental	Jorge Furtado	1989	Brasil

Alphaville - Do Lado de Dentro do Muro 54 minutos Livre	1	Documentário	Luiza Campos	2019	Brasil
Da Servidão Moderna 52 minutos 14 anos	1	Documentário	Jean-François Brient	2009	França
Diamante de Sangue 143 minutos 16 anos	1	Aventura Drama Suspense	Edward Zwick	2006	Estados Unidos Alemanha
Medianeiras: Buenos Aires na Era Do Amor Virtual 95 minutos 12 anos	1	Comédia Drama	Gustavo Taretto	2011	Argentina Alemanha Espanha
Cidade de Deus 130 minutos 16 anos	1	Drama	Fernando Meirelles, Kátia Lund	2002	Brasil Alemanha França
Quanto Vale ou é Por Quilo? 110 minutos 14 anos	1	Drama	Sérgio Bianchi	2005	Brasil
Hotel Ruanda 121 minutos 14 anos	1	Drama Guerra	Terry George	2004	África do Sul Canadá Estados Unidos Itália Reino Unido Irlanda do Norte
A Ponte 94 minutos	1	Documentário	Eric Steel	2006	Reino Unido Irlanda do Norte
6- PODER, POLÍTICA, ESTADO E CIDADANIA					
Filme	Qnt. citada	Gênero	Diretor(a)	Ano	País de Origem
Ágora 25 minutos	1	Documentário	Bruna Noveli Luli Morante	2021	Brasil
Severinas 10 minutos	1	Documentário	Eliza Capai	2013	Brasil
Caça às Bruxas 95 minutos 12 anos	1	Ação Aventura Fantasia	Dominic Sena	2011	Estados Unidos
O Que é Isso Companheiro?	1	Ação Drama Histórico	Bruno Barreto	1997	Brasil

110 minutos 14 anos					
V de Vingança 132 minutos 14 anos	1	Ação Drama Thriller	James McTeigue	2005	Estados Unidos Reino Unido Alemanha Irlanda do Norte
Jojo Rabbit 108 minutos 14 anos	1	Comédia Drama Guerra	Taika Waititi	2019	Alemanha Estados Unidos
Ele Está de Volta 116 minutos 14 anos	1	Comédia	David Wnendt	2015	Alemanha
Que Horas Ela Volta? 114 minutos 12 anos	1	Drama	Anna Muylaert	2015	Brasil
A Corrente do Bem 123 minutos 12 anos	1	Drama	Mimi Leder	2000	Estados Unidos
A Onda 107 minutos 14 anos	1	Drama Thriller	Dennis Gansel	2008	Alemanha
Democracia em Vertigem 113 minutos 12 anos	2	Documentário Drama	Petra Costa	2019	Brasil

FONTE: A Autora (2025).

A ausência de uma repetição substancial entre os títulos pode indicar a inexistência de um "cânone" cinematográfico utilizado no ensino por essa amostra, sugerindo que os professores têm liberdade para construir seus próprios caminhos ao integrar o cinema à prática docente.

Um dado adicional relevante é o destaque para os filmes brasileiros, que representam metade das escolhas, com 27 títulos mencionados. Essa valorização das produções nacionais sugere uma importante dimensão do letramento audiovisual que merece ser explorada: a aproximação com contextos socioculturais mais familiares aos estudantes potencializa as discussões sociológicas ao estabelecer pontes entre os conceitos abstratos e a realidade brasileira. Este dado contrasta com o baixo percentual (21,7%) de professores que indicaram "valorização de filmes brasileiros" como critério explícito de escolha, conforme analisado anteriormente no gráfico 11, sugerindo que essa preferência pode ocorrer de forma menos consciente ou

sistematizada. Em seguida, aparecem 18 filmes dos Estados Unidos, refletindo a hegemonia cultural norte-americana, enquanto os demais títulos estão distribuídos entre obras de outros países no eixo Europa.

3.6 DEMANDAS FORMATIVAS: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O LETRAMENTO AUDIOVISUAL

O uso de filmes como ferramenta pedagógica no ensino foi explorado a partir de três questões principais para todos os 28 participantes da pesquisa. Essas questões buscaram compreender as percepções e práticas dos professores em relação à análise cinematográfica, ao uso de tecnologias e ao interesse por formação continuada.

A pergunta 30 do questionário indagou: *“Você considera que o conhecimento da linguagem cinematográfica é essencial?”* Essa questão teve como objetivo compreender se os professores reconhecem a importância de elementos como ângulos de câmera, som e cor na construção de significados no filme e sua aplicabilidade em atividades educacionais.

Já a pergunta 31 abordou o nível de habilidade tecnológica dos docentes, por meio da seguinte questão: *“Qual o seu nível de habilidade no uso da tecnologia para exibição de filmes (ex.: usar o Google Drive, baixar filmes, inserir legendas, cortar cenas, etc.)?”* O objetivo foi identificar o grau de preparo técnico dos participantes para operar recursos digitais vinculados à utilização pedagógica do audiovisual.

QUADRO 7 – CONHECIMENTO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E HABILIDADE NO USO DA TECNOLOGIA

Pergunta	Categoria	Porcentagem (%)
30) Você considera que o conhecimento da linguagem cinematográfica é essencial?	Sim, é fundamental para uma compreensão mais profunda das mensagens dos filmes	53,6%
	Não, desde que o filme aborde os temas pertinentes à disciplina, o conhecimento cinematográfico não é essencial	28,6%
	Ainda não tenho certeza	14,3%
	Outros: Depende da abordagem que será realizada	3,5%
31) Qual o seu nível de habilidade no uso da tecnologia para exibição de filmes?	Iniciante: Tem pouca experiência, mesmo com assistência possui dificuldades	14,3%
	Básico: Compreende as ferramentas e a tecnologia, mas ainda precisa de um tutorial	60,7%
	Avançado: Domina as ferramentas e	25,0%

	tecnologias de exibição de filmes	
--	-----------------------------------	--

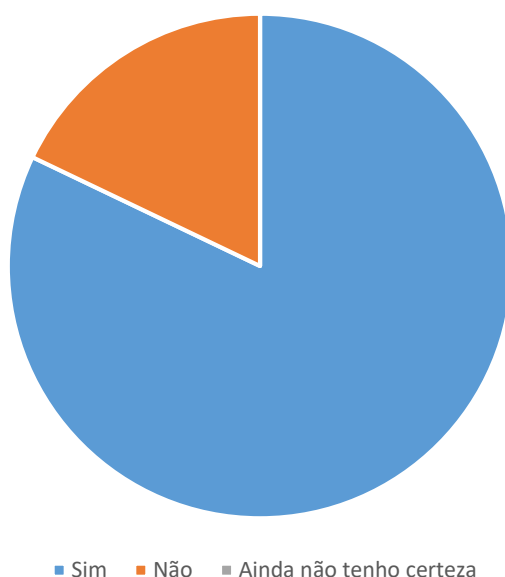
FONTE: A Autora (2025).

Esses dados sugerem que, embora exista um reconhecimento parcial da linguagem cinematográfica como elemento relevante, ela ainda não ocupa um lugar central na prática docente de muitos professores. Em outras palavras, o cinema é majoritariamente percebido como recurso temático, mais do que como linguagem crítica autônoma. O que se percebe, é que o valor pedagógico do filme reside, para muitos docentes, na sua capacidade de ilustrar ou reforçar conteúdos já trabalhados — e não necessariamente na construção simbólica, estética ou narrativa que o constitui enquanto obra audiovisual.

No que diz respeito à habilidade tecnológica para exibição de filmes, a maior parte dos professores se reconhece no nível “básico” (60,7%), ou seja, compreendem as ferramentas e tecnologias, mas ainda necessitam de algum apoio para realizar certas tarefas. Apenas 25% declararam possuir um domínio avançado, enquanto 14,3% se identificaram como iniciantes.

A partir desses dados, percebe-se que não é o domínio tecnológico que limita o uso do cinema na escola, mas sim os sentidos pedagógicos atribuídos a ele. Ainda que recursos técnicos mais avançados — como cortar cenas, editar trechos ou inserir legendas — possam ampliar as possibilidades de exploração audiovisual, a prática não necessariamente se enriquece por esses meios se a leitura crítica da linguagem fílmica não estiver presente.

GRÁFICO 16 – INTERESSE EM PARTICIPAR DO CURSO

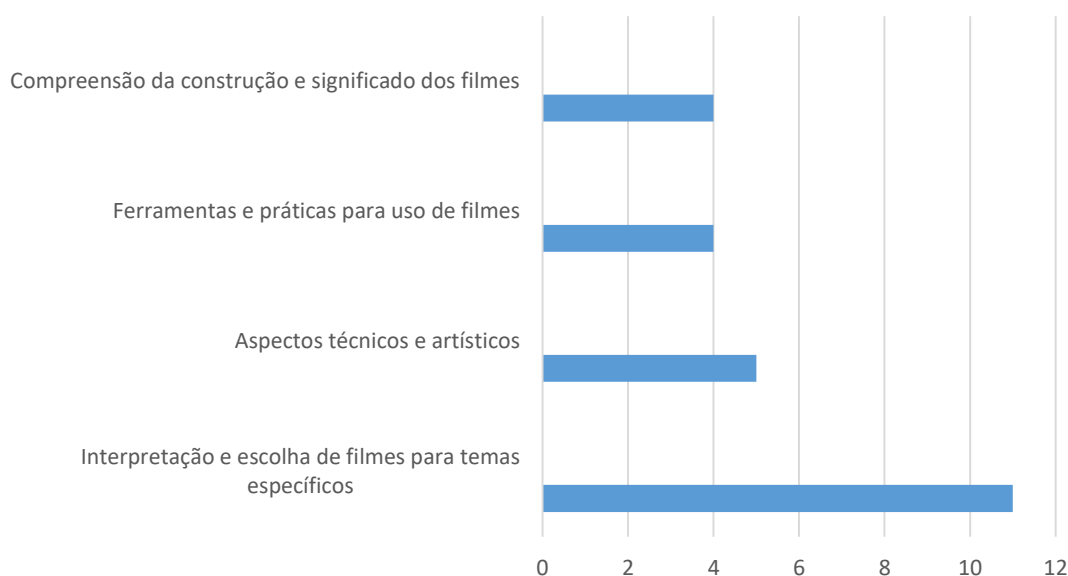


FONTE: A Autora (2025).

Os dados revelam que a maior parte dos(as) docentes manifesta abertura para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada, o que evidencia um movimento de autoformação em diálogo com as demandas do contexto escolar. Embora a proporção de professores que declararam não ter interesse seja menor, esse dado revela a importância de investigações futuras que analisem os motivos dessa escolha — sejam eles decorrentes de limitações externas, desinteresse pessoal ou falta de alinhamento com suas práticas já consolidadas. O quadro a seguir tem como objetivo sistematizar as respostas à pergunta: “Quais conteúdos você gostaria de aprender ou conhecer em um curso online gratuito sobre o uso de filmes em sala de aula?”.

Essa questão integrou o questionário aplicado na fase diagnóstica da pesquisa e teve como objetivo mapear as principais demandas formativas do público-alvo. As respostas foram agrupadas a partir da identificação de padrões recorrentes de interesse, os quais foram diretamente relacionados aos quatro módulos estruturantes do curso de letramento audiovisual voltado a professores de Sociologia. Cada padrão identificado corresponde a um ou mais eixos temáticos que orientaram a elaboração do curso, concebido para fomentar um uso mais crítico, criativo e sensível do cinema no contexto escolar. A descrição detalhada desses módulos será apresentada no Capítulo 5 desta dissertação.

GRÁFICO 17 – O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM UM CURSO DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL



FONTE: A Autora (2025).

Ao organizar as respostas à pergunta “Quais conteúdos você gostaria de aprender ou conhecer em um curso online gratuito sobre o uso de filmes em sala de aula?”, foi possível observar que muitos participantes expressaram expectativas atreladas à ideia de que os filmes devem “servir” como instrumentos para ilustrar conteúdos específicos. Essa concepção normativa — que entende o cinema como um recurso pedagógico subordinado a objetivos previamente definidos — surgiu de forma recorrente, sobretudo nas solicitações por listas de filmes para “trabalhar tal tema” ou “abordar determinado conteúdo do currículo”. Tal perspectiva evidencia a importância de promover o letramento audiovisual, com o intuito de ampliar o debate sobre as múltiplas possibilidades da linguagem cinematográfica no contexto educativo — não apenas como recurso ilustrativo, mas como forma de expressão com potencial crítico, estético e formativo.

Diante disso, a estruturação dos módulos do curso buscou, por um lado, acolher as demandas expressas pelos participantes e, por outro, tensioná-las pedagogicamente, propondo alternativas que estimulassem a leitura crítica da linguagem audiovisual e o exercício da imaginação sociológica. As respostas foram organizadas em quatro padrões principais de interesse, e a associação com os módulos foi pensada de forma a equilibrar aquilo que os professores esperam aprender com a proposta formativa do curso — que se propõe a ampliar o uso do cinema em sala de aula para além de uma função meramente ilustrativa.

O primeiro padrão identificado — “Interpretação e escolha de filmes para temas específicos” — apareceu com mais frequência e foi distribuído entre os módulos 1, 2, 3 e 4. No *Módulo 1 – Introdução ao Cinema*, os filmes são utilizados para apresentar fundamentos da linguagem cinematográfica e mostrar como mudanças técnicas e estéticas impactam a narrativa. No *Módulo 2 – Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais*, os títulos selecionados dialogam com questões socioculturais e políticas, buscando ampliar o repertório para além das obras consagradas. A proposta se alinha à perspectiva do cinema de fronteira, conforme discutida por Andréa França (2013), que propõe uma leitura do cinema político contemporâneo como permeado por deslocamentos estéticos, narrativos e geográficos. Já no *Módulo 3 – Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica*, os filmes são analisados a partir de seus elementos técnicos — como planos, ângulos, *mise-en-scène* — e de sua capacidade de provocar leituras críticas e interpretações múltiplas. Essa abordagem visa mostrar

que o sentido de um filme não está apenas em seu conteúdo temático, mas também nas escolhas formais que organizam a narrativa.

O terceiro padrão reuniu solicitações sobre “Ferramentas e práticas para uso de filmes”, como baixar, legendar e cortar. Essas demandas foram direcionadas ao *Módulo 4 – Legislação e Edição de Vídeos*, que apresenta recursos básicos de edição, uso de plataformas gratuitas e aspectos legais do uso de obras audiovisuais em ambientes escolares. Assim, ao mesmo tempo em que os módulos respondem diretamente aos interesses expressos pelos professores, também propõem uma ampliação do olhar sobre o cinema.

As análises apresentadas nesta seção evidenciam que a maioria dos professores de Sociologia reconhece a importância do letramento audiovisual para suas práticas pedagógicas, ainda que apresentem diferentes níveis de domínio técnico e compreensão da linguagem cinematográfica. O expressivo interesse em participar de um curso específico sobre o tema (78,57%) demonstra uma abertura significativa para o aprimoramento profissional nesta área. As demandas formativas identificadas – que oscilam entre aspectos instrumentais do uso de filmes e perspectivas mais críticas da linguagem audiovisual – forneceram subsídios para a estruturação dos módulos do curso desenvolvido nesta pesquisa, buscando equilibrar as expectativas imediatas dos docentes com uma proposta formativa que amplie suas concepções sobre o potencial pedagógico do cinema. O desafio que se coloca, portanto, é desenvolver uma formação continuada que não apenas responda às necessidades pragmáticas dos professores, mas que também promova uma reflexão mais profunda sobre o cinema como linguagem autônoma e como ferramenta para o desenvolvimento da imaginação sociológica.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: OFICINA DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL

Este capítulo parte de duas frentes interligadas. A primeira consiste na discussão teórica sobre a imaginação sociológica e o cinema como linguagem formativa; a segunda, na apresentação e análise da oficina *Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica*²⁸, concebida como uma etapa prática e preparatória ao produto principal desta dissertação. Essas frentes não se apresentam de forma dissociada, mas se entrelaçam metodologicamente: a reflexão teórica sobre a imaginação sociológica constitui a base conceitual que orienta a estrutura da oficina. Ao mesmo tempo, essa fundamentação sustenta a concepção do Curso de Letramento Audiovisual para professores de Sociologia, que constitui o produto final desta dissertação.

A metodologia da oficina, ao propor a análise da linguagem cinematográfica em diálogo com sentidos sociais e simbólicos, configura-se como uma prática de letramento audiovisual que vai além do ensino de técnicas. Ela busca formar o olhar, provocar deslocamentos perceptivos e expandir a capacidade analítica dos participantes diante das imagens e das realidades por elas representadas. Ao vivenciarem essa experiência, os professores não apenas ampliam seu repertório, mas podem se sentirem mais seguros para atuar como mediadores capazes de conduzir seus estudantes ao exercício da imaginação sociológica — promovendo uma transição da fruição narrativa para uma leitura crítica e reflexiva do mundo.

A seção 4.1 – *O Cinema e a Imagem Sociológica* se propõem a discutir os fundamentos teóricos que articulam o conceito de *imaginação sociológica* ao uso do cinema como linguagem formativa no ensino de Sociologia. Parte-se do entendimento de que a experiência audiovisual, quando mediada criticamente, pode ampliar a capacidade analítica dos sujeitos em formação, favorecendo a leitura da realidade em suas dimensões simbólicas, sociais e históricas.

Para tanto, são mobilizados autores que contribuem de distintas formas para essa articulação. C. Wright Mills (1969) constitui o ponto de partida, pois oferece uma chave de leitura para compreender a sociedade a partir das intersecções entre o individual e o estrutural, entre a biografia e a história. Em diálogo com essa perspectiva, Martín-Barbero (1997) problematiza a relação entre cinema e cultura

²⁸ Aplicada em outubro de 2024, a atividade envolveu 12 estudantes do PROFSOCIO-UFPR, todos professores em exercício na rede pública de ensino.

popular nas sociedades latino-americanas, destacando sua ambivalência enquanto forma de identificação e, simultaneamente, de mistificação. Pires e Silva (2014) aprofundam a discussão sobre o cinema como linguagem produtora de sentidos, enfatizando seu papel na construção do imaginário social. Bernardo Jefferson de Oliveira (2006) resgata o uso histórico do cinema como instrumento científico, refletindo sobre o estatuto de realidade atribuído às imagens em movimento e seu valor como registro simbólico. Já Alexandro Trindade (2014) contribui com uma leitura histórico-intelectual do pensamento cinematográfico brasileiro das décadas de 1950 e 1960, analisando como cineastas e críticos mobilizaram a ideia de América Latina como projeto estético-político.

A seção 4.2 – *O Cinema como ferramenta pedagógica no ensino de Sociologia* discute as possibilidades do uso pedagógico do cinema no ensino de Sociologia, considerando os marcos normativos e as contribuições teóricas que fundamentam sua apropriação crítica. Parte-se das orientações da BNCC (2017) e do Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021), que mencionam as linguagens audiovisuais no processo formativo.

Para sustentar esse debate, são mobilizados autores como Aumont e Marie (2003), que tratam o cinema como linguagem; Regina Celia da Cruz (2020), que destaca o audiovisual como ponte entre saberes escolares e cotidianos; e Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015), que ressaltam o papel político e formativo do cinema. Também são acionados Anthony Giddens (2005), ao reafirmar a cientificidade da Sociologia, e Marcos Napolitano (2009), ao propor o cinema como gerador de debates, com atenção aos seus aspectos estéticos e ideológicos.

A partir dos referenciais teóricos discutidos nas seções anteriores — que articulam o cinema enquanto linguagem formativa e a imaginação sociológica como eixo do pensamento crítico —, a seção 4.3 passa a tratar da *Oficina Pedagógica Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica*, cujo nome foi escolhido justamente por propor aos professores participantes o desafio de “montar o quebra-cabeça” entre o visível — as cenas, os personagens, os enquadramentos — e o invisível — as desigualdades, os silêncios e os mecanismos de poder que estruturam o que é representado. Nesta etapa prática da pesquisa, os participantes assistiram ao curta-metragem *Baile* (BITTAR, 2019)²⁹, cuja narrativa delicada e densa

²⁹BAILE (*Summer Ball*). Direção: Cíntia Domit Bittar. Brasil, 2019. 18 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PO_iwPpkL0Q&t=16s. Acesso em: 22 mar. 2025.

ofereceu múltiplas possibilidades de leitura sociológica. Após a exibição do filme, realizou-se uma roda de conversa sobre as impressões iniciais e, em seguida, uma análise coletiva de uma cena específica do filme (entre os minutos 10:30 e 11:01). A etapa final consistiu em uma atividade prática em grupos, na qual os docentes analisaram *frames* impressos do filme, acompanhados de um quadro com perguntas estruturadas. Essa dinâmica buscou estimular a *imaginação sociológica* das imagens e refletir sobre seus significados simbólicos, sociais e políticos.

A escolha do filme *Baile* (BITTAR, 2019) se deu por sua densidade narrativa e estética, que propicia múltiplas interpretações pedagógicas. A trama acompanha um dia na vida de Andréa, menina negra e periférica, que, ao visitar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina com sua turma da escola, se depara simbolicamente com estruturas de poder racializadas e patriarcais, representadas por uma galeria de ex-presidentes composta exclusivamente por homens brancos.

A oficina parte da compreensão de que o letramento, conforme discutido por Magda Soares (2009) e Angela Kleiman (1995), ultrapassa a alfabetização técnica, envolvendo a inserção crítica dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem — incluindo a linguagem audiovisual. Ao articular leitura de mundo e leitura de imagem, o objetivo foi promover a análise crítica do cinema como prática social e linguagem formadora.

As interpretações elaboradas pelos cursistas, especialmente após o debate coletivo ao final da exibição completa do curta, revelaram articulações significativas entre os recursos da linguagem cinematográfica e as desigualdades sociais representadas na narrativa. As leituras associaram cenas específicas a questões como racismo estrutural, divisão sexual do trabalho e exclusão histórica de grupos subalternizados, mobilizando referências como Florestan Fernandes (2008), ao pensar a marginalização do negro na sociedade de classes; Kabengele Munanga (2004), ao discutir os mecanismos sutis do racismo brasileiro; Heleieth Saffioti (2015), ao analisar a construção social da desigualdade de gênero; e Sueli Carneiro (2005), cuja abordagem interseccional evidenciou a posição subalternizada da mulher negra no entrecruzamento entre patriarcado e racismo.

Para aprofundar a análise dos resultados e sustentar teoricamente a proposta da oficina, mobilizo autores cuja relevância acadêmica os torna referências para pensar o cinema como linguagem e experiência formativa. Vanoye e Goliot-Lété (2012), por exemplo, na obra *Análise Fílmica*, oferecem uma introdução didática e

sistemática aos elementos formais do cinema. Logo nas primeiras páginas, distinguem análise fílmica de crítica cinematográfica, sublinhando a importância do rigor metodológico na leitura técnica e interpretativa das obras audiovisuais — um ponto considerável para a construção do letramento audiovisual.

Complementando essa abordagem mais técnica, Christian Metz (1980), em *O Significante Imaginário*, propõe uma perspectiva semiótica que entende o cinema como uma linguagem simbólica estruturada, com códigos próprios que operam para além da narrativa aparente. Sua contribuição ajuda a deslocar o olhar do espectador para os modos de significação que operam nas imagens e sons do filme.

Já Berger e Luckmann (2004), embora não tratem diretamente do cinema, oferecem, com a teoria da construção social da realidade, um aporte para a leitura sociológica do audiovisual. Ao discutirem como os sentidos são produzidos, legitimados e naturalizados na vida cotidiana, os autores permitem compreender o cinema como espaço privilegiado de representação social — um meio que tanto reflete quanto participa da construção da realidade.

Enquanto, Hugo Münsterberg (2018), pioneiro nos estudos da psicologia do cinema, contribui ao explorar os efeitos perceptivos e emocionais das imagens em movimento. Seu olhar sobre o impacto psicológico do cinema amplia a compreensão do audiovisual como uma experiência sensível, capaz de afetar e engajar o espectador para além da razão.

Ao longo do capítulo, procuro demonstrar como essa experiência se insere em uma proposta de formação docente voltada para o pensamento crítico, a autonomia pedagógica e a valorização do cinema como linguagem complexa e socialmente situada. A articulação entre o letramento audiovisual e a imaginação sociológica constitui, portanto, o eixo estruturante desta proposta.

4.1 O CINEMA E A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

No esforço de promover um ensino de Sociologia que vai além da mera transmissão de conteúdos, é considerável estimular nos estudantes a capacidade de pensar criticamente sobre suas experiências e o mundo social. É nesse ponto que ganha destaque a imaginação sociológica, conceito formulado por C. Wright Mills (1969). Ao desenvolvê-la, os educandos conseguem identificar como suas vivências individuais se conectam a estruturas sociais mais complexas, ampliando a

compreensão de fenômenos coletivos e suas implicações na vida cotidiana.

Segundo Mills (1969), a posse da imaginação sociológica implica saber situar as próprias experiências dentro do contexto histórico e estrutural em que se vive. Isso significa perceber como eventos históricos, normas culturais e fatores econômicos exercem influência sobre o cotidiano e moldam as perspectivas individuais.

Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra - da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano - e ver as relações entre as duas. Sua utilização se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam (Mills, 1959, p.13-14).

Essa noção de articulação entre vivência individual e estrutura social encontra eco nos estudos de Jesús Martín-Barbero (1997), especialmente ao considerar o papel das mediações culturais nos processos de formação identitária. O autor, ao discutir o cinema mexicano no contexto da cultura latino-americana, destaca como os filmes desempenham um papel relevante na maneira como as pessoas percebem o mundo ao seu redor e se relacionam com a cultura popular. A relação entre o cinema e as massas, segundo ele, é ambígua: por um lado, oferece consolo e identificação; por outro, pode carregar mistificações e discursos nacionalistas. Ainda assim, a imagem cinematográfica atua como um agente na construção da cultura e da identidade coletiva.

Dando continuidade à reflexão sobre o papel do cinema na formação de percepções sociais, é possível aprofundar o debate com as contribuições de Bernardo Jefferson de Oliveira (2006), que examina como os filmes constroem e disseminam representações da ciência e dos cientistas. Sua análise parte do pressuposto de que o cinema, além de entreter, atua como um dispositivo cultural que participa da produção do imaginário social, inclusive no campo científico.

Oliveira (2006) argumenta que as imagens da ciência no cinema não surgem apenas da criatividade de roteiristas e diretores, mas refletem visões compartilhadas por uma época, um grupo social ou uma cultura específica. Mesmo sem intenção pedagógica explícita, os filmes projetam ideias sobre o funcionamento da ciência, suas aplicações, limites éticos e agentes. Ao retratar cientistas como gênios solitários, heróis incompreendidos ou figuras perigosas, o cinema reforça estereótipos

persistentes, naturalizando modelos de cientificidade que moldam o senso comum. Assim, ele opera como uma ferramenta narrativa de divulgação, crítica ou mitificação da ciência, contribuindo para o que Mills (1969) chamaria de "sentido social e histórico" dos sujeitos em sua relação com o conhecimento.

Ampliando essa compreensão de mediação simbólica, Pires e Silva (2014) ressaltam que o audiovisual desempenha um papel decisivo na produção de significados sociais e culturais. Como linguagem visual, o cinema não apenas reflete o mundo, mas também o organiza simbolicamente, influenciando a forma como a realidade é percebida e interpretada. Os autores também destacam o impacto da reprodutibilidade técnica, que transforma o cinema em uma mercadoria cultural, capaz tanto de reforçar quanto de contestar valores sociais dominantes — a depender do contexto histórico e da intencionalidade estética de seus realizadores.

A partir dessas contribuições, o cinema passa a ser compreendido como linguagem com potencial formativo e político, especialmente quando mediado pela prática docente. Ao desenvolverem a imaginação sociológica, os estudantes podem ultrapassar a superfície das imagens e questionar as representações culturais e sociais que os filmes veiculam. Com a orientação de seus professores, tornam-se capazes de identificar os modos como grupos, identidades e temas sociais são narrados e disputados no campo audiovisual. Essa dimensão crítica é retomada por Barbero (1997), que reforça o papel das imagens cinematográficas na estruturação de afetos, percepções e pertencimentos coletivos.

Essa articulação entre linguagem cinematográfica, crítica social e engajamento político é aprofundada por Alexandro Trindade (2014), ao analisar o cinema brasileiro das décadas de 1950 e 1960, com destaque para a obra de Glauber Rocha. Nesse contexto, o cinema é concebido como linguagem estética e política, apta a traduzir contradições sociais por meio de formas visuais insurgentes. Filmes como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em Transe* (1967) exemplificam essa proposta de um cinema que não apenas representa, mas interroga as estruturas sociais. A estética da fome, proposta por Glauber Rocha, expressa a carência como força criadora, formulando uma linguagem forjada na desigualdade. Trindade (2014) interpreta esse gesto estético como exercício coletivo de imaginação sociológica.

Assim, a proposta de C. Wright Mills (1969) se atualiza pedagogicamente, pois para compreender uma realidade social exige investigar de que forma essa sociedade se insere no processo histórico mais amplo, quais mecanismos impulsionam suas

transformações e como suas características específicas interagem com o tempo em que se manifestam. Isso implica questionar não apenas o que define um determinado período, mas também como ele se diferencia de outros momentos históricos e quais forças moldam sua trajetória.

4.2 O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta em 2017, estabelece que os estudos de Sociologia estão alinhados com as categorias temáticas apresentadas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cobrindo unidades que exploram: 1) O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade; 2) Cultura e Diversidade; Consumo, Indústria Cultural e Capitalismo; 3) Trabalho e Sociedade; 4) Desigualdades sociais e suas múltiplas faces e 5) Poder, Política, Estado e Cidadania.

O Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021) explora o conceito de "imaginação sociológica," introduzido por Charles Wright-Mills (1969) para a desenvolver habilidades a fim de compreender as complexidades das condutas individuais, processos e estruturas sociais. "Trata-se de um encaminhamento promissor para o componente, pois articula a teoria e a prática social, o indivíduo e a sociedade, as questões pessoais e as questões coletivas, entre outras categorias, devidamente contextualizadas e problematizadas" (Paraná, 2021, p. 694).

O documento também menciona a importância de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem, destacando que os estudantes devem se apropriar de formas textuais, gráficas, iconográficas e das tecnologias digitais de informação e comunicação (Paraná, 2021, p. 696).

Na sequência, indica que "recursos audiovisuais, tais como imagens, filmes e músicas, possuem grande aproveitamento pela Sociologia, contanto que exista diálogo entre os conhecimentos do componente e as suas aplicações na realidade, contextualizadas e problematizadas pelos sujeitos que fazem parte da instituição escolar" (Paraná, 2021, p. 697).

Entre esses recursos, o uso de filmes e outras mídias audiovisuais, enquanto linguagens iconográficas, pode contribuir para o aprofundamento do processo educativo e para a compreensão de conceitos sociológicos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta que venho desenvolvendo, ao considerar o audiovisual

como uma linguagem capaz de favorecer a leitura de mundo e a articulação entre teoria e experiência no ensino de Sociologia. Jacques Aumont e Michel Marie (2003), em seu *Dicionário teórico e crítico de cinema*, observam que:

Ver um filme é, antes de tudo, compreendê-lo, independentemente do seu grau de narratividade. É, portanto, que, em certo sentido, ele “diz” alguma coisa, e foi a partir dessa constatação que nasceu, na década de 1920, a ideia de que, se um filme comunica um sentido, o cinema é um meio de comunicação, uma linguagem (Aumont; Marie, 2003, p. 177).

Trata-se de reconhecer que toda imagem carrega escolhas — e essas escolhas precisam ser lidas, discutidas e tensionadas em sala de aula, especialmente no ensino de Sociologia. O cinema, nesse sentido, configura-se como um território de disputa simbólica, onde não apenas se contam histórias, mas se moldam estruturas de percepção. Recusar um uso meramente ilustrativo ou superficial dessa linguagem implica deslocar o foco do enredo para os modos como o filme organiza o ver e o ouvir — aquilo que evidencia, silencia, hierarquiza. É nesse deslocamento que se abre espaço para uma leitura sociológica do audiovisual, capaz de articular forma, conteúdo e contexto.

Essa perspectiva também se reflete nas contribuições de Cruz (2020) ao destacar que o uso de recursos audiovisuais na sala de aula pode ser uma ferramenta engajadora a fim de promover a compreensão de conceitos complexos. Ressalta que esses recursos permitem que os alunos explorem diferentes perspectivas e repertórios, enriquecendo sua compreensão do mundo e das pessoas ao seu redor.

Por reconhecer a importância das imagens e de sua veiculação como estratégia para a produção de conhecimento, professores (as) têm no recurso audiovisual grande apoio para promover as atividades escolares transversais e tratar as representações do mundo de modo horizontalizado e compartilhado (Cruz, 2020, p.133).

De acordo com Fresquet e Migliorin (2015), o cinema deve ser encarado como uma forma artística que vai além da busca pela beleza estética. Limitar o cinema a apenas uma expressão do belo pode reduzir sua capacidade de provocar dissonância, questionamento e impacto político. Essa perspectiva se assemelha à Sociologia, que também se propõe a não limitar sua análise da sociedade apenas às aparências superficiais ou às explicações simplistas.

As Orientações Curriculares Nacionais, conforme descritas no Referencial Curricular Para o Ensino Médio do Paraná (2021), enfatizam o papel primordial

desempenhado pelo pensamento sociológico na educação. Essas diretrizes destacam a importância da desnaturalização e do estranhamento dos fenômenos sociais como parte integrante do ensino sociológico.

Segundo Cruz (2020), a preparação para a formação cidadã na escola envolve a criação de oportunidades para o diálogo entre o conhecimento teórico e as experiências do cotidiano dos alunos. Essa abordagem busca conectar os conceitos e teorias acadêmicas com situações do dia a dia que são relevantes para os estudantes. Uma das maneiras de fazer isso é por meio da utilização de recursos audiovisuais, como filmes, documentários e outras produções de mídia.

No que tange ao Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021) sobre a Unidade Temática 01 de Sociologia *O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade*, estabelece como objetos de conhecimento *As áreas e práticas científicas das Ciências Sociais*. Giddens (2005) argumenta que a Sociologia envolve métodos científicos de investigação empírica, análise de dados e teoria, compartilhando características com outras disciplinas científicas. A Sociologia lida com fenômenos sociais complexos que envolvem interações humanas, cultura, instituições e estruturas sociais.

Oliveira (2006), ao investigar a interação entre ciência e cinema, destacou o papel dos filmes na formação da percepção pública da ciência e tecnologia na sociedade. O autor demonstra que a representação da ciência nas telas não se limita aos aspectos científicos, mas também aborda os contextos de descoberta e as práticas sociais envolvidas na construção do conhecimento. Além disso, a pesquisa enfatiza como essas representações influenciam a maneira como as pessoas enxergam os cientistas. O autor também identifica diversos estereótipos associados aos cientistas, presentes tanto na literatura quanto no cinema, como o arquétipo do "Cientista Diabólico" e o do "Idealista Salvador da Humanidade".

Assim, cabe ao professor estimular a imaginação sociológica, a fim de desvincular a imagem de um cientista dos estereótipos comuns, para que os estudantes possam compreender a sociologia enquanto disciplina científica. Segundo Gasparin (2012) o processo pedagógico deve capacitar os alunos a compreender a essência dos conteúdos estudados por meio da abstração, assim afirma:

O processo pedagógico deve possibilitar os educandos através do processo de abstração a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global quanto a atualidade da prática social e

histórica Este é o caminho por meio do qual uso do quando se passam do conhecimento empírico o conhecimento teórico científico desvelando os elementos essenciais à prática imediata do conteúdo e situando no contexto da totalidade social (Gasparin, 2012, p. 6).

Pires e Silva (2014) compartilham a importância de uma análise visual crítica ao abordar filmes como ferramentas educacionais. A análise crítica envolve uma compreensão aprofundada da gramática cinematográfica, examinando os efeitos de verdade criados pelos diálogos, cenários e técnicas cinematográficas. Além disso, a análise crítica também requer uma reflexão sobre o contexto histórico da produção do filme, a diferenciação de gêneros cinematográficos e como esses elementos contribuem para a construção de significados

O Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021) destaca a importância de a Sociologia no Ensino Médio aproveitar as tecnologias digitais e adotar metodologias ativas que envolvam os estudantes. Utilizar filmes como ferramenta pode ser uma abordagem, quando devidamente planejado, pois ao planejar, o professor evita encontrar resistência por parte dos alunos e colegas de trabalho, que muitas vezes veem essa abordagem como uma maneira de evitar a instrução formal, gerando preconceitos.

Uma opção engajadora, segundo Napolitano (2009, p. 20), é formar grupos de discussão “o filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor”. Orienta que essa decisão pode ser mais adequada quando trata de temas transversais, como cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, entre outros. No entanto, o autor ressalta que o cinema não deve ser tratado apenas como um texto gerador, pois o professor também deve questionar o tratamento estético e ideológico que o filme oferece em relação aos temas em discussão.

4.3 ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM 'BAILE': UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE ENSINO

Para dar início à atividade de análise fílmica na oficina, foi exibido o curta-metragem *Baile* (2019), dirigido por Cíntia Domit Bittar. Com aproximadamente 15 minutos de duração, a obra foi produzida em Santa Catarina (SC) e acompanha um dia na vida de Andréa, uma menina negra com aproximadamente 10 anos de idade, que vive com sua mãe e bisavó em um bairro periférico da cidade de Florianópolis

(SC). O filme retrata, com delicadeza, as dinâmicas familiares e os desafios cotidianos enfrentados por três gerações de mulheres, revelando, de forma sutil, as desigualdades sociais e de gênero que atravessam suas experiências. Um dos momentos centrais da narrativa ocorre quando Andréa participa de uma aula de campo promovida pela escola na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC).

O curta foi utilizado como base para uma experiência prática de letramento audiovisual, na qual os participantes foram convidados a observar, interpretar e discutir os sentidos produzidos pela linguagem cinematográfica. Buscando se distanciar de um uso ilustrativo ou normativo — que tende a empregar filmes como reforço de conteúdos previamente definidos —, a proposta partiu do reconhecimento do cinema como linguagem autônoma e portadora de múltiplos significados. A proposta não partiu de conceitos prévios, mas da própria imagem como ponto de partida para o olhar sociológico.

Logo após a exibição do curta, propus aos participantes que compartilhassem suas impressões e sentimentos iniciais. As respostas revelaram um envolvimento emocional com a narrativa: muitos relataram sensações de sensibilidade, aconchego e admiração. Algumas falas evocaram memórias afetivas, especialmente relacionadas às cenas ambientadas na cozinha — espaço que foi associado a experiências familiares e vínculos geracionais. A Sociologia, ao se apropriar da linguagem cinematográfica, pode se beneficiar deste caminho que vai do sensível ao conceitual, do envolvimento emocional à análise estrutural.

Em seguida, dei continuidade à atividade com a análise coletiva de uma cena específica, situada entre os minutos 10:30 e 11:01 do curta *Baile* (BITTAR, 2019). Nesse trecho, a câmera percorre a galeria de ex-presidentes da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), revelando os retratos emoldurados de homens brancos. A cena termina com a personagem Andréa se aproximando silenciosamente da parede para observar os quadros.

A escolha desse momento teve como objetivo mostrar que é possível analisar um filme a partir de pequenos trechos e que nem sempre é necessário focar na parte central da ação. Mesmo em cenas curtas, recursos como posicionamento da câmera, movimentos, enquadramentos e expressões das personagens já oferecem muitos elementos para pensar o que está sendo mostrado e como foi construído. Ao final da exibição desse trecho, fiz a pergunta: “O que vocês estão vendo?” — Convite inicial

para a leitura crítica da cena, articulando linguagem cinematográfica e análise sociológica.

FIGURA 1 – ANDRÉIA OLHANDO OS QUADROS



Fonte: Frame do curta-metragem “Baile” (BITTAR, 2019), minuto 11:01.

As respostas foram desconstruídas em conjunto, em uma conversa dinâmica com os/as participantes. Durante a análise, fui os indagando sobre como elementos técnicos, sendo plano, ângulo, enquadramento, som, *mise-en-scène* e iluminação, se relacionam e quais sentidos comunicam. A discussão colaborativa permitiu que os participantes conectassem esses aspectos técnicos às reflexões sobre os temas que emergiram, como identidade, representatividade e políticas públicas.

Eles viram o tapete vermelho e as molduras douradas, dizendo que isto confere um toque de sofisticação e riqueza à cena. Também observaram o movimento lento da câmera sobre os retratos masculinos (*travelling*), interpretando-o como uma metáfora para a continuidade patriarcal, reforçada pela repetição monótona dos rostos. Os retratos masculinos organizados em filas simétricas foram notados por uma participante, sendo interpretados pelo grupo, como um símbolo que reforça a continuidade patriarcal. Uma participante disse que ouviu um som do tic-tac, semelhante ao de um relógio, que, segundo ela, reforça a sensação de passagem do tempo enquanto as estruturas de poder permanecem inalteradas.

A análise dos participantes sobre os elementos técnicos da cena demonstra o que Aumont e Marie (2003) defendem sobre o cinema como uma linguagem que 'diz alguma coisa'. A gramática cinematográfica utilizada nesta cena não apenas registra

uma realidade, mas constrói um discurso visual sobre poder e exclusão, materializando conceitos sociológicos através de escolhas estéticas e técnicas.

Os participantes destacaram como o contraste entre a pequena figura de Andréa e os grandes retratos masculinos evidenciam sua exclusão simbólica, mas também sua força ao ocupar aquele espaço. Um participante disse que essa exclusão reflete padrões históricos ainda presentes em muitas instituições brasileiras. A presença de Andréa, uma menina negra, em um espaço institucional dominado por figuras masculinas e brancas, gerou amplo debate.

Essa leitura coletiva sobre a experiência individual de Andréa diante dos retratos dos ex-presidentes exemplifica o que Wright-Mills (1969) denominou 'imaginação sociológica': a capacidade de conectar biografias individuais com processos históricos mais amplos. Ao perceber sua própria exclusão representativa naquele espaço institucional, a personagem vivencia em nível micro o que representa, em nível macro, a exclusão histórica de mulheres e pessoas negras das esferas decisórias do poder político brasileiro.

Em seguida, reproduzi a mesma cena e perguntei: "Agora, diga o que não viram antes". O objetivo era identificar elementos que poderiam ter passado despercebidos na primeira exibição. Essa abordagem revelou novos detalhes e gerou discussões instigantes sobre os temas do filme. Por um momento, houve o silêncio como resposta, em seguida um participante notou a ausência de homens negros nos retratos dos ex-presidentes da ALESC, interpretada pelo grupo como um símbolo de exclusão histórica e invisibilidade social.

Ao observar a ausência de homens negros entre as representações oficiais, o grupo identificou uma expressão concreta do racismo estrutural e da exclusão histórica, dimensões analisadas por Florestan Fernandes (2008) em sua reflexão sobre a formação da sociedade brasileira. Para o autor, a construção da identidade negra no Brasil está marcada pela marginalização histórica e pela luta por reconhecimento em uma sociedade de classes que reproduz, por meio de seus símbolos de poder, a invisibilidade do negro como sujeito político e social. Essa leitura é atualizada por Kabengele Munanga (2004), ao enfatizar que o racismo brasileiro opera por mecanismos sutis de negação da diferença e de apagamento da alteridade negra, perpetuando uma lógica de exclusão mesmo em contextos que se pretendem democráticos. Nesse sentido, a galeria de retratos, ao silenciar determinadas

presenças, reforça desigualdades estruturais que continuam a delimitar quem é autorizado a ocupar espaços de decisão e representação.

A análise da cena selecionada no curta-metragem *Baile* (BITTAR, 2019) (extrapolou os limites do momento isolado e levou os participantes a refletirem sobre a obra como um todo. Durante a conversa, notaram, por exemplo, como as personagens femininas são frequentemente retratadas em espaços privados, enquanto os homens aparecem majoritariamente em contextos de poder público. Esse tipo de leitura só se torna possível quando o filme deixa de ser utilizado de forma normativa — ou seja, como mero suporte para ilustrar um conteúdo previamente estabelecido — e passa a ser compreendido como linguagem, com suas camadas narrativas, simbólicas e políticas.

Esse olhar mais atento à construção espacial da narrativa foi mobilizado, por exemplo, na análise da cena inicial, que apresenta a mãe de Andréa trabalhando como fotógrafa de 3x4 dentro de casa, dividindo o espaço com Andréa e uma cliente. Ao longo do filme, tanto Andréa quanto sua mãe e bisavó, são frequentemente vistas dentro de casa, em um ambiente privado e doméstico.

Essa transição entre os espaços gerou debates sobre como o filme utiliza os ambientes para fortalecer questões de gênero, poder e representatividade. Durante a discussão, os participantes destacaram que aparece três gerações de mulheres no filme, e essas estão associadas a espaços privados, sendo responsáveis pelas tarefas domésticas, cuidados e atividades extras para o sustento familiar.

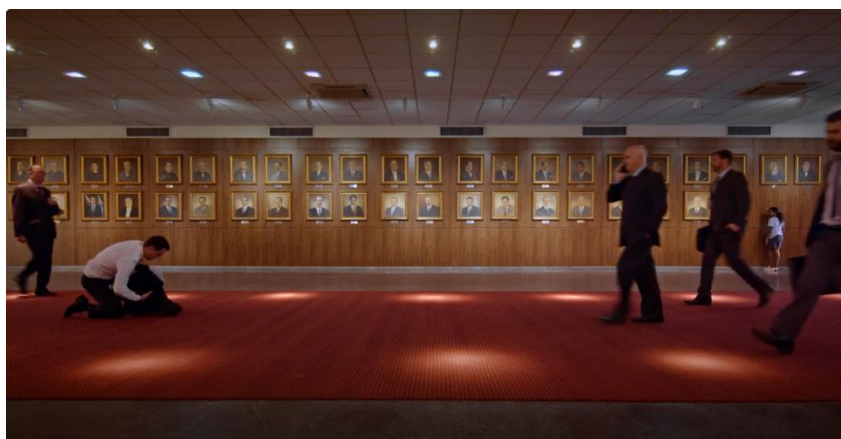
Essa representação despertou comentários como: “É a mulher que cuida, que se sobrecarrega”, evidenciando a desigualdade na distribuição de responsabilidades entre os gêneros. Foi consenso que a presença de três gerações de mulheres (mãe, filha e bisavó) no filme contrasta com a ausência de representatividade feminina nos espaços de poder, como os retratos da ALESC.

A observação dos participantes sobre a presença de três gerações de mulheres no filme dialoga com teorias sociológicas feministas que discutem a divisão sexual dos espaços sociais. Essa representação visual concretiza o que autoras como Heleieth Saffioti (2015) analisam ao refletir sobre a histórica associação entre o feminino e o espaço doméstico, em contraste com a ocupação masculina dos espaços públicos e de poder. Sueli Carneiro (2005) aprofunda esse debate ao evidenciar que o racismo e o patriarcado operam de forma articulada, marginalizando as mulheres negras e relegando-as a posições subalternas tanto no âmbito privado quanto no

público. Segundo a autora, essas múltiplas opressões impõem às mulheres negras funções socialmente desvalorizadas, ao mesmo tempo em que tornam sua resistência uma forma concreta de enfrentamento às estruturas que sustentam essas desigualdades. Assim, a luta contra o racismo estrutural e o patriarcado deve ser compreendida de maneira interseccional, reconhecendo a especificidade da experiência das mulheres negras na busca por reconhecimento, autonomia e justiça social.

A cena do tapete vermelho³⁰, onde a presença da Andreia é ignorada, foi citada como exemplo de discriminação baseada na raça e gênero, indagando-se, caso fosse uma criança branca sozinha, se a mesma ficaria invisível.

FIGURA 2 – ANDRÉIA NO TAPETE VERMELHO



Fonte: Frame do curta-metragem “Baile” (BITTAR, 2019), minuto 11:50.

Durante a conversa, os participantes apontaram que a ação de Andréia, ao inserir disfarçadamente sua foto 3x4 entre os retratos, desafiava essa estrutura. Os participantes interpretaram esse gesto como um ato simbólico de resistência, em que a personagem reivindica silenciosamente seu lugar em um espaço dominado por figuras masculinas, desafiando as normas estabelecidas. A foto de Andréia, ao ser inserida, foi lida como um ato que propõe um futuro mais inclusivo.

O gesto, aparentemente simples, adquire força sociológica ao evidenciar como sujeitos em posições subalternizadas — como uma menina negra — podem provocar

³⁰ A cena ocorre no minuto 11:48. A personagem Andréia está sozinha, observando os retratos dos ex-presidentes da ALESC, enquanto homens de terno passam pelo tapete vermelho sem notar a sua presença.

deslocamentos simbólicos significativos dentro de estruturas sociais hierarquizadas. Essa leitura encontra respaldo na teoria de Pierre Bourdieu (2007), que compreende os espaços de representação como campos estruturados por relações de dominação simbólica, nos quais determinados corpos e trajetórias são legitimados, enquanto outros são sistematicamente invisibilizados. Inserir sua foto nesse espaço, portanto, constitui um ato que tensiona os critérios historicamente instituídos do que é considerado digno de visibilidade, reconfigurando, ainda que provisoriamente, o campo do possível.

A conversa também trouxe à tona o papel da professora, que conduz os estudantes sozinhos em uma visita à ALESC. Essa ação foi elogiada pelos participantes, que a consideraram um exemplo de resistência no contexto da educação pública. Também perceberam que a professora foge de uma estética padrão feminina normativa, pois é uma mulher de cabelo curto e gorda. Disseram que a aparência e forma de vestir é avaliada pelos colegas de trabalho e pode surgir preconceitos. Este paralelo entre a ficção e a realidade evidenciou como o cinema pode funcionar não apenas como ferramenta para ensinar conceitos sociológicos aos estudantes, mas também como espaço de reflexão sobre a própria prática docente e suas limitações estruturais.

Ainda no debate sobre a aula de campo realizada na ALESC, alguns participantes compartilharam experiências pessoais relacionadas à organização de saídas escolares, destacando tanto os desafios enfrentados quanto o impacto formativo que essas vivências podem gerar nos estudantes. Um dos relatos mencionou uma visita à câmara de vereadores de uma cidade no Paraná, quando um aluno, ao notar uma imagem de Cristo pregado na parede, perguntou em voz alta: “Por que tem um crucifixo ali?”, gerando certo desconforto no ambiente. A professora, ao recordar a situação, comentou: “Cadê o Estado laico?”

Esse episódio ilustra de forma precisa o princípio da desnaturalização, apontado pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) como central no ensino de Sociologia. O olhar questionador do estudante desnaturaliza um elemento que, para muitos, tornou-se invisível pela normalização, evidenciando a contradição entre o princípio constitucional da laicidade do Estado e práticas institucionais ainda marcadas por elementos religiosos de matriz católica.

A personalidade da Andréia foi imaginada em um conselho de classe, onde ela seria descrita como “implicante” ou “chata” por alguns professores, o que levou à

reflexão sobre como crianças questionadoras podem ser julgadas em ambientes escolares. Isso foi exemplificado pela cena em que Andreia questionou a farmacêutica sobre o motivo de o remédio de sua bisavó não ser mais gratuito, logo em seguida, Andréia rejeitou o chiclete oferecido pela farmacêutica, pois o considerava duro.

Ao discutir a cor da roupa de Andréia na cena, os tons de azul e roxo foram associados pelos participantes à Galeria Lilás³¹ de mulheres políticas eleitas. O grupo concordou que as cores comunicavam um contraste com a austeridade dos retratos masculinos. Também observaram a simplicidade da Galeria Lilás, composta apenas por fotografias, diferentemente dos quadros emoldurados em madeira que compõem a galeria dos homens.

Para encerrar a análise, compartilhei com os participantes que a minha escolha sociológica da narrativa havia se concentrado nos temas do patriarcado e da representação das mulheres na política, o que orientou a seleção do intervalo específico do filme para a discussão coletiva. Ressaltei, contudo, que essa foi apenas uma entrada possível para a leitura da obra, e não uma chave interpretativa única. Embora eu tenha escolhido um recorte temático, a proposta metodológica da oficina não se fechou sobre ele: ao contrário, buscou ativar a pluralidade de sentidos presentes no filme, valorizando as interpretações dos participantes e promovendo a construção compartilhada de significados por meio da linguagem cinematográfica. É essa multiplicidade que sustenta o valor formativo do letramento audiovisual, capaz de articular o olhar sociológico com a escuta sensível e a leitura crítica das imagens.

Ao indagar quais outros temas eles poderiam trabalhar utilizando o curta-metragem como ferramenta pedagógica, surgiram sugestões diversificadas, como o aspecto geracional, políticas públicas e o assistencialismo. No encerramento da discussão, um dos participantes comentou, com certo humor e ironia: “Eu faria uma analogia com o busto da Antonieta de Barros na ALESC, que aparece no filme, em contraste com hoje, onde temos que lidar com Ana Campagnolo.” A fala provocou risos, mas também reforçou o tom crítico do grupo diante das disputas simbólicas e políticas que atravessam os espaços de representação institucional.

A experiência com o curta-metragem Baile (BITTAR, 2019) evidenciou que o cinema, quando utilizado não como mera ilustração, mas como texto a ser

³¹ A Galeria Lilás é um espaço criado pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina por meio do Projeto de Resolução nº 0011/12, com o objetivo de preservar e valorizar a memória das mulheres que ocuparam cargos parlamentares no legislativo catarinense.

decodificado, possibilita uma compreensão multimodal dos fenômenos sociológicos. Percebi que a análise fílmica promoveu nos participantes um duplo movimento: por um lado, a sensibilização para aspectos subjetivos e simbólicos das relações sociais; por outro, o desenvolvimento da imaginação sociológica que conecta experiências individuais a processos históricos e coletivos. Esta dupla competência – sentir e analisar, envolver-se e distanciar-se – penso que constitui a aliança entre a sociologia e o cinema.

4.4 ATIVIDADE PRÁTICA DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Como desdobramento da cena central analisada coletivamente durante a oficina, foi proposta uma atividade prática voltada à análise da linguagem cinematográfica a partir de fragmentos visuais específicos do curta-metragem *Baile* (BITTAR, 2019). A atividade em grupo consistiu na observação e discussão de *frames* impressos em papel fotográfico (o que permitiu tratá-los como objetos de análise e não apenas de consumo), acompanhados por um roteiro de perguntas estruturadas. O objetivo foi estimular uma leitura crítica que integrasse aspectos técnicos e sociológicos, sensibilizando os participantes para a intencionalidade das escolhas formais no cinema.

FIGURA 3 – FRAME GRUPO 1



Fonte: Frame do curta-metragem *Baile* (2019), minuto 15:36

FIGURA 4 – FRAME GRUPO 2



Fonte: Frame do curta-metragem *Baile* (2019), minuto 16:15

FIGURA 6 – FRAME GRUPO 4



Fonte: Frame do curta-metragem
"Baile" (2019), minuto 13:39

FIGURA 5 – FRAME GRUPO 3



Fonte: Frame do curta-metragem
"Baile" (2019), minuto 04:53

FIGURA 7 – FRAME GRUPO 5



Fonte: Frame do curta-metragem
"Baile" (2019), minuto 00:29.

FIGURA 8 – FRAME GRUPO 6



Fonte: Frame do curta-metragem "Baile"
(2019), minuto 00:16

Os *close-ups*, como os representados nas figuras 3 e 8, foram escolhidos com o objetivo de conduzir o olhar do espectador nas expressões faciais, nos detalhes e na carga emocional comunicada pelos personagens. Essa perspectiva incentiva a reflexão sobre o indivíduo como portador de histórias e sentimentos, sem a influência direta do ambiente ao redor. Já os planos médios, como nas figuras 4, 5, 6 e 7, trazem uma outra camada interpretativa, pois, além de apresentarem os personagens, permitem observar sua relação com o ambiente que os cerca. Esses enquadramentos são importantes para entender como o espaço físico contribui para a narrativa.

QUADRO 8 – ESTRUTURA DE PERGUNTAS E OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Pergunta 1	A câmera está posicionada acima, abaixo ou ao nível dos olhos? Como isso afeta a forma como vocês veem a personagem? Isso faz a personagem parecer mais poderosa, vulnerável, neutra, etc.?
Objetivo 1	Estimular os participantes a refletirem sobre como o ângulo molda as relações de poder e vulnerabilidade no audiovisual. A intenção é que percebam como a escolha técnica comunica significados sociais e emocionais, muitas vezes de forma sutil.
Pergunta 2	Como a personagem está vestida e como estão os objetos e móveis ao seu redor? O que esses elementos nos dizem sobre quem ela é e sobre o lugar onde ela está?
Objetivo 2	Propor uma análise do <i>mise en scène</i> , utilizando os elementos visuais como pistas para interpretar sua identidade, posição social e o ambiente em que vive.
Pergunta 3	O plano da câmera está distante, médio ou próximo? Como isso afeta a conexão emocional de vocês com as personagens? Faz vocês se sentirem mais próximos/as ou indiferentes a elas?
Objetivo 3	Provocar os participantes a refletirem sobre o plano, mostrando como o cinema manipula essa relação para intensificar ou neutralizar conexões afetivas e narrativas.
Pergunta 4	A personagem parece estar à vontade ou deslocada no ambiente? O que isso pode nos dizer sobre questões sociais?
Objetivo 4	Provocar a análise do <i>mise en scene</i> , pensando como o ambiente e a interação com o personagem refletem questões de pertencimento ou exclusão social. A intenção é que os participantes percebam as mensagens sociológicas implícitas na composição audiovisual.
Pergunta 5	O que a ausência de som ou a trilha sonora nesta cena transmite? Como o silêncio ou a música afeta a forma com vocês interpretam as emoções dos personagens ou dos espectadores? Peço para ver a cena novamente.
Objetivo 5	Ampliar a percepção dos participantes sobre como o som (ou sua ausência) é um elemento narrativo que intensifica emoções, direciona interpretações e comunica significados, muitas vezes sem que o espectador perceba conscientemente.
Pergunta 6	Quando vocês olham para todos os elementos juntos (<i>Mise en scène</i> , plano, ângulo, etc.) que emoções a imagem/quadro desperta? Expliquem
Objetivo 6	Incentivar uma abordagem integrada, mostrando como a combinação de elementos técnicos cria significados e emoções no espectador. Essa pergunta visa promover um olhar crítico sobre a complexidade narrativa do cinema.
Pergunta 7	A oficina ajudou vocês a compreenderem melhor a linguagem cinematográfica? Justifiquem.

Objetivo 7	Avaliar o impacto reflexivo e pedagógico da oficina verificando se os participantes foram sensibilizados para a intencionalidade da linguagem audiovisual e sua capacidade de transmitir significados sociológicos.
-----------------------	---

FONTE: A Autora (2025)

As perguntas que acompanham os *frames* foram elaboradas para estimular reflexões sobre de que modo os elementos audiovisuais, como enquadramento, som e *mise-en-scène* etc., comunicam significados emocionais e sociais. De acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012), a análise fílmica não precisa ser exclusivamente técnica; sua função pode incluir o desenvolvimento de um olhar crítico que permita aos espectadores decodificar mensagens implícitas em uma obra. Nesse sentido, as perguntas exploraram aspectos subjetivos, por exemplo "como isso afeta a forma como vocês veem a personagem?" ou "que emoções³² a imagem desperta?", justamente para incentivar os participantes a relacionarem os elementos fílmicos às suas próprias experiências e interpretações sociais.

