UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

JOVENS EM FORMAÇÃO: CORPO E ESTIGMA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM FILMES

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2026

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

JOVENS EM FORMAÇÃO: CORPO E ESTIGMA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM FILMES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Área de Concentração: Educação, da linha Tecnologias Linguagens e Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba

São Cristóvão - SE
2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237j

Santos, Maria Edivania Alves dos
Jovens em formação : corpo e estigma por meio da experiência estética com filmes / Maria Edivania Alves dos Santos ; orientador Cristiano Mezzaroba. – São Cristóvão, SE, 2026.
198 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3. Jovens. 4. Estigma (Psiclologia social). I. Mezzaroba, Cristiano, orient. II. Título.

CDU 37:791.5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

JOVENS EM FORMAÇÃO: corpo e estigma por meio da experiência estética com filmes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Área de Concentração: Educação, da linha Tecnologias Linguagens e Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação e avaliada pela banca examinadora em 10 de julho de 2026.

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS)

Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior (Coorientador)
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (PPGCINE/UFS)

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira (Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS)

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Bueno Fischer (Externo à Instituição)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.ª Dr.ª Monica Fantin (Externo à Instituição)
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (Externo à Instituição)
Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

JOVENS EM FORMAÇÃO: CORPO E ESTIGMA POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM FILMES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 10.07.2026

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTIANO MEZZAROBA
Data: 12/07/2026 19:10:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
SIMONE DE LUCENA FERREIRA
Data: 20/07/2026 21:31:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR
Data: 15/07/2026 22:16:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
ALLYSON CARVALHO DE ARAUJO
Data: 14/07/2026 13:49:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN

Documento assinado digitalmente
Monica Fantin
Data: 14/07/2026 13:32:13-0300
CPF: ***.269.059-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof.ª Dr.ª Monica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina / UFSC

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSA MARIA BUENO FISCHER
Data: 12/07/2026 20:53:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026

AGRADECIMENTOS

> [...] Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante [...] (Saint-Exupéry, 2015, p. 46).

Agradeço a todos(as) que me dedicaram o tempo, o cuidado e o afeto ao longo do percurso que culminou na conclusão desta tese.

Início meus agradecimentos a todos(as) que fizeram parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física (GEPESCEF/UFS) durante minha jornada acadêmica. Dentre os membros desta instituição, não poderia deixar de dedicar um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, que me acompanha há seis anos e sempre me incentivou a acreditar mais em mim mesma, ampliando meus horizontes no universo da pesquisa. Sou grata por toda a dedicação, pelo compromisso ético e pelo olhar sensível diante das minhas limitações.

Agradeço aos membros da banca de defesa — Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior, Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena, Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Bueno Fischer Prof.ª Dr.ª Monica Fantin, Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo — pela leitura atenta da pesquisa e pelas valiosas contribuições. Todos vocês foram fonte de inspiração para meu processo de investigação e escrita. Da mesma forma, entre tantas referências que marcaram minha formação, destaco uma grande inspiração acadêmica e de vida: o Prof. Dr. José Douglas Alves dos Santos.

Agradeço também aos jovens que fizeram parte desta pesquisa, pois, sem eles(as), ela não teria sido possível. Aos familiares, amigos e colegas de trabalho do Colégio Municipal Monsenhor Galvão, de Cícero Dantas/BA, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a preservação da minha saúde mental ao longo desta caminhada. Os laços de afetos, os momentos de lazer, as conversas revigorantes, os abraços, os desabafos e os risos foram fundamentais para que eu pudesse seguir conciliando as atividades da vida cotidiana, do trabalho e da pesquisa. Seria praticamente impossível mencionar todas as pessoas que, de diferentes maneiras, foram importantes e significativas nesse percurso. Por isso, representando tantas outras, destaco minha mãe, Lúcia; meus irmãos, Daniela e José Douglas; meu filho, Arthur; e companheiro, Kleber.

A todos(as), meu mais sincero agradecimento.

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), situada na linha de Tecnologias, Linguagens e Educação, tem como tema corpo, estigma, cinema e educação. Ela analisa como a experiência estética fílmica, mediada por práticas pedagógicas dialógicas, no contexto escolar do ensino médio, contribui para a formação humana sensível, crítica e reflexiva dos estudantes, especialmente na problematização do corpo e dos processos de estigmatização com os jovens. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa-ação, pautada nos pressupostos da mídia-educação. A pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar do Ensino Médio da cidade de Fátima-BA, com amostra intencional. Participaram do estudo 15 jovens com idades entre 15 e 18 anos. A produção dos dados foi realizada a partir das experiências estéticas fílmicas e grupos de discussão, acionadas pela linguagem cinematográfica para problematizar questões relacionadas ao corpo estigmatizado, além da aplicação de questionário para identificar o perfil dos participantes e suas relações com os filmes. Foram realizadas quatro sessões com as películas: "Uma história de amor e fúria" (Luiz Bolognesi, 2013), "*Moonlight*: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016), "Mary e Max - Uma Amizade Diferente" (Adam Elliot, 2009) e "Últimas conversas" (Eduardo Coutinho, 2015). A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016). Os resultados demonstram que as sessões propiciaram movimentos formativos articulados entre sensibilidade e reflexões críticas; os jovens identificaram os corpos estigmatizados, dialogaram sobre as consequências do estigma e formas de enfrentamento relacionadas as situações vividas pelos personagens, bem como sobre experiências pessoais dentro e fora da escola, destacando a importância da família, dos amigos e da atuação institucional para mitigar a violência escolar. Nesse sentido, a experiência estética fílmica, quando mediada por práticas pedagógicas dialógicas, contribui para formação humana sensível, crítica e reflexiva dos jovens do ensino médio.

Palavras-chave: Corpo. Estigma. Jovens. Cinema. Escola.

ABSTRACT

This research, developed at the Federal University of Sergipe (UFS), as part of the Graduate Program in Education (PPGED/UFS) within the Technologies, Languages, and Education research area, addresses the themes of the body, stigma, cinema, and education. It analyzes how the filmic aesthetic experience, mediated by dialogical pedagogical practices in the context of secondary education, contributes to the sensitive, critical, and reflective human development of students, particularly in addressing issues related to the body and processes of stigmatization among young people. Methodologically, a qualitative field study was conducted, inspired by action research and grounded in the principles of media education. The research was carried out in a high school setting in the city of Fátima, Bahia, using purposive sampling. Fifteen young people aged 15 and 18 years participated in the study. Data were produced through the filmic aesthetic experiences and focus groups, which utilized cinematic language to explore issues related to the stigmatized body, in addition to a questionnaire designed to identify the participants' profiles and their relationships with the films. Four screenings were held featuring the following films: "Uma história de amor e fúria" (Luiz Bolognesi, 2013), "Moonlight: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016), "Mary e Max - Uma Amizade Diferente" (Adam Elliot, 2009) e "Últimas conversas" (Eduardo Coutinho, 2015). Data analysis was conducted using thematic content analysis, as proposed by Bardin (2016). The results show that the sessions fostered educational processes that integrated sensitivity and critical reflection; The young participants identified stigmatized bodies, discussed the consequences of stigma and coping strategies related to the situations experienced by the characters, as well as their personal experiences both inside and outside of school, highlighting the importance of family, friends, and institutional action in mitigating school violence. In this sense, the aesthetic experience of film, when mediated by dialogical pedagogical practices, contributes to the sensitive, critical, and reflective human development of high school students.

Keywords: Body. Stigma. Youth. Cinema. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Cartaz sobre o cineclube.....59
Figura 2 — Perfil de um cineclube.....60
Figura 3 — Filme Cabra da peste (Vitor Brandt, 2021).....63
Figura 4 — Resultado da nuvem de palavras.....64
Figura 5 — Imagem interna do teatro da escola.....67
Figura 6 — Desenvolvimento de uma análise de conteúdo.....70
Figura 7 — Max explicando a Mary como nascem os bebês na América.....93
Figura 8 — Mary e seu processo de transformação.....94
Figura 9 — Reunião dos comedores compulsivos.....96
Figura 10 — Max vira manchete de jornal.....98
Figura 11 — Manuel Balaio reunido com a população em São Luís.....105
Figura 12 — Mary realiza procedimento estético cirúrgico 107
Figura 13 — Imagem de Cler com e sem filtro.....108
Figura 14 — Imagem corporal e "controle da informação.....110
Figura 15 — Breno, participante do documentário "Ultimas conversas".....114
Figura 16 — Relato das experiências de violência na escola.....116
Figura 17 — Cena em que Abeguar tem o pressentimento.....122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Preferências referentes às atividades de lazer dos jovens.....50
Gráfico 2 — Telas nas quais os(as) participantes acessam os filmes.....79
Gráfico 3 — Acesso aos filmes pelos jovens.....81
Gráfico 4 — Socialização e conversa com amigos(as) após assistir a um filme.....82
Gráfico 5 — Assistência a filmes e relação com a formação escolar e cultural.....84
Gráfico 6 — Gosta de assistir a filmes na escola?.....85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Fundamentos educativos do cinema.....25
Quadro 2 — Imagens do CETI Prof.ª Ana Mirena da Silva.....46
Quadro 3 — Motivos para frequentar a escola.....52
Quadro 4 — Resumo das sugestões dos filmes.....62
Quadro 5 — Frequência das palavras sugeridas pelos participantes.....65
Quadro 6 — Categoria dos subtemas mais citados pelos participantes.....65
Quadro 7 — Elementos que influenciaram a construção das categorias de análise.....71
Quadro 8 — Construção das categorias de análise.....72
Quadro 9 — Construção das categorias e subcategorias e acordo com os objetivos, referencial teórico e falas dos participantes.....74
Quadro 10 — O que motiva o jovem a assistir um filme.....77
Quadro 11 — Filmes que marcaram os jovens.....84
Quadro 12 — Temas gerados pelos participantes na categoria corpo estigmatizado e consequências pessoais e sociais do estigma.....88
Quadro 13 — Percepção dos corpos estigmatizados pelos estudantes.....89
Quadro 14 — Temas gerados pelas unidades de registro.....104
Quadro 15 — Estratégias de enfrentamento da apropriação do padrão de beleza exposto pelas mídias sociais.....108
Quadro 16 — Organização da categoria de análise.....118

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CETI	Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Estado do conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMITec	Ensino Médio de Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EC	Estado do Conhecimento
EM	Ensino Médio
EN	Estado Nutricional
HP	Hermenêutica da Profundidade
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MinC	Ministério da Cultura
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEF	Programa Pós-Graduação em Educação Física
PV	Ponto de Vista
SAV	Secretaria do Audiovisual
SENAJUS	Secretaria Nacional de Justiça
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TAUID	Termo de Autorização para Uso de Imagem e Depoimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TUIVS	Termo de Uso de Imagem, Voz e Som
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – PONTO DE PARTIDA.....14
1.1 Construção da problemática, justificativa, questão norteadora da pesquisa e objetivos.....14
2 CINEMA, EDUCAÇÃO, CORPO E ESTIGMA.....25
2.1 O cinema/filme na escola: algumas perspectivas.....25
2.2 Relevância da recepção fílmica e grupos de discussão na escola.....32
2.3 Corpo e estima no contexto escolar.....35
2.4 Jovens, mídias digitais e estigmatização.....42
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....45
3.1 Local de pesquisa.....48
3.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....50
3.3 Instrumentos para produção dos dados.....56
3.4 Organização das sessões fílmicas e grupo de discussão.....60
3.5 Sobre a análise dos dados.....72
3.6 Questões éticas em pesquisas na escola com jovens.....78
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....81
4.1 Descrição da relação dos jovens com filmes.....81
4.2 Categorias de análise.....91
4.2.1 Corpo estigmatizado e consequências do estigma.....**91**
4.2.2 Estratégias de enfrentamento.....108
4.2.3 Cinema para uma formação humana sensível, crítica e reflexiva.....121
4.2.3.1 Experiência estética fílmica e produção de efeitos no espectador.....123
4.2.3.2 Cinema e mediação formativa.....134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140
REFERÊNCIAS.....145
APÊNDICES.....161

1 INTRODUÇÃO – PONTO DE PARTIDA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), situada na linha de "Tecnologias, Linguagens e Educação", integrando o projeto guarda-chuva coordenado pelo professor Dr. Cristiano Mezzaroba, que contempla, entre outros eixos investigativos, estudos relacionados a questões que envolvem o corpo, os processos formativos e as mídias e tecnologias na educação. Nesta perspectiva, optamos por articular cinema, educação e a experiência estética fílmica para problematizar, dialogicamente, as questões do corpo e os processos de estigmatização junto a jovens do Ensino Médio. Assim, esta seção contextualiza a problemática da pesquisa, apresenta a questão norteadora, a justificativa, os objetivos e os conceitos basilares que orientam o estudo.

1.1 Construção da problemática, justificativa, questão norteadora da pesquisa e objetivos

A implicação com o tema corpo e estigma está relacionada a questões subjetivas, que impactaram minha infância, adolescência, juventude e vida adulta (como estudante da graduação, profissional da Educação Física e estudante da pós-graduação). Na infância, adolescência e juventude elas partem de questionamentos sobre o meu próprio corpo em desenvolvimento, relacionadas ao processo da puberdade, especialmente sobre as mudanças corporais esperadas entre as meninas. Esse é um período em que os corpos chamam a atenção pelas transformações corporais ou falta delas, eles sempre estão em constante vigilância por seus próprios pares, pois geram curiosidades, expectativas e/ou se transformam em um tormento para alguns grupos jovens que parecem não se encaixar na métrica social do corpo feminino e/ou masculino.

Na vida adulta, a implicação com o tema se relaciona principalmente à formação acadêmica e às atividades laborais, ao observar, nos diversos contextos de atuação, as complexas relações com o corpo em suas interações com o mundo e os outros sujeitos. Atuando como profissional da área de Educação Física com Licenciatura Plena[1], verifiquei que tanto no contexto da Saúde, em atividades na Atenção Primária a Saúde, Ginástica Laboral e grupos do Centro de Referência de Assistência Social (com mulheres em suas mais variadas faixas

[1] Profissional que pode atuar em áreas distintas no contexto da Educação Física, tanto em atividades vinculadas à Saúde, da Assistência Social, do Esporte e da Educação. No início dos anos 2000, no Brasil, houve uma cisão e passamos a ter a formação dividida entre Licenciatura (com atuação voltada especificamente ao contexto escolar) e Bacharelado (prevalecendo a atuação nos contextos de esporte e saúde).

etárias), tanto no contexto educacional, com crianças, adolescentes e jovens, os sujeitos estão imbricados na busca do "corpo ideal" e no seu constante aperfeiçoamento e controle do comportamento, dado que lhes confere aceitação social.

Na vida acadêmica as pesquisas desenvolvidas durante o mestrado também contribuíram para continuar com o tema de pesquisa somadas às investigações sobre cinema/filme e educação. Em minha dissertação compreendi como o filme é um potente artefato cultural para problematizar questões relacionadas ao corpo e estigma. A linguagem fílmica, construída por um conjunto de profissionais, está disposta na obra para promover uma experiência estética no espectador e mobilizá-lo a ver, ler[2] e refletir sobre as mais variadas questões e situações de vida dos personagens, bem como a pensar sobre um determinado tema/problema e/ou estimular sensações e sentimentos. Nessa perspectiva, usar o filme em contexto educacional com a mediação do professor contribui para construir espaços de reflexão crítica sobre os usos políticos do corpo em nossa sociedade e sobre os discursos de verdade que delimitam nossos modos de vida (Santos, 2022).

Além da dissertação, as atividades de pesquisa no PPGED/UFS, junto aos projetos de extensão, grupos de estudos e o estágio docência[3], também contribuíram para o desejo de continuar com o tema. Venho me dedicando ao estudo sobre corpo e estigma e sobre a potencialidade do cinema/filme para pensar, refletir e problematizar as mais variadas questões sociais, entre elas, poderia destacar o corpo estigmatizado pela eugenia (Santos; Mezzaroba; Zoboli, 2021); a experiência fílmica na formação docente de estudantes do curso de Educação Física da UFS (Santos *et al*., 2022); a poética do cinema e suas contribuições para refletir sobre as questões relacionadas ao corpo e estigma de uma jovem estudante (Santos, 2022); e cinema/filme e o estigma da gordofobia (Santos; Mezzaroba, 2023); Em outra experiência, participei como palestrante do II Seminário de Extensão "Pensadores sociais e o esporte no cinema"[4], com reflexões sobre o estigma em contexto esportivo (Mezzaroba *et al.*, 2023).

Esses estudos, realizados por meio da experiência estética fílmica, ampliaram as possibilidades de pensar o corpo e suas marcas (sociais e culturais) nos mais variados contextos,

---

[2] Como destaca Duarte (2002), para assistir a um filme é necessário ler sua linguagem, ou como destaca Santos (2016; 2021), o filme é considerado como texto que pode ser lido pelos espectadores.

[3] Realizado em 2020, na disciplina "Tópicos Especiais em Educação Física", ofertada no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e ministrada pelo Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior. A proposta da disciplina consistiu em experimentar as mediações entre a arte cinematográfica, a Educação e a Educação Física.

[4] Realizado no âmbito do curso de formação de professores de Educação Física da UFS, no ano de 2023. Nesse seminário propusemos interpelar o esporte sob as lentes do cinema problematizando questões sociais emergentes na contemporaneidade. Dialoguei sobre a teoria social de Erving Goffman sobre os estigmas, a partir do filme "Tá dando onda" (2007).

com diversos personagens em suas diferentes realidades socioculturais. Tal exercício interpretativo e analítico demonstra a relevância educativa e social de dialogar e problematizar sobre questões relacionadas ao corpo no contexto escolar, levando em consideração um esforço de promover uma educação humana, sensível, crítica e reflexiva do educando para a formação do futuro cidadão concreto, que faz parte de uma realidade concreta e pode transformá-la com sua ação consciente (Freire, 2022b). Assim, o corpo precisa ser compreendido no contexto escolar para além de sua perspectiva biológica, o corpo construído socialmente, afetado por questões socioculturais.

Nesta pesquisa, o corpo é compreendido como uma construção social e simbólica, atravessada por discursos, representações e normas que produzem sentidos sobre modos legítimos ou desviantes de existir. Nessa perspectiva, o corpo constitui uma superfície de inscrição de valores culturais e relações de poder que variam conforme os contextos históricos e sociais (Le Breton, 2013, 2012, 2009). Assim, determinadas características corporais passam a ser marcadas por processos de hierarquização e estigmatização, contribuindo para a naturalização de práticas de exclusão que incidem sobre sujeitos e grupos no cotidiano escolar e social.

Para nomear as marcas sociais negativas atribuídas ao corpo de alguns sujeitos vamos utilizar o conceito de estigma, que leva em consideração a classificação proposta por Goffman[5] (2008). O estigma pode ser compreendido como um atributo socialmente construído que produz desvalorização e classificação moral dos sujeitos, estabelecendo distinções entre aqueles considerados "normais" e aqueles percebidos como desviantes em relação a expectativas socialmente instituídas (Goffman, 2008). Nesse processo, determinadas características corporais, comportamentais ou identitárias passam a ser interpretadas como sinais de inferioridade ou inadequação, contribuindo para a produção de identidades sociais marcadas pela exclusão e pela discriminação nas interações cotidianas.

O impacto de uma percepção negativa sobre o próprio corpo influencia nos processos de adoecimento físico e mental, principalmente no público feminino (Clozato Lara *et al*., 2022; Mezzaroba; Zoboli; Correia, 2018), o mais vigiado e cobrado para adequar-se à métrica social de corpo belo, saudável, produtivo e dócil. E se para o adulto é complicado lidar com a pressão social pela mudança corporal (física e/ou de comportamento) que corresponda a um padrão

[5] Goffman (2008), influenciado pelo interacionismo simbólico, acreditava que a identidade do sujeito era determinada pela relação do "eu" e a sociedade. Essa concepção estabiliza o sujeito e os mundos culturais; torna-os mais unificados e predizíveis. Utilizarei o referido autor apenas para delimitar o conceito de estigma, seus tipos (atualizando nomenclaturas) e os contatos mistos.

considerado ideal, ele ainda será mais complexo para adolescentes e jovens em processo de transformação corporal e na constante busca pela aceitação social (Maciel; Franco, 2024). Assim, foi no contexto educacional que pude observar como uma percepção negativa sobre o próprio corpo e o corpo do outro pode estabelecer processos de discriminação, exclusão e violências.