Além disso, como destaca Christian Metz em *O Significante Imaginário* (1980), o cinema opera em um nível que mobiliza tanto o consciente quanto o inconsciente do espectador, o que inevitavelmente ativa percepções subjetivas. Assim, ao invés de direcionar os participantes para uma descrição técnica exata, as perguntas buscaram engajar a sensibilidade e a criatividade, abrindo espaço para interpretações que dialogam com a narrativa, o contexto social e o imaginário individual de cada um.

Essa escolha pedagógica está alinhada ao propósito da oficina, que é de sensibilizar para a intencionalidade da linguagem cinematográfica, e não formar técnicos especializados. Dessa forma, a partir das respostas registradas pelos grupos, foi elaborado um quadro geral que organiza as principais palavras-chave associadas às análises de cada *frame*.

³² Os termos "emoções" e "sentimentos" são utilizados com finalidade pedagógica, para estimular a sensibilização dos cursistas diante dos efeitos comunicativos da linguagem cinematográfica. A intenção é possibilitar que os participantes traduzam, de forma simbólica, os sentidos evocados por enquadramentos, expressões e ambientações. Embora a sociologia das emoções não seja mobilizada como referencial teórico, a noção de subjetividade é abordada com base na perspectiva de Berger e Luckmann (2004), que compreendem a realidade como socialmente construída e sustentada pelas interpretações que os sujeitos elaboram em interação com o mundo. Esse campo poderá ser retomado em pesquisas futuras.

QUADRO 9 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS POR CATEGORIA DE ANÁLISE CINEMATOGRAFICA

Grupo e Frame	Ângulo Pergunta 1	Mis en scène Pergunta 2	Plano Pergunta 3	Mixagem Pergunta 5	Análise integrada Pergunta 4 e 6
1	Nível dos olhos, próximo e empático.	Senhora negra idosa, dependente, cenário simples (casa de vó).	Plano médio, transmitindo proximidade e empatia.	Conexão com memórias afetivas e vulnerabilidade social.	Comoção, dó .
2	Ao nível dos olhos, familiar e próximo.	Figurino elegante, sem objetos chamativos.	Plano próximo, familiar e sensação de intimidade.	Sem trilha, destaque na alegria da personagem	Nostalgia, saudade da vó expectativa em relação ao envelhecer
3	Ao nível dos olhos, personagem desfocada, indicação de poder	Não definido (desfoque), fixando fotos na parede.	Plano médio, conexão emocional com minorias (negros e mulheres).	Subversão ao patriarcado; organização do ideal de mundo.	Tranquilidade, pertencimento.
4	Ao nível dos olhos, coloca o espectador no lugar da personagem.	Roupa simples, banheiro pequeno, precariedade evidente.	Plano próximo, revela precariedade e sobrecarga materna.	Representação de mães que enfrentam múltiplos desafios.	Sufrimento, angústia, justiça social.
5	Ao nível dos olhos, conferindo poder.	Bem vestida, cenário improvisado e carente.	Plano médio, transmite afeição e familiaridade.	Busca por sobrevivência e imprevisto no contexto geracional.	Reflexão sobre o tempo e a condição social.
6	Ao nível dos olhos, posição neutra e igualitária.	Roupa cotidiana, coerente com a idade.	Plano próximo, promove aproximação.	Trabalho rotineiro, obrigação, contexto social cotidiano.	Tristeza, cansaço.

FONTE: A Autora (2025).

Ao observarmos as respostas agrupadas, nota-se que os objetivos foram, em grande medida, compreendidos e mobilizados. As palavras-chave registradas como “empatia”, “precariedade”, “justiça social”, “sentimentos de pertencimento”, “deslocamento” e “ambiguidade” indicam que os participantes conseguiram fazer inferências sociais a partir de elementos formais — um dos núcleos do letramento audiovisual. Ou seja, mesmo que ainda o vocabulário técnico esteja em construção, os docentes demonstraram compreensão de que planos e enquadramentos também produzem sentido e posicionam ideologicamente os sujeitos representados.

A associação feita por um dos participantes entre “ângulo neutro” e “promoção de empatia” revela uma compreensão sensível da função simbólica do

enquadramento. Embora o ângulo neutro não determine por si só uma resposta emocional, ele pode, ao posicionar o espectador no mesmo nível do personagem, favorecer a identificação e a sensação de proximidade, sobretudo quando articulado a outros elementos da *mise-en-scène*. Da mesma forma, a observação “plano médio com cenário improvisado reforça precariedade” evidencia a capacidade de leitura crítica dos participantes em relação à construção visual da cena.

Como apontam Vanoye e Goliot-Lété (2012), nenhum elemento técnico deve ser analisado de maneira isolada. A construção de sentido no cinema ocorre a partir da interação entre diferentes códigos visuais, sonoros e narrativos. Nessa direção, o efeito de empatia emerge do conjunto de escolhas estéticas e narrativas que organizam a experiência do espectador, e não apenas da posição da câmera. O ângulo neutro pode, então, favorecer a identificação quando inserido em um ecossistema expressivo que sustente essa intenção — o que reforça a importância de uma análise integrada da linguagem cinematográfica. A elaboração dessas respostas, portanto, demonstra o início de um processo de letramento audiovisual, em que os cursistas exercitam a leitura crítica e simbólica da imagem, articulando forma, conteúdo e implicações sociais.

QUADRO 10 – DIMENSÕES INTERPRETATIVAS DAS ANÁLISES COLETIVAS

Grupo	Sentimento Evocados	Questão sociológica	Leitura Simbólica e Subjetiva	Feedback
Grupo 1	Comoção, dó, memórias afetivas.	Vulnerabilidade social de idosos e dependência familiar.	Cenário caseiro reflete a ideia de “casa de vó” e a fragilidade de uma idosa em um ambiente familiar.	Reconheceram a importância de compreender técnicas cinematográficas para criar interpretações
Grupo 2	Saudade, nostalgia, expectativa em relação ao envelhecimento.	Cuidados e necessidades de idosos, reforçando a importância de uma rede de apoio.	A personagem é vista como “alguém da família”, destacando a conexão emocional com idosos queridos.	Apontaram que a análise possibilitou compreender a intencionalidade das cenas e seus efeitos emocionais.
Grupo 3	Tranquilidade, pertencimento, subversão e esperança de mudança.	Empoderamento feminino e luta contra normas patriarcais.	Painel de fotos é lido como símbolo de resistência e construção de uma nova perspectiva social.	Parabenizaram a oficina por demonstrar como elementos visuais podem gerar reflexão crítica
Grupo 4	Sufrimento, angústia, reflexão sobre justiça social e amadurecimento	Sobrevivência em contextos periféricos e a sobrecarga das	A mãe dando banho na bisavó reflete a carga emocional e a desigualdade	Enfatizaram que os detalhes das cenas transmitem mensagens para uma

	precoce.	mulheres.	estrutural enfrentada por mulheres pobres.	leitura mais cuidadosa do audiovisual.
Grupo 5	Reflexão sobre o tempo, imprevisto e sobrevivência geracional.	Condições de vida precárias e luta pela sobrevivência em ambientes carentes.	A cena destaca o cuidado e a busca por dignidade, mesmo em situações de vulnerabilidade.	Destacaram a contribuição da oficina para um olhar reflexivo e crítico sobre a linguagem cinematográfica.
Grupo 6	Cansaço, tristeza, obrigação.	Rotina e alienação do trabalho simples, destacando a invisibilidade social de certos grupos.	A personagem é vista como alguém preso a obrigações, gerando um sentimento de desconexão e monotonia.	Afirmaram que a oficina mostrou como analisar cenas de diferentes ângulos, ampliando perspectivas e interpretações.

FONTE: A Autora (2025)

O registro de observação do grupo 6 que consiste em “roupa cotidiana, coerente com a idade” chama atenção não pelo que a cena de fato comunica, mas pelo modo como foi lida pelo grupo. A leitura revela como determinadas normas sociais estão naturalizadas no olhar do espectador³³. Nesse sentido, destacam Vanoye e Goliot-Lété (2012), que o cinema não apenas representa, mas também mobiliza estruturas simbólicas da cultura, e cabe à análise fílmica identificar essas camadas. Isso reforça o valor pedagógico do letramento audiovisual: mais do que interpretar o que o filme “quer dizer”, trata-se de refletir sobre o que vemos nele, e por que vemos dessa forma.

Além das interpretações técnicas e sociológicas dos elementos cinematográficos, outro dado relevante emergiu da atividade: os sentimentos evocados pelas cenas analisadas. Termos como “nostalgia”, “angústia” e “pertencimento” apareceram de forma recorrente nas respostas dos grupos, indicando que a experiência estética proporcionada pelos *frames* mobilizou não apenas a razão analítica, mas também a sensibilidade dos participantes. Essa dimensão afetiva, longe de ser secundária, é constitutiva da linguagem cinematográfica e revela como a imagem em movimento é capaz de convocar memórias, associações e posicionamentos subjetivos.

A subjetividade emergiu nas análises dos cursistas através de seus sentimentos e vivências pessoais, refletindo suas percepções emocionais, culturais e sociais. Essa subjetividade funcionou como uma ponte para atingir o objetivo da

³³ Para uma discussão aprofundada sobre como os indivíduos performam papéis sociais de acordo com normas e expectativas culturalmente estabelecidas, ver: Goffman, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

sensibilização. O enfoque na sensibilização, por meio da atividade, explica a presença da subjetividade nas respostas como um estágio inicial no desenvolvimento de um olhar atento à linguagem cinematográfica.

Segundo Metz (1980) a subjetividade do espectador é resultante de múltiplas influências que envolve a interação entre a consciência, a emoção, a interpretação pessoal e o conhecimento técnico, resultando em uma experiência cinematográfica única para cada indivíduo:

O espectador, em conclusão, identifica-se consigo mesmo, consigo mesmo como puro ato de percepção (como despertar, como alerta): como condição de possibilidade do percebido e, portanto, como que com uma espécie de sujeito transcendental, anterior a qualquer há (Metz, 1980, p.59).

Prossegue que a subjetividade também é influenciada pelo conhecimento técnico do espectador sobre cinema. Aqueles que compreendem em maior grau as técnicas cinematográficas podem perceber e interpretar elementos do filme de maneira diferente, como a edição, a cinematografia e a narrativa:

Há dois feixes na sala: o que chega ao écran partindo da cabine de projeção e, simultaneamente, da visão espectadorial no sentido de visão projetiva, e aquele que, pelo contrário, parte do écran para vir 'depositar-se' na percepção espectadorial no sentido de percepção introjetiva (na retina, segundo écran). Quando digo respeito ao filme, isso significa para mim uma singular mistura de duas correntes contrárias: o filme é aquilo que recebo e também aquilo que ponho em movimento, uma vez que não recebo senão aquilo que ponho em movimento, uma vez que não basta a minha entrada na sala e que me basta fechar os olhos para apagá-lo. Ao pô-lo em movimento, sou eu, e ao recebê-lo, sou eu écran (Metz, 1980, p.61).

Neste sentido é possível dialogar com o pensamento sociológico de Bergman e Luckmann (2004) sobre a sociedade ser um processo dinâmico, construído pela interação constante entre o mundo objetivo (realidade coletiva que é reconhecida e aceita por um grupo ou sociedade) e subjetivo (experiências pessoais). Para eles, compreender a sociedade exige considerar tanto as estruturas externas quanto a forma como elas são vivenciadas e transformadas internamente pelos indivíduos. Esse modelo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização oferece uma explicação teórica para a relação entre o indivíduo e a sociedade, mostrando como ambos se moldam mutuamente em um processo contínuo. Portanto, o conhecimento técnico permite que os espectadores façam uma leitura crítica do filme ao entender as intenções do diretor/a os espectadores podem conectar suas experiências subjetivas com as escolhas artísticas feitas na produção. Isso pode levar a uma apreciação onde

a subjetividade e a técnica se entrelaçam. Berger e Luckmann afirmam:

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. Conforme tivemos ocasião de dizer, estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização (Berger e Luckmann, 2004, p. 173).

Christian Metz (1980) propõe que o cinema transcende sua função de entretenimento visual para se tornar uma linguagem simbólica, capaz de comunicar questões sociais, culturais e emocionais. Para Metz (1980, p. 45), "o espectador projeta no filme suas próprias experiências, ao mesmo tempo em que se identifica com os significados simbólicos presentes nas imagens". Essa dinâmica foi exemplificada pelas análises dos grupos participantes, que identificaram significados simbólicos em elementos visuais das cenas, conectando-os a temas como desigualdade social, empoderamento feminino e precariedade.

O Grupo 3, por exemplo, destacou que a montagem de um painel com fotos 3x4 pela criança Andréia, após a aula de campo na câmara dos vereadores na ALESC, reflete uma resistência a dominação masculina, afirmando que "ela tem uma forma de ver o mundo diferente da imposta pelo patriarcado".

Já o Grupo 4 apontou que a cena de uma mãe dando banho na bisavó de Andréia, simbolizava "a realidade de muitas mães que precisam resolver tudo sem condições", destacando a precariedade e a sobrecarga feminina. Münsterberg (2018) destaca que as emoções evocadas pelo cinema são subjetivas e não dependem exclusivamente do diálogo ou da narrativa explícita. Ele argumenta que "o cinema captura o que o teatro não pode: a sutileza das emoções humanas, expressa em um gesto, um olhar ou uma transição de luz" (Münsterberg, 2018, p. 94). Essa ideia se alinha com as observações dos grupos sobre sentimentos como "empatia", "intimidade" e "saudades da vó".

Por exemplo, o Grupo 2 observou que a câmera posicionada ao nível dos olhos fazia a personagem parecer "familiar", conectando-se ao espectador em um nível emocional. Além disso, o Grupo 1 mencionou que o plano médio de uma idosa representava "proximidade emocional", evocando sentimentos como "saudades" e "nostalgia", e destacando o cenário simples e familiar que remete a "uma casa de vó".

Ao analisar como o cinema reflete e molda as realidades sociais, é útil recorrer ao conceito de realidade socialmente construída, conforme discutido por Berger e Luckmann (2004). Esses autores explicam que a realidade social é moldada pelas experiências individuais e coletivas. No contexto do cinema, isso significa que cada espectador traz consigo suas vivências, crenças e contextos sociais ao interpretar um filme. Por exemplo, o Grupo 6 afirmou que a personagem retratada "vestia roupas do cotidiano, de acordo com sua idade", demonstrando uma leitura socialmente construída sobre figurino e identidade. Essa análise complementa as observações do Grupo 5, que destacou o contraste entre a personagem "bem vestida para tirar foto" e o "cenário improvisado", sugerindo uma reflexão sobre como as pessoas enfrentam desigualdades e lidam com a falta de recursos da melhor forma possível.

Essa relação entre a realidade objetiva e subjetiva, como apontado por Berger e Luckmann (2004), ajuda a compreender como os espectadores, ao interpretar elementos cinematográficos como figurino e cenário, projetam suas próprias experiências e ressignificam essas representações de acordo com sua percepção da realidade social.

Não sendo a socialização jamais completa e estando os conteúdos que interioriza continuamente ameaçados em sua realidade subjetiva, toda sociedade viável deve criar procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar um certo grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva. Já examinamos este problema a propósito da legitimação. Focalizaremos aqui a defesa da realidade subjetiva, mais do que a da realidade objetiva, isto é, a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não tal como é institucionalmente definida (Berger; Luckmann, 2004, p. 196).

Essa relação entre a realidade objetiva e subjetiva no cinema pode ser observada na forma como os significados simbólicos são projetados e reinterpretados pelos espectadores. Por exemplo, o Grupo 4, ao analisar a precariedade de uma cena em que uma mãe de Andréia dava banho na sua bisavó, afirmou que "os sons do chuveiro e a conversa da mãe convidam o espectador à reflexão sobre a sobrecarga de responsabilidades em contextos periféricos". Essa análise ilustra como a linguagem cinematográfica pode criar uma ponte entre o visual e o social.

O cinema não apenas reflete tensões sociais, mas também dramatiza papéis institucionais. Berger e Luckmann (2004) discorrem sobre os papéis institucionais como posições ou funções desempenhadas pelos indivíduos dentro de uma estrutura social. Esses papéis carregam significados normativos que ajudam a organizar a conduta e as expectativas sociais. Por exemplo, o Grupo 3 associou o painel que a

personagem Andréia estava montando à luta por igualdade de gênero, descrevendo-o como "um símbolo de empoderamento feminino e de resistência ao patriarcado". Esse exemplo evidencia como o cinema desempenha funções que extrapolam a narrativa literal, estabelecendo vínculos simbólicos e políticos com lutas sociais contemporâneas.

A linguagem cinematográfica (narrativa, edição, cinematografia, etc.) cria uma ponte entre as normas institucionais e a subjetividade individual. Por meio de *close-ups*, diálogos ou escolhas de enredo, os papéis representados no cinema se tornam objetos de identificação ou crítica. Assim, os espectadores reinterpretam esses papéis com base em suas próprias experiências, culturas e classes sociais. Essa subjetividade foi evidente no Grupo 1, que interpretou o plano médio de uma idosa como "uma forma de transmitir intimidade e afeição, associada a memórias familiares".

A ausência de termos técnicos ou descrições detalhadas, que se deu pela forma como a oficina foi conduzida reflete a ideia de Münsterberg (2018) de que o impacto do cinema está em sua capacidade de envolver o espectador emocionalmente antes mesmo de qualquer compreensão técnica. Ele explica que "o cinema guia o olhar do espectador para onde é necessário, eliminando a complexidade técnica e promovendo uma conexão direta com a narrativa" (Münsterberg, 2018, p. 85).

Por exemplo, o Grupo 5 descreveu um plano médio como transmitindo "familiaridade e proximidade", mesmo que tecnicamente pudesse ser interpretado como um plano geral. Essa análise reforça que, nas etapas iniciais, a emoção e a subjetividade desempenham papéis centrais no desenvolvimento do olhar crítico, pois percebe-se que os sentimentos evocados pelo *frame* dominaram a análise da técnica.

Metz (1980) sugere que o cinema acessa o inconsciente social, articulando tensões e valores muitas vezes não expressos explicitamente. Essa articulação também aparece nas análises emocionais e intuitivas dos grupos. O Grupo 2 afirmou que a cena os fazia sentir "saudades da vó", enquanto o Grupo 4 destacou sentimentos de "angústia e incertezas".

O Grupo 6 apontou que uma personagem parecia "triste e cansada", como "se estivesse tirando a última foto da lápide", uma leitura simbólica que projeta sentimentos de perda e memória.

As respostas dessa amostra demonstram como o cinema opera como um espelho simbólico, conectando o visual ao social e o individual ao coletivo. A oficina

atingiu seu objetivo ao sensibilizar os participantes para a intencionalidade da linguagem cinematográfica e para o exercício da imaginação sociológica, por meio da elaboração de perguntas que possibilitaram a expressão de subjetividades após a exibição do curta-metragem *Baile* (BITTAR, 2019), seguida de uma discussão guiada com ênfase em uma cena específica, entre os minutos 10:30 e 11:01.

QUADRO 11 – AVALIAÇÃO RELEXIVA DA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL

Grupo	A oficina ajudou vocês a compreenderem melhor a linguagem cinematográfica? Justifiquem.
Grupo 1	<i>sim compreender as diferentes técnicas podem interpretados de maneiras diferentes promovendo situações imprevisíveis</i>
Grupo 2	<i>sim podemos entender melhor sobre a intencionalidade de cada cena Anglo entre outros elementos do filme</i>
Grupo 3	<i>sim de forma clara observamos que a linguagem cinematográfica se utiliza de elementos que contribui para a reflexão e aprendizagem da leitura da sociedade parabéns pela excelente condução da oficina</i>
Grupo 4	<i>muito os detalhes em uma cena transmite muitas informações estamos sempre preocupados com a história a mensagem do filme A partir dessa oficina conseguimos pensar em outros aspectos que podemos usar dentro da linguagem cinematográfica</i>
Grupo 5	<i>sim despertou um olhar mais reflexivo e crítico em torno da linguagem cinematográfica inclusive a foto impressa em papel fotográfico</i>
Grupo 6	<i>sim nos mostrou como um audiovisual pode ser analisado de diferentes ângulos ou cenas específicas</i>

FONTE: A Autora (2025).

As respostas dos seis grupos indicam que os participantes compreenderam a proposta da oficina ao reconhecerem que a linguagem cinematográfica vai além da narrativa. Os relatos evidenciaram a percepção de que elementos como ângulos, enquadramentos e som exercem um papel ativo na construção de sentidos. Muitos destacaram que a atividade contribuiu para desenvolver um olhar mais atento aos detalhes visuais, demonstrando que os recursos técnicos do cinema também comunicam e podem ser analisados pedagogicamente. O uso dos *frames* impressos foi citado como facilitador na observação e interpretação das imagens, contribuindo para o aprofundamento da leitura crítica. Nesse processo, a oficina ofereceu uma abordagem pedagógica que articula sociologia e a sétima arte, sem que uma se sobreponha à outra.

5 APLICAÇÃO DO CURSO ASSÍNCRONO DE CAPACITAÇÃO EM LETRAMENTO AUDIOVISUAL PARA PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO PARANÁ

Ao longo do percurso, a proposta foi compreender a formação docente como uma prática crítica, que ultrapassa a mera instrumentalização técnica e busca mobilizar os professores a conduzirem seus estudantes ao exercício da imaginação sociológica por meio do cinema. Nesse sentido, o trabalho parte da análise da *mise-en-scène* de uma cena específica do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), como forma de exemplificar como o cinema pode ser utilizado de maneira crítica, simbólica e sensível na educação. Em seguida, é apresentada a estrutura do curso de letramento audiovisual, detalhando sua organização em módulos e sua articulação com os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a proposta.

A cena analisada do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), entre os minutos 24:17 e 24:27, mostra uma sala de aula onde crianças tocam instrumentos eruditos, enquanto ao fundo aparecem dois atabaques. Esse contraste entre os elementos musicais evidencia tensões e convivências culturais, abrindo espaço para discussões sobre identidade, resistência e diversidade.

A escolha dessa cena busca demonstrar como o letramento audiovisual pode ser exercido, indo além da função de ilustrar conteúdos escolares. Em vez de tratar o filme de maneira normativa — isto é, como suporte para um conceito fechado —, a proposta convida os participantes a observar os elementos da linguagem cinematográfica, como planos, objetos e sons, para construir leituras sociológicas próprias. Assim, ao analisar uma cena a partir de sua composição visual e relacioná-la com processos sociais, os participantes exercitam uma leitura que vai além da narrativa, acionando a imaginação sociológica. Com isso, temas como as relações raciais e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 podem ser discutidos de modo sensível e reflexivo.

Para sustentar teoricamente esse tipo de análise, recorro a autores que ajudam a compreender como o debate racial se transformou ao longo do tempo — do pensamento clássico de Florestan Fernandes ao enfrentamento das epistemologias eurocentradas proposto por Kabengele Munanga e bell hooks. No artigo *Entre Atabaques, Samba e Orixás*, Anderson Araújo e Leila Dupret (2012) contribuem para a compreensão do valor simbólico e do caráter sagrado atribuído ao atabaque nas

expressões religiosas afro-brasileiras. O sociólogo Florestan Fernandes (2008) é central para entender a constituição histórica das desigualdades raciais no Brasil, apontando os limites da integração do negro na sociedade de classes. Kabengele Munanga (2004), por sua vez, questiona a ideia de mestiçagem e denuncia os efeitos da democracia racial como mito fundacional que encobre exclusões persistentes. Já bell hooks (2023), especialmente em *Cinema Vivido*, propõe uma leitura antirracista da imagem, refletindo sobre como o cinema pode ser uma ferramenta de resistência e reescrita de subjetividades negras. Por fim, Fabiana Dias e Ney Carrasco (2011) contribuem para a compreensão das referências à obra de Vinicius de Moraes presentes na cena, ampliando o repertório cultural que atravessa a leitura simbólica da *mise-en-scène*.

No que diz respeito à análise das avaliações realizadas pelos cursistas, apoio-me em autores como Paulo Freire, Jacques Aumont e Michel Marie. Freire (1996) oferece fundamentos para pensar uma educação emancipadora, centrada no diálogo, na escuta sensível e na leitura crítica do mundo. Já Aumont e Marie (2012) contribuem com os elementos técnicos e simbólicos da linguagem cinematográfica para pensar o letramento audiovisual.

Além disso, o capítulo também apresenta a estrutura do curso, detalhando a criação dos módulos, a organização da sala de aula virtual, e os dados obtidos nas avaliações. Essa base se entrelaça com vários os marcos legais da educação brasileira, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e suas atualizações, a BNCC, o Decreto nº 5.154/2004 (que regulamenta a educação profissional) e, mais recentemente, a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital.

No contexto paranaense, cabe destacar que, desde 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) firmou uma parceria com a empresa Google, disponibilizando contas institucionais (@escola) para professores e estudantes da rede estadual³⁴. Essa iniciativa viabilizou o acesso a ferramentas como o *Google Classroom*, que passou a integrar o cotidiano pedagógico. Foi nesse ambiente virtual, que o curso de letramento audiovisual proposto por esta pesquisa foi

³⁴ Informações disponíveis no Portal Educadores Dia a Dia da SEED-PR. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1647>. Acesso em: 19 abr. 2025. . Embora essa parceria tenha sido anunciada por meio de comunicações oficiais, não foi localizado até o momento um decreto ou resolução específica que a regule formalmente.

hospedado, permitindo a organização dos módulos, a disponibilização dos materiais e a interação com os participantes.

Todas essas normativas foram mobilizadas para assegurar que o curso dialogasse com as exigências contemporâneas da formação docente e com os desafios do ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio. Cada módulo foi construído com base em objetivos formativos próprios, que são discutidos com apoio de vários referenciais teóricos, os quais eu destaco na descrição de cada módulo.

5.1 POSSIBILIDADES DE ANÁLISE FÍLMICA: BACURAU (2019)

Em um breve intervalo, a *mise-en-scène* apresenta uma sala de aula simples, marcada pela precariedade material — o quadro desgastado, a parede manchada e o armário de livros sem maçaneta —, mas ligada a símbolos culturais. Entre os elementos destacados estão os instrumentos musicais: de um lado, instrumentos de sopro europeus, como tuba e saxofone, e, de outro, atabaques, xequerê³⁵ e tambores africanos, que remetem à ancestralidade das práticas religiosas afro-brasileiras, especialmente o candomblé. Segundo Araújo e Dupret (2012), o atabaque não é apenas um instrumento, mas um mediador ritualístico que conecta humanos e divindades, carregando consigo o axé, a energia vital.

FIGURA 9 – FRAME DO FILME BACURAU (2019)



FONTE: Cena retirada aos 24min17s. Direção de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles.

³⁵ O xerequê é um instrumento de percussão tradicional, utilizado em manifestações culturais populares de matriz afro-brasileira. Para conhecer melhor sua sonoridade e uso, recomenda-se o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AiKWaV52qjg>. Acesso em: 1 abr. 2025.

Essa abordagem ecoa as análises de Florestan Fernandes sobre exclusão e resistência no Brasil. Em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1ª ed. 1964; ed. consultada: 2008), o sociólogo demonstra como as desigualdades estruturais não apenas reforçam a marginalização da população negra, mas também impulsionam formas de resistência e preservação cultural. Para Fernandes (2008), a invisibilização de práticas e tradições afro-brasileiras — como a religiosidade e o samba — não implica seu desaparecimento, mas sim seu deslocamento para os interstícios do sistema, onde continuam a existir, transformando-se em estratégias de sobrevivência simbólica e afirmação identitária.

Assim como Fernandes (2008) destaca o papel das lutas culturais no enfrentamento da exclusão social, o filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019) mobiliza sua linguagem fílmica para tensionar essas mesmas dinâmicas. A cena analisada pode ser interpretada como uma manifestação simbólica de resistência, na medida em que insere elementos da herança africana no espaço escolar; ao mesmo tempo, a ausência de uso efetivo desses elementos sugere a persistência da marginalização cultural.

Essa ambiguidade — entre voz e silêncio — pode ser compreendida à luz de Christian Metz (1980), para quem a linguagem cinematográfica opera como sistema polissêmico, produzindo sentidos múltiplos que variam conforme o repertório cultural dos espectadores. Se Metz (1980) nos ajuda a decifrar como o cinema constrói significados contraditórios e múltiplos, Munanga (2004) explica por que tais contradições emergem no contexto brasileiro: a mestiçagem, longe de ser uma síntese harmoniosa, foi um processo violento de subordinação cultural que silenciou identidades negras.

Em *Bacurau*, essa tensão se materializa. A *mise-en-scène* analisada — com seus tambores mudos e instrumentos europeus em destaque — ganha profundidade histórica quando lida com Munanga (2004): o que parece uma simples escolha estética revela-se eco de um apagamento secular.

bell hooks (2023) avança a discussão ao destacar o caráter pedagógico dessas representações. A autora nos alerta que o cinema, mesmo quando aparentemente progressista, opera como um campo de tensão onde discursos sobre raça e classe são constantemente negociados - observação particularmente pertinente para ler *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019).

A cena estabelece um diálogo com a obra de Vinicius de Moraes por meio da

inscrição “Semana Vinicius de Moraes” no quadro ao fundo — elemento diegético que opera em dois níveis: como menção e como provocação crítica. Conforme Dias e Carrasco (2011), a adaptação do mito de Orfeu aos morros cariocas, realizada em *Orfeu da Conceição* (1954), marcou um momento de visibilidade da cultura afro-brasileira no cenário artístico nacional, a partir da articulação entre referências clássicas e elementos populares como o samba, o carnaval e a religiosidade de matriz africana. A recepção da peça, entretanto, foi marcada por ambivalências: ao mesmo tempo em que recebeu elogios pela sofisticação musical e poética, também foi alvo de críticas quanto à ausência de autenticidade do ritmo e do “espírito do morro”, acusando uma certa estilização da musicalidade negra (Dias; Carrasco, 2011, p. 117).

Essa tensão ecoa em *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), que insere no espaço escolar elementos da tradição afro-brasileira — como os tambores e atabaques —, mas os mantém silenciados em contraste com os instrumentos europeus ativos, suscitando uma leitura sobre quais expressões culturais são enfatizadas e quais permanecem à margem.

Complementando essa leitura com uma perspectiva crítica da recepção e representação cultural no cinema, hooks (2023) enfatiza o cinema como uma ferramenta pedagógica capaz de interrogar narrativas hegemônicas e criar espaços para a crítica social. Para a autora, os filmes não são neutros: mesmo quando não intencionais, produzem sentidos que devem ser lidos criticamente, pois frequentemente combinam mensagens progressistas e conservadoras.

Essa chave interpretativa é especialmente relevante para compreender *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), cuja cena analisada não apenas evoca a herança africana por meio da *mise-en-scène*, mas também sugere sua marginalização simbólica ao manter silenciados os instrumentos de matriz afro-brasileira. Nesse sentido, o filme atua como espaço de disputa simbólica, em que a representação da negritude não é essencializada, mas marcada por tensões históricas, culturais e políticas que, como aponta hooks (2023), exigem do espectador uma postura crítica e sensível diante das imagens.

A representação das heranças culturais afro-brasileiras em *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019) reflete essa preocupação estética e política ao tensionar as estruturas dominantes. A presença de duas professoras negras na cena analisada pode ser lida como um gesto de afirmação, que reforça a centralidade da herança afro-brasileira não apenas nos elementos simbólicos da narrativa, mas

também nas figuras de liderança e transmissão de conhecimento. Ao mesmo tempo, a ausência de uso dos instrumentos afro-brasileiros ali dispostos evidencia como essa presença ainda convive com formas sutis de silenciamento. Essa sobreposição de sentidos intensifica a complexidade da linguagem cinematográfica, tornando-se campo fértil para leituras críticas e múltiplas.

Munanga (2004) propõe que a reafirmação da identidade negra e a valorização de suas culturas não são apenas um processo interno dentro das comunidades negras, mas uma ação política em que a sociedade como um todo precisa engajar. Isso implica, para ele, a luta contra as representações estereotipadas, a busca por maior reconhecimento e respeito nas instituições sociais e a resistência contra o racismo que continua a perpassar as estruturas sociais do Brasil. Munanga (2004) argumenta que ao não preservar e celebrar a cultura negra, o Brasil perde uma parte significativa da sua diversidade cultural e humana, enfraquecendo o tecido social e político da nação.

A pluralidade cultural presente na cena dialoga com o que Florestan Fernandes (2018) descreve como a luta pela reafirmação identitária em uma sociedade que historicamente marginalizou as contribuições afro-brasileiras. A convivência de referências culturais — dos instrumentos de sopro europeus aos atabaques de origem africana — pode ser lida como um gesto simbólico de resistência ao apagamento histórico promovido pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Nesse sentido, ainda que a sala de aula retratada seja marcada pela precariedade material, sua *mise-en-scène* permite interpretá-la como um espaço de resistência cultural, no qual a presença — mesmo que silenciosa — da herança africana aponta para disputas de memória, identidade e pertencimento.

Camille Billops (1933 – 2019), diretora e produtora, ao ser entrevistada por hooks (2023) enfatiza a importância de documentar as histórias das pessoas negras como uma forma de resistência ao apagamento histórico. As professoras de *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), podem ser vistas como continuadoras desse papel, organizadas como transmissoras de um patrimônio cultural e histórico, que é constantemente ameaçado pelos forasteiros e a política local.

O filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019) apresenta a resistência coletiva da comunidade como resposta à opressão externa, exemplificando como a cultura local e os laços comunitários podem operar como ferramentas de luta. Assim como Fernandes (2008) observa que, mesmo diante de

uma exclusão estrutural, emergem impulsos igualitários e formas de enfrentamento às condições impostas, o filme evidencia que práticas culturais partilhadas também podem sustentar processos de resistência.

A análise dessa cena, portanto, vai além de uma leitura estética e se configura como um exercício de imaginação sociológica (Mills, 1969). Como destaca Florestan Fernandes (2008), a cultura é um elemento fundamental na luta contra a exclusão e o apagamento histórico. O cinema, ao retratar esse espaço, torna-se um meio de debate e de reconfiguração das identidades culturais em uma sociedade marcada por desigualdades, racismo estrutural e tensões em torno da diversidade.

5.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

O Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual foi idealizado com o objetivo de sensibilizar e, sobretudo, capacitar professores para reconhecer e aplicar os elementos da linguagem cinematográfica no ensino de Sociologia. Ao compreenderem essa linguagem, os docentes tornam-se mais autônomos, criativos e flexíveis na seleção e mediação de filmes em sala de aula. Inicialmente voltado aos discentes e egressos do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade Estadual de Londrina (UEL), o curso foi posteriormente ofertado também a professores da rede pública e privada, estudantes de graduação, servidores da UFPR e membros da comunidade externa.³⁶

Com carga horária de 60 horas, o curso foi vinculado ao projeto de extensão *Ciências Sociais e Cinema: análises fílmicas, trajetórias e referências intelectuais*, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade.

O curso foi realizado entre os dias 18 de setembro e 2 de outubro de 2024, com duração total de 15 dias. Sua estrutura em formato assíncrono e metodologia com tutoria foram definidos com base nos resultados de um questionário diagnóstico realizado com discentes e egressos do PROFSOCIO-PR³⁷. As respostas indicaram a necessidade de uma formação que ampliasse a compreensão da linguagem cinematográfica e, ao mesmo tempo, se adequasse à rotina profissional dos docentes.

³⁶ A ampliação do público decorreu da vinculação do curso como atividade de extensão universitária, o que exigiu sua abertura a diferentes segmentos da comunidade interna e externa à UFPR.

³⁷ Como discutido no capítulo 3, o questionário abordou hábitos de consumo audiovisual, o uso de filmes em sala de aula e os principais entraves enfrentados pelos docentes no planejamento de atividades com linguagem cinematográfica.

Para atender a essa demanda, as videoaulas foram desenvolvidas com uma abordagem didática direta e duração reduzida, totalizando 40 minutos de conteúdo distribuídos em quatro módulos.

Entre os participantes que já utilizam filmes em sala de aula, a principal dificuldade apontada foi a falta de tempo para planejamento — um obstáculo que também apareceu com destaque entre os que não fazem uso desse recurso. Esses dados reforçaram a decisão por um modelo de curso mais flexível, pensado para se adequar às condições reais de trabalho enfrentadas pelos professores da educação básica.

Essa necessidade também foi corroborada pela minha experiência como professora da rede estadual do Paraná, onde a sobrecarga docente é acentuada por exigências burocráticas. Um exemplo disso é o curso “Formadores em Ação”, realizado no contraturno, cuja participação é obrigatória para professores efetivos (QPM) que desejam progredir na carreira ou garantir melhor colocação na escolha de aulas extraordinárias. Situação semelhante enfrentam os professores contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), que precisam concluir esse mesmo curso para obter prioridade na atribuição de componentes como *Projeto de Vida e Governo e Cidadania*.

A situação torna-se ainda mais desafiadora para os professores de Sociologia que, desde 2021, passaram a enfrentar, junto aos colegas de Filosofia e Artes, a redução da carga horária de seus componentes curriculares em decorrência da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Essa reformulação obrigou muitos docentes a se deslocarem entre diversas escolas e turmas para completar a jornada de 40 horas semanais, ampliando significativamente suas demandas profissionais. Diante desse cenário, o curso foi concebido em formato assíncrono, justamente para respeitar os limites impostos pela rotina e pela sobrecarga que afeta de maneira particular esses profissionais.

A opção por ofertar o curso no formato de capacitação alinha-se às disposições legais e educacionais aplicáveis aos cursos livres e às formações de curta duração, contando com respaldo tanto em normativas nacionais quanto estaduais. Em nível nacional, sua fundamentação está na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e em suas atualizações, como a Lei nº 12.056/2009, que acrescenta ao artigo 62 os parágrafos 5º e 6º, reconhecendo a importância das formações continuadas como parte da valorização do magistério:

"§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (Brasil, 2009).

No contexto estadual, a capacitação oferecida por este curso está em conformidade com o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Conforme o artigo 1º desse decreto, a educação profissional pode ser desenvolvida por meio de cursos e programas de "formação inicial e continuada de trabalhadores" e de "qualificação profissional" (BRASIL, 2004). O artigo 3º complementa essa definição ao afirmar que os cursos de formação inicial e continuada incluem a capacitação e podem ser ofertados em todos os níveis de escolaridade, com o objetivo de promover "o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social" (BRASIL, 2004).

O curso foi hospedado na plataforma *Google Classroom*, que centralizou o acesso às vídeoaulas gravadas, materiais complementares e um espaço específico para envio de dúvidas. As aulas em vídeo, com duração média entre 5 e 10 minutos, foram disponibilizadas no *YouTube* em modo não listado, garantindo que apenas os cursistas com o *link* compartilhado na sala virtual tivessem acesso ao conteúdo.

A estrutura dos vídeos gravados no curso foi inspirada nos princípios do *microlearning*, uma abordagem pedagógica que privilegia conteúdos curtos, objetivos e organizados em unidades autônomas, facilitando a assimilação gradual do conhecimento e respeitando o tempo disponível dos cursista³⁸. Também se fundamentou na noção de metalinguagem audiovisual (Bakhtin, 1997) entendida como a capacidade do vídeo de refletir criticamente sobre os próprios códigos que o constituem, ou seja, de ensinar por meio da linguagem audiovisual os modos de leitura e interpretação dessa mesma linguagem.

Do ponto de vista técnico-estético, os vídeos foram produzidos de forma artesanal, explorando diferentes recursos visuais e sonoros com a finalidade de orientar o olhar, dinamizar a apresentação do conteúdo e estimular a atenção. Foram utilizados cortes rápidos, zoom em detalhes, inserção de elementos gráficos (como sobreposições de texto) e recursos de edição acessíveis, como os disponíveis na

³⁸ A UFPR Aberta disponibiliza diversos cursos com foco em *microaprendizagens*, organizados em unidades curtas e autônomas de conteúdo, voltadas à formação continuada de professores. Disponível em: <https://ufpraberta.ufpr.br/course/index.php?categoryid=14>. Acesso em: 09 mai. 2025

ferramenta CapCut. Na aula *Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais* (Módulo 2 – Parte 2), por exemplo, foi empregado um recurso específico do editor que permite a inserção de texto com narração automática na voz da personagem “Joanne”, disponibilizada pela própria ferramenta, a fim de quebrar a linearidade da apresentação e diversificar a experiência de escuta do espectador. Já na aula *Possibilidades da Imaginação Sociológica* (Módulo 3 – Parte 2)³⁹, o vídeo foi gravado com webcam, diretamente no computador, utilizando o programa OBS Studio

A trilha sonora atuou como marcador de transições entre tópicos, enquanto os silêncios estratégicos foram inseridos para reforçar momentos de virada ou ênfase argumentativa. Essa composição entre conteúdo e forma remete à ideia de “tempos do olhar”, conforme conceitua Adriana Fresquet (2013), em que o ritmo das imagens, as pausas e os deslocamentos sonoros compõem uma narrativa intencional de ensino.

Para além dos aspectos técnicos, destaca-se também a linguagem adotada nos roteiros dos vídeos, marcada por um tom coloquial e dialógico. Em lugar de estruturas expositivas tradicionais e distanciadas, optou-se por uma forma de comunicação mais próxima do cotidiano escolar, com expressões que evocam a escuta e o convite à reflexão. Exemplos disso aparecem na videoaula *O que é Cinema* (Módulo 1), em que se inicia com “Vamos falar sobre cinema? ”, ou na abertura da aula *Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais* (Módulo 2 – Parte 1), com a frase “Imagine um cinema...”.

Essa escolha evidencia o esforço em articular a proposta formativa aos pressupostos da educação dialógica, conforme proposto por Paulo Freire (1996). Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa quando se constrói em uma relação horizontal, participativa e partilhada entre os sujeitos do processo educativo — rompendo com modelos verticalizados e promovendo o protagonismo dos educandos também na formação continuada de professores.

Enquanto a escolha pelo *Google Classroom* levou em conta a familiaridade do público-alvo — majoritariamente composto por professores da rede pública estadual, incluindo discentes e egressos do PROFSOCIO/UFPR — com a plataforma. Como esses educadores já utilizam o *Classroom* em seu cotidiano profissional, o ambiente virtual foi pensado para que os/as participantes se concentrassem no conteúdo proposto, sem a necessidade de adaptação técnica ou treinamentos adicionais.

³⁹ Esta videoaula foi regravada após a defesa, com base nas sugestões da banca.

As inscrições para o curso foram realizadas entre os dias 11 e 18 de novembro de 2024, por meio de um formulário online. A divulgação ocorreu principalmente em grupos de professores no *WhatsApp* e por *e-mails* direcionados aos discentes e egressos do PROFSOCIO/UFPR e UEL⁴⁰.

Como estratégia complementar, a proposta do curso foi apresentada presencialmente à turma do PROFSOCIO 2024, durante uma aula ministrada pela Profa. Dra. Valéria Floriano Machado.

FIGURA 10 – PANFLETO DE DIVULGAÇÃO



FONTE: A Autora (2025)

Faltando três dias para o encerramento das inscrições, todos os discentes e egressos do PROFSOCIO-PR receberam um e-mail de lembrete, reforçando o prazo e a importância da participação na formação. Como resultado das ações de divulgação, o curso registrou 36 inscrições, contemplando professores de Sociologia e de outras áreas, além de estudantes de graduação e servidores da UFPR.

No início do curso, todos os inscritos foram adicionados manualmente à sala no *Google Classroom* e receberam um convite automático por e-mail, o qual deveria ser aceito para liberação do acesso. Além disso, foi encaminhada uma mensagem

⁴⁰ Os e-mails dos egressos foram obtidos a partir da aba de Trabalhos de Conclusão de Curso nas páginas oficiais do PROFSOCIO/UFPR e UEL. Para atualização dos contatos, também foram consultados os currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

complementar com *link* direto e instruções detalhadas, tanto para dispositivos móveis quanto para computadores, com o objetivo de facilitar o ingresso de todos na plataforma. Dois dias após o início das atividades, enviei um novo e-mail de verificação, reforçando as orientações, uma vez que parte dos inscritos ainda não haviam acessado a sala virtual. Apesar desses esforços, apenas 21 participantes efetivamente acessaram o *Google Classroom* e iniciaram o curso.

5.3 A CRIAÇÃO DOS MÓDULOS

Os módulos foram divididos em quatro temas principais: *Módulo 1 – Introdução ao Cinema*, *Módulo 2 – Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais*, *Módulo 3 – Imaginação Sociológica e a Linguagem Cinematográfica* e *Módulo 4 – Legislação e Edição de Vídeos*.

QUADRO 12 – MÓDULO 1: INTRODUÇÃO AO CINEMA

MÓDULO 1 – INTRODUÇÃO AO CINEMA		
Duração da videoaula: 8 minutos e 10 segundos.		Referências
Tópico	Descrição	
1.1 O que é Cinema	Conceito de cinema como experiência cultural, sensorial e econômica, destacando sua "ilusão de realidade".	BERNARDET, Jean-Claude . <i>Cinema brasileiro: propostas para uma história</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
1.2 As Origens do Cinema	Estudo dos primórdios do cinema, incluindo os experimentos com imagens em movimento e as primeiras narrativas.	—. <i>O que é cinema</i> . São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, v. 9).
1.3 Cinema de Atração a Narrativa	Discussão da transição do cinema de atrações para a narrativa estruturada.	MASCARELLO, Fernando (org.). <i>História do cinema mundial</i> . 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Campo Imagético).
1.4 As Vanguardas dos Anos 1920	Análise do expressionismo alemão, surrealismo e montagens soviéticas, destacando suas contribuições à linguagem cinematográfica.	SABADIN, Celso . <i>A história do cinema para quem tem pressa</i> . Edição padrão. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.
1.5 Western e Noir	Investigação de dois gêneros clássicos e sua relação com questões culturais e sociais.	FRAZÃO, Dilva . <i>DW Griffith: cineasta norte-americano</i> . eBiografia. Disponível em : https://www.ebiografia.com/d_w_griffith/ . Acesso em: 14 ago. 2024.
1.6 Cinema Moderno	Estudo do rompimento com convenções narrativas e estéticas, incluindo o neo-realismo italiano e a Nouvelle Vague	
1.7 Cinema Contemporâneo	Análise das características do cinema contemporâneo, como a globalização e as tecnologias.	

FONTE: A Autora (2025)

O primeiro módulo do curso apresenta uma introdução conceitual e histórica ao cinema, abordando a definição da linguagem cinematográfica como experiência sensorial e cultural, além de suas principais transformações ao longo do tempo. São exploradas as origens do cinema, sua transição de espetáculo visual para a narrativa estruturada, as vanguardas artísticas dos anos 1920 e a consolidação de gêneros como o *western* e o *noir*. O módulo propõe ainda uma reflexão sobre as rupturas introduzidas pelo cinema moderno e os caminhos do cinema contemporâneo, caracterizado pela diversidade estética, pelo uso de tecnologias digitais e por narrativas que dialogam com questões globais. Essa fundamentação teórica oferece aos cursistas subsídios para a construção do letramento audiovisual nos módulos subsequentes. Como material complementar, é disponibilizado o livro *O que é Cinema?* de Jean-Claude Bernardet (1996), com o objetivo de aprofundar a compreensão teórica sobre a especificidade da linguagem cinematográfica.

QUADRO 13 – MÓDULO 2: CINEMA BRASILEIRO E AS FRONTEIRAS GLOBAIS

CINEMA BRASILEIRO E AS FRONTEIRAS GLOBAIS		
Tópico	Descrição	Referências
Duração da videoaula: 14 minutos		MASCARELLO, Fernando (org.). <i>História do cinema mundial</i> . 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Campo Imagético)
Cinema Brasileiro		
2.1 Os Primeiros Passos	Explora o início da produção cinematográfica no Brasil, incluindo os desafios de consolidação de uma identidade nacional.	Memórias da Ditadura. Disponível em: https://memoriasdaditadura.org.br/ .
2.2 Mimetismo e Paródia	Analisa a influência do cinema estrangeiro no Brasil e as respostas locais por meio de paródias e adaptações culturais.	ARTE NO SUL. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2023/06/30/inscricoes-abertas-para-festival-da-fronteira/ .
2.3 Cinema Novo	Discute o movimento que revolucionou o cinema nacional, destacando Glauber Rocha e sua "estética da fome"	FRANÇA, Andréa. <i>Terras e fronteiras no cinema político contemporâneo</i> . 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 236 p. CineNovo. Associação dos Cineastas do Cinema Novo. Disponível em: https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/ . Acesso em: 14 set. 2024.
2.4 Cinema Novo e Ditadura	Avalia o impacto da repressão militar na produção cinematográfica e as estratégias de resistência utilizadas pelos cineastas.	
2.5 A Relação com o Público	Investiga como o cinema brasileiro dialoga com diferentes públicos e as estratégias para ampliar sua recepção.	PINTO, Leonor E. Souza. Cinema brasileiro e censura durante a ditadura militar. Disponível em: http://www.memoriacinebr.com.br/textos/cinema_brasileiro_e_censura.pdf Acesso em: 14 set. 2024.
2.6 Resistência e Inovação	Aborda a diversificação do cinema brasileiro durante a Retomada e a renovação de	

	linguagens narrativas e estéticas.	Editores da Enciclopédia Itaú Cultural. CineNovo. <i>Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais</i> . Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80247-cinema-novo . Acesso em: 14 set. 2024.
Cinema e Terras de Fronteira		
2.7 Introdução	Introduz o conceito de cinema de fronteiras, destacando narrativas globais que transcendem limites culturais e geográficos.	
2.8 Balcãs	Examina como o cinema dos Balcãs retrata as guerras civis e as tensões culturais da região.	
2.9 Ásia	Analisa as narrativas cinematográficas que exploram identidades híbridas e modernidade em Hong Kong e outras regiões asiáticas.	
2.10 Irã	Investiga a resistência cultural no cinema iraniano, com destaque para a obra de Abbas Kiarostami.	
2.11 Brasil	Discute o papel do cinema brasileiro contemporâneo como espaço de reflexão sobre identidade e fronteiras culturais.	

FONTE: A Autora (2025)

O Módulo 2 propôs oferecer aos cursistas um panorama crítico da produção cinematográfica brasileira, articulando dimensões históricas, estéticas e políticas, com ênfase na noção de “cinema de fronteiras” como categoria de análise, conforme pesquisado por Andréia França (2003). A intenção foi permitir que os professores compreendessem o cinema nacional como um campo de disputa simbólica, que por vezes dialoga com modelos estrangeiros e, em outras, propõe rupturas e narrativas próprias. Ao abordar movimentos como o *Cinema Novo* e as estratégias de resistência durante a ditadura militar no Brasil, buscou-se evidenciar o papel do cinema como forma de denúncia, enfrentamento e construção de identidade cultural. Como material complementar, foi indicado o site *Ditadura Nunca Mais*, direcionando os cursistas à leitura do texto sobre o *Cinema Novo*, de modo a aprofundar a reflexão crítica sobre o contexto histórico e estético desse movimento⁴¹.

Além disso, a segunda parte do módulo — “Cinema e Terras de Fronteira” — teve como objetivo expandir o olhar dos cursistas para contextos globais, explorando

⁴¹ Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/cinema-novo/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

cinematografias periféricas e narrativas que transitam barreiras culturais e geográficas. O recorte incluiu produções dos Bálcãs, Ásia, Irã e Brasil contemporâneo, permitindo reflexões sobre hibridismo, diásporas, conflito e resistência. A intenção pedagógica foi provocar deslocamentos no olhar, promovendo comparações e conexões entre diferentes realidades sociais por meio da linguagem cinematográfica.

QUADRO 14 – MÓDULO 3: IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Módulo 3 – Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica		
Duração da videoaula do Módulo 1: 15 minutos e 26 segundos.		
Tópico	Descrição	Referência
3.1 Imaginação Sociológica na Análise Fílmica	Introduz o conceito de imaginação sociológica e sua aplicação na análise de filmes como ferramenta para compreender questões sociais e culturais.	MILLS, C. Wright. <i>A imaginação sociológica</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
3.2 Plano	Discute o plano como unidade básica de filmagem, demonstrando sua importância na construção narrativa de <i>Bacurau</i> (2019)	AUMONT, Jacques; MARIA, Michel. <i>Dicionário teórico e crítico de cinema</i> . São Paulo: Papirus, 2003.
3.3 Cena	Define a cena como uma sequência de acontecimentos em um mesmo espaço e tempo, destacando exemplos no filme.	hooks, bell. <i>Cinema vívido</i> . São Paulo: Editora Elefante, 2023.
3.4 Continuidade	Analisa a manutenção da consistência visual e narrativa entre planos e cenas no filme <i>Bacurau</i> (2019)	METZ, Christian. <i>O significante imaginário: psicanálise e cinema</i> . Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
3.5 Decupagem	Apresenta a decupagem como o planejamento do filme em cenas e planos, explorando sua relevância em <i>Bacurau</i> (2019)	VANOYE, Francisco; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. <i>Ensaio sobre a análise cinematográfica</i> . Campinas: Papirus, 1994.
3.6 Enquadramento	Discute como o enquadramento organiza a cena e direciona o foco narrativo, usando exemplos de <i>Bacurau</i> (2019)	VEIGA, Alícia. <i>Taller de Cinema para Crianças: Linguagem Cinema</i> . Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2023.
3.7 Quadro	Explica como os quadros individuais constroem o movimento e a narrativa do filme.	AUMONT, Jacques; MARIA, Michel. <i>Dicionário teórico e crítico de cinema</i> . São Paulo: Papirus, 2003.
3.8 Mise-en-Scène	Analisa a organização visual e sonora da cena para criar impacto emocional no espectador.	MINUTO ESCOLA. Disponível em: https://www.youtube.com/@minutoescola . Acesso em: 20 ago. 2024.
3.9 Mixagem	Aborda a mixagem de som como ferramenta para criar atmosferas e reforçar emoções nas cenas de <i>Bacurau</i> (2019)	DUARTE, Rosália. <i>Cinema & Educação</i> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
3.10 Enredo	Discute o desenvolvimento do enredo e suas reviravoltas, com foco nas mudanças de ritmo em <i>Bacurau</i> (2019)	SOARES, José de Lima. <i>A experiência do Cinema Novo ao novo cinema brasileiro do século XXI</i> . Wamon, 2020.
3.11 Roteiro	Apresenta o roteiro como guia para a produção do filme, destacando sua importância em <i>Bacurau</i> (2019)	

3.12 Enquadramentos	Explora planos e ângulos como plongée e contra-plongée, analisando seu impacto em cenas de <i>Bacurau</i> (2019)	
3.13 Possibilidades da Imaginação Sociológica	Aplica a imaginação sociológica à análise de uma cena específica (24:17-24:27), conectando elementos fílmicos e sociais.	

FONTE: A Autora (2025).

O terceiro módulo aprofunda a relação entre cinema e imaginação sociológica, apresentando conceitos da linguagem cinematográfica para o desenvolvimento de uma leitura crítica dos filmes. A partir da perspectiva de C. Wright Mills (1969), propõe-se o exercício da imaginação sociológica como ferramenta de análise da realidade social mediada pelas imagens em movimento. São explorados elementos técnicos como plano, cena, continuidade, decupagem, enquadramento, quadro e *mise-en-scène*, articulando teoria e prática a partir de exemplos visuais retirados do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019). Também são abordados recursos sonoros, como mixagem e trilha, além de aspectos narrativos como enredo e roteiro, com o objetivo de demonstrar como o cinema estrutura significados e mobiliza sentimentos. O uso de *frames* específicos do filme serve como estratégia para ancorar a análise técnica em situações simbólicas e contextos sociológicos, promovendo leituras visuais conectadas à realidade brasileira contemporânea.

O módulo se encerra com a apresentação de possibilidades interpretativas a partir de uma cena selecionada do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019, 21:47-24:27), evidenciando como diferentes elementos fílmicos podem ser conectados à leitura de fenômenos sociais e históricos. Essa articulação entre análise técnica e reflexão sociológica visa preparar os cursistas para realizar leituras fílmicas politicamente situadas. Como material complementar, é indicada a leitura do livro *A imaginação sociológica*, de C. Wright Mills (1969), com o propósito de aprofundar a compreensão teórica do conceito e suas implicações no campo da Sociologia.

QUADRO 15 – MÓDULO 4: LEGISLAÇÃO E EDIÇÃO DE VÍDEOS

Tópico	Descrição	Referência
Duração da videoaula do Módulo 1: 7 minutos e 42 segundos.		BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm . BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF:
Legislação		
4.1 Lei 13.006/2014	Discute a obrigatoriedade da exibição de filmes	

	nacionais nas escolas, destacando seu impacto no currículo.	Ministério da Educação, 2017.
4.2 BNCC	Explora as orientações da Base Nacional Comum Curricular, com foco nas competências 4 – Comunicação e 5 – Cultura Digital.	BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm .
4.3 Lei 14.533/2023	Aborda a Política Nacional de Educação Digital e seu papel na formação crítica e tecnológica dos alunos.	BARBOSA, DJ de ML; SCHULZE, GB. <i>Ensino de cinema na educação básica: aspectos legais</i> . Revista GEARTE, v. 2, 2018.
4.4 Plataformas Gratuitas de Filmes	Apresenta ferramentas gratuitas para acessar filmes de qualidade e utilizá-los em sala de aula.	ZARUCKI TABAC, Sara Esther Dias; LIMA, Vinícius Carvalho. <i>Filmes para o ensino da imaginação sociológica</i> . Maceió: Café com Sociologia, 2023.
Edição CapCut		FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. <i>Cinema e educação: a lei 13.006</i> . Universo Produção, 2015.
4.5 Começar Novo Projeto	Introduz os passos iniciais na edição de vídeo usando o CapCut no celular.	PAES, Bruno T.; FRESQUET, Adriana Mabel. <i>A Escola e o Cinema: Algumas reflexões frente à Lei 13.006/14</i> . Revista Teias, 2016.
4.6 Adicionar Imagem e Vídeo	Ensina a importar arquivos visuais para a edição no CapCut.	FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse. <i>Cinema e educação digital: Lei 14.533</i> . ISBN 978-65-86472-25-7.
4.7 Gravar Áudio	Mostra como adicionar narrações ou sons personalizados diretamente no editor.	MINUTO ESCOLA. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLDOKtzakd_ak4aC_HnfUczHg7PrPMZsS Acesso em: 20 ago. 2024.
4.8 Inserir Texto	Ensina a criar e posicionar textos em vídeos para legendas ou informações.	
4.9 Gerar Legendas	Explica como criar legendas automáticas ou personalizadas no CapCut.	
4.10 Criar Transição	Demonstra como usar transições para conectar cenas de forma fluida e criativa.	
4.11 Exportar	Ensina a finalizar e salvar o projeto em diferentes formatos para compartilhar o conteúdo produzido.	