Esses dados são confirmados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)[6] 2024, realizada com mais de 12,3 milhões de jovens de 13 a 17 anos, sobre o sentimento de bem-estar dos adolescentes brasileiros em relação ao próprio corpo. A pesquisa destaca que a percepção de satisfação e insatisfação com o próprio corpo diminuiu e aumentou, respectivamente, entre os participantes na última década[7]. Os dados vão além do impacto na saúde mental individual dos jovens, eles também encontram correlação entre motivações para a violência entre pares.

Os dados da PeNSE 2024 confirmam a centralidade dos padrões corporais como motivo para a rotina de discriminação, humilhação e agressões. Mais de um quarto dos escolares brasileiros afirmam ter sofrido o *bullying* na escola e destacam que a aparência do rosto ou do cabelo (30,2%) e a aparência do corpo (24,7%) são as principais motivações. Esses dados evidenciam a importância de problematizar as questões referentes ao corpo e estigma no contexto educacional.

Outro dado relevante que **justifica** o desenvolvimento desta pesquisa se refere ao próprio interesse dos estudantes do estado da Bahia – estado brasileiro onde resido e atuo no contexto pedagógico – sobre a temática no ambiente escolar. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta o resultado da pesquisa exploratória desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, entre agosto e setembro de 2019, intitulada “Escuta aos Estudantes”, que contou com 9.138 jovens estudante do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

Os estudantes consideram a escola um lugar privilegiado para a conquista de competências, mas, no que se refere à estabilidade emocional, consideram que ela ajuda pouco. Quando perguntados sobre os conteúdos que anseiam ser discutidos nas aulas, uma grande parcela dos estudantes (42%), indicaram temas ligados aos direitos humanos e à diversidade (diferenças de gênero, orientação afetivo-sexual, identidade étnico-racial, religiosa e outros). Reflexo do processo de discriminação no ambiente escolar, 25,8% dos respondentes

[6] Realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde e apoio do Ministério da Educação.
[7] A pesquisa foi realizada nos anos de 2009, 2012, 2015, 2018, 2021 e 2024.

informaram já ter sofrido discriminação na escola, relacionadas ao padrão estético (43,4%), ao racismo (22,4%), à intolerância religiosa (9,2%) e à orientação afetivo-sexual (9,1%) (DCRB, 2022).

Dados que mais uma vez evidenciam a necessidade de problematizar essas questões no ambiente escolar, uma vez que elas atravessam os corpos dos jovens estudantes, estigmatizando-os, promovendo processos de exclusão e violência. Dentre os entrevistados, 71,9% também apresentaram interesse em relações dialógicas no processo de ensino e aprendizagem e, quando perguntados sobre a ampliação da carga horária, para uma hora a mais de aula, 57% dos estudantes sugeriram que esse período fosse utilizado para realizar atividades artísticas, culturais e esportivas (DCRB, 2022).

Portanto, pensar o corpo e suas marcas sociais com esses sujeitos é um imperativo para a educação, que apesar de seus constantes desafios, precisa estar conectada a todas as culturas e formas de expressões culturais (aos sujeitos que chegam na escola com suas marcas, seus saberes, suas experiências objetivas e subjetivas da vida, suas dúvidas, bem como às linguagens de seu tempo, que ajudam a expressar o que sentem), fomentando uma educação significativa de acordo com a realidade dos estudantes. Entretanto, sabemos que essa não é uma tarefa simples, uma vez que, em alguns casos, sequer conseguimos transformar uma educação bancária[8] em uma prática educacional emancipatória (Freire, 2005). No entanto, não deveria ser aceitável pensar o ato de educar distante da realidade dos jovens, das diversas formas de interação, socialização e aprendizagens.

Uma das possibilidades de considerar os fatores anteriormente mencionados, nas práticas educativas escolares, está nos processos concernentes à mídia-educação, ao fornecer uma perspectiva que permite pensar o que a cultura midiática e tecnológica nos apresenta de forma construtiva para o processo formativo dos sujeitos. Neste sentido, damos ênfase à sua perspectiva crítica (apreender a mídia como suporte ou objeto de estudo – a dimensão da leitura crítica dos meios), para educar sobre/com os meios, tendo como referência os estudos de Fantin (2006) e Fischer (2020), que sugerem problematizar o que vemos a partir do que é produzido e veiculado pela mídia; pois ela veicula, constrói, produz os discursos/significados/sujeitos e seus modos contemporâneos de ser e estar no mundo.

Dentre as possibilidades que o estudo com as mídias nos oferece na educação optamos pela escolha do cinema e educação. Conforme destaca Fantin (2011), o cinema pode ser

[8] Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (2005), descreve que na educação bancária, as relações educador-educandos se estabelecem por meio da narração/dissertação de conteúdos pelo professor. Esse tipo de educação se resume a um ato de depositar, doar, transferir e transmitir conhecimentos e valores.

compreendido sob diferentes perspectivas, entre elas se destacam o cinema enquanto arte, indústria, dispositivo e linguagem.

Aproximamo-nos dos estudos relacionados ao cinema e educação (Santos; Mezzaroba, 2023; Santos, 2022; Santos, 2021; 2016; Almeida, 2024; 2017; Fantin, 2011; 2006; Dantas Junior, 2012; Fischer, 2020; 2009) pensando "[...] o cinema como 'objeto plural' que possui "dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve a produção cultural, prática social e reflexão teórica" (Fantin, 2011, p. 74). Assim, o filme é entendido "[...] como texto, linguagem, lugar de representação, momento de narração que, com seus múltiplos significados, é uma das formas como nossa cultura dá sentido a si própria" (Fantin, 2011, p. 74).

Fischer (2020) propõe uma pedagogia do olhar ético-estética que incide em um olhar filosófico na formação do sujeito, a fim de estimular o exercício de pensar a verdade e liberdade para produzir o cuidado de si e do outro. Esse exercício consiste em problematizar os nossos modos de existência, refletir sobre o que nos define *a priori*, e os discursos de verdade os quais constrangem, estigmatizam, limitam e oprimem. Em destaque, o exercício é contínuo, porque o "sujeito-forma" está sempre por se fazer, numa tentativa constante de se inventar melhor e mais resistente.

Diante disso, os filmes nos ajudam a pensar a construção social dos corpos e suas marcas no contemporâneo a partir da experiência estética. O conceito de experiência nesse texto faz referência a Walter Benjamin (1987), ao mencionar uma pobreza de experiência significativa, aquela que nos acontece e nos toca, do tipo que é transmitida de geração a geração pois apresenta valor de aprendizado. Essa experiência é um acontecimento, um encontro/relação com algo que se experimenta, sendo subjetiva, "irrepetível" e "incerta", como destaca Larrosa (2002, p. 28).

No contexto escolar, a experiência estética com filmes pode ser beneficiada com momentos de discussão sobre os mais variados temas. Não necessariamente referente ao conteúdo escolar, mas a temas que atravessam os(as) estudantes em suas vidas cotidianas e que, na maioria das vezes, uma estratégia tratada de forma muito superficial na escola, como as questões referentes ao corpo e estigma. Para tanto, uma mediação dialógica orientada pelo(a) professor(a) contribui para uma aprendizagem crítica e reflexiva, que permita a interação entre os sujeitos para compreender a realidade que os cerca e possam (inter)agir de forma consciente, transformando o(a) aluno(a) em agente ativo em sua formação.

O uso do filme no contexto educacional tem sido amplamente discutido, reconhecido e respaldado por dispositivos legais e orientações curriculares nacionais. A alteração da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), por meio da Lei 13.006/14[9], que estabelece a obrigatoriedade da exibição mensal de filmes nacionais nas escolas de educação básica, juntamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a importância do cinema como estratégia pedagógica em todo contexto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) (Brasil, 2018). No entanto, entre a normatização da obrigatoriedade do cinema na escola e a sua efetiva legitimação no cotidiano das práticas pedagógicas, ainda se colocam desafios importantes.

Fresquet e Paes (2016) apresentam algumas reflexões sobre a homologação da alteração do texto da LDB 9.394/96, em virtude da Lei 13.006/14. Os autores destacam que a simples prerrogativa legal não implica em acesso imediato ao uso do filme na escola, é preciso condições econômicas, laborais, estruturais (espaço físico e organização dos tempos na escola), materiais, sociais e culturais para adequar os espaços escolares para exibição de filmes. Outro ponto relevante é a crítica feita por alguns profissionais da educação sobre a verticalização da proposta, uma vez que a lei foi sancionada sem diálogo com os professores.

Para além das dificuldades no "chão da escola", destacamos outros dois pontos relevantes. O primeiro, referente às experiências formativas com o uso de filmes na formação inicial de professores. O processo que defendemos na Educação Básica precisa ser ininterrupto na formação inicial, continuada e/ou capacitações, pois, além de potencializar o repertório cultural dos profissionais, as experiências fílmicas possibilitam a construção de memórias afetivas[10] (individual ou coletivamente), que podem ser (re)lembradas e/ou acessadas, apresentando uma perspectiva positiva e significativa para a formação humana (Santos; Dantas Junior, 2024; Santos, 2021).

O segundo, está relacionado a uma educação para as mídias, que busque auxiliar o educando a ler/ver o audiovisual. Isso porque o cinema apresenta uma linguagem própria, e pressupõe desenvolver a competência para ler o filme (Duarte, 2002), pois a linguagem do cinema não é neutra. O filme, assim como quaisquer outras mídias, pode afetar de forma construtiva ou não o processo formativo. Podemos citar, como exemplo, o cinema e seus modos de endereçamento[11], quando o cineasta faz uso da linguagem audiovisual para "manipular" o

[9] Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/584817. Acesso em: 10 jun. 2023.
[10] Estudo realizado por Rocha *et al*. (2022), demonstra que o impacto de viagens realizadas na infância promoveu memórias afetivas nos participantes de sua pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento do gosto de viajar quando adultos. Assim, consideramos que a experiência com filmes também possa promover memórias afetivas.
[11] Como destaca Ellsworth (2001, p. 12): "[...] se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular".

espectador a “[...] resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam” (Ellsworth, 2001, p. 12).

Para Fischer (2020), a manipulação acontece, principalmente, entre os jovens menos informados, porque apresentam maior possibilidade de reproduzir de forma acrítica o preconceito, exclusão, marginalização e as variadas formas de violência. O que evidencia a necessidade de uma educação para as mídias (Fantin, 2006; 2011), fazendo-nos refletir sobre nossos modos de ser educadores para garantir uma educação para a cidadania. Ou seja, a escola, os profissionais da educação devem oportunizar a formação de um usuário “[...] ativo, crítico e criativo das tecnologias de comunicação e informação” (Fantin, 2006, p. 30), para formação de um cidadão crítico do que “[...] assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham” (Fantin, 2011, p. 28), o que, por conseguinte, contribui para redução das desigualdades sociais.

Assim, pensar a relação cinema e educação envolve conjecturar uma educação estética, sensível, crítica e reflexiva (Dantas Junior, 2012). O cinema, enquanto artefato cultural, como ferramenta pedagógica, com a mediação do professor, potencializa o repertório sociocultural de estudantes em todos os níveis de ensino, por meio de experiências concretas, contribuindo para uma formação humana. Para tanto, ao propor ações que afetem o exercício da alteridade, o(a) professor(a) colabora ativamente para estimular o respeito à diferença, fomentando uma educação consciente (Freire, 2022).

Ressaltamos que utilizamos os termos “cinema” e “filme” como sinônimos, levando em consideração os três aspectos subjetivos propostos por Santos (2016, 2021): evitar as excessivas repetições do termo; pelo uso recorrente dos vocábulos “cinema” e “filme” nas pesquisas em Educação; e relacionado ao “[...] aspecto metodológico peculiar” (Santos, 2021, p. 68) que envolve o uso de filmes no espaço escolar para nos aproximar da experiência cinematográfica, pois é o mais próximo de uma sala de cinema que muitas crianças e jovens podem chegar devido às circunstâncias socioeconômicas, regionais e culturais. De modo mais restrito, o cinema é compreendido como algo mais amplo (dispositivo/sala escura), sendo o filme “[...] uma pequena parte desse aparato, uma amostra, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica” (Duarte, 2002, p. 98).

A relevância social desta pesquisa está relacionada à sua contribuição para a compreensão dos processos de estigmatização que atravessam a vida dos jovens, bem como de suas consequências e possibilidades de enfrentamento. Ao investigar experiências estéticas

mediadas pelo cinema no contexto escolar[12], o estudo evidencia o potencial dessa linguagem para promover espaços de diálogo, reflexão e reconhecimento das diferenças, favorecendo a problematização de preconceitos que afetam diretamente as relações entre os jovens. Além disso, a pesquisa contribui para o debate sobre a inserção crítica das mídias na educação, em especial o cinema, compreendido não apenas como um recurso didático, mas como uma experiência formativa capaz de ampliar repertórios culturais, estimular a leitura crítica da realidade e promover reflexões éticas sobre as relações sociais.

Nessa perspectiva, a investigação dialoga com demandas sociais relacionadas à inclusão, à valorização da diversidade, à convivência democrática e ao respeito às diferenças. Seus resultados podem subsidiar práticas pedagógicas, projetos escolares e ações educacionais comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Assim, diante da problemática e considerações aqui apresentadas delimitamos a seguinte **questão norteadora da pesquisa**: como a experiência estética com filmes, desenvolvida em contexto escolar no ensino médio, mediada por práticas pedagógicas dialógicas, pode contribuir para a formação humana, sensível, crítica e reflexiva dos jovens, especialmente na problematização do corpo, dos processos de estigmatização e de suas consequências?

Nessa perspectiva, foram definidos os seguintes objetivos. Como **objetivo geral**, buscamos analisar a experiência estética fílmica com jovens do ensino médio como estratégia para problematizar aspectos relacionados ao corpo e estigma.

Já os **objetivos específicos** pretenderam:

- ✓ Conhecer os modos de acesso, fruição e interação dos jovens com as imagens fílmicas;
- ✓ Investigar as percepções e interpretações de estudantes do Ensino Médio acerca das representações do corpo e do estigma presentes nas narrativas fílmicas, bem como as reflexões mobilizadas sobre preconceito, exclusão e violências;
- ✓ Identificar estratégias de enfrentamento do estigma elaboradas pelos estudantes a partir das discussões mediadas pelas sessões fílmicas;
- ✓ Examinar as potencialidades pedagógicas do cinema (contribuições das experiências estéticas) como mediação formativa na constituição de uma educação sensível, crítica e reflexiva no ensino médio.

[12] Mapeamento de pesquisas empíricas de recepção no contexto educacional, direcionadas às questões relacionadas ao corpo e estigma (**apêndice G**).

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com objetivos descritivo-exploratórios, inspirada na pesquisa-ação e pautada nos pressupostos da mídia-educação. A pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar do Ensino Médio no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva (CETI Prof.ª Ana Mirena da Silva), situado no município de Fátima/BA, no agreste baiano. Participaram do estudo 15 jovens com idades entre 15 e 18 anos. A produção dos dados foi realizada a partir das experiências estéticas fílmicas e grupos de discussão, acionadas pela linguagem cinematográfica para problematizar questões relacionadas ao corpo estigmatizado, além da aplicação de questionário para identificar o perfil dos participantes e suas relações com os filmes.

Para desenvolver espaços de formação estética e cultural por meio da fruição e apreciação de obras cinematográficas foi criado um cineclube em ambiente escolar. A organização do cineclube configura-se, nesta investigação, como um instrumento de produção de experiências estéticas e formativas, mobilizando a participação voluntária e interessada dos jovens, enquanto espectadores ativos e implicados na/com a experiência e temática proposta. Foram realizadas quatro sessões com as películas: "Uma história de amor e fúria" (Luiz Bolognesi, 2013), "*Moonlight*: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016), "Mary e Max - Uma Amizade Diferente" (Adam Elliot, 2009) e "Últimas conversas" (Eduardo Coutinho, 2015). A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016).

Os filmes selecionados permitiram olhar para diferentes corpos estigmatizados em diferentes contextos sociais, evidenciando suas consequências pessoais e sociais e as formas e/ou estratégias de enfrentamento do processo de estigmatização. Por meio de suas narrativas foi possível compreender como os filmes produzem efeitos nos jovens desencadeando sensações, sentimentos e sentidos que permitem que a experiência estética fílmica produza experiências significativas para a formação humana sensível. Ao observar como os jovens percebem o outro, o mundo, a si mesmos e estabelecem relações entre experiência e realidade — refletindo sobre suas condutas diante de situações de estigmatização e violência no ambiente escolar, considerando a importância da rede de apoio (família, amigos, professores e demais profissionais da educação) para o enfrentamento dos processos de estigmatização —, nota-se que os filmes promovem uma (auto)formação crítica e reflexiva.

Esta pesquisa foi organizada em quatro seções, as quais, em sua totalidade, fortalecem e corroboram a tese sobre a importância da experiência estética fílmica com ações dialógicas

para a formação humana sensível, crítico e reflexivo dos jovens estudantes do Ensino Médio. A **primeira seção** foi estruturada para contextualizar o leitor sobre o interesse investigativo da pesquisadora, destacando a importância da temática e justificando a relevância e contribuição da tese no âmbito pessoal, profissional, acadêmica e social. Em seguida, são apresentados a questão de pesquisa e objetivos geral e específico.

Na **segunda seção**, "Referencial teórico", apresentamos o referencial teórico que fundamenta as discussões com estudos de pesquisadores que defendem o uso dos filmes na educação com suas diferentes perspectivas e abordagens. Destacamos a relevância da recepção fílmica e grupos de discussão na escola, tecendo reflexões sobre o potencial formativo humano do cinema para uma educação sensível, crítica, ética e estética no campo educacional, com enfoque nas temáticas de corpo e estima no contexto escolar e as relações entre os jovens, as mídias digitais e a estigmatização.

Na **terceira seção**, abordamos os procedimentos metodológicos que levaram à produção da pesquisa. Também apresentamos e descrevemos o local de pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para produção dos dados, como foram organizadas as sessões fílmicas, os grupos de discussão, explicamos o tipo de análise para tratamento dos dados e como foi desenvolvida. Finalizamos com as questões éticas em pesquisas na escola com jovens, para situar os processos desenvolvidos com o grupo de participantes deste trabalho.

Na **quarta seção**, apresentamos e discutimos os dados produzidos durante a pesquisa, que permitiram estabelecer a relação dos jovens com os filmes e compreender como a experiência fílmica promove efeitos no espectador jovem contribuindo para o que defende a tese: uma formação humana sensível, crítica e reflexiva a partir da relação com os filmes e a mediação promovida com eles. Finalizamos com a **quinta seção**, que apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 CINEMA, EDUCAÇÃO, CORPO E ESTIGMA

Nesta seção, tecemos algumas reflexões para pensar o potencial formativo humano do cinema para uma educação sensível, crítica, ética e estética no contexto educacional. Para a construção da fundamentação teórica, realizamos, como destaca Macedo (2020 p. 43), um "[...] diálogo filtrado com autores autorizados pela qualidade dos seus trabalhos acadêmicos e científicos". Concordamos com Teixeira, Lopes e Dayrell (2009), quando afirmam que a arte na escola, aqui entendida enquanto a dimensão do cinema, faculta-nos o encontro com a alteridade. Assim, o trabalho com a dimensão artística e cultural não deveria ser propriedade de nenhuma área específica, ou mesmo de uma disciplina e professor(a), e sim, uma responsabilidade coletiva, de todos(as) em suas distintas perspectivas e possibilidades.

Essa seção foi organizada em quatro subseções: "2.1 O cinema/filme na escola: algumas perspectivas", "2.2 Relevância da recepção fílmica e grupos de discussão na escola", "2.3 Corpo e estima no contexto escolar" e "2.4 Jovens, mídias digitais e estigmatização". Ela tem como propósito discutir sobre algumas perspectivas relacionadas ao cinema e educação no contexto educacional e refletir sobre os processos de estigmatização na escola presencial e/ou virtualmente com as mídias.