FONTE: A Autora (2025)

O quarto módulo aborda a interseção entre a legislação educacional, a cultura digital e as práticas de edição audiovisual como estratégia pedagógica. A vídeoaula, com duração de pouco menos de oito minutos, apresenta três marcos legais fundamentais: a Lei nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de filmes

nacionais nas escolas; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nas competências relacionadas à comunicação e cultura digital; e a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital. Em seguida, os participantes têm acesso a um material complementar em PDF, que reúne plataformas gratuitas e legais para o acesso a filmes, além do livro organizado por Adriana Fresquet, intitulado *Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas* (Belo Horizonte: Universo Produções, 2015).

O módulo também oferece orientações práticas sobre o uso do aplicativo *CapCut*, um editor de vídeo acessível para celular ou computador, abordando desde a criação de projetos até a exportação final. Entre os tópicos trabalhados estão a importação de imagens, gravação de áudio, inserção de textos e legendas, além da aplicação de transições visuais. Ao final, busca-se instrumentalizar os professores para a criação de materiais audiovisuais simples, porém tecnicamente estruturados, incentivando o uso crítico e pedagógico da linguagem digital no cotidiano escolar.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA VIRTUAL

Ao acessar a sala de aula virtual, todos os membros encontravam no mural de recados um texto de boas-vindas e instruções.

QUADRO 16 – RECADOS DE BOAS-VINDAS NO MURAL DO CLASSROOM

Bem-vindos(as) ao Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual! Esta plataforma será o nosso ponto de encontro ao longo do curso, que está estruturado em 4 módulos: Módulo 1: Introdução ao Cinema Módulo 2: Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais Módulo 3: Imaginação Sociológica e a Linguagem Cinematográfica Módulo 4: Legislação e Edição Cada módulo inclui um link para a aula no YouTube, uma descrição sobre o conteúdo abordado, um espaço para tirar dúvidas e material complementar. Se você precisar tratar de algo específico, sinta-se à vontade para me enviar uma mensagem particular, clicando em <i>Pessoas > Professores > Juliane</i> Para começar, clique em Atividades, e navegue até a aba Plano de Trabalho. Em seguida, acesse a Hora do Café, continue na sequência dos Módulos e acesse a Avaliação.
--

Desejo a todos(as) um ótimo curso!

Período de execução:

18/11/2024 com prorrogação para 02/12/2024

Atenciosamente,

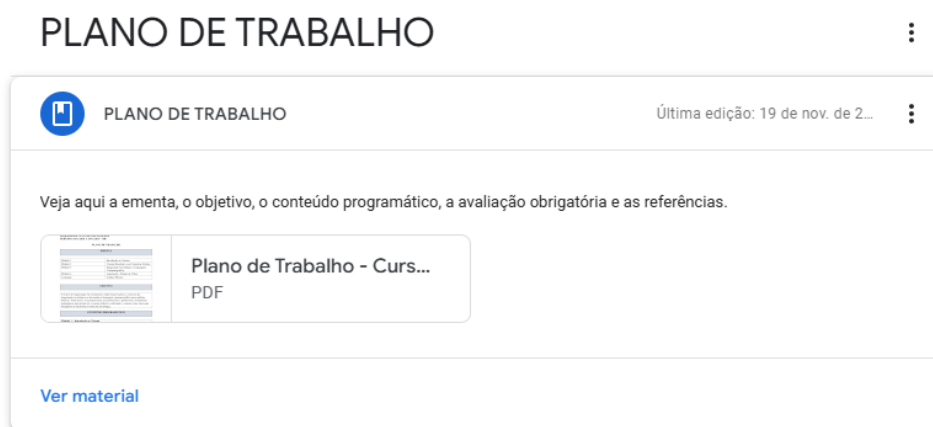
Juliane Kelm Ramos

Tutora / Ministrante

FONTE: A Autora (2025).

Os conteúdos foram disponibilizados de forma sequencial na aba “Atividades”, facilitando a navegação e a visualização de cada etapa do curso. O primeiro material acessado pelos cursistas foi o “Plano de Trabalho” (APÊNDICE III), documento que apresenta a ementa, os objetivos gerais, o conteúdo programático, os critérios de avaliação e as referências bibliográficas de cada módulo. Sua função é de orientar os participantes quanto à estrutura do curso e à lógica do percurso formativo. No entanto, não foram registrados comentários ou interações nesse espaço por parte dos cursistas.

FIGURA 11 – IMAGEM DO CLASSROOM / PLANO DE TRABALHO



FONTE: A Autora (2025).

Logo após o “Plano de Trabalho”, foi disponibilizada a aba “Hora do Café”, concebida como um espaço introdutório e acolhedor, destinado à apresentação dos cursistas. Seu objetivo foi promover a interação inicial e contribuir para a construção de um ambiente colaborativo desde o início da formação. Nesse espaço, os

participantes foram convidados a se apresentar e a compartilhar suas expectativas em relação ao curso.

FIGURA 12 – IMAGEM DO CLASSROOM / HORA DO CAFÉ



FONTE: A Autora (2025).

No entanto, houve baixa adesão à atividade “Hora do Café”: dos 22 participantes com acesso à sala virtual, apenas três se apresentaram. Cada uma das apresentações revelou trajetórias singulares e vínculos distintos com a educação e com o tema do curso, compondo um retrato plural dos sujeitos envolvidos.

Marisa⁴² se apresentou como professora de Sociologia e mestranda no PROFSOCIO, justificando sua participação tardia na atividade devido ao acúmulo de demandas profissionais típicas do encerramento do ano letivo. Apesar das dificuldades, demonstrou entusiasmo com a proposta do curso e destacou seu interesse em compreender o letramento digital como ferramenta pedagógica: “Estou super animada pra aprender sobre letramento digital, principalmente esse sendo extremamente importante para a prática docente.”

Milton, professor de Arte na rede estadual, relatou que seu interesse pelo curso é tanto pessoal quanto profissional: “Cinema é um assunto que me interessa. Sempre que tenho oportunidade, busco me inteirar sobre o tema.” Comentou ainda que já teve experiências com produção audiovisual no passado e, atualmente, tem explorado essa linguagem junto aos seus estudantes: “No passado já fui envolvido com produção de audiovisual, mas no momento, como estou em sala de aula, as experiências com esta linguagem são desenvolvidas com os meus educandos.”

Já Noel apresenta uma trajetória de perfil interdisciplinar. Professor da rede estadual, tem formação em História, Matemática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Atua em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, lecionando disciplinas como Educação Financeira e Análise e Projetos de Sistemas, além de exercer a função de coordenador. Em sua apresentação, menciona: “Ingressei no

⁴² Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

PROFSOCIO em 2024, onde trabalho com Sociologia Digital e Currículo do Curso Técnico”

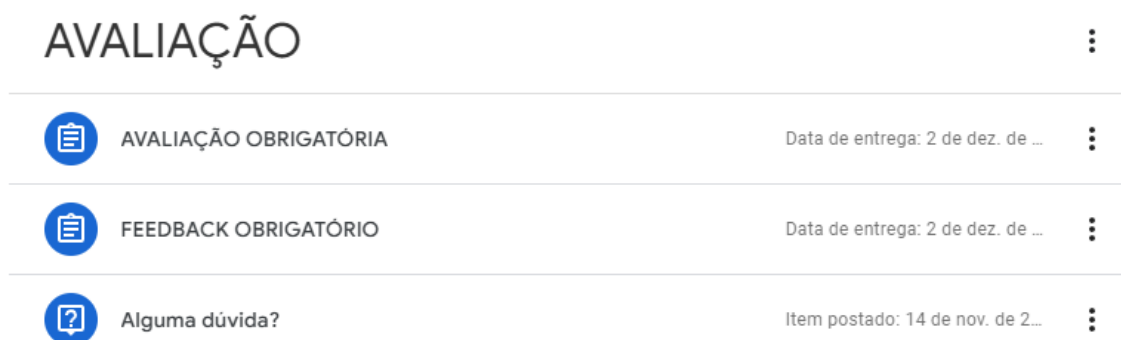
Esses três relatos ilustram a diversidade de percursos profissionais e interesses dos cursistas, e ajudam a compreender como o curso foi acessado a partir de distintas experiências, formações e expectativas. A baixa interação nessa atividade inicial pode ser compreendida como um reflexo das múltiplas pressões que percorrem o cotidiano dos docentes da educação básica — como a intensificação do trabalho e o pouco tempo disponível para interações não obrigatórias. Tais aspectos serão retomados na análise dos *feedbacks* fornecidos pelos cursistas, tanto daqueles que concluíram quanto dos que não finalizaram o curso.

Após a atividade de apresentação “Hora do Café”, os participantes se encaminham para os módulos de estudo, organizados de forma sequencial para facilitar o acompanhamento do curso. Cada tópico é nomeado como “Módulo 1”, “Módulo 2” e assim por diante.

Cada módulo contém um conjunto de recursos organizados de maneira padronizada. Entre os materiais disponibilizados consta: o *link* da videoaula (postada no YouTube, em modo não listado), arquivos em PDF com leituras complementares (como livros, capítulos e artigos), além de um fórum específico para tirar dúvidas. Essa organização buscou tornar a experiência mais intuitiva, garantindo que os cursistas pudessem localizar facilmente os conteúdos e interagir sempre que necessário comigo.

Após a conclusão dos módulos, os participantes foram direcionados para a “Avaliação Final” do curso de Capacitação em Letramento Audiovisual, realizada de forma online por meio de um formulário. Essa atividade teve como objetivos validar a frequência dos cursistas e proporcionar uma oportunidade prática de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. O prazo inicial para a entrega da avaliação estava estipulado para o dia 29 de novembro de 2024; no entanto, diante da baixa adesão até essa data, optei por prorrogar o prazo até 2 de dezembro de 2024. Essa extensão permitiu que mais participantes realizassem a atividade, totalizando sete cursistas que concluíram a avaliação final.

FIGURA 13 – IMAGEM DO CLASSROOM / AVALIAÇÃO



FONTE: A Autora (2025).

A avaliação foi composta por duas partes: uma prática e outra reflexiva. A parte prática, por sua vez, foi dividida em dois momentos complementares. No primeiro, os/as cursistas foram convidados/as a analisar uma cena específica do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019, 1:00:59-1:05:02) — trecho previamente incorporado ao formulário para facilitar o acesso. A sequência retrata um momento de alta tensão dramática, em que dois brasileiros, ao se declararem brancos e aliados dos invasores estrangeiros, são hostilizados. A proposta de análise orienta os participantes a observar os recursos visuais mobilizados na cena, com ênfase nos planos médios e *close-ups*, que evidenciam expressões faciais e gestos, intensificando o impacto emocional e favorecendo uma leitura crítica das relações de poder.

A escolha dessa cena específica foi motivada por sua densidade simbólica para provocar reflexões sobre identidade, dominação e alianças subordinadas. Em diálogo com a obra *O Pobre de Direita* (2022), de Jessé Souza, a cena pode ser interpretada como representação audiovisual de um fenômeno que atravessa o cotidiano escolar e os dilemas contemporâneos enfrentados por nós, professores. Trata-se da adesão, por parte de setores das classes populares, a discursos e projetos políticos que, paradoxalmente, atacam seus próprios direitos.

QUADRO 17 – AVALIAÇÃO: PERGUNTA 1

1) Instruções para a Atividade:

A) Assista ao trecho do filme acima focando nos planos médios e *close-ups* dos personagens. Observe como esses enquadramentos destacam as expressões e gestos, especialmente em momentos de violência e intimidação.

B) Com base nas observações, responda às perguntas abaixo, refletindo sobre as questões sociológicas representadas na cena e a construção dos enquadramentos.

Perguntas para Reflexão:

- C) Quais dinâmicas sociais ou relações de poder você observa nesta cena?
- D) De que forma o espaço físico e o ambiente afetam as relações entre os personagens?
- E) Quais sentimentos ou emoções a cena provoca em você? Por quê?
- F) Se essa cena fosse reflexo de algum problema social, qual seria?

Análise Final:

Escolha uma das questões sociológicas que refletiu e explique como os enquadramentos e as expressões dos personagens comunicam essa questão.

FONTE: A Autora (2025).

Na segunda pergunta da avaliação final, os participantes são convidados a produzir uma revisão crítica, com cerca de 500 palavras, sobre um filme de sua escolha. O objetivo da atividade é aplicar as competências desenvolvidas ao longo do curso, articulando os principais conceitos técnicos e narrativos — como planos, enquadramentos, *mise-en-scène*, som e ritmo — às possibilidades da imaginação sociológica, conforme explorado nos módulos anteriores.

QUADRO 18 – AVALIAÇÃO: PERGUNTA 2

2) Escreva uma revisão crítica de 500 palavras analisando um filme de sua escolha e envie o arquivo. Aplique as competências desenvolvidas ao longo do curso para realizar uma análise crítica da obra escolhida, utilizando os conceitos propostos durante o curso. (caso exceda o tamanho do arquivo enviar para ramoskelmjuliane@gmail.com)

FONTE: A Autora (2025).

Além da atividade prática, os participantes também responderam a um formulário de *feedback*, elaborado com o intuito de avaliar a experiência formativa no curso⁴³. As perguntas buscaram compreender se os conteúdos atenderam às expectativas iniciais, quais módulos foram considerados mais relevantes e se os cursistas se sentiram mais confiantes para utilizar filmes em sala de aula após o curso. Essa etapa permitiu não apenas uma avaliação do percurso formativo, mas também o levantamento de percepções subjetivas e sugestões para aperfeiçoamento da proposta.

Ao final do período estendido, sete cursistas concluíram a avaliação final e foram certificados. Esse número evidencia o impacto das demandas profissionais que recaem sobre os/as professores e que, muitas vezes, dificultam a finalização de formações continuadas, especialmente quando realizadas em formato assíncrono.

⁴³ Os/as cursistas receberam lembretes pelo mural no *Classroom* sobre o prazo para entrega da avaliação e *feedback*,

Essa questão será analisada com maior profundidade no Capítulo 6 – Escuta Formativa, a partir do *feedback* intitulado “*Não participei*”, aplicado a três grupos distintos: (1) docentes que não se inscreveram no curso; (2) aqueles que se inscreveram, mas não acessaram a sala virtual; e (3) participantes que acessaram a sala, mas não concluíram as atividades propostas.

5.5 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PERGUNTA 1

A avaliação final foi respondida por sete cursistas, organizados em três grupos distintos. O primeiro grupo é composto por cinco participantes vinculados ao PROFSOCIO da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo quatro discentes regularmente matriculados e um egresso. Desses cinco, quatro lecionam Sociologia na rede pública e um atua em outro componente curricular. No que diz respeito ao vínculo empregatício desse grupo da UFPR, três são contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS) e dois são efetivos do quadro próprio do magistério (QPM). O segundo grupo inclui um egresso do PROFSOCIO da Universidade Estadual de Londrina (UEL), professor efetivo (QPM) de Sociologia. Por fim, o terceiro grupo é representado por um professor da rede estadual que leciona Matemática como PSS, sem vínculo com o mestrado.

As respostas dos participantes à questão 1 da avaliação final, que propunha a análise da cena entre 1:00:59 e 1:05:02 do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), foram organizadas em um quadro composto por trechos selecionados de suas produções textuais. As transcrições foram feitas de forma fidedigna e classificadas em quatro categorias analíticas: Nome do cursista, Análise Técnica, Interpretação Sociológica e Sentimento Provocado. Essa sistematização permitiu evidenciar como os cursistas aplicaram os conceitos técnicos e narrativos discutidos ao longo do curso — como planos, enquadramentos e *mise-en-scène* — e os articularam a interpretações sociológicas da cena. O quadro também evidencia os diferentes sentimentos despertados pelos participantes, indicando como a linguagem cinematográfica foi capaz de mobilizar não apenas análises racionais, mas também afetivas, contribuindo para o exercício da imaginação sociológica — objetivo central desta proposta formativa.

QUADRO 19 – TRECHOS DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À CENA DE BACURAU (2019)
REFERENTE A QUESTÃO 1

Nome	Análise Técnica	Interpretação Sociológica	Sentimento Provocado
Cássia	"Os planos médios e close-ups reforçam as tensões entre os moradores da comunidade e os invasores."	"A cena de Bacurau frequentemente destaca relações de poder marcadas pela desigualdade, colonização e resistência. [...] A união e o senso de coletividade dos moradores expõem um contrapoder."	"A cena provoca sentimentos de indignação e angústia, especialmente em momentos de violência explícita."
Marisa	"O espaço físico da cena sendo uma mesa, e na maioria das relações sociais, esse objeto é muitas vezes usado para que as relações sejam afirmadas e reafirmadas, pactos acontecem em torno de uma mesa." [...] "O cenário é marcante, com paisagens áridas e uma paleta de cores que reforça a atmosfera do sertão, além de mostrar a arquitetura das casas." [...] "Possui uma construção de forma não linear, criando tensão e expectativa." [...] "A musicalidade complementa a ambientação, mesclando elementos regionais e contemporâneos."	"Nessa cena estão sendo expostas as relações de poder e dominação, a xenofobia [...] Diante das cenas é possível trazer a discussão de um Brasil nada pacífico e sim violento, marcado pela opressão de grupos dominantes que se intensificam em determinadas áreas geográficas. [...] Mas também retrata a luta de uma comunidade unida contra ameaças externas, com ligações políticas, luta e organização que simbolizam as diversas resistências do povo brasileiro. [...] O filme aborda conteúdos curriculares das ciências humanas como: as desigualdades; colonialismo; desumanização de grupos marginalizados; a identidade cultural, explorando a cultura nordestina, suas tradições e a importância da memória coletiva."	"Os sentimentos mobilizados são de medo e torcida para que a comunidade de Bacurau seja vencedora. [...]"
Raul	Os close-ups, ao focarem nas expressões faciais, comunicam poderosamente os sentimentos subjacentes nas relações de dominação. Por exemplo, um olhar rígido em um close-up pode expressar controle, enquanto lágrimas ou olhos desviados em um plano médio sugerem submissão ou medo[...] Esses enquadramentos tornam as relações de poder mais palpáveis e ajudam a traduzir visualmente as complexidades sociológicas."	"Escolhida foi c) Dinâmicas sociais ou relações de poder."	O cursista não deixou explícito o sentimento, mas a sua análise sugere indignação diante da injustiça
Luiz	[...] a crueldade fica a cargo do enquadramento	"O problema social visto aqui é da colonização, dos colonizados, 'os	O cursista não deixou explícito

	que o diretor deu a cena, colocando num plano mais fechado, onde mostra perfeitamente a bala, a roupa com sangue, os dois corpos escorregando pela parede que vai ficando com um rastro de sangue [...] Já a relação de poder está no close, dado para o personagem que parecia ser o líder	outros' não brancos que imaginavam que eram iguais apenas por apresentarem os mesmos comportamentos [...] Fica claro que a colonizador, racista e violento.	o sentimento, mas a sua análise sugere espanto e indignação diante da injustiça.
Noel	"O espaço é um ambiente fechado, causando a impressão de não poder sair desse espaço, em uma mesa, simbolizando uma negociação, e os 'sulistas' são colocados entre a mesa e a parede (contra a parede)."	"Nesta cena, a relação de poder é marcada pela imposição de uma hierarquia racial e cultural. Os estrangeiros se posicionam como superiores em relação aos demais, justificando ações de dominação e violência."	"A cena provoca indignação e desconforto"
José	"Os enquadramentos e as expressões dão relevo a uma submissão vergonhosa dos brasileiros."	"O complexo de vira-latas é um dos elementos que mais me chama a atenção [...] e tudo que isso implica para um olhar etnocêntrico."	"Os enquadramentos e as expressões dão relevo a uma submissão vergonhosa"
Milton	"O espaço físico e o ambiente transmitem uma sensação de ansiedade e tensão. Todos estão sentados à mesa, no entanto, em nenhum momento é possível ver a totalidade do espaço. O foco é sempre a pessoa que fala."	"[...] apresenta a problemática das desigualdades regionais da sociedade brasileira [...] Neste trecho podemos observar a questão do eurocentrismo. A classificação da mulher pelos fenótipos permite a comparação as teorias raciais [...] o meu ver a cena reflete a violência e sua naturalização"	"A cena em mim causou curiosidade (não assisti o filme todo) para saber quais motivos levaram os personagens a matarem [...] Outra emoção, é de surpresa, não esperava que os dois seriam mortos."

FONTE: A Autora (2025).

A proposta de letramento audiovisual desenvolvida neste curso articula-se com o exercício da imaginação sociológica, tal como formulado por C. Wright Mills (1969). Ao propor a análise de cenas cinematográficas a partir de elementos técnicos — como planos, enquadramentos, montagem e trilha sonora — o curso convida os cursistas a desenvolverem um olhar crítico sobre a linguagem audiovisual, compreendendo-a como portadora de sentidos sociais. O letramento audiovisual, nesse contexto, é entendido como uma prática formativa que possibilita não apenas decodificar os códigos do cinema, mas também relacioná-los com o mundo social. Ao interpretar

simbolicamente uma imagem ou sequência, o professor em formação é incentivado a conectar sentimentos, experiências pessoais e representações fílmicas com processos históricos e desigualdades estruturais, transformando o cinema em um recurso pedagógico para pensar a sociedade. Essa capacidade de transitar entre o individual e o coletivo, entre o estético e o político, constitui o núcleo do letramento audiovisual com intencionalidade sociológica proposto neste trabalho.

A partir da perspectiva de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como um movimento dialético que articula teoria e prática, estimulando a reflexão crítica e mobilizando os aspectos emocionais do educando. Para Freire, "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, capítulo 1.8 – *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, p.39).

Freire (1996) também destaca que a educação que ignora a dimensão emocional está equivocada, pois desconecta o educando de sua humanidade e limita sua capacidade crítica. Ele afirma que "está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador" (Freire, 1996, capítulo 1.8 – *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática* p. 40).

Os relatos dos cursistas refletem essa conexão entre emoção e análise crítica. Cássia relatou que a cena provoca "indignação e angústia [...]", enquanto Marisa destacou que os sentimentos mobilizados foram de "medo e torcida para que a comunidade de Bacurau seja vencedora".

Esses relatos evidenciam como o cinema, ao provocar sentimentos, pode se tornar um gatilho para a reflexão crítica, conectando experiências pessoais a questões estruturais. Freire (1996) reforça essa ideia ao afirmar que esses sentimentos, quando reconhecidos e trabalhados, não apenas mobilizam o educando, mas também o capacitam a transformar essas experiências em consciência crítica.

A análise sociológica de Marisa complementa essa perspectiva, ao destacar que a cena expõe "relações de poder e dominação, a xenofobia [...]. Essa percepção conecta-se ao que Freire (1996) denomina de "curiosidade epistemológica", que emerge quando a experiência emocional é transformada em reflexão crítica sobre a realidade. À medida que o sujeito, por meio da escuta e da reflexão, passa a reconhecer os mecanismos que estruturam sua experiência, ele também se mobiliza

para transformá-la — um movimento que, para Freire (1996), caracteriza o amadurecimento da curiosidade ingênua em curiosidade crítica.

Nesse contexto, o letramento audiovisual proporciona um espaço em que a técnica cinematográfica não é apenas ensinada como linguagem, mas apropriada como ferramenta de análise crítica das realidades sociais. Ao mobilizar simultaneamente sentimentos e reflexões, o cinema atua como meio para a conscientização sociológica, incentivando uma leitura crítica do mundo e promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades — em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade e transformação. Como aponta Mills (1969, p. 20), “a principal tarefa intelectual e política do cientista social [...] é deixar claros os elementos da inquietação e da indiferença contemporâneas.

Segundo Mills (1969), em contextos históricos marcados por inquietação e apatia, muitas vezes os indivíduos “sentem que algo está errado”, mas não conseguem nomear ou politizar esse mal-estar, pois os valores ameaçados e as forças estruturais que os oprimem não são claramente identificados. Assim, o papel da educação — e, por extensão, do letramento audiovisual — é justamente mediar essa transição entre o sentimento vago e a compreensão crítica, permitindo que os sujeitos reconheçam suas experiências como parte de um problema coletivo, e não apenas como sintomas privados ou isolados.

No que se refere à habilidade de reconhecer os elementos técnicos da linguagem audiovisual, é possível observar, nas respostas dos cursistas, a identificação consciente do uso de planos médios, *close-ups* e enquadramentos fechados. Cássia, Raul, Luiz e José destacaram como essas escolhas estéticas intensificam a tensão e evidenciam as dinâmicas de poder entre os personagens da cena analisada. Jacques Aumont e Michel Marie, no *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* (2003), apontam que o *close-up*, também referido como primeiro plano, “revela o rosto em suas menores rugas e do qual faz uma espécie de paisagem expressiva”, reconhecendo nele uma potência quase mágica, conforme já observava Béla Balázs (Aumont; Marie, 2003, p. 241).

O enquadramento, por sua vez, é compreendido como uma ferramenta que “designa valores topológicos ou expressivos do quadro” (Aumont; Marie, 2003, p. 98). Esse conceito sustenta as observações dos participantes, que identificaram como os

planos fílmicos direcionam o olhar do espectador e intensificam os sentimentos provocadas pela cena, contribuindo para a construção do sentido.

Além disso, a estética visual e sonora da cena também foi ressaltada por Marisa, que destacou o papel do cenário, da paleta de cores e da musicalidade na construção narrativa e simbólica da sequência. Essa percepção se alinha à abordagem de Aumont e Marie (1996), que, ao tratarem da cor no *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*, explicam como as escolhas cromáticas no cinema foram inicialmente influenciadas pelos modelos da pintura, tornando-se, com o tempo, parte constitutiva de uma linguagem estética própria. Segundo os autores, “o modelo crítico e estético foi, quase sempre, a pintura. [...] As personagens de pintores são bem numerosas no cinema clássico, mas foi sobretudo ao tentar imitar supostas leis cromáticas que o cinema quis prolongar a pintura” (Aumont; Marie, 1996, p. 63).

Embora o *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*, de Aumont e Marie (1996), não apresente uma sistematização extensa sobre o uso da cor, os autores destacam sua importância estética e simbólica no cinema, especialmente ao relacioná-la com modelos da pintura. Ainda assim, reconhece-se que a cor opera como signo expressivo, articulando simbologia, emoção e estilo autoral.

No que se refere ao som, a música na cena analisada não é utilizada como mero complemento decorativo, mas como elemento estruturante da atmosfera. Em sua função narrativa, a trilha reforça o clima de tensão e antecipa os desfechos, ampliando o envolvimento emocional do espectador. Essa abordagem confirma o entendimento de que o letramento audiovisual implica a leitura crítica de todos os elementos da linguagem cinematográfica, incluindo a sonoridade, que atua como mediadora sensível dos sentidos produzidos na imagem em movimento.

Milton e Noel destacaram, em suas análises, a sensação de aperto gerada pelo espaço físico representado na cena. Esse tipo de percepção pode ser associado à categoria “espaço”, tal como discutida por Jacques Aumont e Michel Marie (2003). Segundo os autores, originalmente, a palavra “espaço” remetia tanto à duração quanto à extensão física; no entanto, no cinema, ela se consolida como uma construção que articula tempo e imagem em uma única direção, transcendendo a simples representação física para integrar elementos visuais, narrativos e simbólicos. Além disso, no que diz respeito ao som, os autores explicam que a música pode atuar de forma pleonástica ou contrastante: “A música pode ampliar um efeito ou atenuá-lo, ou

distanciá-lo” (Aumont; Marie, 2003, p. 205), reforçando ou subvertendo o impacto emocional da imagem.

Essa construção espacial é percebida pelos sentidos humanos, especialmente pelo corpo e pela visão, o que torna o espaço fílmico uma experiência simultaneamente sensorial e interpretativa. No entanto, como as imagens no cinema são representações bidimensionais e incompletas, a criação de profundidade e tridimensionalidade se apresenta como um desafio técnico e estético, geralmente trabalhado por meio de composições visuais e enquadramentos cuidadosamente planejados.

Aumont e Marie (2003) propõem uma classificação do espaço cinematográfico em três níveis: o plano, a cena e a sequência. No nível do plano, o espaço é comparado ao espaço pictórico — um recorte visual que capta um momento específico. A cena, por sua vez, constrói um espaço homogêneo e coerente, conectando diferentes planos em uma unidade narrativa. Já na sequência, o espaço adquire um caráter mais abstrato, sendo moldado pela montagem e pelas articulações entre eventos, guiando ativamente a percepção do espectador. Essa categorização evidencia que o espaço no cinema não é fixo, mas dinâmico e multifacetado.

Além da função narrativa, o espaço cinematográfico também cumpre papéis simbólicos e emocionais. Estudos de Gaston Bachelard e Henri Agel, mobilizados por Aumont e Marie (2003) introduzem a noção de uma poética do espaço, distinguindo entre espaços dilatados e espaços contraídos. O espaço dilatado — associado ao apolíneo — é aberto, centrado e luminoso, evocando introspecção e harmonia. Já o espaço contraído — vinculado ao dionisíaco — é fechado, caótico e frequentemente tensionado, intensificando os elementos dramáticos da narrativa.⁴⁴ Complementando essa abordagem, André Gardies, citado pelos autores, propõe que o espaço pode assumir uma função actancial⁴⁵, atuando como um “personagem” que interage com o espectador e contribui para a construção dos sentidos emocionais e simbólicos do filme.

⁴⁴ As noções de apolíneo e dionisíaco foram propostas pelo filósofo Friedrich Nietzsche na obra *O Nascimento da Tragédia* (1872).

⁴⁵ O termo actancial remete à teoria semiótica de Algirdas Julien Greimas e designa qualquer elemento que desempenha uma função narrativa.