2.1 O cinema/filme na escola: algumas perspectivas[13]

De acordo com Duarte e Alegria (2008, p. 62), "[...] quando o cinematógrafo chega ao Brasil, em 1895, a imagem já era considerada como um importante auxiliar do ensino". Os autores mencionados destacam que a experiência pioneira ao pensar a utilização educativa do filme surge com Roquete-Pinto, em 1910, com uma filmoteca no Museu Nacional. Já as primeiras alusões ao uso do cinematógrafo em sala de aula são de Jonathas Serrano (1912 e 1917) e Venerando da Graça (1916 e 1918). Somente em 1932, o cinema é reconhecido como um influente instrumento para a educação, quando os distribuidores de filmes são beneficiados com o Decreto n.º 21.240, no governo de Getúlio Vargas, que isentava de impostos a importação de filmes educativos. O Decreto estabelece importância, aceitação social do filme e identifica

[13] Partes do texto foram publicadas no artigo "Cinema e esporte na formação de professores de Educação Física: das experimentações às proposições". Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/100332/57688. Aceso em: 22 abr. 2025.

o cinema como um recurso de comunicação na educação formal, destacando a possibilidade de interferir no seu conteúdo[14].

Em 1937, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), pelo Ministério da Educação no Governo Vargas, enfatiza-se a importância do filme educativo no ambiente escolar. Durante 30 anos, o INCE produziu filmes para ser utilizado do contexto escolar e apoiar disciplinas nos seus mais variados temas (Neves, 2021). Apesar do grande número de escolas cadastradas no INCE e do incentivo à produção de filmes, Medeiros (2012) observa que esse movimento não se empenhou na renovação das práticas pedagógicas, o cinema na escola é reduzido a um instrumento para disseminar hábitos e comportamentos considerados adequados para o contexto social da época.

Apesar de o Governo Vargas estabelecer vínculos legais entre cinema e educação nas escolas brasileiras, suas intenções eram de aliciamento e controle político da população. O papel do filme seria fomentar o "amor ao Brasil" e projetar o modelo ideal de brasileiro(a). Sua importância estaria na capacidade de atingir a população como um todo, especialmente as massas analfabetas. Essa configuração do uso do filme na educação é entendida por Duarte e Alegria (2008, p. 69): "[...] como 'uso instrumental' da exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema".

Duarte (2002) compreende que o filme não pode ser visto apenas como um meio, ele é uma obra de arte e pode ser pensado como uma importante instância pedagógica. Com isso, o papel da escola seria oferecer obras variadas e desenvolver a "competência para ver", ou melhor, conhecer seus sistemas significadores, utilizados para estruturar sua linguagem (câmera, iluminação, som, montagem, edição etc.). A competência para ver/ler o audiovisual é produto de um esquema complexo que envolve a articulação de experiências de vida (saberes e informações adquiridos) e a experiência fílmica para ressignificar as imagens em movimento.

Saber ver/ler os artefatos culturais torna-se imperativo no contexto social contemporâneo, marcado pela presença intensa das mídias e das redes sociais a partir de dispositivos tecnológicos, bem como pela circulação de discursos de ódio e de *Fake News* (notícias falsas), que impactam de forma determinante nas democracias, nas instituições e nas subjetividades humanas.

[14] A censura, inicialmente, era atribuição da polícia local, influenciada pelos opressores da comunidade. Posteriormente, essa função ficou com o Ministério da Educação e Saúde Pública (Duarte; Alegria, 2008).

No que se refere ao cinema, as convenções[15] cinematográficas resultam das inter-relações estabelecidas entre cinema e sociedade, de modo que aquilo que é apresentado na tela, dado muitas vezes como algo natural esteticamente – como, por exemplo, a recorrente associação do sujeito negro às figuras do bandido e/ou assassino ou a determinados estereótipos, como reflete Hall (2016). A repetição constante dessas convenções contribui para difundir tanto um modelo "ideal" de sujeito quanto um modelo de sujeito que deve ser evitado ou excluído nos diferentes contextos sociais, dificultando o surgimento de outras formas de representação mais plurais e democráticas (Duarte, 2002).

Almeida (2017), ao estudar a relação cinema e educação, também critica a apropriação reduzida do filme a um instrumento pedagógico para fins de explanação do conteúdo. O autor destaca três tipos de abordagem que relacionam o uso do cinema na educação: (a) as mais conservadoras fazem o uso pedagógico do cinema, principalmente enquanto ferramenta ou meio para alcançar um objetivo, como por exemplo trabalhar o conteúdo proposto pela disciplina; (b) a perspectiva ampla considera o cinema como uma obra de arte e, que, ao ser apreciada pelo espectador, revela realidades e produz sentidos ao usar filmes numa dimensão existencial estimulando uma reflexão de si, no sentido de ver o outro (personagens) e a se ver como se fôssemos este outro; e (c) as que estão entre os dois polos, transitando entre o uso como ferramenta e enquanto criação artística e, assim, estimulam a produção de filmes pelos alunos.

Na abordagem ampla podemos destacar os trabalhos de Fischer (2009, 2014, 2020) sobre a formação docente, ao propor pensar o presente por meio do cinema nas "pedagogias do olhar" (Marcello; Fischer, 2011), as quais, com a mediação do educador, é possível operar ter o cinema/filme como fontes de educação do olhar e de transformação ética de si mesmo.

Em um estudo realizado com 585 jovens estudantes da pedagogia, com idades entre 19 e 28 anos, Fischer (2014) observou que 95% afirmaram que o cinema pode provocar reflexões sobre questões sociais e existenciais que acarretam algum aprendizado. O cinema, segundo a autora, é "[...] um meio muito palpável e rico de ampliar nossas possibilidades de pensar o outro. Na medida em que estamos voltados para uma formação ética e estética de nós mesmos" (Fischer, 2014, p. 50). Nesse sentido, as narrativas apresentadas, os elementos fílmicos dispostos na obra promovem afetações significativas nos espectadores favorecendo o exercício da alteridade.

Fischer (2014) ainda destaca ser relevante a seleção de obras que ampliem o repertório artístico e cultural dos estudantes, com filmes que incomodam e provocam o espectador. Ou

[15] Termo comumente acionado para identificar uma forma padrão da linguagem.

seja, películas que "[...] nos incitam a olhar para os perigos do nosso tempo" (Fischer, 2014, p. 49), afetando e convocando o espectador a pensar com mais cuidado, pois nem sempre a arte cinematográfica está endereçada a reproduzir discursos verdadeiros historicamente construídos sobre os diferentes corpos. Assim, é necessária uma entrega ao que acontece durante a apreciação fílmica como experiência ética e estética.

Distanciando-se de uma prática educativa limitada ao uso ilustrativo do filme, Almeida (2017) propõe sete fundamentos educativos para pensar a relação cinema e educação (Quadro 1): o cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Nessa perspectiva, a relação do espectador com a obra cinematográfica é ativa, "[...] pois se exercita na compreensão dos sentidos que circulam no diálogo silencioso que estabelece com a duração de um filme" (Bombana; Almeida, 2023, p. 137).

Quadro 1 – Fundamentos educativos do cinema

PERSPECTIVAS	**Cognitivo**	O espectador ativo, a história do filme só se constrói por meio de sua atividade cognitiva (processo psicológico dinâmico)
	Filosófico	O cinema é criação de novas ideias para estimular o pensamento com seus dilemas diegeticamente "reais"
	Estético	Ao disseminar sonhos, incutir desejos e fabricar sensações, o cinema educa para o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos) e para a sensibilidade
	Mítico	O cinema permite apresentar grandes figuras da humanidade em ação vivenciando seus conflitos (coragem, justiça, paixão, traição etc.), para propor uma mitologia moral
	Existencial	O cinema permite uma reflexão de si, a ver o outro e a se ver como se fôssemos outro
	Antropológico	O cinema é um faz de conta que dissemina imaginários
	Poético	O cinema fabrica estados poéticos que nos arrebatam por seu gesto, estilo ou forma. A emoção do contato com a obra é resultado da criação do cineasta

Fonte: Elaborado a partir de Almeida (2017).

O Quadro 1 apresenta de forma sintética os modos de relacionar cinema e educação a partir de Almeida (2017). Assistir a um filme, segundo o autor, nos faz transitar entre os sete fundamentos, na medida em que não são dimensões indissociáveis, pois se inter-relacionam e se completam para contribuir com a compreensão dos modos como são produzidos, circulados, interpretados e recebidos os sentidos e as imagens do cinema. Após a fruição fílmica, é possível dialogar sobre um ou alguns desses fundamentos no contexto escolar, para ampliar a percepção dos alunos sobre como eles e seus colegas foram afetados.

Rogério de Almeida compreende que o cinema atua em três vetores, "[...] como tela (dispositivo, linguagem, arte, discursos, narrativa etc.), espelho (metáfora da identificação/projeção subjetiva do espectador) e janela (proposição de mundo em busca de uma compreensão da realidade)" (Almeida, 2017, p. 13). A tela apresenta para o espectador

uma proposição de um mundo (janela) que será significada pelas vivências, experiências de vida, competências para ver/ler o filme (experiência estética com filmes) e sua abertura, durante a fruição, de se permitir ser afetado pela produção audiovisual (espelho). Assim, o filme propõe além da interpretação mimética dos sentidos, uma representação que dialoga com o mundo concreto e a subjetividade do espectador (Bombana; Almeida, 2023).

E qual seria o papel do educador, como nos lembra Freire (2022), senão promover uma ação educadora de comunicação para formação do ser concreto inserido em uma realidade histórica concreta que o condiciona? A mediação midiática, e aqui especificamente a mediação cinematográfica em contexto educacional, possibilita estabelecer a relação ser concreto e mundo concreto ao relacionar uma educação dialógica entre experiência cinematográfica e discussão para o compartilhamento de saberes e o aprendizado mútuo. Neste sentido, a relação cinema e educação possibilita uma ação para humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo.

Diante disso, também é possível pensar a relação cinema e educação a partir da perspectiva mídia-educativa. A mídia-educação reafirma o espaço escolar como lugar de socialização, da diversidade, de pessoas, saberes que (re)produzem e (re)criam arte, cultura e conhecimentos. Falar em cidadania é pensar em democratizar as mídias para assegurar o trabalho das dimensões crítico-reflexiva (educar *sobre/para* os meios), metodológica-instrumental (educar *com* os meios) e expressivo-produtivas (educar *através* dos meios), garantindo uma participação ético e estética responsável do compartilhamento e produção de saberes e conteúdos referentes ao uso das mídias – uma vez que elas também podem ser utilizadas de forma discriminatória e acrítica (Fantin, 2006; Mezzaroba, 2015).

De acordo com Fantin (2006), o cinema ganha potência no contexto educacional com a mediação do professor ao possibilitar tratar das condições humanas, das resistências, das metáforas e deslocamentos. A experiência compartilhada e a escuta auxiliam na tomada de decisão, ajuda-nos a olhar para nós mesmos (cuidado de si) e para o outro. Assim, a referida autora compreende o papel formativo do cinema como um recurso para aprendizagem escolar, mas critica seu uso somente como instrumento, sugerindo o uso do cinema como objeto temático.

Dantas Júnior (2012) propõe o uso de filmes no contexto educacional a partir da valorização da película enquanto arte. Sua proposta insere-se em um conjunto de iniciativas voltadas à formação de professores de Educação Física na UFS, desenvolvidas por meio de experiências de ensino (disciplinas da licenciatura), pesquisa (iniciação científica, monografias e dissertações) e extensão (eventos, cursos e cineclubes). O autor parte do pressuposto que a

arte cinematográfica, no contexto educacional, pode promover uma formação dialógica, sensível, reflexiva e crítica.

Essas perspectivas dialogam com contribuições amplas do campo do cinema e educação no Brasil, influenciados pelos estudos de Alain Bergala. Suas proposições sobre a presença do cinema na escola ganharam relevância no contexto brasileiro especialmente a partir da tradução da obra "A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola", realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como da produção do "Abecedário audiovisual de cinema", organizado por Hernani Heffner (Fresquet, 2021). A partir dessas contribuições, Fresquet (2021) defende que a inserção do cinema na escola deve proporcionar uma experiência sensível dos estudantes, ultrapassando a abordagem do conteúdo do filme.

Sobre os modos de ver filmes no contexto da educação formal, baseada nos escritos de Bergala, Fresquet (2021) nos apresenta algumas reflexões sobre: o que ver?; ver-rever-transver (incluindo análise criativa de filmes); motivos visuais (incluindo a articulação de fragmentos); o ponto de vista; o cinema: uma história do plano (ou plano comentado). Como destaca a autora supracitada, as formas de ver constituem ferramentas para uma transição entre uma pedagogia *com* a imagem para uma pedagogia *da própria* imagem. Nesse sentido, apresento a seguir, resumidamente, cada ponderação para uma melhor compreensão.

Para decidir o que ver, é importante assumir a responsabilidade pedagógica de reconhecer a cultura dos estudantes sobre certas imagens, sem desqualificar seu gosto e a partir das informações buscar ampliar seu repertório de iniciação à arte cinematográfica. A sugestão é realizar uma curadoria de filmes, pesquisar com pessoas e instituições que tenham conhecimento do assunto e/ou acervos cinematográficos, para produção de uma coleção e filmes. O(a) pesquisador(a)/educador(a) pode selecionar um quantitativo de filmes, apresentar aos estudantes, para que eles selecionem o filme que gostariam de assistir (Fresquet, 2021).

Em ver-rever-transver, a autora funde as ideias de Manuel de Barros (2008, p. 75) e Bergala (2006), e busca responder o que fazer após assistir a um filme na escola: a) após apreciação da obra, iniciar perguntando o que o educando viu para iniciar a discussão sobre o filme, pois perguntar o que sentiu gerará questões mais profundas; b) escutar o que os alunos tem a dizer e rever o filme ou fragmento, para uma nova partilha ampliando a percepção dos espectador em diálogo com a percepção do outro; c) sugerir que os educandos usem a criatividade e imaginação para pensar em mudar os planos, modificando os elementos fílmicos (sons, iluminação, posição de câmera etc.), desnaturalizando as imagens como algo imutável.

Para a autora, “[...] transver é um ato pedagógico de desobediência. Instala uma pergunta sobre o que está dado a ver e a pensar” (Fresquet, 2021, p. 27).

Sobre os motivos visuais, a autora destaca dentre as possibilidades do filme na escola (longa-metragem e curta-metragem) o uso da “pedagogia dos fragmentos” sugerido por Bergala. Na proposta se trabalha com planos ou fragmentos para analisar de forma criativa e em profundidade. O critério de escolha dos planos pode estar associado, por exemplo, a um tema com questões centrais relacionadas ao cinema, sendo possível inclusive analisar fragmentos de duas ou mais obras. O motivo visual[16] ou tema central/recorrente permite relacionar níveis de análise, muitas vezes consideradas heterogêneas, pedagogicamente trata-se de identificar e colocar em relação o motivo visual de cineastas, então o exercício do pensamento será “[...] comparar e estabelecer relações, identificar as semelhanças e diferenças no tratamento do motivo e colocar em diálogo cineastas que podem ser de países, épocas e estéticas muito diferentes” (Fresquet, 2021, p. 30).

Sobre o ponto de vista, a autora destaca o cinema como uma possibilidade de aprendizagem, para além dos temas, sobre o próprio cinema e suas formas de fazer filmes, pois elas implicam em uma visão de mundo. Nesse sentido, ser espectador é assumir uma responsabilidade pedagógica singular, que nos coloca diante de um compromisso ético, estético e político, pois não há inocência no consumo e na produção de imagens (Fresquet, 2021).

No tópico “O cinema: uma história do plano ou planos comentados”, a autora apresenta que a leitura de fotogramas, por meio da tomada comentada (linguagem do cinema), revela “[...] o que há de mais pedagógico a possibilidade de conhecer o mundo, descobri-lo e imaginá-lo de outras formas, e até de produzir imagens mais próximas do mundo que sonhamos habitar” (Fresquet, 2021, p. 36).

Nessa perspectiva, Fresquet (2021) resume suas reflexões para pensar a política pública audiovisual na escola. Primeiro, com a mobilização das escolas sobre o direito de acesso ao patrimônio audiovisual do país; segundo, instigar os alunos a perceberem a influência dos algoritmos sobre suas escolhas (plataformas de *streaming*); terceiro, refletir sobre o risco da hiperconectividade; quarto, ampliar o repertório cultural dos alunos tendo em vista a influência de séries e filmes na construção das subjetividades; quinto, promover reflexões críticas sobre o capitalismo vigilante que estimula o consumo incessante e modelos comportamentais a partir das interações nos meios de comunicação; sexto, sensibilizar políticas para a relevância do cinema no ambiente escolar; sétimo, que todo professor(a) tivesse o conhecimento necessário

[16] Baseado em Balló e Bergala (2016), imagem que exerce uma atração criativa visível em seu tratamento para a produção artística.

para trabalhar com o cinema no contexto educacional, que ele fosse um colecionador de filmes, textos, pontos de vista etc.

Nessa conjuntura, esta subseção “o cinema/filme na escola: algumas perspectivas” evidencia a necessidade de ressignificar o uso do filme na escola, pois, embora não se trate de um objeto novo de pesquisa, ele pode responder às demandas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à mobilização sensível de professores e estudantes diante de temáticas relevantes em uma sociedade marcada pelo individualismo, pela naturalização da discriminação e pelas diferentes formas de violência.

Contudo, apesar dos esforços dos(as) pesquisadores(as) até aqui apresentados para demonstrar a importância do cinema no contexto escolar, observa-se que o filme ainda assume um papel secundário na educação, sendo frequentemente reduzido a instrumento e/ou recurso didático apenas para abordar conteúdos escolares (Almeida, 2017; Dantas Junior, 2012; França; Dantas Junior, 2019). De acordo com Duarte e Alegria (2008), essa compreensão ainda sofre influência de sua gênese na educação brasileira, quando o cinema era utilizado como estratégia de formação de um cidadão dócil e ajustado às normas sociais vigentes.

As diferentes perspectivas apresentadas pelos autores permitem pensar em possibilidades outras sobre a relação cinema e educação. Pautados em uma perspectiva de cinema como possibilidade de mediação formativa, que em um primeiro momento estimula a relação do ser humano com a arte fomentando uma educação para a sensibilidade e, em seguida, o estimule a refletir sobre o que essa experiência permite narrar, a partir de suas subjetividades e tecer considerações críticas a partir do exercício da alteridade.

2.2 Relevância da recepção fílmica e grupos de discussão na escola

De acordo com Bamba (2013), o campo de estudos da recepção e da espectatorialidade caracteriza-se pelo seu caráter transdisciplinar, pois é atravessado por diversas questões, modelos e abordagens (semiológica, psicanalítica, discursiva, pragmática, sociocultural e sociológica). Mesmo constituindo um campo heterogêneo, apresenta como ponto central “[...] o estudo das figuras do espectador e as preocupações teóricas com os atos de consumo fílmico, dos modos de leitura fílmica, dos percursos de interpretação e das práticas de apropriação dos filmes” (Bamba, 2013, p. 10). Assim, o universo da recepção, como destaca o autor, é composto pelos lugares-cinema, eventos cinematográficos e as formas de mediações.

Em abordagens sociológicas, o objeto de investigação do campo, além do espectador (público) e obra (filme), também pode incluir as modalidades de mediadores (pessoas, as

instituições, as palavras, os discursos e as imagens). Bamba (2013) define o termo “mediação” a partir da perspectiva da sociologia da arte em Nathalie Heinich (2004), como tudo aquilo que se interpõe entre uma obra e sua recepção. Por meio da mediação o espectador estabelece contato com a obra e se relaciona com seus conteúdos narrativos de formas diversas (Bamba, 2013).

No contexto educacional, em um estudo de recepção em universitários, Bombana e Almeida (2023) observam que as mediações (do professor e dos outros colegas) auxiliam na compreensão da obra, aumentam o interesse pelo filme e também influenciam os discursos dos participantes (discursos atravessados por outros discursos). Essa informação demonstra a relevância de momentos de discussão e problematização sobre a experiência estética em contexto educativo, idealizando uma formação humana crítica, reflexiva e consciente.

A instituição educacional pode ser um espaço de recepção cinematográfica do público não especializado “[...] para compreender as interações entre os públicos, a obra, o texto e o contexto sociocultural e histórico podem concernir às formas ‘individual’, coletiva e comunitária do processo de recepção e da espectatorialidade” (Bamba, 2013, p. 10). Nessa perspectiva, essa investigação desenvolve uma prática de recepção e grupo de discussão com estudantes do ensino médio, inseridos na realidade educacional brasileira, para problematizar questões relacionadas à temática em um contexto sociocultural específico.

O cinema se configura, nesse sentido, como um espaço de experimentação, que possibilita a identificação diegética, com representações da vida em sociedade. Assim, a linguagem narrativa do cinema estimula a imaginação e a sensação, ao possibilitar a suspensão da atenção com o real, mesmo que temporariamente, para testar valores, modos de ser entre outros, o cinema põe em tela “[...] a experiência e os dilemas de grupos sociais que não os nossos” (Bamba, 2013, p. 167). Nesse sentido, a representação construída diegeticamente (mundo do filme) dialoga com o modo como o sujeito percebe a realidade. No entanto, é preciso compreender que se trata de uma ficção influenciada por convenções. Conforme Bombana e Almeida (2023):

> [...] os filmes são entendidos como discurso, como imagem, como imaginário, como um diálogo, uma conversação com a ficção e a realidade. Como ficção, o filme é uma possibilidade de real, de um real que não aconteceu, mas que tensiona os acontecimentos reais que presenciamos e sobre os quais refletimos. Assim, a experiência de cinema mobiliza a cognição do espectador, que pensa o filme, com o filme e por vezes contra o filme. Mas mobiliza também suas emoções, suas sensações, seus sonhos e seus devaneios, irrigando modos diversos de lidar com a ficção e com a realidade (Bombana; Almeida, 2023, p. 147).

Pensar em articular um grupo de recepção fílmica no contexto educacional possibilita promover experiências significativas e afetivas, estimulando a sensibilidade, sensações e sentidos, como destaca Gomes (2004), no processo de apreciação do filme. De acordo com Santana, Fresquet e Rocha (2022, p. 2031), a produção de filmes de ficção ou documentários, "[...] sobre a vida nas periferias brasileiras, sobretudo, nas favelas, contribuiu para o aumento da discussão pública sobre a desigualdade social e os modos de subjetivação dos sujeitos de direito que ali habitam". A partir dessa compreensão, entendemos que alguns filmes, ao problematizarem questões sociais concretas, favorecem a construção de leituras críticas da realidade e ampliam as possibilidades de formação humana sensível, reflexiva e socialmente situada.

Destacamos o resultado de pesquisas realizadas por Fischer (2006) com o público jovem em ambiente escolar. A partir dos depoimentos dos estudantes, observa a autora que:

> [...] seus depoimentos apontam para algo que se poderia chamar de 'amor à narrativa', desejo de narrar e de ser narrado, e que eles encontram em filmes, especialmente os exibidos na televisão, ou em telenovelas e seriados. Ora, essa necessidade humana fundamental de criar, de ultrapassar a própria contingência a partir da arte, da ficção literária, é experimentada por eles a partir do que vêem no cinema basicamente hollywoodiano e nas produções das grandes redes de televisão brasileiras, alguns deles nas *home pages* da *Internet*. Mas é, sobretudo, experimentada também nas próprias sessões de discussão. A proposta de discutir temas sobre as diferenças, discriminações e exclusões, por exemplo, a partir de exibições de peças televisivas, ultrapassou a simples referência e retorno aos programas de TV, para ampliar-se num trabalho de volta a si mesmo, talvez de 'cuidado consigo', de que trata Foucault, e que permitiria a grupos jovens uma inserção como audiências efetivamente ativas (Fischer, 2006, p.144-145).

A referida autora destaca que os jovens assumem os discursos veiculados pelas mídias como seus, e vão delineando os sentidos sobre a amizade, relação amorosa, necessidades de consumo, modos de classificação dos sujeitos, exclusão e discriminação etc. Assim, a escola pode e deve ser um espaço de problematização sobre o que é endereçado ao púbico jovem, para compreender como os filmes veem a juventude e como a juventude vê o que é dito sobre ela. Nessa perspectiva, é fundamental estabelecer espaços que permitam a experiência fílmica e o desenvolvimento das sessões de discussão nos grupos de recepção (Fischer, 2006).

O que dialoga com a proposta desta tese, qual seja, de construir espaços de recepção e discussão com jovens estudantes do ensino médio para problematizar questões referentes ao corpo e estigma. Como destaca Paulo Freire (2022), o uso do cinema/filme na sala de aula é ação política, no sentido de compreender como crianças (e aqui também incluo os jovens) estão reagindo à leitura das imagens, o que as imagens estão ensinando às crianças e jovens e a serviço

de quem elas estão operando. O que é imprescindível para uma educação problematizadora, crítica e reflexiva.

Nesta pesquisa, os filmes permitiram esse movimento de problematização, funcionando como mediadores para a narração de temas sensíveis relacionados às marcas sociais que permitem diferentes formas de consequências pessoais e sociais. A mediação pedagógica e o diálogo coletivo favoreceram o compartilhamento de sentimentos, sensações e reflexões dos jovens sobre suas próprias vivências e realidades sociais. Tal experiência reforça a dimensão política do trabalho com o audiovisual na escola Freire (2022).

2.3 Corpo e estima no contexto escolar

O corpo é uma construção social, resultado de discursos de verdade que legitimam determinados modos de vida, comportamentos, atitudes e atos. Não é somente um processo biológico, delimitado por um aglomerado de células, tecidos e órgãos, nem controlado e delimitado por sua condição genética, como acreditavam os estudiosos e pesquisadores da sociobiologia[17]. O corpo é uma estrutura simbólica, uma superfície para inscrição de signos que informam aos sujeitos: "[...] as representações, os imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades" (Le Breton, 2012, p. 30).

Ao apresentar inúmeras representações, o caráter simbólico do corpo muda de uma sociedade para outra, como, por exemplo, a visão moderna do corpo nas sociedades ocidentais com base no conhecimento médico; esta é uma das representações do corpo, demarcado entre a dualidade "normal" ou "patológico", dentro de uma racionalidade médica (Le Breton, 2012). Assim, dispomo-nos a refletir sobre as "marcas" ou características corporais e os discursos de verdade instituídos pela sociedade no agente social que oprimem e invalidam alguns corpos. Com foco nas marcas e discursos naturalizados no cotidiano que, de forma agressiva ou sutil, fazem as pessoas acreditar merecer ser vítimas de algum tipo de violência.

Le Breton (2012) afirma que "[...] o corpo é lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas lógicas sociais é preciso compreender [...] ele finca raízes no interior dos alicerces passionais que alimentam a vida coletiva, alimentam projetos, mobilizações, mobilizam tolerâncias ou violências" (Le Breton, 2012, p. 72). Os imaginários construídos sobre o corpo jovem são carregados de significados construídos socialmente em determinado contexto histórico e cultural. Um estudo realizado por Montezi *et al*. (2011), por exemplo,

[17] Estudam o comportamento social dos animais tendo como principal ponto de partida a condição genética.

investigou o imaginário coletivo de professores sobre o adolescente contemporâneo e concluiu que os participantes do estudo concebem o adolescente como um sujeito passivo, infeliz e incapaz de fazer escolhas, necessitando ser guiado em sua vida[18].

Os jovens também (re)produzem imaginários sobre si e sobre os outros jovens e os discursos veiculados pelas mídias apresentam grande influência sobre suas percepções. Ao estabelecer uma relação entre a TV, as revistas impressas e o corpo, Conti, Bertolin e Peres (2010) verificaram a influência da mídia sobre a percepção do corpo pelos jovens em 95% dos 121 adolescentes entrevistados, destes 25% ressaltaram a cobrança de um padrão de "corpo ideal" e, 11% destacam a relação do excesso do peso ao desenvolvimento de doenças e sentimentos depreciativos. Nesse sentido, a mídia contribui para a construção de imaginários sobre o jovem, muitas vezes de forma negativa.

Pesquisa realizada por Fischer (2006), apresenta o resultado de vários estudos realizados com estudantes de 15 a 25 anos sobre os hábitos de consumo de televisão. Em 23 debates surgiram várias temáticas relacionadas às vidas perfeitas exibidas na televisão, os estereótipos apresentados sobre a juventude, as violências etc. Entretanto, a temática mais frequente nos debates foi a "[...] pergunta que atormenta grande parte dos jovens: eu sou normal?" (Fischer, 2006, p. 151). Essa pergunta revela o medo do jovem sobre como os outros sujeitos o percebem, revela o desejo de estar inserido na "normalidade" da sua sociedade.

O sentimento de "anormalidade" inclui a forma como os jovens veem e percebem seus corpos. Pesquisas recentes demonstram insatisfações com o corpo e/ou imagem corporal pelos jovens, principalmente do sexo feminino (PeNSE, 2024; OMS, 2023; ABP, 2022), o que pode desencadear nos adolescentes sentimentos de incompetência, inadequação e incapacidade, além de expor os jovens a fatores de risco para desordens psicológicas mais graves (Fonseca *et al*., 2023). Nesse sentido, é importante possibilitar espaços para reflexão sobre os impactos dos atributos de descréditos que estigmatizam os corpos jovens.

O conceito de estigma leva em consideração a classificação proposta por Goffman (2008). Em sua definição, seria uma espécie de atributo depreciativo[19], ou seja, é construído socialmente com objetivo de classificar moralmente os sujeitos em categorias socialmente previstas, normalizando indivíduos e grupos sociais e conferindo-lhes uma "identidade social". O estigma é considerado um "defeito", uma desvantagem ou sinal de fraqueza, tendo por função

[18] Os autores descrevem que essa percepção dos jovens pelos professores está relacionada ao mal-estar emocional do seu cotidiano de trabalho.

[19] De acordo com Goffman (2008), o atributo em si não é nem honroso nem desonroso, é preciso observar as relações que ele estabelece nos diferentes contextos sociais, pois se em um determinado contexto ele estigmatiza, em outro pode confirmar a "normalidade" do sujeito.

predizer o comportamento do estigmatizado e, de certa forma, qual a conduta diante do outro considerado "normal".

Historicamente, acredita-se que o termo estigma tenha surgido entre os gregos, uma civilização com grande afinidade aos recursos visuais. As marcas corporais eram utilizadas para designar "[...] sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava" (Goffman, 2008, p. 11). Geralmente produzidas com cortes e fogo, como acentua o autor, evidenciavam os sujeitos que deveriam ser evitados na sociedade, pois poderiam oferecer algum tipo de risco, como criminosos, escravos e traidores.

Na Era Cristã, o estigma apresenta duas alusões: a primeira faz referência aos sinais corporais divinos, chagas de Cristo, enquanto a segunda, por sua vez, tem uma referência médica relacionada a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, associado aos estudos de patologia, o termo é utilizado com sentido pejorativo, pois, na maioria das vezes, refere-se aos sinais corporais que carregam valores negativos e indesejados, confirmando o sujeito que está fora dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade (Goffman, 2008).

A métrica para classificação em "normal" ou "fora do padrão ideal", de acordo com Goffman (2008), ocorre durante os "contatos mistos", momento no qual ambos os que são considerados "normal" e "estigmatizado" estão na mesma "situação social", quando na presença um do outro. Assim, é no encontro que se efetiva o estranhamento, a identificação dos atributos, sua categorização e inserção em uma Identidade Social Virtual[20]. Quanto mais distantes dos moldes de sujeito considerado "ideal" e "normal", maiores as possibilidades de ser marcado socialmente com o algum estigma.

Todavia, torna-se relevante situar e compreender o momento em que a obra de Goffman foi lançada, no ano de 1963, um mundo diferente do nosso – mas não menos complexo e desafiador (Martino, 2021). O autor não levou em consideração em seu estudo a influência dos meios de comunicação para perpetuação do modelo "ideal" de sujeito por quem os controlava, ficando restrito aos "contatos mistos". Na década de 1960, as principais mídias eram os jornais impressos, revistas, livros, rádio e, ainda com menor influência em virtude do acesso, a televisão e o cinema. Na contemporaneidade, a influência das mídias digitais é incontestável, desencadeando outros modos de estigmatização mais intensos e múltiplos que outrora.

[20] A identidade construída pela sociedade sobre o sujeito. Cito a identidade para demonstrar como Goffman (2008) estabelece o efeito do estigma. As discussões posteriores sobre identidade se referem à classificação proposta por Hall (2006), como fragmentadas, compostas de várias identidades (familiar, religiosa, política, profissional, étnica etc.), tornando o processo de identificação "provisório, variável e problemático" (Hall, 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, relacionadas aos “contatos mistos”, o autor destaca que os estigmas são incorporados em três grupos[21]: 1) relacionados à estética corporal (marcas de queimadura, cortes, deficiência física, perda de cabelo, efeitos de doenças como a hanseníase, obesidade, magreza, amputação, envelhecimento etc.); 2) aspectos psicológicos e padrões de comportamento (transtorno mental, prisão, vício, alcoolismo, orientação sexual, desemprego, tentativas de suicídio, comportamento político radical etc.); e, 3) fatores genéticos e culturais (etnia/raça, , aspectos de identidade cultural, nação e religião).

A sociedade ocidental ampliou a perspectiva do estigma e passou a inferir sobre uma ampla categoria de sujeitos, atualmente poderíamos ampliar os grupos apresentados por Goffman (2008) incluindo os fatores socioeconômicos (local de residência, tipos de vestimentas, condição visual de saúde, condição de higiene pessoal, beneficiário de programas sociais, modelo do celular etc.). Assim, o estigma também não se limitaria a atos individuais, uma interação entre pessoas (estigmatizador e estigmatizado), ela é estrutural[22], como a aporofobia, que é o medo, aversão e/ou rejeição ao sujeito pobre e/ou em situação de vulnerabilidade social. A aporofobia é estrutural, pois está relacionada a um conjunto de práticas preconceituosas profundamente enraizadas nas instituições, na cultura e nas relações sociais, sejam elas políticas, jurídicas ou econômicas.

Os fatores socioeconômicos funcionam como uma “regra não escrita” em determinada organização social, no nosso caso, a brasileira, para discriminação e exclusão. Por exemplo, é comum que pessoas em situação de vulnerabilidade social que moram em bairros periféricos dificilmente sejam chamadas para entrevista de emprego, pois o endereço onde moram denuncia uma condição de vida (estigma da pobreza), gerando exclusão automática. Desse modo, os fatores socioeconômicos configuram-se como uma barreira “invisível” no mercado de trabalho e na vida social.

E, apesar do racismo estar relacionado ao grupo “fatores genéticos e culturais”, ele também é estrutural. O que percebemos é que a estigmatização racial é extremamente complexa, pois não afeta somente o indivíduo em locais particulares ou específicos, ela é regida pela ordem social, se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica,

[21] Apesar de o conceito de estigma ainda servir de alicerce para entendermos como a sociedade “marca” o que considera fora do padrão, consideramos relevante atualizar a escrita do autor em busca de termos mais atuais, resultados de pesquisas acadêmicas e lutas sociais de estigmatizados, familiares e simpatizantes por condições dignas de vida, como no caso da deficiência física classificada pelo autor como “abominações do corpo” ou a “paixão não natural” relacionada à orientação sexual.

[22] Referente às reflexões de Silvio Almeida (2019) sobre racismo estrutural, pois como o racismo, a aporofobia ocorre em decorrência da própria estrutura social, tendo em vista que se as pessoas e instituições são racistas é porque a sociedade é racista, eles reproduzem as práticas racistas aceitas como “normais”.

impactando a vida do sujeito no aspecto pessoal, coletivo e social. Poderíamos enfatizar aqui a gravidade e ampliação de alguns estigmas, não no sentido de comparar e hierarquizar a dor subjetiva, mas de evidenciar que é praticamente impossível se distanciar de alguns processos de estigmatização.

Para exemplificar, relembremos do caso do psicólogo e mestrando da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Manuel Rocha Reis Neto, de 32 anos. Ele estava no carnaval de Salvador com seus amigos, no corrente ano de 2026, em seu sexto dia de festejo curtindo e feliz, quando algo o afetou de forma profunda: uma atitude racista que o levou a cometer o suicídio. Manuel não suportou passar por mais uma violência, desencadeada de uma atitude individual, ocorrida em uma instituição carnavalesca, mas vivenciada cotidianamente por uma ordem social, que insiste em concretizar as desigualdades, os preconceitos e as violências[23].

O estigma inscrito no corpo torna o sujeito alvo da violência, pois se configura como a diferença em relação ao padrão ideal. Nesse cenário, fica evidente a necessidade de oferecer às crianças e jovens possibilidades de problematizar tais questões, seja na educação formal ou não formal, para pensar criticamente sobre as construções de discursos de verdade opressores e excludentes. Para evitar os efeitos do autoestigma, ocasião em que o sujeito estabelece uma relação de repúdio, rejeição ou ódio por seu próprio corpo e suas identidades reais ao aceitar o estigma conferido ao seu corpo.

O autoestigma se estabelece pela não aceitação a partir de comparações estimuladas por um padrão e inculcadas pelas representações midiáticas disseminadas em nossa sociedade. Ele é potencializado tanto *face a face* (presença física de sujeitos estigmatizado e estigmatizador), *face à tela/tecnologias* (comparações aos padrões midiáticos: revistas, filmes, propagandas etc.), *face ao reflexo da própria imagem* (idealização da imagem ideal). Dessa forma, nem sempre a categorização ocorre pelo outro que nos observa, mas pelo próprio olhar limitado do sujeito sobre si, ao considerar necessário se adequar para sentir-se "normal" e, consequentemente, pertencente a algum grupo social.

Os "contatos mistos", na atualidade, também não dependem do encontro dos sujeitos em presença física. A classificação, categorização e discriminação *face a face*, antes restritas à presença física se ampliam com as mídias digitais, em especial as redes sociais, elas acontecem *tela a tela*, em tempo real, no momento em que os sujeitos estão *on-line* – representadas por meio do compartilhamento de texto, imagem, som e/ou audiovisual – ou quando o

[23] Reportagem disponível em: https://g1.globo.com/ba/feira-de-santana-regiao/noticia/2026/02/19/psicologo-e-estudante-da-ufba-morre-na-bahia.ghtml. Acesso em: 26 fev. 2026.

estigmatizado visualiza o efeito do estigma, a discriminação, em um outro momento. A situação dos "contatos mistos" se amplia para todo contato físico ou virtual entre "normais" e "estigmatizados" em diferentes tempos e espaços ou entre "autoestigmatizado" e "reflexo/mídias sociais".

A exemplo, no contexto educacional, podemos citar a evolução do *bullying* (face a face) para o *cyberbullying* (tela a tela) como consequência do estigma. O *bullying* é um fenômeno que abrange manifestações agressivas, intencionais e repetidas, tendo como principal característica a relação desigual de poder, realizadas por um estudante ou em grupos (Matos; Zoboli; Mezzaroba, 2012). Já o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying*, dos "contatos mistos" para o plano virtual, e apresenta algumas mudanças importantes, tais como: não está limitado a um ambiente físico; pode ocorrer a qualquer momento; pode ser disseminado globalmente; e o tempo de duração da postagem é indeterminado (Ferreira; Deslandes, 2018). Ambos são crimes e apresentam consequências similares.

Estudo de revisão bibliográfica sobre o *cyberbullying*, realizado por Ferreira e Deslandes (2018), apresenta as associações e implicações do fenômeno na saúde dos envolvidos. Entre os principais problemas/riscos para as vítimas estão a insônia, depressão, baixo rendimento escolar e baixa concentração. Os sujeitos intimidados, segundo os resultados, teriam 8 (oito) vezes mais probabilidade de levar uma arma para a escola. O estudo revelou ainda que a exposição à violência pode desencadear o uso de drogas, estresse, solidão, ansiedade e ideação suicida e suicídio.

O *bullying* e *cyberbullying* também estão relacionados aos casos de violência extrema às[24] escolas brasileiras, que tiveram expressivo aumento entre os anos de 2022 e 2024. As pesquisas evidenciam que a maioria dos autores de ataques estão na fase da adolescência, com idades entre 13 e 17 anos, todos são do sexo masculino e as motivações se caracterizam como crimes de ódio e/ou movidos por vingança (ressentimentos, preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância, sectarismo, extremismo etc.). Com relação a escola, ela é percebida pelos autores de ataques, como um "[...] local de sofrimento, marcado por exclusão, inadequação, isolamento a ausência de pertencimento e humilhações" (Garcia; Vinha, 2025, p. 06).