5.6 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PERGUNTA 2

A segunda parte da avaliação final propôs aos cursistas a elaboração de uma revisão crítica de 500 palavras sobre um filme de livre escolha. A intenção dessa atividade foi de estimular uma análise autoral que mobilizasse tanto os conceitos técnicos da linguagem cinematográfica quanto as leituras sociológicas desenvolvidas ao longo do curso.

O quadro a seguir apresenta a sistematização das respostas, identificando: (1) o título do filme analisado; (2) os principais aspectos técnicos e termos mobilizados na escrita; (3) a relação estabelecida entre os recursos da linguagem cinematográfica e os sentidos narrativos; e (4) as conexões sociológicas apontadas na interpretação. Essa organização permite observar como cada cursista transita entre linguagem técnica e análise crítica, evidenciando diferentes níveis de apropriação do conteúdo e do exercício da imaginação sociológica.

QUADRO 20 – RESPOSTAS DA PERGUNTA 2

Cursista	Filme	Aspectos Técnicos / Termos Usados	Relação da linguagem com os sentidos	Relação Sociológica
Milton	Rustin (2023)	Planos, cenas, imaginação sociológica.	“Os planos e cenas ressaltam a invisibilidade histórica de Bayard Rustin devido à sua orientação sexual e raça, ampliando sua importância”.	“Relaciona o filme ao movimento pelos direitos civis e questões de exclusão devido à orientação sexual”.
Cássia	Cidade de Deus (2002)	Planos fechados, médios e abertos; plongée; contra-plongée; mise-en-scène; som diegético.	“Planos fechados intensificam a brutalidade e o impacto emocional, enquanto os abertos contextualizam o ambiente de exclusão social”	“Mostra como o filme reflete as condições sociais das favelas e a perpetuação da violência estrutural”
Luiz	O Som ao Redor (2012)	Som diegético, planos gerais, closes, iluminação.	“O som diegético cria uma atmosfera de tensão constante, enquanto planos gerais e closes ressaltam a opressão e os conflitos sociais”	“Relaciona o microcosmo do bairro à luta de classes e à opressão social no Brasil”
Raul	Parasita (2019)	Luz e sombra, arquitetura dos cenários, close-ups, planos médios, simbologia (pedra da sorte).	“Luz e sombra destacam o contraste entre riqueza e pobreza, e os <i>close-ups</i> intensificam os momentos de tensão entre as classes sociais”	“Reflete sobre a luta de classes e as dinâmicas de desigualdade, expondo o “parasitismo” entre as classes sociais”
Marisa	Quanta Terra Precisa o	Fotografia, música, montagem.	“A fotografia e a montagem destacam o contraste entre beleza natural e devastação,	“Explora as relações de poder e desigualdade na luta pela terra e as críticas

	Homem? (2016)		reforçando a crítica à exploração da terra”	ao capitalismo e ao consumo desenfreado”
José	O Bicho de Sete Cabeças (2001)	Luz, sombra, enquadramentos fechados.	“A luz e os enquadramentos fechados criam uma atmosfera claustrofóbica, transmitindo o sofrimento e a desumanização no ambiente manicomial”	“Aborda o autoritarismo familiar, violência institucional e estigmas sociais, relacionando aos abusos em manicômios”
Noel	Ilha das Flores (1989)	Montagem, enquadramento, Mise-en-scène, sonoridade, narrativa	“Os enquadramentos em <i>Ilha das Flores</i> variam entre planos abertos, que contextualizam o espaço físico do lixão, e planos fechados, que destacam detalhes simbólicos, como o tomate, o dinheiro e os rostos humanos. Essa alternância entre o micro e o macro reforça a análise sociológica do filme, evidenciando a complexidade estrutural da desigualdade e seus impactos pessoais.”	“ <i>Ilha das Flores</i> exemplifica a ‘imaginação sociológica’ descrita por C. Wright Mills ao conectar experiências individuais – como o ato de consumir e descartar – com estruturas sociais amplas, como o capitalismo e a desigualdade.”

FONTE: A Autora (2025).

O quadro revela padrões significativos na mobilização dos conhecimentos pelos cursistas. Destaca-se o domínio de ferramentas cinematográficas, como enquadramentos, planos (fechados, médios, gerais), luz/sombra, montagem e mise-en-scène, demonstrando que compreenderam a comunicação multimodal do cinema, que vai além da narrativa verbal.

Outro ponto relevante diz respeito à capacidade de associar os recursos estéticos à construção de atmosferas e à intensificação dos sentimentos. As análises revelam que os cursistas foram capazes de relacionar aspectos visuais e sonoros ao conteúdo narrativo. Por exemplo, os planos fechados foram frequentemente ligados à opressão ou ao confinamento, enquanto a montagem foi interpretada como um recurso de ritmo e ruptura, e o uso da cor e do som, como intensificadores da carga simbólica das cenas. Essa combinação entre linguagem e sentido evidencia uma apropriação crítica da linguagem cinematográfica, conforme proposto pelo curso.

Em termos de conteúdo, observa-se uma predominância de análises centradas em temas como desigualdades sociais, opressão, estruturas de poder e crítica ao sistema capitalista. Os cursistas foram capazes de estabelecer relações entre as microações dos personagens e os contextos sociológicos mais amplos, mobilizando — mesmo que de forma intuitiva — a imaginação sociológica proposta por Mills

(1969). A escolha por filmes com forte viés de denúncia social, como *Ilha das Flores* (Jorge Furtado, 1989), *Parasita* (Bong Joon-ho, 2019) e *O Som ao Redor* (Kléber Mendonça Filho, 2012), reforça esse engajamento com a função social do cinema, refletindo a tradição crítica da Sociologia da educação no Brasil.

Essa predominância temática não deve ser compreendida como uma limitação, mas como continuidade histórica de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Simone Meucci (2020), ao analisar a atuação de Florestan Fernandes nos debates educacionais das décadas de 1950 e 1960, mostra como a Sociologia escolar esteve vinculada à formação de sujeitos críticos e à denúncia das estruturas de dominação. Nesse contexto, o desafio não está em abandonar o olhar de denúncia — que é constitutivo da Sociologia —, mas em qualificá-lo, promovendo a articulação entre forma e conteúdo.

Ainda que as análises tenham optado por abordagens mais gerais, sem detalhamento de cenas específicas, os cursistas demonstraram sensibilidade para reconhecer a função dos recursos técnicos na construção dos sentidos. Em *Ilha das Flores* (Jorge Furtado, 1989), por exemplo, Noel destaca como a montagem fragmentada desestabiliza o espectador e contribui para a crítica ao consumo. Em *O Som ao Redor* (Kléber Mendonça Filho, 2012), Luiz interpreta os planos longos e o silêncio como metáforas visuais de tensão social. Já Raul, ao analisar *Parasita* (Bong Joon-ho, 2019), identifica na *mise-en-scène* a representação simbólica da distância entre classes sociais. Esses exemplos demonstram que os participantes buscaram articular forma e conteúdo, deslocando o uso do cinema da função ilustrativa para uma leitura crítica e estética.

Por outro lado, é possível apontar como aspecto menos evidente o uso sistemático de certos conceitos técnicos abordados ao longo do curso, como decupagem, continuidade, quadro, roteiro e os diferentes tipos de enquadramento (plano aberto, plano geral, ângulo plongée e contra-plongée). Embora alguns desses termos tenham sido mobilizados pontualmente, sua presença ainda é limitada, o que indica que o olhar sociológico permanece mais voltado ao conteúdo explícito da narrativa do que ao tensionamento entre forma e ideologia.

Essa lacuna evidencia que o desenvolvimento do letramento audiovisual permanece como um desafio no campo da formação docente. É importante destacar, no entanto, que essa forma de letramento não deve ser compreendida como um conjunto de habilidades técnicas a serem plenamente dominadas ao final de um

curso. Trata-se de um processo contínuo, inacabado, que se desenvolve por meio da prática, da reflexão e da exposição crítica a diferentes obras e linguagens. Assim como a leitura de mundo, no sentido freireano, o letramento audiovisual se constrói ao longo do tempo, exigindo mediação, experimentação e aprofundamento progressivo — e não se encerra em um único curso ou abordagem pedagógica.

Essa concepção encontra respaldo na perspectiva de Angela Kleiman (1995), para quem os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais situadas — ou seja, não como um conjunto fixo de habilidades técnicas, mas como modos de agir, pensar e interpretar que se constroem dentro de contextos culturais, históricos e institucionais específicos. Isso significa que o letramento não é algo neutro ou universal, mas se desenvolve de forma diversa conforme as experiências, os valores e os objetivos de quem aprende.

6 AVALIAÇÃO E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo apresenta uma análise da escuta formativa realizada ao final da implementação do Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual, a partir da coleta de dois tipos distintos de retorno avaliativo: o primeiro, oriundo dos professores que concluíram integralmente o curso; e o segundo, advindo daqueles que, por diferentes razões, não participaram ou não conseguiram finalizar a formação. Ao considerar essas duas perspectivas complementares, a escuta formativa aqui mobilizada cumpre dupla função: por um lado, avalia a efetividade da proposta pedagógica e os impactos percebidos na prática docente; por outro, permite identificar entraves e desafios que atravessam o cotidiano dos educadores, especialmente no que tange à adesão e permanência em cursos de formação continuada.

O formulário destinado aos participantes que concluíram o curso foi composto por sete perguntas — cinco de múltipla escolha e duas discursivas — distribuídas em quatro eixos centrais: (1) expectativas em relação ao curso e aplicabilidade dos conteúdos; (2) segurança e confiança na análise da linguagem cinematográfica após a formação; (3) identificação dos módulos mais relevantes; e (4) transformações na forma de utilizar o cinema em sala de aula.

Em paralelo, foi elaborado um segundo instrumento avaliativo destinado àqueles que não participaram do curso, o qual foi enviado a três perfis: docentes que não se inscreveram, docentes inscritos que não acessaram a sala virtual e docentes que iniciaram, mas não concluíram as atividades propostas. O objetivo desse levantamento foi compreender as razões da não participação, identificando padrões e circunstâncias que ajudam a contextualizar o alcance do curso. Entre os fatores mais recorrentes, destacam-se a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de demandas no encerramento do ano letivo e questões relacionadas à saúde física e mental.

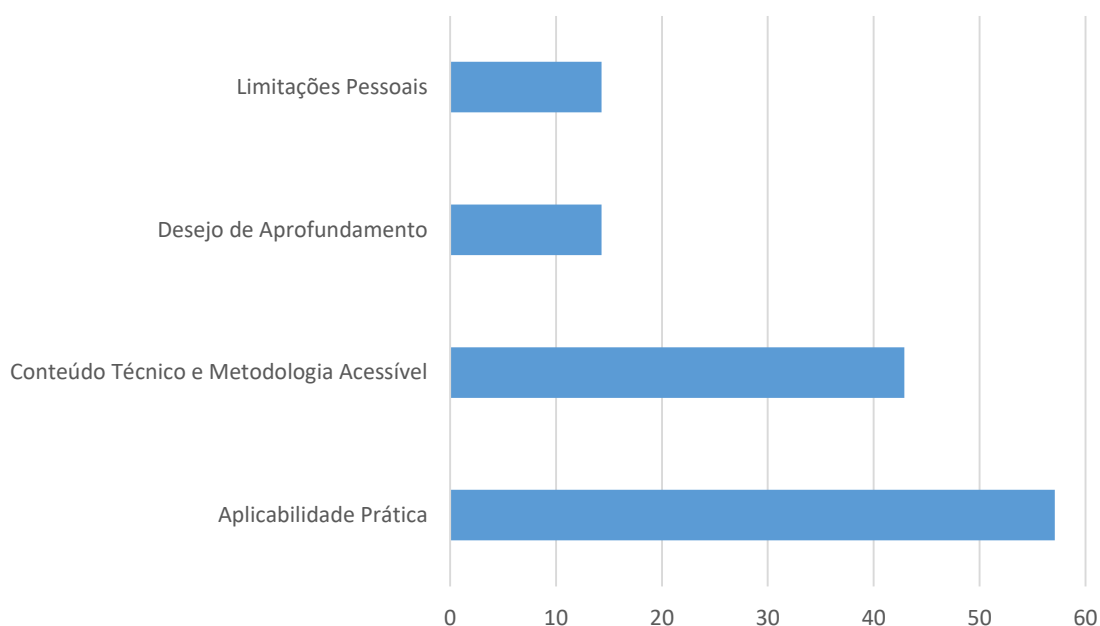
A fundamentação teórica deste capítulo recorre aos trabalhos de Aline Neves e Mario Prokopiuk (2024), bem como à dissertação de Willian Oliveira da Silva (2024) do PROFSOCIO-UFPR, não apenas por relevância analítica, mas também pelas trajetórias profissionais dos autores, que atuam como professores de Sociologia da rede estadual de ensino do Paraná. Essa condição — de pesquisadores que vivenciam a realidade concreta das escolas públicas — confere às suas produções uma perspectiva situada, atenta às contradições entre as políticas educacionais, as reformas curriculares e o cotidiano do trabalho docente.

6.1 RETORNO AVALIATIVO DOS CURSISTAS

O *feedback* dos/as cursistas foi coletado por meio de um questionário online composto por sete perguntas, sendo cinco objetivas e duas abertas, com intenção de avaliar diferentes aspectos do curso de Capacitação em Letramento Audiovisual. O questionário foi organizado para abranger cinco dimensões principais: 1) expectativas e aplicabilidade do curso, 2) confiança na análise da linguagem cinematográfica após a formação, 3) escolha dos módulos mais interessantes, 4) hábitos de consumo de filmes, e 5) a influência do curso no uso de filmes em sala de aula.

A pergunta 1 — *“Comente como o curso atendeu (ou não) às suas expectativas em relação aos conteúdos envolvidos, à metodologia utilizada e à aplicabilidade dos conhecimentos, tanto para sua prática profissional quanto para sua percepção e relação com o cinema”* — foi utilizada com o objetivo de avaliar a experiência dos participantes.

GRÁFICO 18– ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO CURSO MENCIONADOS PELOS CURSISTAS



FONTE: A Autora (2025).

A partir da análise qualitativa das respostas abertas fornecidas pelos sete cursistas, foi possível identificar cinco categorias principais: limitações pessoais, desejo de aprofundamento, conteúdo técnico e metodologia acessível e aplicabilidade prática.

A categoria limitações pessoais, citada por um dos participantes (14,3%), diz respeito a obstáculos que dificultaram o aproveitamento integral do curso, especialmente a falta de tempo — um fator recorrente na realidade de professores da educação básica, marcados pela sobrecarga e pela multiplicidade de funções.

Em seguida, também com 14,3% das menções, aparece o desejo de aprofundamento, evidenciando o interesse de um cursista em ampliar os debates iniciados na formação, sobretudo no que tange às relações entre cinema, sociologia e temas contemporâneos como identidade, exclusão e diversidade.

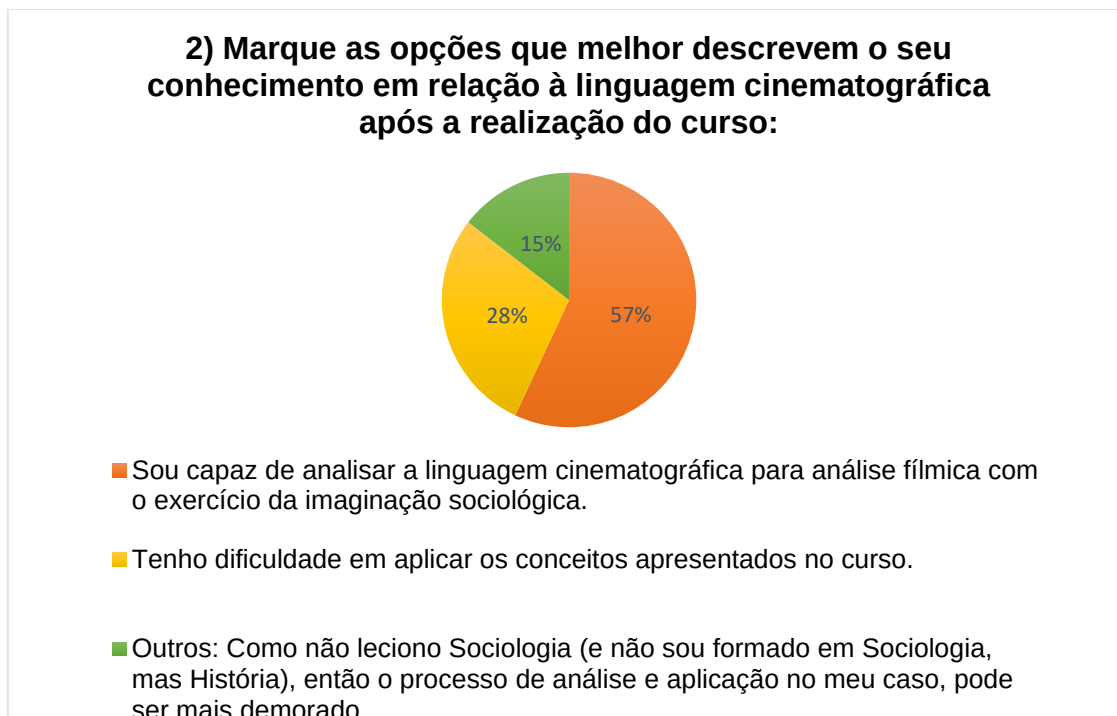
A categoria conteúdo técnico e metodologia acessível foi mencionada por três participantes (42,9%), que destacaram tanto a relevância dos conceitos apresentados — como enquadramento, plano e *mise-en-scène* — quanto a compreensibilidade, objetividade e organização didática das videoaulas. Essa avaliação positiva reforça a efetividade do formato assíncrono com materiais curtos e diretos.

Por fim, a aplicabilidade prática foi a categoria mais recorrente, citada por quatro cursistas (57,1%). Os participantes relataram que o curso teve impacto direto em suas práticas pedagógicas, permitindo um uso mais consciente dos filmes em sala de aula e favorecendo uma mediação mais crítica da linguagem audiovisual.

Essas categorias fornecem indicativos relevantes para o aprimoramento de futuras edições da formação, sinalizando tanto os aspectos valorizados quanto os desafios a serem considerados no planejamento de cursos voltados a professores da educação básica.

A questão 2, “Marque as opções que melhor descrevem o seu conhecimento em relação à linguagem cinematográfica após a realização do curso”, apresentou três alternativas: a) sou capaz de analisar a linguagem cinematográfica para análise fílmica com o exercício da imaginação sociológica; b) tenho dificuldade em aplicar os conceitos apresentados no curso; e c) outros. O objetivo da pergunta foi avaliar em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento dos participantes sobre a linguagem cinematográfica e sua aplicação pedagógica. Considerando que o público-alvo principal era composto por discentes e egressos do PROFSOCIO-PR, os resultados indicaram que a proposta atendeu às necessidades específicas de professores de Sociologia. No entanto, também revelaram desafios enfrentados por participantes com formações complementares, especialmente no que diz respeito à familiaridade com os aspectos técnicos da linguagem audiovisual, evidenciando a importância de oferecer suporte metodológico contínuo.

GRÁFICO 19 – CONHECIMENTO EM RELAÇÃO A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA APÓS O CURSO



FONTE: A Autora (2025).

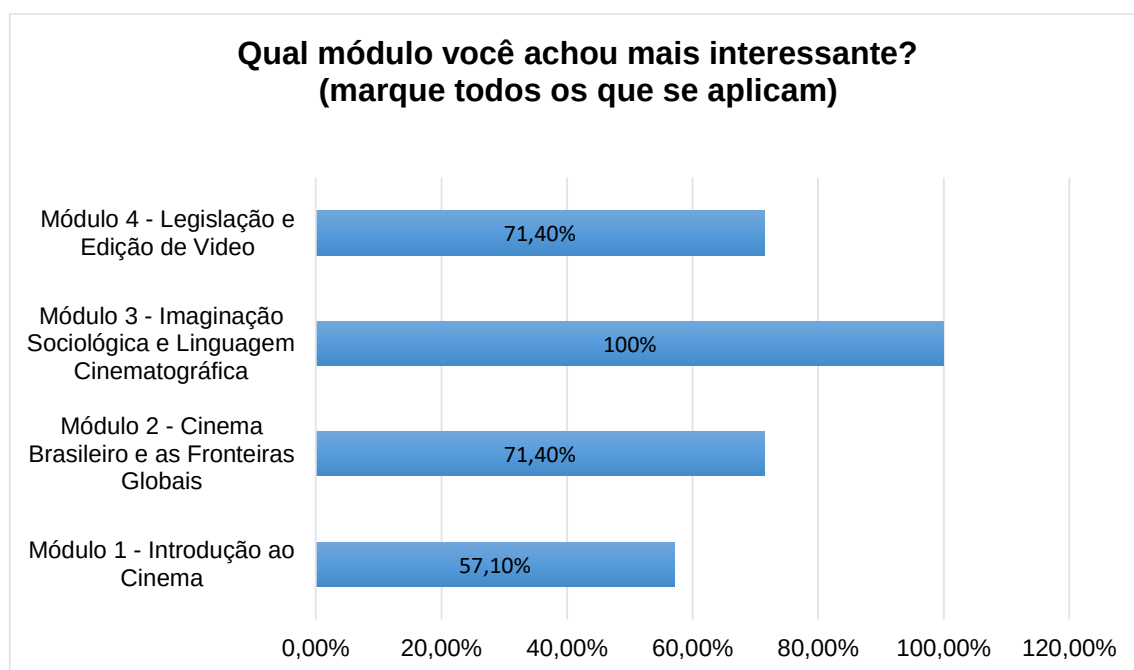
A distribuição das respostas no gráfico revela a existência de diferentes níveis de apropriação conceitual entre os participantes, o que indica que o curso foi acessado e compreendido a partir de trajetórias formativas diversas. A predominância de declarações positivas sobre a capacidade de aplicar a linguagem cinematográfica sugere que a proposta formativa foi significativa para grande parte dos cursistas, especialmente no que se refere à articulação entre forma estética e leitura sociológica.

Ao mesmo tempo, as menções às dificuldades de aplicação e aos fatores externos apontam que o domínio dessa linguagem não é homogêneo e que existem barreiras que extrapolam o conteúdo do curso — como a formação de origem, a área de atuação profissional e o tempo disponível para estudo. Esses dados reforçam a importância de considerar os diferentes pontos de partida dos professores participantes e de estruturar estratégias formativas que respeitem esses ritmos, entendendo o letramento audiovisual como um processo contínuo e não como um resultado imediato de um único curso.

Além disso, as respostas evidenciam um campo fértil para aprofundamento, especialmente por meio de práticas que possibilitem aos professores explorar a linguagem fílmica com maior segurança e autonomia — o que inclui, por exemplo, oficinas práticas.

Na terceira pergunta — “Qual módulo você achou mais interessante? (marque todos os que se aplicam)” — os resultados demonstram que todos os módulos despertaram interesse entre os participantes, ainda que com intensidades variadas. A distribuição das respostas revela que a proposta formativa, em sua totalidade, foi considerada pertinente e capaz de dialogar com diferentes expectativas e experiências docentes.

GRÁFICO 20 – MÓDULO MAIS INTERESSANTE



FONTE: A Autora (2025).

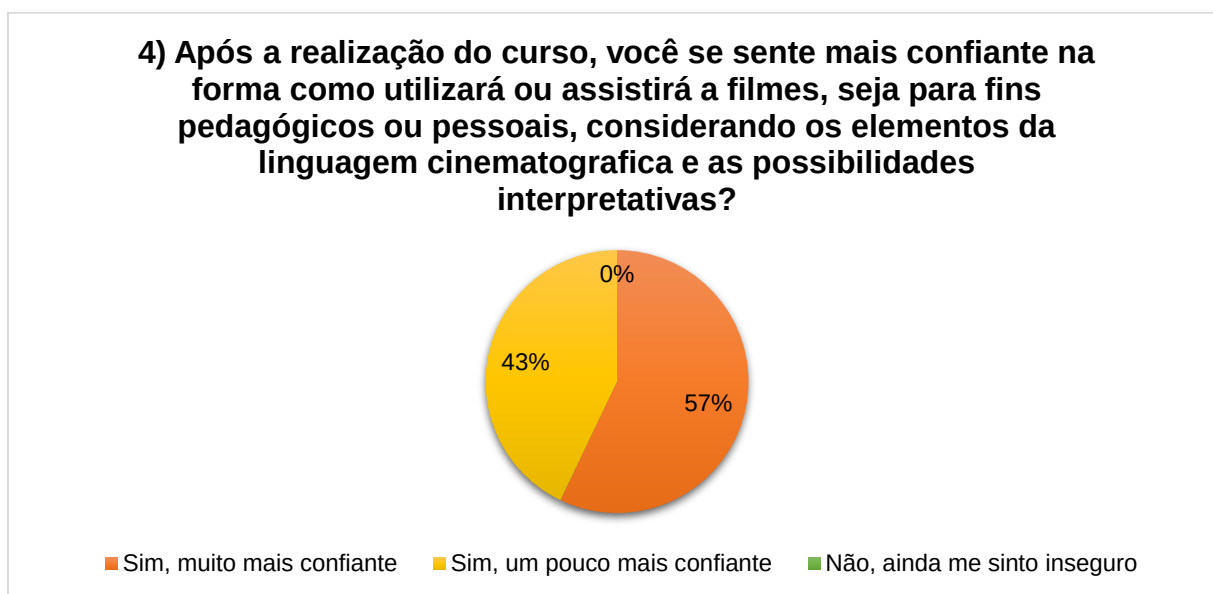
Com base na amostra de sete professores participantes, observa-se um interesse por propostas formativas que articulem teoria crítica e prática pedagógica centrada na linguagem cinematográfica. A escolha predominante pelo Módulo 3 — *Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica* — que integrou elementos técnicos do audiovisual, como planos, enquadramentos, *mise-en-scène* e montagem, à análise sociológica a partir do filme *Bacurau* (MENDONÇA FILHO; DORNELES, 2019), sugere que essa combinação entre forma estética e reflexão crítica está alinhada às demandas cotidianas dos docentes.

A preferência por esse módulo, bem como pelos Módulos 2 — *Cinema Brasileiro e Fronteiras Globais* — e 4 — *Legislação e Edição de Vídeo* — ambos mencionados por 71,4% dos participantes, em detrimento de conteúdos mais introdutórios como os do Módulo 1 — *Introdução ao Cinema* —, sinaliza uma busca por formações que contribuam com a prática docente frente aos desafios concretos

do ensino médio, especialmente no contexto de esvaziamento curricular das Ciências Humanas nas escolas.

A quarta pergunta — "Após a realização do curso, você se sente mais confiante na forma como utilizará ou assistirá a filmes, seja para fins pedagógicos ou pessoais, considerando os elementos da linguagem cinematográfica e as possibilidades interpretativas?" — teve como objetivo avaliar o impacto da formação na percepção dos participantes sobre sua própria capacidade de aplicar, na prática, os conteúdos abordados. Buscou-se compreender em que medida o curso contribuiu para fortalecer a confiança dos professores no uso crítico do cinema, tanto no contexto pedagógico quanto em sua experiência pessoal, a partir da incorporação de ferramentas de análise técnica e sociológica da linguagem audiovisual.

GRÁFICO 21 – CONFIANÇA DE ANÁLISE APÓS O CURSO



FONTE: A Autora (2025).

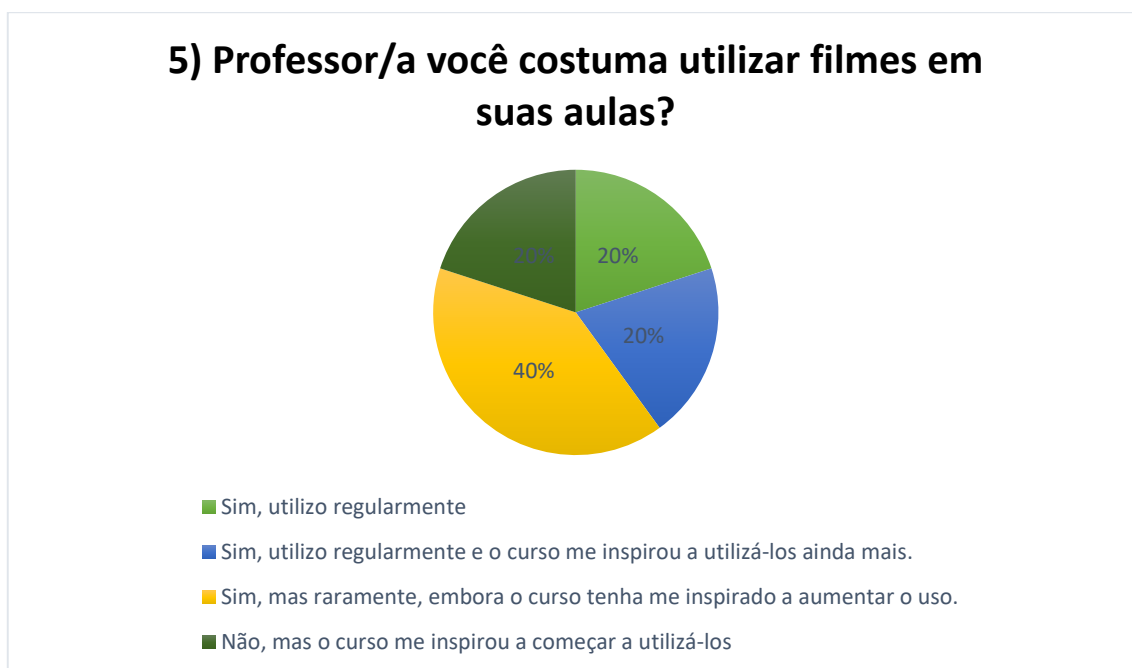
O gráfico revela que todos os participantes relataram algum grau de aumento na confiança para utilizar filmes de maneira crítica, seja em suas práticas pedagógicas, seja em suas experiências pessoais. A maioria dos respondentes (57%) afirmou sentir-se muito mais confiante após o curso, enquanto os demais (43%) indicaram estar um pouco mais confiantes. Nenhum participante declarou permanecer inseguro, o que sugere que a formação contribuiu, em maior ou menor medida, para fortalecer a autonomia dos cursistas na leitura e aplicação da linguagem cinematográfica.