[24] Os tipos de violência vivenciadas na instituição escolar incluem a violência na escola (as que ocorrem dentro da instituição, como brigas, o *bullying* etc.), da escola (violência institucional, simbólica para com o estudante com regras injustas, ameaças voltadas para as notas, tratamentos humilhantes etc.) e, à escola (a violência social que ocorre no entorno e que invade a instituição ou é direcionada à instituição e àqueles que a representam, como tráfico de drogas, tiroteios na comunidade e os ataques com armas com o intuito de matar) (Garcia; Vinha, 2025).

Contudo a violência extrema, assim como *bullying* e *cyberbullying* são reflexos de um modelo de sociedade pautados no trinômio capitalismo-racismo-patriarcado (Silva; Pedersen, 2024), que estimula discursos de ódio e violências direcionado a grupos minoritários, considerados inferiores e, consequentemente, menos humanos. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola promova práticas educativas voltadas ao diálogo, ao reconhecimento das diferenças e à construção de relações mais éticas, inclusivas e democráticas.

Os "contatos mistos" não se restringem às interações humano-humano, estendendo-se também às relações estabelecidas entre humano-tecnologias. Nas redes sociais, por exemplo, os jovens podem se deparar com situações de discriminação digital, que ocorrem quando decisões automatizadas, realizadas por algoritmos, passam a tratar determinados usuários de forma injusta, antiética e preconceituosa. Embora as tecnologias sejam programadas por humanos, compreende-se que esses sistemas tendem a reproduzir, de maneira sistemática e reiterada, padrões de discriminação já presentes na sociedade[25].

As novas formas de comunicação, como as redes sociais, também favorecem o processo de estigmatização e violência. Em estudo realizado pela TIC Kids Online Brasil (2023), mais de 80% dos jovens entrevistados, entre 13 e 24 anos, já encontraram algum conteúdo violento, discriminatório ou perturbador nas redes sociais. Essa situação é preocupante, pois após visualizar os primeiros vídeos os algoritmos vão sugerindo mais vídeos de violência, principalmente relacionados a grupo minoritários (população afrodescendente, mulheres, imigrantes, entre outros).

Essa visualização constante normaliza a violência pelos jovens promovendo uma falta de empatia ao sofrimento do outro. O estudo "Algoritmos, violência e juventude no Brasil: rumo a um modelo educacional para a paz e os direitos humanos[26]", os algoritmos também passam a sugerir a violência como forma de resolver os problemas do *bullying* na escola. O impacto da estigmatização, discriminação e violência no contexto digital ganha relevo ao amplificar a visualização, ao facilitar o compartilhamento, ao permitir que qualquer pessoa capture e propague novamente a violência, e a não identificação do agressor (anonimato). (Think Twice Brasil, 2024).

Diante das questões que envolvem o estigma, as violências, os jovens e a relação com mídias e a escola, o que estudos e a literatura científica atualizada tem apontado sobre essa complexa relação? É o que abordaremos na próxima seção.

---

[25] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2U9bfTqlWd8. Acesso em: 27 fev. 2026.
[26] Disponível em: https://www.ttb.org.br/algoritmos. Acesso em: 27 fev. 2026.

2.4 Jovens, mídias digitais e estigmatização

A população de crianças e jovens brasileiros no contexto atual está amplamente integrada às mídias digitais e conectada às redes sociais. A TIC *Kids Online* Brasil (2023), afirma que aproximadamente 24,4 milhões de crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 17 anos, eram usuários de internet no país. O telefone celular foi o principal dispositivo de acesso à rede, especialmente, entre a população de menor baixa renda.

As principais práticas *online* das crianças e adolescentes entrevistados incluem ouvir música *online* (87%), assistir a vídeos, programas, filmes e séries (82%) (*TIC Kids Online* Brasil, 2023). Os dados da pesquisa evidenciam que o consumo de produções audiovisuais faz parte do cotidiano de crianças e jovens contemporâneas, e esse consumo é mediado pelas tecnologias digitais. Assim, o audiovisual se configura como referência cultural presente nas experiências dessa população, evidenciando a importância da perspectiva mídia-educativa no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o cinema e outras narrativas audiovisuais constituem referências culturais presentes na experiência dos estudantes, o que reforça a importância de sua incorporação crítica ao ambiente escolar. Mais do que utilizar uma linguagem familiar aos jovens, trata-se de reconhecer os filmes como artefatos culturais capazes de favorecer o diálogo entre os conhecimentos escolares e as experiências vividas pelos estudantes, ampliando as possibilidades de reflexão, interpretação e formação.

Os artefatos culturais, em especial os filmes, afetam de alguma maneira os sujeitos, desencadeando uma série de sensações e sentimentos que ficam gravadas em nossas memórias e refletem em nossa relação no e com o mundo (Santos, 2021). Quem não se lembra das cenas de seus filmes preferidos? Quantas pessoas não utilizam cenas de um filme para fazer algum paralelo com as situações da sua própria vida, tal como a pesquisa de Santos (2016)[27] demonstrou? Por qual razão guardamos com tanto afinco essas memórias afetivas das experiências com os filmes e as confundimos com nossas memórias individuais, como se o que os personagens viveram fosse o que nós também tivéssemos vivido?

Nosso corpo sente ao olhar, ele parece viver junto aos personagens seus dramas e suas dores, suas alegrias e prazeres. A partir do exercício de alteridade possibilitado pelo cinema (Santos, 2021), nosso corpo se coloca no lugar do outro e reflete sobre como seria passar por

[27] A pesquisa objetivou identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História e a experiência formativa possibilitada pelos filmes aos estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, UFS/SE. Os entrevistados partiram de diálogos sobre filmes para refletir sobre sua própria vida.

aquelas situações, eventos, histórias. Nos vemos, ou vemos os outros, nos personagens e nos seus dilemas. Assim, tal experiência se configura como:

> Um exercício de alteridade que nos aproxima de nós mesmos nesse encontro com o outro, com o diferente, com o 'novo'. Para que esse processo tenha ainda maior relevância, a mediação faz-se necessária como potencializadora da experiência, como uma ponte para encontros e aproximações cuidadosas com os outros, bem como com as obras e artistas, impulsionando conexões interdisciplinares e leituras mais sensíveis e atentas (Martins, 2014; 2017). Nesse caso, a mediação realizada pelo docente. Por meio dela compreende-se melhor os contextos e relaciona-se com mais propriedade conteúdos/saberes então envolvidos (Santos, 2021, p. 95).

Assim, afirmamos ser possível aprender com os filmes sobre os mais variados temas, a partir das mais diversas abordagens de uso do cinema. Partindo de uma perspectiva ampla da relação cinema e educação que mobilize o educando a uma experiência de afetação; que o faça refletir sobre como os estigmas inscritos em seus corpos delimitam ainda modos ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, ao assistir a um filme que tematize o jovem, estamos diante de uma narrativa que apresenta determinadas concepções sobre ele, a juventude e o espectador.

Em uma educação dialógica-problematizadora e conscientizadora, que compreende o papel indispensável do(a) educador(a) como agente da mudança num trabalho colaborativo *com* os(as) estudantes, vistos também como agentes. O ambiente escolar, local de encontro das diferenças, tem o papel político de estimular uma formação humana para o exercício da alteridade. O jovem atravessado por questões culturais, sociais, econômicas, históricas e midiáticas pode ser vetor para disseminar discursos preconceituosos, discriminatórios e violentos. Nesse sentido, é papel de um dos agentes de mudança, o(a) professor(a), buscar um esforço político-pedagógico para uma educação estética, sensível, crítica e reflexiva dos estudantes.

Compreende-se ser necessário reconhecer que as mídias digitais e artefatos culturais ocupam lugar efetivo nos processos de socialização, construção de identidades e subjetividades dos(as) jovens contemporâneos(as). O audiovisual, media a forma como os jovens compreendem a si mesmos, os outros e o mundo, contribuindo tanto para reforçar quanto para problematizar os processos de preconceito e estigmatização. Nesse contexto, o contexto educacional assume um papel fundamental ao criar oportunidades para que artefatos culturais, como o cinema, sejam experienciados, tematizados, analisados e discutidos de forma sensível e crítica.

A mediação pedagógica torna possível promover experiências de apreciação, leitura e problematização das narrativas, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica, da alteridade e do reconhecimento das diferenças. Assim, nesta tese consideramos relevante não apenas incorporar tecnologias e mídias ao cotidiano escolar, mas potencializar seu uso como dispositivo de formação humana (Fantin; Santos; Locatelli, 2025), propiciando ampliar repertórios culturais, estimular o diálogo e contribuir para construção de interações sociais mais éticas, democráticas entre os jovens.

Na próxima seção, apresentamos os caminhos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminho investigativo percorrido nesta pesquisa, com o propósito de responder à questão norteadora e contemplar os objetivos propostos, pressupôs a construção de espaços que possibilitaram a experiência estética[28] e a discussão entre os participantes, favorecendo a produção dos dados empíricos. Para isso, foi necessário estar no campo, nos espaços cotidianos dos sujeitos da pesquisa, observando e interpretando os fenômenos em seus contextos naturais. Nesta perspectiva, adotamos os preceitos da **pesquisa qualitativa**, que de acordo com Denzin e Lincoln (2006), pode ser definida, de forma genérica, como:

> [...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Isso envolve colocar-se no mundo dos sujeitos, em suas vivências e interações, buscando compreendê-las a partir dos significados que produzem. A escolha dessa abordagem também favorece o uso de um amplo conjunto de práticas interpretativas, sem privilegiar metodologias, disciplinas, métodos e técnicas (Denzin; Lincoln, 2006), o que possibilita produzir diferentes materiais empíricos para descrever, explicar, compreender, analisar e interpretar elementos apresentados no contexto social, ampliando a compreensão do objeto de estudo (Flick, 2009).

Para conseguir tal tarefa, o(a) pesquisador(a) qualitativo(a) pode ser visto como um *bricoleur*, isto é, "[...] um indivíduo que confecciona colchas, ou como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-a em montagens" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 18). O processo de montagem envolve a sobreposição de imagens distintas para elaboração de um quadro interpretativo e, a partir desse quadro, espera-se do espectador a integração das cenas:

[28] Santos (2016; 2021) traz uma reflexão pertinente a respeito da experiência estética. Segundo o autor, podemos até planejar espaços que permitam uma experiência estética, mas não podemos afirmar que as pessoas passarão por tal experiência, uma vez que ela depende mais de aspectos subjetivos do que objetivos. O que o faz questionar a ideia de possibilitarmos ou não uma experiência estética com filmes, se não seria mais coerente considerar que possibilitamos uma experiência com filmes – que pode ou não ser estética, a partir de variáveis subjetivas apresentadas pelos sujeitos (Santos; Lucini, 2025).

“[...] esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade em um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19).

Esta pesquisa também se configura como um **estudo de campo**, com objetivos descritivos e exploratórios, pois buscamos informações no espaço onde o fenômeno ocorre, no contexto de experimentação com filmes em ambiente escolar, no contato direto com a população do estudo, os jovens estudantes do Ensino Médio (Bogdan, Biklen, 1994). A pesquisa se aproxima de procedimentos concernentes à **pesquisa-ação** (Dantas, 2022), em que os objetivos desse tipo de pesquisa podem ser de caráter “instrumental” (com o propósito de resolver um problema prático), e estão relacionados à “tomada de consciência” dos sujeitos imbricados na situação pesquisa, ou na “produção de conhecimentos” (Thiollent, 2011).

Como, de acordo com Dantas (2022), esse tipo de pesquisa não possui fronteiras metodológicas rígidas ou fixas, seus objetivos e suas abordagens podem estar entrelaçados com o propósito de resolver um problema prático, de promover a tomada de consciência e de produzir conhecimentos. Nesta pesquisa, o problema prático se configura a partir da formação de um cineclube, que tem por objetivo a produção de conhecimentos pelos sujeitos envolvidos e resulta em conscientização sobre os temas abordados. Como descreve Dantas (2022):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social e/ou educacional, que parte de algum tipo de problema de ordem prática, estritamente associada a uma ação, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação atuam de modo cooperativo e participativo, em um processo permanente que envolve reflexão sistemática, comunicação dialógica e negociação das ações, cuja finalidade pode ser a resolução de um problema de interesse mútuo, ou a tomada de consciência, ou ainda a produção de conhecimentos (Dantas, 2022, p. 39).

Outra característica fundamental da pesquisa-ação é a participação ativa dos participantes da situação investigada, que para Thiollent (2011) e Dantas (2022) implica em flexibilidade do roteiro para a pesquisa, que pode ser redefinido em função das demandas que podem surgir da interação pesquisadores e participantes com a situação investigada. Podemos pensar o ciclo da pesquisa-ação a partir de quatro fases (Dantas, 2022):

1) a identificação das ações iniciais: diagnóstico do campo de pesquisa e dos sujeitos interessados pela problemática provocada, apresentação do projeto de pesquisa e possíveis alterações e consolidação dos sujeitos da pesquisa (pesquisador e participantes);
2) planejamento das ações: fase em que o grupo realizará o planejamento as ações estratégicas de forma coletiva e democrática por meio de encontros para planejamento;

3) realização das atividades previstas: fase em que ocorre a implementação das ações planejadas pelo grupo;
4) Avaliação dos resultados obtidos: ao final do processo de intervenção.

Esta investigação iniciou-se com a fase exploratória que consistiu no reconhecimento do campo e na caracterização do perfil dos participantes e no planejamento das ações. Em seguida, foram realizados as sessões fílmicas e os grupos de discussão para o desenvolvimento dos diálogos das experiências estéticas com as obras cinematográficas. Assim, a inspiração na pesquisa-ação promoveu contribuições técnicas e de natureza política para esta pesquisa, quando às reflexões permitem perceber desigualdades e injustiças e a mobilização para uma possível mudança da realidade concreta (Dantas, 2022).

Optamos por uma abordagem qualitativa que se aproxima de uma perspectiva crítica, em consonância com as reflexões de Martínez (2012), ao considerar que:

> [...] ela corresponde ao nosso compromisso epistemológico com uma concepção crítica da pesquisa educacional, partindo do pressuposto de que a realidade não pode ser entendida como uma construção independente do sujeito cognoscitivo, pois essa realidade é uma construção social subjetiva e intersubjetiva, marcada por um contexto histórico e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos (Martínez, 2012, p. 140).

Nessa direção, a pesquisa aproxima-se de situações concretas vivenciadas pelos jovens em seu cotidiano e que demandam ser problematizadas para a construção de uma consciência crítica situada socialmente. O corpo e o estigma são compreendidos como construções sociais historicamente produzidas, atravessadas por diferentes contextos, determinantes e sistemas de valores que delimitam modos de ser e estar no mundo. Assim, a abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva crítica inspirada na pesquisa-ação, contribui para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, sistematizando uma discussão sobre corpo e estigmas corporais e sociais a partir do filme/cinema.

Para o processo de montagem interpretativa, consideramos os pressupostos da **mídia-educação**, que propõe trabalhar com as mídias, em especial o cinema, e sua articulação como arte, cultura e dispositivo de formação e/ou autoformação (Fantin; Santos; Locatelli, 2025). Tal perspectiva permite refletir e problematizar sobre práticas do cotidiano dos jovens relacionadas às questões que envolvem corpo e estigma, a partir das dimensões crítica, ética e estética (Fantin, 2006; Dantas Junior, 2012; Santos, 2021; Fischer, 2014).

Propusemos, portanto, desenvolver espaços de formação estética e cultural por meio da fruição e apreciação de obras cinematográficas, que promoveram experiências *de cinema*[29] (Santos, 2021), com a criação de um cineclube em ambiente escolar. Para tanto, foram realizadas quatro sessões fílmicas, seguidas de grupos de discussão, objetivando promover o diálogo com os espectadores a partir do compartilhamento de experiências estéticas subjetivas articuladas aos temas escolhidos coletivamente. Nos grupos de discussão, os filmes foram considerados como textos (Santos, 2016; 2021), lidos e problematizados por meio da linguagem cinematográfica, capaz de afetar e mobilizar sentidos, sentimentos e sensações do espectador.

Buscamos apreender a espectatorialidade[30] em sua dimensão mais heterogênea das concepções do espectador (Bamba, 2013), compreendendo-o como "audiência ativa". O ato de assistir um filme é complexo e dinâmico, pois os espectadores não são entidades fixas e imóveis (Souza, 2014), mas sujeitos afetados pelas imagens em movimento. Assim, articular as narrativas de filmes e as dos espectadores em ambiente escolar tem mostrado resultados significativos, como demonstram os estudos realizados por Santos *et al*. (2022), Queiroz (2015), Santos (2016) e Fischer (2006), ao estimular a problematização de diferentes temáticas, inclusive aquelas relacionadas ao corpo e ao estigma, mesmo esse não sendo o tema central de alguns desses estudos mencionados.

A seguir, apresentamos o local de pesquisa, o perfil dos(as) participantes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, o método de análise e as questões éticas envolvidas.

3.1 Local de pesquisa

O local da pesquisa foi o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva (CETI Prof.ª Ana Mirena da Silva), situado no município de Fátima/BA, no agreste baiano. Inaugurada em 2024, a instituição apresenta uma infraestrutura ampla, com 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, banheiros, pátio, salas destinadas à pesquisa e oficinas pedagógicas (laboratórios, sala de práticas corporais, ensino de línguas, entre outros), além de espaço para atividades esportivas (pista de atletismo, campo *society* e ginásio) e culturais (teatro), nos quais

[29] Levando em consideração que até o presente momento a cidade de Fátima não possui salas de cinema, o que impossibilita a experiência *com o cinema* (Santos, 2021).

[30] "[...] como saber se uma pesquisa ou um estudo versa sobre práticas de recepção ou fatos espectatoriais? Uma coisa puxa a outra. Além de artificial, seria ilusório querer separar os dois tipos de preocupações teóricas como se se tratasse de dois objetos diferentes. Como podemos ver, além de formar um mesmo corpo teórico heterogêneo, os estudos da recepção e da espectatorialidade cinematográficas se apresentam também como um campo discursivo no sentido que Foucault dá a este conceito" (Bamba, 2013, p. 61).

também são desenvolvidas atividades com recursos audiovisuais. Essa infraestrutura favoreceu a realização das sessões fílmicas e dos grupos de discussão propostos na pesquisa, o Quadro 2, apresenta algumas imagens da instituição.

Quadro 2 — Imagens do CETI Prof.ª Ana Mirena da Silva



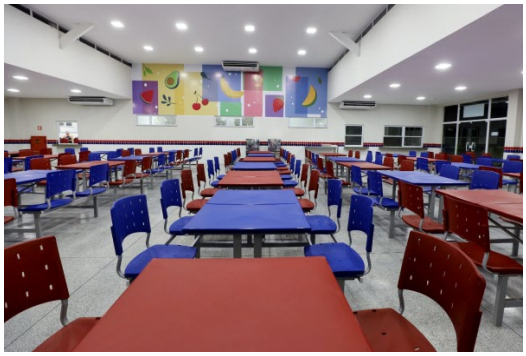
a) Fachada da escola



b) pátio



c) Sala de aula



d) Refeitório



e) Sala de línguas



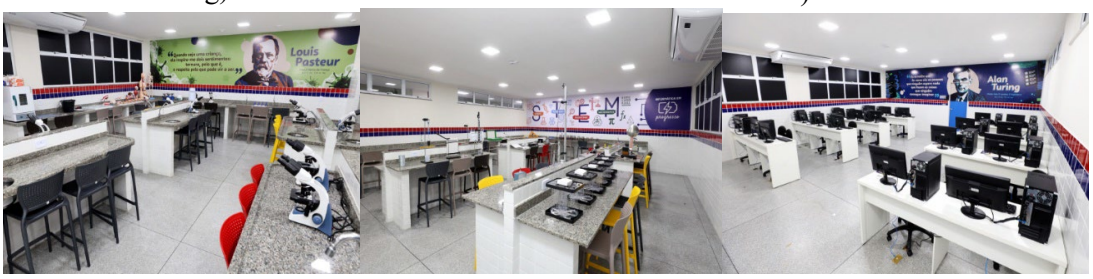
f) Teatro



g) Biblioteca



h) Ginásio



i) Laboratórios

Fonte: CONDER (2024)[31]

No ano de realização da pesquisa, 2025, a escola apresentava turmas regulares (somente um turno) e integrais (com atividades em dois períodos). Contemplando o primeiro, segundo e terceiro ano e a Educação de Jovens e Adultos. Recebe estudantes da sede da cidade e da zona rural, que contam com o transporte escolar para deslocamento.

3.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A informação sobre o perfil dos participantes foi realizada na fase exploratória do estudo, por meio de questionário (**apêndice D**). O mapeamento foi importante para compreender a condição juvenil, que é afetada por diversos fatores sociais, culturais e econômicos. Assim, procuramos, a partir desse instrumento de produção de dados, localizar o lugar de onde o jovem fala, os lugares sociais a partir dos quais produzem sentidos sobre suas experiências e como suas realidades podem influenciar suas relações com os filmes.

É importante destacar que, ao promover experiências estéticas fílmicas, para refletir sobre questões referentes ao corpo e estigma no ambiente escolar, consideramos uma parcela

[31] Empresa vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano, a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia - CONDER é responsável pela implementação de políticas públicas do Governo do Estado, com a execução de projetos e obras nas áreas de mobilidade urbana, habitação, qualificação urbanística e edificações de prédios públicos. Disponível em: https://conder.ba.gov.br/noticias/2024-05-05/governo-do-estado-inaugura-obras-de-educacao-saude-e-seguranca-em-fatima. Acesso em: 18 fev. 2026.

das juventudes brasileiras, que, por si só, já caracteriza um grupo diverso culturalmente. Como destaca Dayrell (2007), mesmo se tratando de uma realidade específica — estudantes de uma cidade pequena e de uma mesma unidade escolar —, as questões discutidas pelos participantes da pesquisa espelham, de alguma maneira, características vivenciadas por jovens de diferentes grupos sociais, em seus desafios, inquietações, dúvidas, certezas e incertezas.

A legislação brasileira classifica os participantes do estudo como adolescentes e/ou jovens. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera adolescentes os sujeitos com idade entre 12 e 18 anos; e a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013[32], que institui o Estatuto da Juventude, considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Assim, os sujeitos da pesquisa compreendem jovens estudantes do Ensino Médio (EM), com faixa etária entre 15 e 18 anos de idade.

Os participantes pertenciam a diferentes turmas do primeiro (1º A e B)[33] e segundo anos (2º A, B, C e E) do EM. De acordo com o "indicador de trajetória educacional[34]", estudo realizado pela Fundação Itaú (2024), os participantes situam-se nas categorias de trajetória "regular" e com "pouca irregularidade". Integram a categoria "regular" os estudantes que concluem o ensino fundamental e médio nas idades consideradas adequadas, entre 15 e 18 anos, respectivamente. Já na categoria "pouco irregular" encontram-se estudantes com um ou dois anos de defasagem escolar, decorrentes de fatores como entrada tardia no ensino fundamental, repetência ou abandono.

A pesquisa contou com a participação de 15 jovens[35], que foram nomeados de acordo com letras do alfabeto[36]. A maioria (n=10; 75%) do sexo feminino, enquanto cinco (n=5; 25%) são do sexo masculino. Com relação à identidade de gênero, a maioria dos estudantes (n=13; 86,7%) autodeclarou-se como pessoa cisgênero, alguém que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento, ou seja, que tem uma identidade de gênero que corresponde ao seu sexo biológico (masculino ou feminino). Dois participantes (n=2; 13,3%) autodeclararam-se pessoas não binária, isto é, sujeitos cuja identidade de gênero não se enquadra estritamente nas

[32] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 19 maio 2024.
[33] As letras são utilizadas no contexto escolar para diferenciar as turmas.
[34] São quatro categorias: regular, com pouca irregularidade, com muita irregularidade e interrompida. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Indicador-de-trajetorias-educacionais.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.
[35] Inicialmente formamos um grupo com 21 alunos, dois não compareceram aos encontros e pediram para sair do grupo do *WhatsApp*, outros participantes não entregaram os termos assinados pelos responsáveis.
[36] A nomeação seguiu a ordem da lista de presença organizada pela pesquisadora.

categorias masculinas ou femininas, podendo ser uma mistura de ambos, ter um gênero neutro ou um gênero que varia com o tempo.

Gênero, identidade de gênero, orientação sexual são temas frequentemente associados a processos de estigmatização, *bullying* e *cyberbullying* no espaço escolar. A "Pesquisa Nacional sobre o *Bullying* no Ambiente Educacional Brasileiro (2024)[37]" demonstra que 86% dos(as) participantes consideram o ambiente escolar um lugar pouco ou quase nada seguro para adolescentes e jovens LGBTI+[38]. Os(as) estudantes relatam ter sido vítimas de algum tipo de agressão verbal e/o violência física em decorrência, principalmente, da orientação sexual, da não conformidade com padrões "tradicionais" de masculinidade e feminilidade, da expressão de gênero e da aparência.

Com relação à raça, os(as) participantes autodeclaram-se brancos (n= 8; 53,3%) e pardos (n=7; 46,7%). Essa informação difere dos dados apresentados pelo Censo Escolar 2023[39], segundo os quais estudantes pretos e pardos constituem a maioria entre os concluintes do ensino médio no estado da Bahia. No ambiente escolar, a raça também está relacionada a práticas discriminatórias relacionadas à estética negra, considerando que em geral é nesse ambiente que crianças, adolescentes e jovens deparam-se com as primeiras experiências públicas de desprezo em relação ao seu corpo, recebendo apelidos que deixam marcas profundas (Panta; Silva, 2024).

Quanto à situação de relacionamento declarada pelos participantes, oito estudantes (53,3%) informaram estar em um relacionamento, enquanto sete (46,7%) se declararam solteiros. Nenhum dos(as) estudantes possui filhos. Todos declaram morar com os pais e/ou com outros parentes; 12 deles (80%) possuem irmãos e três (20%) são filhos únicos. Quanto à renda do conjunto familiar, seis (40%), declaram renda mensal inferior a um salário mínimo, quatro (26,7%) até um salário mínimo e cinco (23,3%) até dois salários mínimos.

Apenas três participantes (20%), não recebem benéficos vinculados ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Sete estudantes (46,7%) recebem o "Pé-de-Meia", programa de incentivo financeiro-educacional, e cinco (33,3%) recebem o Bolsa Família, programa de transferência de renda do governo federal. Nenhum dos estudantes trabalha, tendo seus gastos financiados pela família.

---

[37] A pesquisa foi realizada pela organização da sociedade civil Aliança Nacional LGBTI+ em parceria com o Instituto Unibanco e com o apoio técnico do Plano CDE, com o objetivo de compreender as experiências de adolescentes e jovens estudantes LGBTI+ nas instituições de ensino. Disponível em: https://aliancalgbti.org.br/relatorio-pesquisa-nacional-sobre-o-bullying/. Acesso em: 03 abr. 2026.

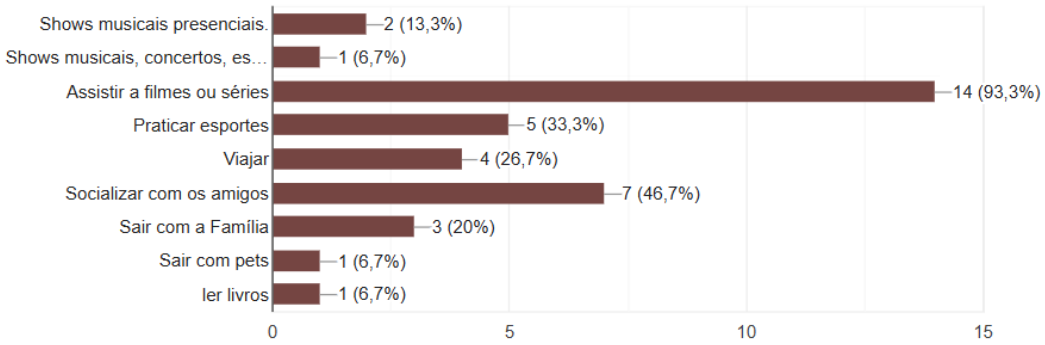
[38] Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, intersexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero.

[39] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio. Acesso em: 04 abr. 2026.

Com relação às mídias digitais, todos os jovens (100%) declaram acessá-las por meio do aparelho celular, 12 (80%) informam ter acesso à TV aberta, oito (53,3%) à internet banda larga, quatro (26,7) à TV por assinatura, três (20%) a plano de dados de operadores de telefonia móvel, dois (13,3%) relataram possuir *notebook* e *tablet* e um (6,7%) relatou possuir um computador pessoal. O celular se configura como principal meio para acesso as mídias digitais, mas a TV aberta continua a ocupar um lugar relevante.

Quanto às principais atividades de lazer dos(as) jovens participantes da pesquisa, o Gráfico 1, abaixo, sintetiza e apresenta os dados obtidos:

Gráfico 1 – Preferências referentes às atividades de lazer dos jovens[40]



Fonte: Elaboração própria (2026)[41].

A questão apresentada no Gráfico 1, disponibilizava a múltipla escolha como possibilidade de resposta, ou seja, os participantes poderiam citar mais de uma opção e/ou escolher a opção "outro" e incluir outras respostas. Os(as) jovens sinalizaram diferentes atividades com destaque para assistir a filmes ou séries, opção da maioria (n= 14; 93,3%). Esses dados evidenciam a centralidade do audiovisual em suas práticas culturais cotidianas; que a decisão em participar da pesquisa está relacionada ao desejo de experienciar atividades consideradas prazerosas pelos jovens; e também reforça a pertinência da proposta metodológica da pesquisa baseada na realização de sessões fílmicas no contexto escolar.

Outro dado que chama a atenção está relacionado ao hábito de ler livros como atividade de lazer. Somente um estudante (n=1) considerou a leitura uma atividade prazerosa. A pesquisa "Retratos da leitura no Brasil" (2024)[42], com o objetivo de conhecer o comportamento do leitor

[40] As opções de resposta foram: *shows* musicais presenciais; *shows* musicais, concertos, espetáculos pela TV ou *online*; assistir a filmes ou série; praticar esportes; viajar; socializar com amigos; sair com a família; sair com pets; ler livros; outros.
[41] Produzido no *Google Forms*.
[42] Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), em parceria com a Fundação Itaú e o Ministério da Cultura, define como "leitor" aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro, de qualquer gênero, nos últimos 3

brasileiro, observou que o número de não leitores aumentou em 2024. Com relação à faixa etária e o gosto pela leitura, o grupo de jovens 14-17 e 18-24 anos apresentam resultados similares sobre o gosto da leitura, respectivamente: 25% e 26% gosta de ler; 49% e 45% gosta um pouco; e 26% e 27% não gosta.

O hábito da leitura é influenciado por diversos fatores, sendo importante que a instituição educacional incentive os estudantes à leitura de livros tanto no espaço escolar quanto fora dele. Contudo, é necessário considerar as reflexões de Martín-Barbero (2022) sobre as transformações nas práticas de leitura, associadas às mudanças nas mediações culturais e tecnológicas contemporâneas, que oferecem aos jovens outros tipos de textos em diferentes linguagens e suportes, como imagens, narrativas audiovisuais, interfaces digitais[43]. Sem desconsiderar a importância do livro, Martín-Barbero destaca que a escola precisa tornar-se contemporânea às juventudes, reconhecendo que elas ouvem, amam, leem de outra maneira, nas quais oralidade, escrita, sonoridade e imagem estão no mesmo plano de relevância do livro no seu formato convencional[44].

Nesse sentido, reconhecer a leitura de imagens e narrativas audiovisuais como práticas legítimas de produção de sentidos no contexto escolar amplia a compreensão tradicional de leitura[45] e contribui para aproximar a escola das experiências culturais das juventudes contemporâneas. Como aquelas relacionados ao cinema na educação. No entanto, não basta ter os instrumentos na escola (computadores, televisores, audiovisuais entre outros) é importante que o(a) professor(a) faça uso para além de uma perspectiva instrumental, "[...] ilustrativo da verdade que está no livro" (Martín-Barbero, 2022, p. 66).

Com relação à(s) atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição escolar, os(as) estudantes demonstraram mais interesse em atividades artísticas (teatro, música, literatura etc.) (n= 7; 46,7%), seguida das atividades esportivas (n= 4; 26,7%). Apenas um jovem, (n= 1; 6,7%) demonstrou interesse em atividades, como palestras, conferências, e cinco participantes (33,3%) informaram não participar de nenhuma atividade extracurricular.

De modo geral, 53,3% (n= 8) dos estudantes afirmaram gostar de frequentar o ambiente escolar; 40% (n= 6) não sabem informar ao certo se gostam; e 6,7% (n= 1) afirma não gostar.

---

meses. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

[43] Meio de interação entre usuários e sistemas tecnológicos (computadores, *apps*, *sites*), englobando elementos visuais, sonoros e táteis que facilitam essa comunicação.

[44] Há livros, mesmo acadêmicos e científicos, que trazem outros formatos de escrita, que trabalham com outras linguagens.

[45] Principalmente se articular a prática da leitura do audiovisual com a de livros, nos formatos tradicionais ou digitais.

Quando questionados sobre o que os motiva a frequentar a escola, os(as) estudantes destacam diferentes aspectos (Quadro 3):

Quadro 3 — Motivos para frequentar a escola

"O futuro";
"Conversar com os amigos e estudar";
"O que me motiva a frequentar a escola é o desejo de aprender e me preparar para ser psicóloga no futuro";
"Terminar meus estudos e adquirir conhecimento";
"Meu futuro";
"Ter uma boa vida no futuro";
"Nada";
"Nada em específico, faço por q é uma obrigação";
"Obter ensino médio completo e, no futuro, ensino superior";
"Para ter um aprendizado bom, e ter um bom futuro";
"Por obrigação";
"Minha namorada ♡□" (imagem de um coração e um curativo);
"Meus amigos";
"Terminar os estudos e fazer faculdade";
"O sonho do futuro melhor!"

Fonte: Elaboração própria (2026).

Nos relatos é possível observar ponderações semelhantes. Alguns jovens expressam o desejo de aprender; outros valorizam os vínculos sociais estabelecidos no ambiente escolar; enquanto alguns demonstram desinteresse pela instituição, destacando que sua presença ocorre principalmente por obrigação. Ainda assim, a maioria dos participantes associa a escola à construção de um futuro melhor. Segundo Dayrell (2007), os jovens tendem a encarar a juventude negando o presente vivido, baseando o sentido de suas ações no presente em um possível "vir a ser" na vida adulta.

Um estudo realizado por Pereira e Lopes (2016), intitulada "Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio", apresenta resultados semelhantes aos encontrados nessa pesquisa. Realizado em 2013, no estado de São Paulo, o estudo indica que os principais motivos que levam os jovens a frequentar a escola relacionam-se aos valores (sociais, pessoais, familiares, religiosos), ao desejo de aprender, à expectativa de inserção no

mercado de trabalho, ao acesso ao ensino superior, à melhoria das condições de vida (futuro melhor) e à construção de vínculos de amizade.

Apesar do intervalo temporal entre o estudo citado anteriormente e esta investigação, observa-se que os jovens continuam considerando a escola como espaço de projeção de melhores condições de vida no futuro. No entanto, a juventude não se reduz a uma fase de transição ou passagem, como destaca Daryell (2007), mas constitui uma experiência social situada no presente. Nesse sentido, as experiências escolares precisam considerar os reais interesses e necessidades dos jovens na atualidade e a relação cinema e educação, articulada com os conhecimentos tradicionais e humanísticos, pode ser uma possibilidade.

A caracterização do perfil dos participantes permitiu compreender os contextos socioculturais que atravessam suas experiências escolares e suas relações com as mídias audiovisuais. Esses elementos foram fundamentais para a interpretação das experiências estéticas desenvolvidas no cineclube, especialmente no que se refere às problematizações sobre corpo e processos de estigmatização no cotidiano juvenil.

3.3 Instrumentos para produção dos dados

Os Instrumentos de produção de dados foram selecionados considerando a pertinência metodológica à narrativa da experiência em uma perspectiva dialogicizada. Assim, propomos instrumentos voltados à descrição e à compreensão do fenômeno investigado, organizados a partir da realização de experiências estéticas com filmes e de grupos de discussão, favorecendo uma escuta sensível dos sujeitos envolvidos no processo investigativo (Macedo, 2020).

Nesta pesquisa, compreendemos a ação dialógica a partir dos princípios freirianos de uma educação problematizadora, fundada na comunicação, na coparticipação, na reflexão e no reconhecimento dos sujeitos como participantes ativos do processo de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o diálogo não se reduz à troca de informações ou à manifestação de opiniões, mas constitui um encontro entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, interrogam a realidade e constroem possibilidades de compreendê-la criticamente. Como destaca Freire, “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela” (Freire, 2022, p. 23).

A ação dialógica aproxima-se, portanto, de um quefazer educativo que articula ação e reflexão, considerando o ser humano como sujeito da práxis e de sua relação histórica e cultural com o mundo. Essa compreensão implica distinguir a ação dialógica daquilo que Freire (2022) caracteriza como extensão, quando esta assume o sentido de entregar, transferir ou depositar

conhecimentos em outros sujeitos. Nessa lógica, aquele que supostamente detém o saber estende seu conhecimento àquele que é tomado como seu receptor, aproximando-se de uma relação verticalizada.

Tal perspectiva não corresponde à proposta desta pesquisa, uma vez que as experiências estéticas fílmicas não foram concebidas para transmitir aos jovens interpretações previamente estabelecidas sobre corpo e estigma. Ao contrário, partimos do entendimento de que conhecer é uma tarefa de sujeitos e "exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo" (Freire, 2022, p. 28). Desse modo, os filmes foram mobilizados como objetos de experiência e problematização, a partir dos quais os participantes puderam expressar percepções, sentimentos, estranhamentos, concordâncias, recusas e interpretações relacionadas às questões suscitadas pelas narrativas.

O **grupo do *WhatsApp*** constituiu-se como uma ferramenta importante para favorecer a comunicação entre os participantes e colaborou com a produção de dados referentes à cultura cinematográfica dos estudantes. Por meio do aplicativo, foi possível realizar enquetes sobre os melhores dias e turnos para os encontros e sessões fílmicas, compartilhar o *link* do questionário e da "nuvem de palavras" (recurso utilizado para identificar temas considerados relevantes pelos participantes), disponibilizar material complementar, como sinopses, quadros de temáticos e informações relacionadas às atividades desenvolvidas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as interações realizadas no grupo ocorreram de forma respeitosa, colaborativa e coerente com os objetivos propostos, contribuindo para manutenção de um ambiente ético e favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Como os jovens estão na escola em tempo integral, e nem sempre estão com internet disponível, algumas interações demoravam um pouco mais para acontecer com todos os participantes. Assim, o aplicativo foi uma estratégia eficaz na pesquisa para a comunicação e tomada de decisões de forma compartilhada e coletiva.

O **questionário** foi aplicado para produção de dados da fase exploratória da pesquisa e teve como objetivo conhecer o perfil dos participantes, considerando aspectos pessoais, socioeconômicos, a relação estabelecida com os filmes. Sua construção foi fundamentada nos trabalhos de Dantas Junior (2012), Fischer (2014) e Santos *et al*. (2022). Com 30 perguntas, foi organizado em três seções: a primeira apresentou uma breve introdução com título da pesquisa, identificação dos(as) pesquisadores, objetivo do instrumento, formas de contato e agradecimento pela participação; as demais contemplaram questões distribuídas entre dados pessoais e perfil socioeconômico e a relação dos jovens com os filmes em suas práticas de consumo (**apêndice D**).

A seção “dados pessoais e perfil socioeconômico” apresentou questões referentes à faixa etária, identidade de gênero, raça/etnia, estado civil, composição familiar, convivência domiciliar, renda mensal familiar, recebimento de benefícios sociais, inserção no trabalho, acesso às tecnologias digitais, atividades de lazer, participação em atividades extracurriculares, bem como percepções sobre o ambiente escolar e motivações relacionadas à frequência escolar.

A seção “relação com os filmes” abordou aspectos relacionados às práticas de fruição de obras cinematográficas dos participantes, incluindo gosto, frequência com que assistem, dispositivos utilizados para acesso, experiências prévias em salas de cinema, critérios de escolha dos filmes, gêneros preferidos, modos de assistir, interesse em discutir experiências fílmicas, percepção sobre a contribuição dos filmes para formação humana e experiências anteriores com filme no contexto escolar.