Esse resultado indica que o curso contribuiu para que os professores se

sentissem mais preparados para aplicar os conhecimentos relacionados à linguagem cinematográfica em contextos pedagógicos e pessoais. Ao mesmo tempo, os dados também sugerem que, para parte dos participantes, esse processo de apropriação é gradual e demanda tempo, prática e continuidade formativa para consolidar-se. Essa percepção reforça a compreensão do letramento audiovisual como um percurso em constante construção, que se aprimora no fazer docente cotidiano e nas experiências concretas de mediação com filmes e outros produtos audiovisuais.

A quinta pergunta da avaliação — *"Professor/a, você costuma utilizar filmes em suas aulas?"* — teve como objetivo investigar a frequência com que os participantes incorporam obras audiovisuais em suas práticas pedagógicas e avaliar se o curso influenciou na ampliação, reconfiguração ou ressignificação desse uso. A presença de um campo para resposta aberta permitiu aos cursistas justificar suas escolhas, relatar experiências prévias, apontar vantagens e limitações no uso de filmes em sala de aula, além de refletirem sobre eventuais mudanças de postura decorrentes da formação. Com isso, foi possível captar não apenas dados quantitativos, mas também percepções qualitativas sobre o lugar do cinema na prática docente e as transformações provocadas pelo curso.

GRÁFICO 22– INFLUENCIA DO CURSO EM UTILIZAR FILMES EM SALA DE AULA



FONTE: A Autora (2025).

A análise do gráfico sobre o uso de filmes em sala de aula revela que, embora

os participantes estejam em diferentes estágios de familiaridade com o recurso audiovisual, há uma disposição significativa para incorporá-lo ou ampliá-lo em suas práticas docentes. Observa-se um movimento relevante de reflexão e possível reconfiguração pedagógica a partir da experiência formativa. Mesmo entre aqueles que não utilizavam filmes anteriormente, a maioria expressou a intenção de fazê-lo após o curso — o que sugere que a formação impactou não apenas na aquisição de repertório técnico e teórico, mas também na disposição subjetiva para a experimentação metodológica. Isso indica um potencial deslocamento do uso meramente ilustrativo do cinema para abordagens mais críticas, comprometidas com a leitura de mundo.

Além disso, o Gráfico 22 — *“Influência do curso em utilizar filmes em sala de aula”* — evidencia que o uso do cinema, embora já presente em parte das práticas docentes, tende a ser intensificado quando há suporte formativo que atribui sentido e fundamentação pedagógica a essa escolha. Para aprofundar essa análise, os participantes também responderam a uma pergunta aberta complementar, apresentada após a questão sobre o uso de filmes: *“Caso sim, descreva como tem sido sua experiência, destacando os aspectos positivos e negativos. Caso não, explique o motivo de não utilizá-los e se o curso influenciou sua decisão de começar a usá-los.”*

As justificativas apresentadas pelos cursistas revelam um conjunto diverso de experiências, desafios e percepções em relação ao uso de filmes em sala de aula. A maioria dos participantes já utilizava o audiovisual de forma pontual ou recorrente, destacando como aspectos positivos a capacidade do cinema de provocar identificação com a realidade dos estudantes, dinamizar a abordagem de conteúdos e estimular reflexões críticas. Um exemplo disso está na fala do cursista que afirmou: *“Minha experiência com filmes em sala de aula tem sido boa. Claro que temos todo um trabalho para preparar a sala e a turma para a exibição, mas tem sido uma experiência muito positiva, principalmente pelo retorno dos alunos. Pela relação que eles fazem do filme com suas vidas e com suas comunidades.”*

As falas também indicam uma preocupação constante em evitar o uso banalizado do recurso, enfatizando a necessidade de planejamento pedagógico, articulação com o conteúdo teórico e cuidado com a seleção das obras. Nesse sentido, uma participante relatou: *“Sempre trabalhei o audiovisual em sala de aula, sempre elaborando questões para que os alunos façam levantamento de informações sobre*

o filme [...] para não banalizar a prática de exibição e os estudantes não o verem como um passatempo.”

Por outro lado, foram mencionadas dificuldades estruturais e contextuais que limitam o uso mais sistemático dos filmes. Entre os obstáculos apontados, destacam-se a falta de tempo para planejamento, a ausência de infraestrutura adequada nas escolas e a percepção de que muitos estudantes enfrentam dificuldades de concentração diante de vídeos mais longos. Um cursista apontou: *“Um dos problemas que enfrentei foi a questão do tempo, pois estamos no fechamento do ano letivo e acabou sendo muito corrido.”* Outro comentou: *“A juventude atual tem uma grande dificuldade de concentração, é muito difícil assistir qualquer vídeo com mais de cinco minutos.”*

Quanto ao impacto do curso, as respostas demonstram que ele foi capaz de inspirar a ampliação do uso do audiovisual em sala, sobretudo ao oferecer fundamentos teóricos e metodológicos que qualificam essa prática. Uma participante afirmou: *“O curso me inspirou a aumentar o uso.”* Outro cursista acrescentou: *“O filme traz uma vivacidade, dramaticidade e riqueza para abordar questões sociológicas que por outros meios são quase impossíveis. Nesse sentido, é um recurso indispensável para o repertório docente.”*

Em síntese, as justificativas analisadas evidenciam que o curso de letramento audiovisual impactou significativamente a percepção dos professores sobre o uso de filmes como recurso didático. Ainda que persistam obstáculos estruturais e limitações contextuais, as falas indicam um movimento de ressignificação dessa prática pedagógica, agora orientada por critérios críticos e estéticos

6.2 RETORNO DE NÃO PARTICIPAÇÃO

O formulário destinado aos que não participaram efetivamente do curso foi encaminhado a três grupos distintos: (1) aqueles que não se inscreveram; (2) os que se inscreveram, mas não chegaram a acessar a sala virtual; e (3) os que acessaram o ambiente, mas não concluíram as atividades propostas. No total, 11 pessoas responderam ao questionário, oferecendo comentários que ajudam a identificar obstáculos recorrentes — tanto estruturais quanto pessoais — ligados às condições reais de trabalho docente e às dificuldades de adesão à formação continuada.

QUADRO 21 – PERFIL DE TRABALHO DOS NÃO PARTICIPANTES

Categoria	Subcategoria	Porcentagem (%)
Vínculo ao PROFSOCIO	Com vínculo	82%
	Sem vínculo	18%
Vínculo de Trabalho	QPM	64%
	PSS	27%
	CLT	9%
Carga Horária Semanal	40 horas	73%
	20 a 30 horas	18%
	Menos de 20 horas	9%
Turnos de Trabalho	1 turno	18%
	2 turnos	64%
	3 turnos	18%
Quantidade de Turmas	Até 10 turmas	27%
	De 11 a 15 turmas	45%
	Mais de 15 turmas	27%
Disciplinas Lecionadas	Apenas Sociologia	45%
	Sociologia + 1 disciplina	27%
	Sociologia + múltiplas áreas	18%

FONTE: A Autora (2025).

A maioria dos respondentes possui vínculo com o PROFSOCIO (82%) e atua sob o regime estatutário QPM (64%), o que indica um perfil de professores com maior estabilidade e inserção consolidada na rede pública. Apesar disso, os dados revelam um cenário de sobrecarga: 73% possuem carga horária semanal de 40 horas e 64% atuam em dois turnos, o que reduz significativamente o tempo disponível para participar de formações continuadas, mesmo quando oferecidas em formato assíncrono.

A complexidade do trabalho docente também se expressa na quantidade de turmas: 27% lecionam para mais de 15 turmas, o que amplia o volume de atividades pedagógicas, correções, registros e planejamentos. Além disso, embora 45% lecionem apenas Sociologia, 55% acumulam essa disciplina com outras áreas do conhecimento, sendo 27% com uma disciplina adicional e 18% com múltiplas áreas, o que sugere a presença de demandas curriculares diversas e, possivelmente,

fragmentadas.

Esses dados indicam que a não participação no curso de formação não pode ser atribuída à falta de interesse, mas sim a condições objetivas de trabalho que dificultam o engajamento. Carga horária extensa, atuação em múltiplos turnos, número elevado de turmas e sobreposição de disciplinas compõem um quadro que tensiona o tempo e a energia disponíveis dos docentes. Isso reforça a necessidade de considerar tais elementos estruturais na formulação de políticas de formação continuada mais acessíveis, realistas e sensíveis ao cotidiano escolar.

O quadro a seguir sintetiza os principais fatores relatados por participantes que, por diferentes motivos, não conseguiram concluir ou se inscrever no curso de letramento audiovisual. As respostas foram coletadas por meio de uma pergunta aberta, que buscava compreender os obstáculos enfrentados no processo formativo. Os comentários revelam padrões recorrentes relacionados à sobrecarga de trabalho docente, gestão de tempo, prioridades concorrentes e questões pessoais. Ao sistematizar essas falas, torna-se possível identificar dimensões estruturais e subjetivas que afetam a participação em propostas de formação continuada, especialmente quando não há tempo institucionalizado para estudo e quando os profissionais já lidam com rotinas intensas de trabalho escolar.

QUADRO 22 – MOTIVOS DE NÃO PARTICIPAÇÃO

Padrão Identificado	Descrição	%	Exemplos
Sobrecarga de Trabalho	Dificuldade em conciliar demandas escolares e do mestrado, especialmente no final do ano letivo.	72,7%	Heitor: "Final de trimestre em 4 escolas, todos os professores estão sobrecarregados com o fechamento do ano." Maria: "Falta de tempo devido à carga horária de trabalho, fechamento de notas e entrega de avaliações no mestrado." Jorge: "O curso surgiu em um momento de grande demanda na escola." Jackson: "Acúmulo de responsabilidades no trabalho e no mestrado." Agenor: "Falta de tempo devido à carga de trabalho." Clara: "Por falta de tempo apenas." Rita: "Estou com 40h + mestrado [...]" Alceu: "Na correria de entregar as notas, não percebi que já estava próximo do prazo."
Saúde Mental	Problemas de saúde física ou	27%	Wilson: "Priorizar o resto de saúde mental que ainda me resta... uma falta de

e Física	mental que limitaram a capacidade de engajamento.		esperança e motivação mesmo." Elizeth: "Desenvolvi burnout, tive crises de depressão e ansiedade... minha saúde mental estava e está afetada." Nara: "Problemas de saúde que me afastaram."
Final do Ano Letivo	O período coincidiu com tarefas administrativas e pedagógicas intensas.	27,3%	Jorge: "Momento de grande demanda da escola, sem condições de priorizar o curso." Heitor: "Final de trimestre em 4 escolas, todos os professores estão sobrecarregados." Alceu: O momento que mais consigo fazer as coisas é no começo de cada trimestre. Fevereiro, maio ou outubro.
Questões Pessoais	Demandas familiares e pessoais dificultaram a inscrição ou conclusão do curso.	27%	Agenor: "Falta de tempo devido à carga de trabalho e questões familiares." Rita: "Mestrado + filho e terapias [do filho]."
Desmotivação Profissional	Falta de motivação devido às condições de trabalho ou descrença na gestão educacional.	9%	Wilson: "Não consigo vislumbrar melhorias educacionais possíveis frente à gestão educacional atual... falta de respeito generalizada no ambiente escolar."

FONTE: A Autora (2025).

A análise das justificativas apresentadas pelos participantes que não conseguiram concluir ou iniciar o curso de letramento audiovisual revela, de maneira contundente, os efeitos da intensificação do trabalho docente, da fragmentação curricular e da precarização das condições objetivas de formação continuada. Esses elementos não podem ser compreendidos de forma isolada ou como meras dificuldades individuais. Ao contrário, como argumentam Aline Neves e Mario Prokopiuk (2024), essas barreiras refletem processos mais amplos de reorganização da educação pública brasileira, em especial no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Paraná, marcada por uma lógica neoliberal que transforma a educação em instrumento de adequação ao mercado e não mais de formação crítica.

Neves e Prokopiuk (2024) mostram que o NEM opera uma reconfiguração estrutural do currículo escolar, deslocando o eixo da formação humanística e reflexiva para a valorização de componentes voltados à empregabilidade e à produtividade,

como “Projeto de Vida”, “Educação Financeira” e “Pensamento Computacional”. Essa mudança de orientação curricular repercute diretamente na rotina dos professores, sobretudo aqueles das áreas de Ciências Humanas, como Sociologia, que têm enfrentado não apenas a redução da carga horária e do espaço curricular, mas também a desvalorização simbólica de seu campo de saber. Esse diagnóstico é aprofundado por Willian da Silva (2023), que ao analisar a trajetória da disciplina de Sociologia no Paraná, evidencia como sua presença no currículo sempre foi marcada por intermitência, disputas políticas e invisibilização institucional. O autor mostra que, mesmo após a obrigatoriedade legal garantida pela Lei nº 11.684/08, a Sociologia tem sido constantemente tensionada por reformas curriculares que esvaziam seu potencial crítico, submetendo-a a modelos tecnicistas e à lógica das competências, agravada pelo contexto do NEM.

No caso do Paraná, a implementação do Novo Ensino Médio foi acompanhada por um conjunto de instruções normativas que reorganizam a distribuição de aulas e redefinem os itinerários formativos com base em uma lógica gerencial. Essa reestruturação tem sido seguida por uma intensificação das exigências burocráticas e operacionais que recaem sobre os docentes. Exemplo disso é o relato de Heitor, que afirma: *“final de trimestre em quatro escolas, todos os professores estão sobrecarregados”*, ou de Rita, que pontua: *“estou com 40 horas + mestrado + filho e terapias [do filho]”*. Essas falas expressam as múltiplas dimensões do acúmulo de funções e papéis impostos aos educadores, dificultando sua participação em formações que exigem tempo, concentração e envolvimento crítico.

Willian da Silva (2023) também contribui para essa leitura ao analisar a intensificação da plataformização do ensino no Paraná. Segundo o autor, as tecnologias educacionais têm sido mobilizadas dentro de uma lógica prescritiva e tecnocrática, como no caso do Desafio Paraná, que transforma o professor em executor de conteúdos pré-formatados. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é substituída por metas algorítmicas e instrumentos de controle, esvaziando a autonomia intelectual dos docentes. Isso ajuda a compreender depoimentos como o de Wilson, que menciona: *“priorizar o resto de saúde mental que ainda me resta... uma falta de esperança e motivação mesmo”*, ou de Elizeth, que relata: *“desenvolvi burnout, tive crises de depressão e ansiedade... minha saúde mental estava e está afetada”*.

Embora o curso de letramento audiovisual também tenha sido realizado com

apoio de plataformas digitais — como *Google Classroom* e YouTube —, sua proposta pedagógica difere substancialmente da lógica de plataforma descrita por Willian da Silva (2023). É importante destacar que o Curso de Letramento Audiovisual aqui realizado não possui caráter institucional, ou seja, não integra a política oficial de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)⁴⁶. Isso implica que os professores participantes o realizam por iniciativa própria, muitas vezes no contra turno e sem qualquer redução de carga horária.

Nesse contexto, a proposta do curso de letramento audiovisual se diferencia por não se basear em metas padronizadas ou controle algorítmico, como ocorre em experiências tecnocráticas como o Desafio Paraná (*Quizizz*). Ao contrário, o curso promoveu uma experiência formativa voltada à experimentação estética e à leitura sociológica do cinema, favorecendo a reflexão e a criação de sentidos pedagógicos a partir da linguagem audiovisual. Além disso, o curso também se distingue de plataformas como o *Canal do Professor* — analisado no capítulo 2 desta dissertação —, por oferecer tutoria e certificação formal aos cursistas. Portanto, a crítica à plataforma do ensino não se dirige à presença das tecnologias digitais em si, mas à forma como elas são incorporadas e organizadas no contexto educacional.

Dessa forma, a não participação no curso não pode ser interpretada como mero desinteresse ou falta de comprometimento, mas sim como expressão dos efeitos da lógica neoliberal que estrutura o cotidiano escolar. Conforme discutem Neves e Prokopiuk (2024) e Willian da Silva (2023), essa lógica enfraquece práticas educativas emancipatórias ao substituir o projeto pedagógico por um modelo tecnocrático, centrado na adaptação e na instrumentalização do trabalho docente. Reverter esse cenário exige, portanto, o reconhecimento de que a formação crítica dos professores demanda condições objetivas e subjetivas — dimensões que vêm sendo sistematicamente esvaziadas pelas atuais políticas educacionais.

⁴⁶ No Paraná, mesmo as formações promovidas pelo Estado — como o programa “Formadores em Ação” — não reduzem a carga horária em sala de aula, apenas liberam duas horas-atividade semanais, o que, conforme a própria experiência da autora desse trabalho, compromete o tempo necessário para planejamento e correção de atividades, sobrecarregando ainda mais o docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo enfrentar uma das contradições mais evidentes no ensino de Sociologia: a presença recorrente do cinema nas práticas escolares contrastando com sua apropriação majoritariamente ilustrativa — caracterizada por usos não mediados, pontuais ou meramente recreativos. A análise dos dados e das experiências formativas revelou que essa limitação não decorre da falta de interesse dos professores, mas de um conjunto de fatores estruturais e simbólicos, como a sobrecarga de trabalho, a escassez de políticas públicas voltadas à formação continuada e a percepção ainda difusa sobre a linguagem cinematográfica como ferramenta pedagógica crítica.

Como resposta concreta a esse cenário, foram desenvolvidos materiais técnicos inéditos que articulam teoria e prática por meio de uma abordagem crítica e situada do letramento audiovisual. Entre eles, destacam-se: o Curso Assíncrono de Capacitação em Letramento Audiovisual, a Oficina “Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica” e o ambiente virtual de aprendizagem no Google Classroom. Esses recursos foram concebidos para operacionalizar o letramento audiovisual em suas dimensões pedagógica, estética e sociológica, contribuindo para a formação de docentes enquanto leitores críticos da linguagem cinematográfica.

A estrutura modular do curso foi pensada para favorecer o desenvolvimento progressivo do letramento audiovisual, estimulando também a imaginação sociológica por meio de uma sequência didática gradual. Essa organização permitiu transitar da construção conceitual à aplicação prática, articulando de forma integrada diferentes dimensões do saber docente — teórica, crítica, técnica e pedagógica. Ao privilegiar esse percurso formativo, o curso reafirma que o letramento audiovisual não se encerra em um único ciclo de aprendizagem, mas constitui uma prática contínua de leitura e interpretação crítica das imagens em movimento.

A linguagem adotada nos vídeos, que buscou substituir a voz professoral tradicional por uma abordagem mais leve e dialógica, teve como propósito trazer fluidez à rotina exaustiva de trabalho docente, sem, no entanto, implicar na simplificação ou banalização dos conteúdos conceituais. Ao contrário, os vídeos se propuseram a apresentar e discutir, de maneira crítica e contextualizada, conceitos centrais da linguagem cinematográfica, como plano, montagem, *mise-en-scène*, composição de quadro, trilha sonora e enquadramento, articulando-os a categorias de

análise sociológica. Como afirmou o cursista Raul, em sua avaliação: *“A autora usou e brincou com elementos que trouxeram vida e dinâmica ao curso, saindo do modelo convencional, além de utilizar uma linguagem fácil e acessível”*. Dessa forma, promoveu-se uma leitura integrada entre forma estética e conteúdo social, aspecto central na proposta de letramento audiovisual defendida neste curso.

Como etapa preparatória ao curso, foi aplicada a oficina “Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica” com professores de Sociologia, cujos resultados evidenciaram a eficácia da proposta metodológica para o desenvolvimento tanto da compreensão da linguagem cinematográfica quanto da imaginação sociológica. Ao longo da atividade, observou-se uma ampliação do olhar analítico dos participantes: se, inicialmente, as leituras concentravam-se nos aspectos narrativos das obras, ao final os docentes passaram a identificar de forma mais crítica como recursos técnicos — como enquadramentos fechados que isolam personagens ou a ausência intencional de trilha sonora em momentos-chave — produzem sentidos sociais complexos relacionados à exclusão, ao poder e à representação.

O depoimento do Grupo 4 *“Antes nos preocupávamos apenas com a história do filme, mas agora percebemos como cada detalhe técnico transmite informações importantes”* exemplifica essa mudança de perspectiva. A oficina mostrou-se eficaz por trabalhar com materiais concretos - como *frames* impressos - que permitiram aos docentes manipular fisicamente os elementos da linguagem fílmica, transformando a análise em um exercício tátil.

A experiência acumulada na aplicação da oficina e do curso evidenciou que o desenvolvimento do letramento audiovisual exige processos formativos mediados e intencionais, que ultrapassam a simples exposição a filmes ou a apresentação pontual de conceitos técnicos. Em ambas as propostas, a abordagem adotada foi estruturada por meio de perguntas investigativas, análises orientadas e atividades práticas, com o objetivo de deslocar o olhar imediato para formas mais sistemáticas e críticas de leitura da linguagem cinematográfica.

Nesse contexto, torna-se pertinente contrastar a experiência construída neste curso com outras formas de formação continuada disponíveis na rede pública de ensino, especialmente aquelas promovidas de maneira centralizada pelo Estado. A distinção entre o curso de Capacitação em Letramento Audiovisual e o *Canal do Professor – Formação Continuada* da SEED-PR não se resume apenas às estratégias didáticas, mas também revela diferenças quanto à intencionalidade política e

pedagógica de cada proposta.

O *Canal do Professor* está vinculado a uma política de formação continuada institucionalizada pelo Estado, cujo modelo reforça uma lógica de padronização de saberes e uniformização de práticas docentes. Sua estrutura atua como instrumento de difusão de uma ideologia oficial, orientada para o cumprimento de metas e o alinhamento às diretrizes curriculares estaduais. Nesse modelo, o professor é posicionado como receptor de orientações normativas, cabendo-lhe adaptar-se ao que é transmitido, muitas vezes sem espaço efetivo para debate, crítica ou reelaboração das propostas.

Em contraponto, o curso desenvolvido nesta pesquisa articula o letramento audiovisual a uma concepção de formação que valoriza a mediação pedagógica situada. Essa sensibilidade não se restringe ao discurso, mas foi operacionalizada desde o início da pesquisa, por meio da realização de um diagnóstico prévio com professores da rede pública vinculados ao PROFSOCIO-PR, que permitiu mapear suas práticas, limitações estruturais e expectativas em relação ao uso do cinema em sala de aula. Além disso, a presença de espaços interativos como fóruns, tutoria e atividades reflexivas permite construir uma rede de formação horizontalizada, onde o conhecimento circula por meio do diálogo e da experiência compartilhada.

Com base nos resultados observados tanto na aplicação da oficina quanto na do curso, constata-se que a estrutura metodológica desenvolvida apresenta potencial de continuidade, aprofundamento e adaptação a diferentes contextos escolares. No caso do curso, recomenda-se para futuras edições a ampliação do período de realização, de modo a garantir maior flexibilidade aos cursistas. Sugere-se também a inclusão de momentos síncronos via *Google Meet*, com o objetivo de fortalecer os vínculos formativos, ampliar as trocas de experiências e estimular o engajamento. A realização de um diagnóstico prévio, sensível aos ciclos escolares e às demandas específicas dos docentes, pode ainda contribuir para a definição de períodos mais oportunos para a oferta da formação, ampliando sua efetividade.

A partir dessa experiência, emergem também encaminhamentos que apontam para a sociologia das emoções, associada ao letramento audiovisual, para investigar como elementos estéticos e narrativos do cinema mobilizam afetos e contribuem para a construção de sentidos sociais. Outra frente relevante diz respeito ao uso do cinema como ferramenta pedagógica para o trabalho com temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008.

Nesse sentido, torna-se importante valorizar filmes dirigidos por mulheres, cineastas negros e indígenas, que constroem narrativas a partir de suas próprias experiências e trajetórias. A incorporação dessas obras no contexto escolar pode contribuir para ampliar os repertórios simbólicos disponíveis aos docentes, além de fortalecer epistemologias historicamente marginalizadas. Outro segmento possível, é investigar as práticas culturais dos docentes, seus repertórios audiovisuais e o acesso que possuem a espaços culturais — como cinemas, bibliotecas, museus, centros culturais, shows, feiras, viagens etc.

Além disso, uma linha de aprofundamento importante diz respeito à própria construção teórica do conceito de letramento audiovisual, que deve ser compreendido não como a mera soma entre letramento e audiovisual, mas como uma prática específica e integrada. Essa prática envolve competências de leitura crítica, análise técnica, interpretação simbólica e expressão estética, articuladas à experiência educativa. Por fim, para futuras reorganizações da oficina, considera-se a possibilidade de experimentar a análise de outros curtas-metragens, a fim de ampliar os repertórios fílmicos trabalhados e diversificar os temas abordados, mantendo o compromisso com a articulação entre linguagem cinematográfica e imaginação sociológica.

Ainda que haja espaço para o aprimoramento da proposta, sobretudo com a ampliação dos repertórios fílmicos e das possibilidades metodológicas, o grande desafio que se impõe a partir desta pesquisa é duplo: formar professores como leitores críticos do audiovisual e, simultaneamente, enfrentar as condições estruturais que ainda limitam a inserção qualificada do cinema nas práticas pedagógicas. A experiência desenvolvida ao longo do estudo evidenciou que, mesmo diante de precariedades materiais, falta de tempo e escassez de formações específicas, os docentes elaboram estratégias criativas para incluir filmes em suas aulas, o que revela não apenas uma disposição para inovar, mas também o reconhecimento do cinema como recurso pedagógico significativo.

Esta dissertação não se encerra com respostas definitivas, mas propõe um convite à ação coletiva e pedagógica: o fortalecimento da aliança entre Sociologia e cinema como práticas complementares de leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA (ANCINE). Glossário de termos técnicos do cinema e do audiovisual: versão 1.32. Brasília, DF: ANCINE, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/ancine-lanca-glossario-de-termos-da-atividade-cinematografica-e-audiovisual-rio-de-janeiro-17-05-2005>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

ARAÚJO, Anderson Leon Almeida de; DUPRET, Leila. Entre atabaques, sambas e Orixás. Revista Brasileira de Estudos da Canção, Natal, v. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://rbec.ect.ufrn.br/data_uploaded/artigo/Entre%20Atabaques,%20Sambas%20e%20Orix%C3%A1s.pdf>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

ARTE NO SUL. Festival de Cinema da Fronteira abre segunda-feira em Livramento e segue em Bagé. Arte no Sul, 26 nov. 2023. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2023/06/30/inscricoes-abertas-para-festival-da-fronteira-que-faz-homenagem-a-leona-cavalli/>>. Acesso em: <2 set. 2024>.

ASSOCIAÇÃO IMAGEM E CINEMA. Qual a diferença entre filme de ficção e documentário? Disponível em: <<https://www.aicinema.com.br/qual-a-diferenca-entre-filme-de-ficcao-e-documentario>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Papirus, 2003.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho; Julianio Dornelles. Produção: Emilie Lesclaux, Saïd Ben Saïd e Michel Merkt. Brasil: CinemaScópio Produções, SBS Productions, 2019. 1 filme (131 min).

BAILE. Direção: Cíntia Domit Bittar. Brasil, 2019. 1 filme (curta-metragem).

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, DJ de ML; SCHULZE, GB. *Ensino de cinema na educação básica: aspectos legais*. Revista GEARTE, v. 2, 2018

BEIGUELMAN, Giselle. Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNARDET, Jean-Claude. Cinema brasileiro: propostas para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção

Primeiros Passos, v. 9).

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007. 560 p.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: <28 abr. 2025>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 47, 28 out. 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3348/resolucao-cne-cp-n-1>>. Acesso em: <22 abr. 2025>.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: <28 abr. 2025>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: <28 abr. 2025>.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Classificação Indicativa: guia prático. 3. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/guia-pratico/classind-guia-pratico-de-audiovisual-3o-ed.pdf>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

BRASIL. *Medida Provisória n. 2.228-1, de 6 de setembro de 2001*. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=22281&ano=2001&ato=f42ATUE50MNPWT33d>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

CÁNEPA, Laura Loguercio. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-88. (Coleção Campo Imagético).

CANIZAL, Eduardo Penuela. Surrealismo. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 143-158. (Coleção Campo Imagético).

CARVALHO, Maria do Socorro. Cinema Novo Brasileiro. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 289-308. (Coleção Campo Imagético).

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CineNovo. Associação dos Cineastas do Cinema Novo. Disponível em: <<https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/>> Acesso em: <14 set. 2024>.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 17-54. (Coleção Campo Imagético).

CRUZ, Maria Teresa Mimoso. Cinema e imaginário na sala de aula. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2020.

CRUZ, Regina Celia da. *O Cinema e a Educação: A Luz na Sala Escura*. 3. ed. Pelotas, RS: Rubra Cognitiva, 2020. 168 p. (ROQUETTE-PINTO: A Revista do Vídeo Estudantil, ISSN 2526-6128).

DIAS, Fabiana Quintana; CARRASCO, Ney. Da ideia à criação de Vinicius de Moraes: uma análise da música original da peça "Orfeu da Conceição" (1956). *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 1, 2011. DOI: 10.33871/19805071.2011.7.1.1530. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1530>>. Acesso em: <21 nov. 2024>.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Editores da Enciclopédia Itaú Cultural. **CineNovo**. Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80247-cinema-novo>>. Acesso em: <14 set. 2024>.