No primeiro encontro com os participantes, foram esclarecidos os objetivos do questionário e apresentadas orientações sobre seu preenchimento. Embora o instrumento fosse relativamente extenso, composto por 30 perguntas, tratava-se de perguntas diretas, com linguagem acessível e predominância de respostas em formato de “caixa de seleção” (marcar mais de uma opção) e “múltipla escolha” (marcar uma alternativa), o que facilitou o preenchimento. Sempre que necessário, foi disponibilizada a opção “outro”, permitindo que os participantes registrassem respostas não contempladas nas alternativas apresentadas.

Apenas seis questões foram discursivas, por demandarem respostas de natureza mais pessoal e subjetiva. Os jovens foram consultados sobre a forma de acesso ao questionário, optando coletivamente pela versão *on-line*. O instrumento foi disponibilizado por meio do *Google Forms*, com o *link* compartilhado no grupo do *WhatsApp*, permanecendo disponível para resposta durante aproximadamente 15 dias. Os participantes não relataram desconforto nem dificuldades para o preenchimento.

A **roda de memória e conversas** foi outra estratégia utilizada como dispositivo de produção e sistematização de dados, com o objetivo de compreender as experiências dos(as) participantes após as sessões fílmicas. Esse dispositivo configura-se como “[...] momento de narração amplamente dialogicizada do que nos passou e nos passa tendo como suporte um grupo de pessoas disponíveis para ouvir, contar, dialogar, ou seja, com-versar sobre experiências que lhes tocaram e lhes tocam” (Macedo, 2015, p. 82). O referido autor recomenda sua utilização em propostas de pedagogias problematizadoras, especialmente aquelas inspiradas em perspectivas críticas, como as *paulofreirianas*, por sua postura problematizadora e crítica às iniquidades.

Nesse sentido, considerando as temáticas abordadas nas sessões fílmicas e a centralidade da experiência estética no desenvolvimento da pesquisa, a roda de memória e conversas possibilitou o compartilhamento de percepções, afetos e interpretações produzidos pelos estudantes. Conforme recomendado por Macedo (2015), foram esclarecidos previamente os objetivos do dispositivo, sobre como e o porquê realizar a roda de memória e conversas e construído um ambiente ético e afetivo de acolhimento à diversidade das experiências e participação voluntária dos(as) jovens, ou seja, eles(as) foram convidados(as) e não obrigados a participar do momento de diálogo. Para favorecer a rememoração das experiências, os participantes foram convidados a descrever cenas vivenciadas pelos personagens que lhes chamaram a atenção, contribuindo para o aprofundamento das discussões.

Embora o autor recomende grupos com até dez participantes na roda de memória e conversas, levando em consideração a densidade experiencial que podem apresentar em relação ao assunto abordado, optamos por adaptar o dispositivo no projeto piloto (primeira sessão fílmica). Como o número de relatos foi reduzido na frequência e duração, o tempo disponível de aproximadamente 30-40 minutos mostrou-se suficiente para o desenvolvimento das discussões, mesmo com um número maior de sujeitos.

Para o registro dos diálogos, foi utilizado o gravador de voz digital, sendo os(as) jovens previamente informados(as) sobre o início das gravações, a fim de evitar constrangimentos. Posteriormente, o material empírico foi transcrito e analisado a partir da seleção dos trechos considerados relevantes para os objetivos da pesquisa. Foram gravados quatro encontros, que resultaram em aproximadamente 2 horas e 27 minutos de gravação. Esse material foi transcrito na integra, em seguida realizada a leitura flutuante para selecionar o *corpus* do estudo.

A organização do **cineclube** configura-se, nesta investigação, como um instrumento de produção de experiências estéticas e formativas, mobilizando a participação voluntária e interessada dos jovens, enquanto espectadores ativos e implicados na/com a experiência e temática proposta. Na perspectiva mídia-educativa (Fantin, 2006) e da pesquisa-ação (Dantas, 2022) a inserção dos participantes na organização das sessões fílmicas favoreceu o protagonismo juvenil, a participação democrática e a construção de espaços de fala e escuta com o compartilhamento de experiências, conhecimento e negociações entre os envolvidos.

Compreende-se que o cineclube não foi utilizado como recurso pedagógico instrumental, mas como estratégia pedagógica capaz de produzir experiências de estranhamento e problematização das representações sociais presentes nas narrativas cinematográficas.

Nesse sentido, as sessões fílmicas e as rodas de memória e conversas buscaram criar condições para que algo acontecesse aos participantes no encontro com os filmes,

compreendendo a experiência como aquilo que nos toca, nos atravessa e produz deslocamentos nos modos de ver e interpretar o mundo (Larrosa, 2002). Além disso, considera-se que os filmes constituem práticas culturais de leitura mediadas por linguagens audiovisuais contemporâneas (Martín-Barbero, 2022), nas quais os estudantes atuam como espectadores ativos (Bamba, 2013) na produção de sentidos sobre o corpo, as diferenças e os processos de estigmatização presentes no cotidiano juvenil.

3.4 Organização das sessões fílmicas e grupo de discussão

Esta subseção descreve a experiência metodológica de constituição de um cineclube com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva, localizado na cidade de Fátima/BA. A organização do cineclube integrou o dispositivo central de produção de dados da pesquisa, cujo objetivo foi analisar como a experiência estética fílmica, mediada por práticas pedagógicas dialógicas, no contexto escolar do ensino médio, contribui para a formação humana sensível, crítica e reflexiva dos estudantes, especialmente na problematização do corpo, dos processos de estigmatização com os jovens.

Nesse sentido, este relato, além de registrar o processo de desenvolvimento da pesquisa, constitui também um documento que viabiliza professores(as), pesquisadores(as) e demais profissionais a refletirem sobre as possibilidades de ação no contexto da escola e/ou no campo de pesquisa. Ao levar para a escola uma pesquisa envolvendo a apreciação e discussão de filmes — compreendida como estratégia de formação pela via da experiência estética — foi necessário pensar em caminhos possíveis para mobilizar a participação voluntária e interessada dos participantes enquanto espectadores ativos e implicados na/com a experiência e temática proposta. Nessa perspectiva, optamos pela criação de um cineclube na escola, incluindo os(as) jovens no processo de organização do grupo, fomentando a participação, democratização e caráter educativo referente a esta atividade (Figueiredo; Barbosa; Seabra, 2023).

De acordo com a cartilha intitulada “Cinema perto de todos, cineclube em todo lugar!”, organizada pelo Ministério da Cultura (MinC), por meio da Secretaria do Audiovisual (SAV), o cineclube pode ser definido como: “[...] um espaço cultural dedicado à exibição e discussão de filmes. Geralmente, é organizado por um grupo de pessoas interessadas em cinema, que se reúnem regularmente para assistir a filmes e debater suas temáticas, linguagens e estilos” (Brasil, 2024). Podem apresentar caráter formal e informal e sua função está relacionada: à democratização do acesso à cultura; à valorização da diversidade cultural brasileira; à formação

de espectadores mais críticos e conscientes; à promoção do diálogo intercultural; e ao fortalecendo os laços comunitários (Brasil, 2024).

No contexto educativo, o cineclube enriquece a formação estudantil, pois possibilita experiências autônomas, criativas e articuladas a sua realidade social por meio de uma perspectiva colaborativa e democrática (Gomes, 2023). Os cineclubes pensados a partir das necessidades e do interesse do público em sua realidade concreta, também contribuem para a transformação social, ao permitir que o(a) jovem veja o mundo de diferentes perspectivas (Figueiredo, 2023) e problematize sua realidade social e discursos de verdade que delimitam modos de ser e estar no mundo (Fischer, 2014, Dantas Junior, 2012).

Nesse sentido, o Cineclube configurou-se simultaneamente como ação pedagógica, estratégia metodológica e instrumento de produção de dados, possibilitando a realização de experiência estéticas com filmes e problematização coletiva das questões relacionadas ao corpo e aos processos de estigmatização. O cineclube, enquanto estratégia pedagógica e metodológica, para além de um recurso didático, favorece o estranhamento de representações sociais naturalizadas e amplia as possibilidades de reflexão crítica dos estudantes. Assim, as sessões fílmicas e os grupos de discussão foram organizados como espaços de encontro interpretativo, permitindo que a experiência com o cinema foi apreendida como aquilo que acontece e produz deslocamentos nos modos de ver e interpretar o mundo (Larrosa, 2002).

Para desenvolvimento da pesquisa foi necessário realizar visitas regulares à instituição educacional. Os primeiros três encontros foram com os diretores, sendo que a estratégia incluiu a apresentação da pesquisa, assinatura de documentos referentes à disponibilidade de infraestrutura para desenvolvimento da pesquisa e entrega de documentação de aprovação pelo Comitê de Ética. Em seguida foram realizadas as primeiras aproximações com os sujeitos interessados, na qual foi apresentada a proposta de ação e criação do grupo do *WhatsApp* (as etapas de criação do cineclube serão detalhadas a seguir). No dia 07 de outubro de 2025 foi realizado um encontro planejado com todos os participantes, com uma apresentação oficial da pesquisa.

Nas duas semanas seguintes, fui regularmente à instituição para recolher os termos e sanar dúvidas. Em seguida, as comunicações se intensificaram no grupo do *Whatsapp* e nos encontramos nas sessões fílmicas realizadas nos dias 20 de outubro de 2025 no período da tarde, e nos dias 05, 24 e 25 de novembro de 2025, no período da manhã. As atividades foram sistematizadas da seguinte forma: apresentação rápida sobre a obra e apreciação seguido de grupo de discussão.

As atividades de formação de um Cineclube envolvem: a programação (selecionar e organizar as obras); a comunicação (divulgação em redes sociais e produção de material); a produção (organizar as sessões, cuidar da logística, reservar espaços, adquirir os filmes e garantir o equipamento de projeção); a mediação/debate (conduzir os debates e estimular a participação em ambiente adequado e respeitoso); a crítica/arquivo (registrar e coletar materiais relacionados aos filmes) (Brasil, 2024). Nesta pesquisa, inspirada na pesquisa-ação, a pesquisadora ficou responsável pela produção, mediação e registro, enquanto que de forma democrática e coletiva os trabalhos de programação e comunicação foram desenvolvidos com os jovens. Essas atividades serão melhor discutidas a apresentadas a seguir.

A cartilha supracitada (Brasil, 2024) também apresenta sete passos importantes para consolidação dessa estratégia: 1 – Reúna um grupo de pessoas interessadas em cinema; 2 - Defina o perfil e objetivos do Cineclube; 3 - Escolha um local adequado para as sessões de cinema; 4 - Estabeleça uma programação regular de filmes; 5 - Promova as sessões por meio de redes sociais, cartazes e boca a boca; 6 - Facilite a participação do público, oferecendo acesso gratuito; 7 - Promova debates e atividades culturais relacionadas aos filmes exibidos.

Para *reunir as pessoas interessadas em cinema*, foi confeccionado um cartaz divulgado no mural da escola (Figura 1), localizado no pátio entre os dias 15 a 30 de setembro de 2025. Após aproximadamente uma semana, um(a) estudante entrou em contato demonstrando interesse na proposta, juntamente com colegas de outras turmas. Pelo *WhatsApp*, trocamos algumas mensagens de texto e áudio, expliquei a proposta inicial e marcamos um encontro na escola.

Figura 1 – Cartaz sobre o cineclube



Fonte: Elaboração própria (2026).

Realizamos então um encontro inicial no dia 29 de setembro de 2025[46], para apresentação da pesquisa e da proposta de organização do cineclube. Eram quatro estudantes do segundo ano, mas de turmas diferentes. Após apresentar a pesquisa, os(as) estudantes manifestaram entusiasmo em participar das sessões fílmicas e das discussões, literalmente estavam "pulando de alegria".

Com o objetivo de ampliar a participação, solicitou-se aos estudantes que divulgassem a proposta entre seus pares. Para facilitar a comunicação, foi perguntado se poderíamos usar um grupo no *WhatsApp*. Todos(as) concordaram e o grupo foi criado e administrado conjuntamente pela pesquisadora e por um(a) estudante participante o que facilitou a inclusão de outros(as) jovens interessados(as), o grupo foi consolidado em aproximadamente duas semanas, constituindo um espaço inicial de interação e pertencimento entre os participantes do cineclube.

Esperamos aproximadamente um mês para adicionar mais pessoas interessadas, em seguida o grupo foi fechado. Marcamos um segundo encontro, realizado em outubro de 2025, agora com todos os participantes para organização das atividades formais da pesquisa, incluindo

[46] Com duração e aproximadamente 15 minutos, pois os(as) interessados(as) estavam na escola, foi solicitada a permissão dos professores para conversar com os jovens, que estudavam em turmas diferentes.

apresentação dos objetivos, aplicação de questionário exploratório, definição da programação inicial e assinatura dos termos éticos (TCLE, TALE TAUID).

O grupo foi formado com estudantes do 1º ano "A[47]" e "B" e 2º ano "A", "B", "C" e "D" e todos estavam na escola de tempo integral. A heterogeneidade do grupo foi considerada um elemento potencialmente enriquecedor para a pesquisa, pois os jovens pertenciam a turmas diferentes, com diferentes experiências e trajetórias formativas. Ao mesmo tempo, essa diversidade exigiu ajustes na organização dos encontros, realizados no horário regular das aulas, considerando o regime de tempo integral da escola.

Com o grupo então consolidado, seguimos para o próximo passo, *definir o perfil e objetivos do Cineclube*. O perfil de um cineclube (Figura 2) influencia em sua organização e programação, o que pode estar relacionado a vários aspectos, sendo o ideal é que seja construído de forma democrática[48]. É necessário considerar que o dispositivo foi estruturado com base no objeto de estudo da pesquisa — a experiência estética com filmes para problematizar questões relacionadas ao corpo e estigma —, sendo assim, estabeleceu-se uma programação que possibilitasse a formação humana e crítica e reflexiva dos participantes, aglutinando vários perfis em diferentes momentos.

Figura 2 – Perfil de um cineclube



Fonte: Adaptado de Brasil (2024).

[47] O uso de letras é utilizado para a diferenciar as diferentes turmas de um mesmo ano escolar na escola.
[48] Garantir a cooperação direta dos participantes na tomada de decisões sobre o cineclube como preconiza a pesquisa-ação.

A programação está relacionada a várias atividades que juntas contemplam a preparação e exibição (pesquisa, seleção de filmes, divulgação, supervisão da exibição, organização de debates/palestras/discussões) das obras. Relacionada a estas funções, está a curadoria, referente ao cuidado com o acervo, atividade que exige pesquisa, diálogo e pode ser realizada de forma coletiva (Brasil, 2024). Especificamente, tratamos da curadoria na educação, que de acordo com Fantin (2025), envolve a atividade do professor-curador:

> A curadoria na educação envolve escolhas intencionais e coerentes com as propostas educativas que fazem parte do planejamento e seleção de conteúdos, produções culturais e midiáticas, materiais, recursos e equipamentos e os mais diversos, até metodologias e propostas destinadas a determinado grupo (Fantin, 2025, p. 30).

No campo da educação a curadoria cinematográfica constitui prática pedagógica que envolve escolhas intencionais articuladas aos objetivos formativos das propostas educativas. No entanto, o exercício de professor-curador exige imersão em aspectos mais amplos do que os que se referem aos conhecimentos pedagógicos, ou seja, é necessário mobilizar um repertório cultural para atuar com imagem, cinema e educação em contexto escolar. Contudo, nem sempre a formação inicial e continuada contribuem para compreender esse processo, dificultando as ações com o uso de audiovisuais.

Na perspectiva do campo de pesquisa em educação, assim como o professor-curador, o pesquisador-curador não tem apenas a função de selecionar obras relacionadas ao objeto de estudo, mas "[...] despertar a curiosidade e estimular o questionamento, a reflexão e a síntese" (Fantin; Santos; Locatelli, 2025, p. 31). Assim, para esta pesquisa, foram selecionadas obras que potencializassem a reflexão sobre o corpo e estigma de/com jovens em diferentes situações e contextos, como os estudos desenvolvidos por professores e pesquisadores da área da Educação Física (Santos; Dantas Junior, 2024; Mezzaroba *et al*., 2023, Mezzaroba *et al*., 2020; Dantas Junior *et al*., 2019).

Além do repertório cultural do(a) pesquisador(a), a seleção das obras também levou em consideração o repertório cultural dos(as) estudantes. Durante o segundo encontro do grupo no dia 7 de outubro de 2025, os(as) participantes foram convidados a sugerir filmes e subtemas relacionados às questões investigativas. Essa estratégia contribuiu para fortalecer o protagonismo juvenil e a participação democrática na construção da programação do cineclube.

Nesse encontro, foram realizadas discussões iniciais sobre a relação corpo e estigma, destacando o impacto dos atributos de descrédito, características corporais físicas e/ou comportamentais, que promovem processos de exclusão em nossa sociedade. Os(as) estudantes relataram situações de estigmatização que vivenciaram no contexto escolar referentes a

questões que envolvem o corpo e estigma, como por exemplo, ao capacitismo. Também foram discutidas estratégias para a estruturação do cineclube de forma coletiva para garantir a participação democrática dos estudantes, considerando aspectos relacionados aos dias, turnos, horários, seleção das obras cinematográficas.

Foi apresentada uma lista preliminar de filmes (**apêndice H**) previamente selecionados pelo(a) pesquisador(a). Para elaboração desse levantamento, foram consideradas obras com protagonistas jovens, pertencentes a diferentes gêneros cinematográficos (ficção, documentário, drama, comédia, romance), com durações variadas (curta, média e longa-metragem) e que apresentassem como eixo central questões relacionadas à percepção do corpo e aos processos de estigmatização vivenciado pelos personagens.

A lista foi entregue aos jovens, que passaram a discutir entre si as obras que já conheciam e aquelas que gostariam de assistir. Observou-se que, ao serem convidados a sugerir outros filmes, os(as) participantes passaram a reconhecer-se como agentes no processo de construção do cineclube. Nesse momento, foram trocadas informações sobre obras consideradas relevantes para discussão, bem como sobre gêneros cinematográficos de maior interesse.

Foi acordado que as discussões poderiam continuar no grupo do *WhatsApp*. Sugeriu-se especial atenção às produções nacionais, com o objetivo de valorizar o cinema brasileiro, fortalecer a identidade cultural e o reconhecimento da diversidade cultural do país. A lista das obras foi compartilhada no grupo (**apêndice I),** sendo que o Quadro 4 apresenta um resumo das sugestões dos pesquisadores e dos estudantes.

Quadro 4 — Resumo das sugestões dos filmes

Sugestão da pesquisadora	Sugestão dos(as) estudantes
“M8 – Quando a morte socorre a vida” (2019), de Jeferson De; “Kbela” (2015), de Yasmin Thayná; “Odò Pupa, lugar de resistência” (2018), de Carine Fiúza; “Moonlight: sob a luz do luar” (2016), de Barry Jenkins; “Últimas conversas” (2015), de Eduardo Coutinho; “Hoje eu quero voltar sozinho” (2014), de Daniel Ribeiro; “Gordofobia Não” (2017), de Joseanne Nery; "Que Horas Ela Volta?" (2015), de Anna Muylaert; “Requisitos para Ser una Persona Normal” (2015), de Leticia Dolera;	“Mamonas Assassinas: O Filme” (2023), de Edson Spinello; “M8 – Quando a Morte Socorre a Vida” (2019), de Jeferson De; “Que Horas Ela Volta?” (2015), de Anna Muylaert; “Lisbela e o Prisioneiro” (2003), de Guel Arraes; “Bacurau” (2019), de Juliano Dornelles e Kleber Mendonça Filho; “Carandiru” (2003), de Héctor Babenco; “Cidade de Deus” (2002), de Fernando Meirelles e Kátia Lund; “Os pretendentes da filha do Coroné” (2013), de Rogeres Magno; “Cabras da Peste” (2021), de Vitor Brandt; “C.I.C. - Central de Inteligência Cearense” (2024), de Halder Gomes; “Bem-Vinda a Quixeramobim” (2022), de Halder Gomes; “Cine Holliúdy” (2013), de Halder Gomes; “Os Parças” (2017), de Halder Gomes; “Ainda Estou Aqui” (2024), de Walter Salles; “O Shaolin do Sertão” (2016), de Halder Gomes; “O Auto da Compadecida” (2000), de Guel Arraes;

“Bullying” (2009), de Josetxo San Mateo; Bullying (2011), de Lee Hirsch; “My Story: Struggling, Bullying, Suicide, Self Harm” (2012), de Amanda Todd; “Elephant” (2003), de Gus Van Sant.	“Tropa de Elite” (2007), de José Padilha; “Últimas Conversas” (2015), de Eduardo Coutinho; “Antônia” (2020), de Flávio Carnielli; “Capitães da Areia” (2011), de Cecília Amado Guy; “Depois do Universo” (2022), de Diego Freitas; “Monster” (2023), de Hirokazu Koreeda; “Meninas Não Choram” (2024), de Vivianne Jundi; “The Little Prince” (2015), de Mark Osborne; “Mary and Max” (2009), de Adam Elliot.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os filmes inicialmente selecionados apresentavam personagens jovens que vivenciavam processos de estigmatização, discriminação, exclusão e violência em diferentes contextos, tanto entre seus pares, quanto da sociedade de modo geral. Por sua vez, os(as) estudantes sugeriram obras de variados gêneros cinematográficos e atenderam à proposta de priorizar filmes nacionais, com destaque para produções que retratam a cultura nordestina, como “Cabras da Peste” (2021), de Vitor Brandt, que embora seja uma comédia, oferece possibilidades para discutir como certos corpos são rotulados e subestimados. O personagem de Matheus Nachtergaele, por exemplo, é o típico policial de escritório considerado inapto por seus colegas policiais para o trabalho de campo, por não corresponder ao padrão de corpo forte, treinado e resistente.