FABRIS, Mariarosaria. Neo-realismo italiano. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 191-220. (Coleção

Campo Imagético).

FANTIN, Mônica; MARTINS, Karine Joule. Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse (Org.). Cinema e educação digital: a Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2023. p. 40–49.

FELINTO, Érick. Cinema e tecnologias digitais. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 413-432. (Coleção Campo Imagético).

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/42901792/A_Integração_Do_Negro_Na_Sociedade_De_Classes_Volume_2_Globo_2008_Florestan_Fernandes>. Acesso em: <21 nov. 2024>.

FRANÇA, Andréa. Cinema de terras e fronteiras. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 395-412. (Coleção Campo Imagético).

FRANÇA, Andréa. *Terras e fronteiras no cinema político contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 236 p.

FRAZÃO, Dilva. DW Griffith: cineasta norte-americano. eBiografia. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/d_w_griffith/>. Acesso em: <14 ago. 2024>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRETAS, Maria Teresa de Assunção. Cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a lei 13.006 | Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORI, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a lei 13.006 | Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse (orgs.). *Cinema e educação digital: Lei*

14.533 – *reflexões, perspectivas e propostas*. [S.l.]: Cinema Sem Fronteiras, 2023. Livro digital. ISBN 978-65-86472-25-7.

GARCIA, Alexandre Rafael. Dicionário de Cinema. Criação e direção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@DicionariodeCinema>>. Acesso em: <20 ago. 2024>.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. (Textos FCC, 34).

GIDDENS, Anthony. Sociologia. 6. ed. Tradução de Alexandra Figueiredo et al. Coordenação e revisão científica de José Manuel Sobral. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2014.

hooks, bell. Cinema vivido. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

hooks, bell. Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Dicionário de audiovisual para iniciantes e intermediários. VOX Digital: IF Sudeste MG, [sd].

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 409-424, 2006.

MANEVY, Alfredo. Nova Vaga. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 221-240. (Coleção Campo Imagético).

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Revisão de Nuno Marques. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MARTINS, Fernanda AC. Impressionismo francês. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 89-108. (Coleção Campo Imagético).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Prefácio de Néstor García Canclini; Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MASCARELLO, Fernando. Filme noir. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 177-190. (Coleção Campo Imagético).

Memórias da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 14 atrás. 2024

MEUCCI, Simone. Encaixes, desencaixes e bloqueios: Sociologia e educação no Brasil da década de 1950. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 110, p. 77-98, 2020.

MEUCCI, Simone. Medida do governo do Paraná que reduz aulas de disciplinas prejudica pensamento de alunos. *Detrator*, n. 41, 05 jan. 2021. Plural Curitiba. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>>. Acesso em: <21 nov. 2024>.

METZ, Christian. O significante imaginário: psicanálise e cinema. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINUTO ESCOLA. Disponível em: <https://www.youtube.com/@minutoescola>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

MÜNSTERBERG, H. A experiência do cinema. In: XAVIER, I. (Org.). A experiência do cinema. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo: Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009. p. 10-31.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Aline do Rocio; PROKOPIUK, Mario. TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E REFORMAS CURRICULARES: UM ESTUDO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ. **Missões: Revista De Ciências Humanas E Sociais**, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.313>> Acesso em: <5 abr. 2025>.

OLIVEIRA, B. J. Cinema e imaginário científico. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 133-150, out. 2006.

PAES, Bruno T.; FRESQUET, Adriana Mabel. A Escola e o Cinema: Algumas reflexões e apreensões frente à lei 13.006/14. Revista Teias, v. 47, (jan./mar. – 2016).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação e Departamento de Planejamento e Gestão Escolar. *Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED, de 20 de outubro de 2020*. Dispõe sobre a oferta de componentes curriculares na matriz curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf>. Acesso em: <28 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Mulheres são maioria na Educação do Paraná. Agência Estadual de Notícias, 8 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Mulheres-sao-maioria-na-Educacao-do-Parana>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Referencial Curricular Paranaense: Etapa do Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: <10 jul. 2024>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 3.659/2024 – GS/SEED*. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/gas/uploads/12643/res_36592024.pdf>. Acesso em: <22 mar. 2025>.

PARANÁ. Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa. Agência Estadual de Notícias, Curitiba, 14 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Resolução nº 3.550/2022 – GS/SEED, de 23 de junho de 2022*. Institui o Livro Registro de Classe e o Livro Registro de Classe Online. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=267067&indice=1&totalRegistros=1&dt=19.8.2023.11.9.10.395>>. Acesso em: <24 abr. 2025>.

PINTO, Leonor E. Souza. Cinema brasileiro e censura durante a ditadura militar. Disponível em: <http://www.memoriacinebr.com.br/textos/cinema_brasileiro_e_censura.pdf>. Acesso em: <14 set. 2024>.

PIRES, Eloiza Gurgel; SILVA, Marcos. Ensino de História e linguagem cinematográfica: o filme como fonte e como recurso. In: NUNES, Silma do Carmo (Org.). História da educação e linguagem. Uberlândia: EDUFU, 2014.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luis Pereira da. O Cinema, a Educação e a Construção de um Imaginário Social Contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014.

SABADIN, Celso. A história do cinema para quem tem pressa. Edição padrão. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SARAIVA, Leandro. Montagem soviética. In: MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 109-142. (Coleção Campo Imagético).

SILVA, Willian Oliveira da. *Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de sociologia no Paraná*. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/90075>>. Acesso em: <21 nov. 2024>.

SOARES, José de Lima. A experiência do Cinema Novo ao novo cinema brasileiro do século XXI: uma abordagem sociológica e política do filme Bacurau. Revista Wamon, v. 165-190, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Jessé. O pobre de direita: a vingança dos bastardos. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

STECZ, Solange Straube. O professor como passador: apontamentos sobre o audiovisual na educação. In: CORAI MEIJRIM, Coral (Org.). Modos de fazer e experimentar: cinema e educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Aspide Editora, 2022. p. 63-76.

STECZ, Solange Straube; BULHÕES, Bárbara Gomes de. Educação digital e a proposta de redução da desigualdade. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse (Org.). Cinema e educação digital: Lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas. [S.l.]: Cinema Sem Fronteiras, 2023. p. [xx-xx]. E-book. ISBN 978-65-86472-25-7.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaianne de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e21589, p. 1-18, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589>>. Acesso em: <22 mar. 2025>.

TRINDADE, Alexandro Dantas. A emergência da ideia de "América Latina" no pensamento cinematográfico brasileiro. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 92, p. 105–143, 2014.

UFPR ABERTA. Disponível em: <https://ufpraberta.ufpr.br/course/index.php?categoryid=14>. Acesso em: 9 maio 2025.

VANOYE, F.; GOLLOT-LÉTÉ, A. Ensaio sobre a análise fílmica. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Alícia. *Taller de Cinema para Crianças: Linguagem Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2023.

VUGMAN, Fernando Simão. Ocidental. In: MASCARELLO, Fernando (org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 159-176. (Coleção Campo Imagético).

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 607-620, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1032>

ZARUCKI TABAC, Sara Esther Dias; LIMA, Vinícius Carvalho. Filmes para o ensino da imaginação sociológica. In: BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; MORAES, Fabio Monteiro de (organizadores). *TDICs e Sociologia: propostas pedagógicas*. Vol. 2. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023. p. 19.

PLATAFORMAS E RECURSOS DIGITAIS

AMAZON PRIME VIDEO. **Plataforma de streaming**. Disponível em: <https://www.primevideo.com/offers/nonprimehomepage/ref=dv_web_force_root>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

CANAL DO PROFESSOR. **Formação Continuada SEED-PR**. YouTube, 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCFPlwM0tggzhSI0U78AOxQ>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

CINEMATECA DE CURITIBA DO PARANÁ. **Circuito cultural alternativo**. Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-cuitiba/>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

NETFLIX. **Plataforma de streaming com sistema de recomendações personalizadas**. Disponível em: <<https://help.netflix.com/pt/node/100639#:~:text=Fileiras%2C%20classifica%C3%A7%C3%B5es%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o%20de,a%20ordem%20desses%20t%C3%ADtulos>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Agrinho"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Agrinho-2025-abre-inscricoes-para-categorias-direcionadas-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Aprova Paraná"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/aprova_parana_universidades#:~:text=O%20Aprova%20Paran%C3%A1%20Universidades%20%C3%A9,Mais%20a%20partir%20de%202024>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Estudos e Planejamento"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "InspirAÇÃO"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3LQZXc1GEiE&list=PL8MC9s1qHrSUcDoJZi7ET55dTi1vANQB8>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Paraná Integral"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/educacao-tempo-integral>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Parceiros da Escola"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/parceiro-da-escola#:~:text=O%20Governo%20do%20Paran%C3%A1%2C%20por,institui%C3%A7%C3%B5es%20especializadas%20em%20gest%C3%A3o%20educacional>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Se Liga"**. Curitiba, 2025. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/programa/se-liga#:~:text=O%20QUE%20%C3%89?,de%20resultado%20dos%20alunos%20participantes.&text=Desenvolver%20e%20aprimorar%20os%20conhecimentos,referentes%20ao%20ano/s%C3%A9rie%20cursado.&text=Estudantes%20que%20apresentarem%20dificuldades%20em,que%20vieram%20com%20defasagem%20maior>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa "Trilhas do Saber"**. TV Paraná Turismo, Curitiba, 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hl37SmZAxpQ&list=PL8MC9s1qHrSXmLXKnF0CAIexkc0Uen8Ew>>. Acesso em: <5 abr. 2025>.

APÊNDICE I – MATERIAIS TÉCNICOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

RAMOS, Juliane Kelm. **Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual**. Curitiba: UFPR, 2024. [Material não publicado]

RAMOS, Juliane Kelm. Oficina "**Montando o Quebra-Cabeça: Desmontagem e Análise Fílmica**". Curitiba, 2024. [Material não publicado]

Ambiente Virtual de Aprendizagem

RAMOS, Juliane Kelm. **Sala virtual no Google Classroom**. Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://classroom.google.com/c/Njq1NzY4NDgxMTI1?cjc=iqyzufa/>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

Videoaulas

RAMOS, Juliane Kelm. Módulo 1. Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual. Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/GbkkZZnx6d4>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RAMOS, Juliane Kelm. Módulo 2. Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual. Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/Kr1A3TnX7ng>> e <<https://youtu.be/03it3Z6KGF8>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RAMOS, Juliane Kelm. Módulo 3. Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://youtu.be/yI_WYcSy9XQ> e <<https://youtu.be/-IxGD6vb2NQ>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RAMOS, Juliane Kelm. Módulo 4. Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual. Curitiba, 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/U55TRNR07eE>> e <<https://youtube.com/shorts/lafHpQl5Etg>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO

1. Você tem vínculo com o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pela UFPR ou UEL e atua como professor(a) de Sociologia na rede pública ou privada do Estado do Paraná?

☐ Sim

☐ Não

2. Qual o seu nome?

3. Qual o seu e-mail para contato? Se desejar, complemente com o número do seu WhatsApp.

4. Qual a sua categoria no PROFSOCIO-PR?

☐ Mestrando/a

☐ Mestre/a

5. Você possui vínculo com qual das seguintes instituições de ensino superior?

☐ UFPR - Universidade Federal do Paraná

☐ UEL - Universidade Estadual de Londrina

6. Em que ano você ingressou no PROFSOCIO?

☐ 2018

☐ 2019

☐ 2020

☐ 2021

☐ 2022

☐ 2023

☐ 2024

☐ Outro: _____

7. Você leciona Sociologia em qual rede de ensino?

- ☐ Rede Estadual do Paraná, somente Sociologia
- ☐ Rede Estadual do Paraná, Sociologia e outros componentes
- ☐ Rede Privada do Paraná, somente Sociologia
- ☐ Rede Privada do Paraná, Sociologia e outros componentes
- ☐ Ambas, somente Sociologia
- ☐ Ambas, Sociologia e outros componentes
- ☐ Outro: _____

8. Qual gênero você se identifica?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Não Binário
- ☐ Outro: _____

9. Idade

- ☐ 20 a 22 anos
- ☐ 23 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ 36 a 40 anos
- ☐ 41 a 45 anos
- ☐ 46 a 50 anos
- ☐ 51 a 55 anos
- ☐ 56 a 60 anos
- ☐ mais de 60 anos

10. Tempo de docência

- ☐ 0 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos

11. Você vai ao cinema? Se sim, com que frequência?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Sim, raramente
- ☐ Não vou ao cinema

12. Com que frequência você costuma consumir filmes, séries, documentários, etc.?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Raramente

13. Marque as opções que melhor descrevem seus hábitos de consumo audiovisual.

- ☐ Assisto filmes
- ☐ Assisto a séries
- ☐ Assisto a novelas
- ☐ Assisto a desenhos
- ☐ Assisto a documentários
- ☐ Assisto a programas de TV
- ☐ Assisto a vídeos nas redes sociais
- ☐ Outro: _____

14. Quais são as suas formas mais recorrentes de acesso a filmes, séries, documentários, vídeos, etc.?

- ☐ Cinema
- ☐ Televisão a cabo
- ☐ Redes sociais (ex: YouTube, Instagram, TikTok)
- ☐ Plataformas de streaming (ex: Netflix, Amazon Prime Video)
- ☐ Outro: _____

15. Marque as opções que melhor descrevem o seu conhecimento em relação à linguagem cinematográfica.

- ☐ Consigo diferenciar entre filmes de curta e longa duração

- ☐ Consigo identificar características específicas de um documentário
- ☐ Consigo reconhecer elementos de linguagem cinematográfica, como enquadramento, montagem, planos, etc
- ☐ Não tenho conhecimento específico sobre linguagem cinematográfica

16. Você utiliza filmes em suas aulas de Sociologia?

- ☐ Sim, utilizo
- ☐ Não utilizo

17. Marque as opções que melhor descrevem os motivos de não utilizar filmes em suas aulas de Sociologia.

- ☐ Não gosto de filmes
- ☐ Falta de incentivo da gestão escolar
- ☐ Restrições de tempo no planejamento das aulas
- ☐ O tempo limitado das aulas não permite incluir filmes
- ☐ Dificuldade em encontrar ou baixar filmes para exibição
- ☐ Falta de familiaridade com o uso de filmes como ferramenta pedagógica
- ☐ Falta de incentivo da SEED
- ☐ Falta de acesso a recursos audiovisuais adequados
- ☐ Dificuldade com a tecnologia
- ☐ Percepção de que os filmes não contribuem significativamente
- ☐ Outro: _____

18. Selecione a opção continuar.

- ☐ Continuar

19. Marque as opções que melhor descrevem as suas dificuldades em utilizar filmes nas aulas de Sociologia.

- ☐ Restrições de tempo no planejamento das aulas
- ☐ O tempo limitado das aulas não permite incluir filmes
- ☐ Dificuldade em encontrar ou baixar filmes para exibição
- ☐ Falta de apoio da gestão escolar e/ou colegas de trabalho
- ☐ Falta de incentivo da SEED
- ☐ Falta de familiaridade com o uso de filmes como ferramenta pedagógica

- ☐ Falta de acesso a recursos audiovisuais adequados
- ☐ Dificuldade com a tecnologia
- ☐ Percepção de que os filmes não contribuem significativamente
- ☐ Outro: _____

20. Em quais unidades temáticas da Sociologia você costuma utilizar filmes em suas aulas?

- ☐ O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade
- ☐ Cultura e Diversidade
- ☐ Consumo, Indústria Cultural e Capitalismo
- ☐ Trabalho e Sociedade
- ☐ Desigualdades sociais e suas múltiplas faces
- ☐ Poder, Política, Estado e Cidadania

21. Cite ao menos três filmes que você já utilizou em sala de aula e indique para quais conteúdos eles foram aplicados:

22. Antes da sua prática, você busca materiais explicativos sobre o uso de filmes na sala de aula?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Não busco materiais explicativos

23. Explique onde você busca os materiais explicativos, ou se não busca, justifique o motivo:

24. De que forma você escolhe os títulos dos filmes que utiliza em suas aulas?

- ☐ Indicação de colegas
- ☐ Meu próprio repertório
- ☐ Dicas nas redes sociais
- ☐ Pesquisa em sites de educação
- ☐ Pesquisa nas plataformas de streaming
- ☐ Pesquisa em sites especializados em crítica de cinema
- ☐ Outro: _____

25. Você assiste aos filmes antes de utilizá-los em sala de aula?

- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Sim, sempre
- ☐ Não assisto

26. Escreva o motivo da sua resposta:

27. Você faz um planejamento de aula ou uma sequência didática antes de passar os filmes?

- ☐ Sim, às vezes
- ☐ Sim, com frequência
- ☐ Não faço

28. Escreva o motivo da sua resposta:

29. Quais os critérios que você considera ao escolher filmes para utilizar em suas aulas?

- ☐ Dublado
- ☐ Duração do filme
- ☐ Classificação indicativa
- ☐ Preferência por filmes brasileiros
- ☐ Fácil download ou acesso em plataformas
- ☐ Preferência por diretores/as ou elenco específico
- ☐ Adequação ao conteúdo programático
- ☐ Preferência pessoal dos estudantes
- ☐ Outro: _____

30. Quais resultados positivos você observa no uso de filmes em suas aulas de Sociologia?

- ☐ Estimulo ao pensamento crítico e reflexivo
- ☐ Melhora na compreensão dos conceitos sociológicos
- ☐ Maior engajamento dos alunos nas discussões em sala de aula
- ☐ Avanços significativos na interação entre docente e estudante
- ☐ Outro: _____

31. Quais resultados negativos você identifica ao utilizar filmes como recurso pedagógico?

- ☐ Distração dos estudantes durante a exibição do filme
- ☐ Os estudantes não assimilaram os objetivos da aula com o filme
- ☐ Limitações de tempo para discussão após a exibição
- ☐ Dificuldade em relacionar o filme com o conteúdo programático
- ☐ Outro: _____

32. Você considera que o conhecimento da linguagem cinematográfica e a habilidade de realizar análise fílmica são essenciais para o uso eficaz de filmes em sala de aula?

- ☐ Sim, é fundamental para uma compreensão mais profunda
- ☐ Não, desde que o filme aborde os temas pertinentes
- ☐ Ainda não tenho certeza
- ☐ Outro: _____

33. Qual o seu nível de habilidade no uso da tecnologia para exibição de filmes?

- ☐ Iniciante: Tem pouca experiência, mesmo com assistência possui dificuldades
- ☐ Básico: Compreende as ferramentas, mas ainda precisa de um tutorial
- ☐ Avançado: Domina as ferramentas e tecnologias de exibição de filmes

34. Você tem interesse em participar de um curso online gratuito sobre o uso de filmes em sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ainda não tenho certeza

35. Quais conteúdos você gostaria de aprender ou conhecer em um curso online gratuito sobre o uso de filmes em sala de aula?

APÊNDICE III – PLANO DE TRABALHO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO EM LETRAMENTO AUDIOVISUAL

PROFESSORA: Juliane Kelm Ramos **E-mail:** ramoskelmjuliane@gmail.com
PERÍODO 18/11/2024 A 29/11/2024 (prorrogado até 02/12/24)
CARGA HORÁRIA: 60h

PLANO DE TRABALHO

Para acessar a sala virtual, utilize o seu *e-mail* do *Gmail* e clique no *link*:
<https://classroom.google.com/c/Njq1NzY4NDqxMTI1?cjc=iqyzufa>.
 Caso necessário, insira o código da turma: iqyzufa.

EMENTA

Módulo 1	Introdução ao Cinema
Módulo 2	Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais
Módulo 3	Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica
Módulo 4	Legislação e Edição de Vídeo
Avaliação	Análise Filmíca

OBJETIVO

O Curso de Capacitação em Letramento Audiovisual tem como objetivo qualificar o uso do cinema no ensino de Sociologia por meio da compreensão de sua linguagem específica. A proposta articula o letramento audiovisual ao desenvolvimento da imaginação sociológica, oferecendo a professores e professoras instrumentos pedagógicos que possibilitem a análise crítica de filmes em sala de aula, superando abordagens meramente ilustrativas e contribuindo para o ensino reflexivo dos conteúdos sociológicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Módulo 1 – Introdução ao Cinema

- 1.1 - O que é Cinema
- 1.2 - As Origens do Cinema
- 1.3 - Cinema de Atração a Narrativa Cinematográfica
- 1.4 – As Vanguardas dos Anos 1920
- 1.5 – Western e Noir
- 1.6 – Cinema Moderno
- 1.7 – Cinema Contemporâneo

LINK DA AULA: <https://youtu.be/GbkkZZnx6d4>

Módulo 2 – Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais

Cinema brasileiro

- 2.1- Os primeiros passos
- 2.2- Mimetismo e Paródia
- 2.3- Cinema Novo
- 2.4- Cinema Novo e Ditadura
- 2.5- A Relação com o Público
- 2.6- Resistência e Inovação

Cinema e Terras de Fronteira

- 2.7- Introdução
- 2.8- Balcões
- 2.9- Ásia
- 2.10- Irã
- 2.11- Brasil

LINK DA AULA: Parte 1 - <https://youtu.be/Kr1A3TnX7ng> e
 Parte 2 - <https://youtu.be/03it3Z6KGF8>

Módulo 3 – Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica

- Convite para assistir ao filme Bacurau (2019) de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles

- 3,1 – A Imaginação Sociológica na Análise Fílmica
- 3.2 – Plano
- 3.3 – Cena
- 3.4 – Continuidade
- 3.5 – Decupagem
- 3.6 – Enquadramento
- 3.7 – Quadro
- 3.8 – Mise – en – Scene
- 3.9 – Mixagem
- 3.10 – Enredo
- 3.11 – Roteiro
- 3.12 – Enquadramentos: Plano Aberto, Plano Geral, Plano Médio, Ângulo Plongée, Ângulo Contra - Plongée
- 3.13 – Possibilidades da Imaginação Sociológica

LINK DA AULA: Parte 1 - https://youtu.be/yI_WYcSy9XQ
 Parte 2 - <https://youtu.be/-lxGD6vb2NQ>

Módulo 4 – Legislação e Edição de Vídeos

Legislação

4.1 – Lei 13.006/2014

4.2 – BNCC

4.3 – Lei 14.533/2023

4.4 – Plataformas Gratuitas de Filmes

Edição de Vídeo com o Capcut no Celular

4.5 – Começar novo projeto

4.6- Adicionar imagem e vídeo

4.7 – Gravar áudio

4.8 – Inserir texto

4.9 – Gerar legendas

4.10 – Criar transição

4.11 – Exportar

LINK DA AULA: Parte 1 - <https://youtu.be/U55TRNR07eE>

Parte 2 - <https://youtube.com/shorts/lafHpQl5Etg>

AVALIAÇÃO OBRIGATÓRIA

Fase 1

Instruções para a Atividade:

A) Assista ao trecho selecionado do filme Bacurau (2019) focando nos planos médios e fechados dos personagens. Observe como esses enquadramentos destacam as expressões e gestos, especialmente em momentos de violência e intimidação.

B) Com base nas observações, responda às perguntas abaixo, refletindo sobre as questões sociológicas representadas na cena e a construção dos enquadramentos.

Perguntas para Reflexão:

C) Quais dinâmicas sociais ou relações de poder você observa nesta cena?

D) De que forma o espaço físico e o ambiente afetam as relações entre os personagens?

E) Quais sentimentos ou emoções a cena provoca em você? Por quê?

F) Se essa cena fosse reflexo de algum problema social, qual seria?

Análise Final: Escolha uma das questões sociológicas que refletiu e explique como os enquadramentos e as expressões dos personagens comunicam essa questão.

Fase 2

Escreva uma revisão crítica de 500 palavras analisando um filme de sua escolha e envie o arquivo. Aplique as competências desenvolvidas ao longo do curso para realizar uma análise crítica da obra escolhida, utilizando os conceitos propostos durante o curso.

Fase 3

Escreva um *Feedback* sobre o curso

REFERÊNCIAS**MÓDULO 1 – INTRODUÇÃO AO CINEMA**

BERNARDET, Jean-Claude . *Cinema brasileiro: propostas para uma história* . São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

— . *O que é cinema* . São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, v. 9).

CÁNEPA, Laura Loguercio . Expressionismo alemão. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-88. (Coleção Campo Imagético).

CANIZAL, Eduardo Penuela . Surrealismo. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 143-158. (Coleção Campo Imagético).

COSTA, Flávia Cesarino . Primeiro cinema. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 17-54. (Coleção Campo Imagético).

FABRIS, Mariarosaria . Neo-realismo italiano. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 191-220. (Coleção Campo Imagético).

FRAZÃO, Dilva . *DW Griffith: cineasta norte-americano* . eBiografia. Disponível em : https://www.ebiografia.com/d_w_griffith/ . Acesso em: 14 ago. 2024.

MANEVY, Alfredo . Nova Vaga. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 221-240. (Coleção Campo Imagético).

MARTINS, Fernanda AC Impressionismo francês. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 89-108. (Coleção Campo Imagético).

MASCARELLO, Fernando . Filme noir. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 177-190. (Coleção Campo Imagético).

SABADIN, Celso . *A história do cinema para quem tem pressa* . Edição padrão. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

SARAIVA, Leandro . Montagem soviética. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 109-142. (Coleção Campo Imagético).

VUGMAN, Fernando Simão . Ocidental. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 159-176. (Coleção Campo Imagético).

MÓDULO 2 – CINEMA BRASILEIRO

CARVALHO, Maria do Socorro . Cinema Novo Brasileiro. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 289-308. (Coleção Campo Imagético).

CineNovo . Associação dos Cineastas do Cinema Novo. Disponível em : <https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/> . Acesso em: 14 set. 2024.

Editores da Enciclopédia Itaú Cultural . CineNovo. *Enciclopédia Itaú Cultural de*

Artes Visuais . Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14333/cinema-novo#:~:text=Movimento%20de%20renova%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem,tentam%20sobreviver%20num%20pa%C3%ADs%20desigual> . Acesso em: 14 set. 2024.

FELINTO, Érick . Cinema e tecnologias digitais. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 413-432. (Coleção Campo Imagético).

Memórias da Ditadura . Disponível em : <https://memoriasdaditadura.org.br/> . Acesso em: 14 atrás. 2024.

PINTO, Leonor E. Souza . Cinema brasileiro e censura durante a ditadura militar. Disponível em : <http://www.memoriacinebr.com.br/> . Acesso em: 14 set. 2024.

MÓDULO 2 – CINEMA E TERRA DE FRONTEIRA

FRANÇA, Andréa . Cinema de terras e fronteiras. In: **MASCARELLO, Fernando** (org.). *História do cinema mundial* . Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 395-412. (Coleção Campo Imagético).

ARTE NO SUL . *Festival de Cinema da Fronteira abre segunda-feira em Livramento e segue em Bagé* . Arte no Sul, 26 nov. 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2023/06/30/inscricoes-abertas-para-festival-da-fronteira-que-faz-homenagem-a-leona-cavalli/> . Acesso em: 12 set. 2024.

MÓDULO 3 – IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

AUMONT, Jacques; MARIA, Michel . *Dicionário teórico e crítico de cinema* . Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Papirus, 2003.

DUARTE, Rosália . *Cinema & Educação* . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Temas & Educação.

GARCIA, Alexandre Rafael . *Dicionário de Cinema* . Criação e direção. Disponível em : <https://www.youtube.com/@DicionariodeCinema> . Acesso em: 20 ago. 2024.

hooks, bell . *Cinema vívido* . São Paulo: Editora Elefante, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS . *Dicionário de audiovisual para iniciantes e intermediários* . VOX Digital: IF Sudeste MG, [sd].

METZ, Christian. O significante imaginário: psicanálise e cinema. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MILLS, C. Wright . *A imaginação sociológica* . Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINUTO ESCOLA . Disponível em : <https://www.youtube.com/@minutoescola> . Acesso em: 20 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, José de Lima . *A experiência do Cinema Novo ao novo cinema brasileiro do século XXI: uma abordagem sociológica e política do filme Bacurau* . Revista Wamon , v. 165-190, 2020.

VANOYE, Francisco; GOLIOT-LÉTÉ, Anne . *Ensaio sobre a análise cinematográfica* . Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VEIGA, Alícia . *Taller de Cinema para Crianças: Linguagem Cinema* . Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2023.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008. E-book. Disponível

em:

<https://www.academia.edu/42901792/A_Integração_Do_Negro_Na_Sociedade_De_Clases_Volume_2_Globo_2008_Florestan_Fernandes>. Acesso em: <21 nov. 2024>.

MÓDULO 4 – LEGISLAÇÃO E EDIÇÃO DE VÍDEO

PAES, Bruno T.; FRESQUET, Adriana Mabel . A Escola e o Cinema: Algumas reflexões e apreensões frente à lei 13.006/14. *Revista Teias* , v. 47, (jan./mar. – 2016).

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar . Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: **FRESQUET, Adriana** (org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas* . Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção.

FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse . Política Nacional de Educação Digital: a educação promovendo ética, possibilidades e cuidados versus o fim do mundo. In: **FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse** (organizadores). *Cinema e educação digital: Lei 14.533 – Reflexões, perspectivas e propostas* . Digital. Cinema Sem Fronteiras, ISBN 978-65-86472-25-7..

BRASIL . Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, como conteúdo curricular complementar, a exibição obrigatória de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm . Acesso em: 18 set. 2024.

ZARUCKI TABAC, Sara Esther Dias; LIMA, Vinícius Carvalho. Filmes para o ensino da imaginação sociológica. In: BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; MORAES, Fabio Monteiro de (organizadores). *TDICs e Sociologia: propostas pedagógicas* . Vol. 2. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2023. p. 19.

BRASIL . Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 de janeiro. 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.