Figura 3 — Filme Cabra da peste (Vitor Brandt, 2021)



Fonte: Machado (2021)

A diversidade e a potência das obras fílmicas sugeridas pelos jovens revelam um repertório significativo, com produções nacionais e internacionais. Os dados demonstram que os jovens são sujeitos culturalmente ativos com o universo audiovisual, mobilizando

conhecimentos e experiências construídos em suas próprias referências e vivências. Dessa forma, nesta tese a pesquisa não partiu de um suposto desconhecimento dos estudantes sobre o cinema, mas da valorização de seus saberes e experiências.

A abordagem de algumas das películas favorecia o diálogo sobre a temática da pesquisa. As obras apresentadas incluíram médias-metragens (15 a 70 minutos) e longas-metragens (a partir de 70 minutos)[49], contemplando diferentes gêneros cinematográficos, como ficção, documentário, animação, aventura e drama.

Como estratégia de sistematização das experiências de estigmatização vivenciadas pelos estudantes, foi construída uma nuvem de palavras, na qual os participantes indicaram temas considerados relevantes para discussão no ambiente escolar associados ao tema geral da pesquisa. Cada jovem pôde sugerir até três temas distintos, posteriormente organizados em agrupamentos temáticos que auxiliam na definição das obras cinematográficas selecionadas (Figura 4).

Figura 4 — Resultado da nuvem de palavras



Fonte: Elaboração própria (2026).

Na nuvem de palavras, é possível verificar os termos mais citados pelos(as) estudantes, os quais foram organizadas no Quadro 5 de acordo com a frequência de ocorrência (quantidade de vezes que foram citadas). As palavras “amizade”, “depressão”, “desigualdade”, “racismo” e “terror” foram as que apresentaram maior incidência. Destaca-se que a diversidade de termos apresentados evidencia a amplitude das questões consideradas relevantes pelos participantes, evidenciando aspectos significativos das experiências juvenis no contexto escolar e a própria heterogeneidade vista como positiva em relação à participação dos jovens na pesquisa.

43 A cartilha destaca que este não é um conceito fechado, produções de 25 minutos também são consideradas curtas-metragens, por exemplo (Brasil, 2024).

Quadro 5 – Frequência das palavras sugeridas pelos participantes

Frequência de ocorrência	Palavras
4	Desigualdade social (desigualdade social e desigualdade)*
3	Amizade (amizade e amizades), racismo (racismo e racismo estrutural), terror
2	Depressão
1	adolescência, amizades, amor, autoestima, aventura, bulimia, bullying, comédia, cultura, democracia, discriminação estética, escolhas, esperança, exclusão social, ficção científica, filosofia, finais, gordofobia, guerras, homofobia, impacto, influência midiática, infância, intolerância religiosa, maus tratos animais, padrão de beleza, pobreza, pontos de vista, preconceito, pressão social, problemas familiares, problemas na adolescência, questões sociais, racismo estrutural, romance, romance na adolescência, sociedade, suspense, vilões e xenofobia

*Entre parênteses estão as palavras similares que aparecem na nuvem de palavras.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Posteriormente, as palavras foram organizadas em subtemas mais amplos e associadas às obras cinematográficas que dialogassem com as questões indicadas (Quadro 6). Por exemplo, as palavras incluídas no subtema "questões étnico-raciais e desigualdades sociais" (desigualdade, pobreza, sociedade, exclusão social, guerras, democracia, racismo) foram relacionadas a filmes como "Cidade de Deus" (2002), "Que Horas Ela Volta?" (2015), "Uma História de Amor e Fúria" (2013), cujas narrativas possibilitam problematizações pertinentes a esses temas. Assim, novas obras foram sendo incorporadas à lista inicial com base na nuvem de palavras e nos subtemas definidos.

Quadro 6 – Categoria dos subtemas mais citados pelos participantes

Subtemas	Palavras	Filmes
Questões étnico-raciais e desigualdades sociais	Desigualdade (2), desigualdade social (2), pobreza (1), questões sociais (1), sociedade (1), exclusão social (1), guerras (1), democracia (1), Racismo (2) e racismo estrutural (1)	• Cidade de Deus (2002) – 16 anos • Que Horas Ela Volta? (2015) – 12 anos • O Menino e o Mundo (2013) – Livre • Marte Um (2022) - 16 anos • Trash – A Esperança Vem do Lixo (2014) – 14 anos • O Caminho das Nuvens (2003) – 14 anos • Bacurau (2019) – 16 anos • Parasita (2019) – 16 anos • Uma História de Amor e Fúria (2013) – 12 anos • M8 - Quando a morte socorre a vida (2019) – 16 anos • O Ódio que Você Semeia (2018) – 14 anos
Mídia, escola, preconceito, violência e saúde mental	*Bullying* (1), discriminação estética (1), gordofobia (1), homofobia (1), influência midiática (1), cultura (1), intolerância religiosa (1), maus tratos animais (1), padrão de beleza (1), xenofobia (1),	• A Baleia (2022) – 16 anos • Barbie (2023) – 12 anos • Escritores da Liberdade (2007) – 12 anos • Elefante (2003) – 16 anos • A Substância (2024) – 16 anos • Pequena Miss Sunshine (2006) – 14 anos • O mínimo para viver (2017) – 14 anos • Clube dos Cinco (1985) – 16 anos

	depressão (1), Bulimia (1) e preconceito (1)	• Preciosa - Uma História de Esperança (2009) – 16 anos • Requisitos Para Ser Uma Pessoa Normal (2015) – 10 anos • Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016) – 16 anos • Mary e Max – Uma Amizade Diferente (2009) – 12 anos
Relações interpessoais, sentimentos e afetos	Amor (1), amizade (3), adolescência (1), autoestima (1), aventura (1), esperança (1), pressão social (1), problemas familiares (1), problemas na adolescência (1), romance (1), romance na adolescência (1)	• Close (2022) – 12 anos • As Vantagens de Ser Invisível (2012) – 16 anos • Quatro Amigas e um Jeans Viajante (2005) – Livre • 10 Coisas que Eu Odeio em Você (1999) – 12 anos • Confissões de uma Garota Excluída (2021) – 10 anos • Ela Disse, Ele Disse (2019) – 12 anos • Califórnia (2015) – 14 anos • Um Pai para Lily (2025) – 14 anos • Se Enlouquecer Não Se Apaixone (2010) – 12 anos • Palavras nas Paredes do Banheiro (2020) – 12 anos • The Revised Fundamentals of Caregiving (2016) – 12 anos • Últimas Conversas (2015) – Livre • Meninas Não Choram (2024) – Livre
Outros	Terror (3), comédia (1), escolhas (1), ficção-científica (1), filosofia (1), finais (1), infância (1), impacto (1), pontos de vista (1), suspense (1) e vilões (1)	• Monster (2023) – 12 anos • O pequeno príncipe (2015) – Livre • Lisbela e o Prisioneiro (2003) – Livre

Fonte: Elaboração própria (2026).

Considerando os temas centrais desta tese — corpo e estigma — e os subtemas relacionados às questões étnico-raciais, desigualdades sociais, mídia, escola, preconceito, violência, saúde mental, relações interpessoais, sentimentos e afetos, foram selecionados os seguintes filmes: Uma História de Amor e Fúria (2013); *Moonlight*: Sob a Luz do Luar (2016); Últimas Conversas (2015); Mary e Max – Uma Amizade Diferente (2009)[50]. As obras selecionadas extrapolam os subtemas inicialmente propostos e possibilitaram reflexões ampliadas com os estudantes.

O passo seguinte foi e*scolher um local adequado para as sessões de cinema*. De acordo com Figueiredo, Barbosa e Seabra (2023, p. 6), o cineclube não precisa ter um espaço físico, pois ele "[...] é bem mais que uma estrutura física, é, antes de tudo, movimento, junção de ideias e de pessoas". Eles também não são restritos a comunidades com salas de cinema, o ideal é ter

[50] Para saber mais sobre os filmes, sua sinopse a relação com a pesquisa, ver **apêndice F**.

um espaço de referência para uma estruturação e organização mais consistente e permanente (Figueiredo; Barbosa; Seabra, 2023), especialmente em contextos como o município Fátima/BA, que não possui salas de cinema.

Nesse sentido, foi solicitado à direção[51] da escola o uso do teatro escolar, espaço amplo, climatizado, acessível, com mobiliário confortável e equipado com recursos tecnológicos adequados para projeção audiovisual. A utilização desse ambiente permitiu criar uma ambiência semelhante a de uma sala de cinema no interior da escola (Figura 5).

Figura 5 — Imagem interna do teatro da escola



Fonte: Elaboração própria (2026)

Em seguida, foi necessário tentar *estabelecer uma programação regular de filmes,* o que foi uma tarefa desafiadora. Foram realizadas enquetes no grupo do *WhatsApp* para definição dos melhores dias, horários e turnos para realizar as sessões. Considerando os horários de aulas distintos as datas foram definidas considerando a maior quantidade de votos nas enquetes. O grupo sugeriu que as sessões ocorressem em dias e horários diferentes, considerando a disponibilidade dos estudantes e evitando perder as aulas de um mesmo componente curricular. Ainda assim, ocorreram ajustes posteriores em função da indisponibilidade do espaço físico, da realização de atividades avaliativas e de ensaios para eventos culturais da escola.

A *promoção das sessões* foi realizada prioritariamente por meio do grupo do *WhatsApp* e por comunicação oral entre os estudantes, o famoso “boca a boca”. Com relação ao passo seis,

[51] A direção recebeu o projeto de pesquisa e assinou o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura, que foi encaminhado para o Comitê de Ética e Pesquisa com seres Humanos da UFS, autorizando o desenvolvimento da pesquisa na instituição escolar e disponibilizando a infraestrutura necessária.

referente a *facilitar a participação do público, oferecendo acesso gratuito*, considerando tratar-se de um cineclube de caráter educativo, desenvolvido no contexto escolar, as sessões foram oferecidas gratuitamente aos participantes, garantindo o acesso às obras exibidas.

A realização do cineclube no contexto escolar também assumiu uma dimensão política, especialmente considerando a limitada oferta de equipamentos culturais e espaços de fruição audiovisual no município de Fátima/BA. Nesse sentido, a organização das sessões fílmicas constituiu não apenas uma estratégia metodológica de pesquisa, mas também uma ação de democratização do acesso ao cinema e de ampliação das experiências culturais dos estudantes, evidenciando o potencial da escola como espaço de formação estética, crítica e cidadã.

O último passo envolveu a *promoção de debates e atividades culturais relacionadas aos filmes exibidos*. Nesse processo, realizamos uma experiência coletiva de retorno à narrativa do filme, às imagens e às situações vivenciadas pelos personagens para refletir sobre questões referentes ao corpo e estigma. A escolha do diálogo após a exibição permitiu que os(as) jovens falassem e fossem ouvidos(as) por outros jovens, podendo concordar, discordar, estranhar, acolher ou identificar-se com os relatos dos colegas. Esse momento favoreceu a expressão da singularidade dos participantes, respeitando-se os limites coletivamente estabelecidos pelo grupo.

As discussões ocorreram no palco do teatro, onde estudantes e pesquisadora se sentaram no chão, formando um grande círculo que possibilitava a todos visualizar uns aos outros. Os diálogos foram mediados pela pesquisadora a partir de questionamentos sobre as sensações, os sentimentos e as percepções mobilizados pela experiência estética fílmica, seguidos de perguntas disparadoras relacionadas ao corpo e ao estigma (**apêndice E**).

No próximo subtópico são apresentados os movimentos quanto à análise dos dados, dialogando com a leitura e perscrutando os objetivos desta pesquisa.

3.5 Sobre a análise dos dados

A etapa de análise buscou construir estratégias que permitissem a leitura e interpretação dos dados obtidos ao longo da investigação por meio das experiências estéticas fílmicas de modo a contemplar os objetivos propostos. Para tanto, optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), pois apresenta um conjunto de técnicas voltadas à compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, pelos documentos analisados e por outras formas de expressão discursiva. A Análise de Conteúdo tem se consolidado como um dos métodos mais utilizados no campo educacional (Valle; Ferreira, 2025) e pode ser definida como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), oferece contribuições importantes para pesquisas qualitativas no campo educacional, especialmente por possibilitar a organização sistemática e rigorosa do material empírico e a compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes em contextos investigativos específicos. No âmbito desta pesquisa, essa técnica de análise de dados mostrou-se pertinente para a interpretação das narrativas dos(as) estudantes nas sessões fílmicas e nos grupos de discussão, permitindo identificar categorias relacionadas às representações do corpo e aos processos de estigmatização no contexto escolar.

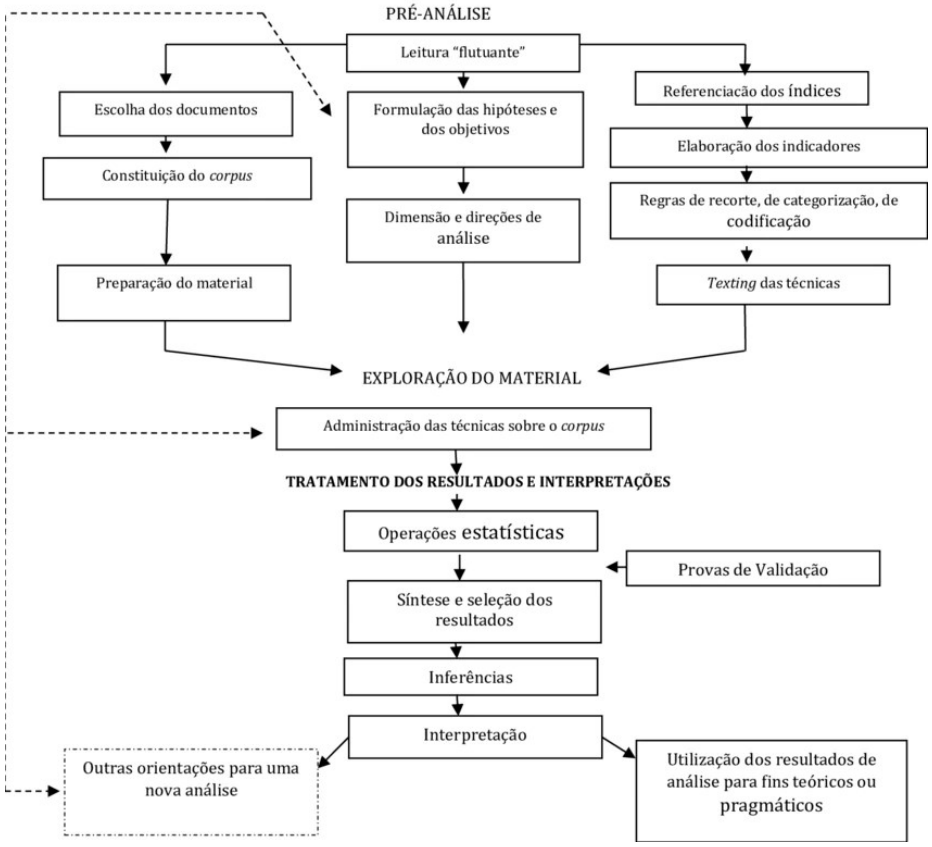
Ao mesmo tempo, reconhecem-se algumas limitações dessa abordagem, como o risco de reducionismo na categorização dos dados, a presença de interpretações atravessadas pela subjetividade do(a) pesquisador(a) e os desafios na análise de materiais de natureza não exclusivamente textual, como as experiências estéticas mobilizadas pelas imagens cinematográficas (Valle; Ferreira, 2025). Ainda assim, a análise de conteúdo mostrou-se adequada ao objetivo de compreender os sentidos produzidos pelos participantes no contexto do cineclube escolar.

Segundo Moraes (1999), ao buscar compreender os significados de um texto, é preciso considerar o conteúdo explícito, o autor, o destinatário, as formas de codificação e transmissão da mensagem e o contexto em que a comunicação se verifica. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo não é neutra, leva em consideração a subjetividade do pesquisador, a forma como os jovens recebem e (de)codificam as experiências e conteúdos e o contexto específico onde ela acontece, no caso desta pesquisa a instituição escolar. O que permite múltiplas possibilidades de análise.

Nessa perspectiva, nos aproximamos da Análise Temática de Conteúdo de Bardin (2006), para agrupar unidades de sentido, que permitiram organizar e interpretar o material empírico com práticas pedagógicas dialógicas no contexto escolar. As categorias não foram tomadas como estruturas fixas, elas foram influenciadas pelos objetivos, mas também (re)construídas levando-se em consideração o material empírico, por meio das falas dos participantes.

A organização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) compreende três fases: 1) a *pré-análise*; 2) a *exploração do material*; 3) o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. A Figura 6, apresenta de forma esquemática as fases da análise.

Figura 6 — Desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fone: Bardin (2016).

Como podemos observar na Figura 6, a *pré-análise* compreende a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos (no caso desta pesquisa, ela parte de objetivos predefinidos) e elaboração dos indicadores. Assim, na primeira fase de organização do *corpus* da pesquisa[52], o material empírico em áudio, referente aos diálogos sobre a experiência estética no cineclube, foi transcrito na íntegra para viabilizar a *leitura flutuante*, atividade que busca estabelecer contato com os documentos para gerar impressões e orientações. Em seguida, selecionamos o material para construção do *corpus* da investigação considerando o objetivo e o propósito de desenvolvimento da pesquisa previamente definidos.

[52] A escolha dos documentos seguiu a regra da exaustividade (considerar todo o material empírico), da pertinência (documentos adequados enquanto fonte de informação para alcançar o objetivo) e da homogeneidade, que estabelece que a seleção dos documentos permita a comparação e uma categorização proximal (Bardin, 2016).

Determinamos como *índice* a menção explícita de termos (palavras e frases) nas falas dos jovens consideradas relevantes para a temática da pesquisa, e como *indicadores* a presença, ocorrência dos termos (Bardin, 2016). A escolha dos documentos seguiu a regra da exaustividade (considerar todo o material empírico), da pertinência (documentos adequados enquanto fonte de informação para alcançar o objetivo) e da homogeneidade, que estabelece que a seleção dos documentos permita a comparação e uma categorização proximal (Bardin, 2016).

Assim, após a *preparação do material* em que foram previamente definidas a regra de recorte, codificação e a categorização, seguimos para a etapa de *exploração do material* (exploração das técnicas sobre o corpus). A *regra de recorte* do material empírico considerou *unidades de registro* de natureza temática (núcleos de sentidos), compreendidas como segmentos discursivos significativos relacionados às falas dos participantes sobre as experiências estéticas e às questões relacionadas ao corpo e estigma.

Levando-se em consideração as peculiaridades dessa investigação, foi necessário (re)pensar e delimitar os processos de codificação, etapa fundamental da Análise de Conteúdo. A análise foi realizada de forma manual, sem apoio de *softwares*, o que limita identificar com maior precisão a recorrência das unidades de registro para construção das categorias. Desse modo, a *regra de recorte* se limitou a considerar as unidades de registro que estariam vinculadas à questão de pesquisa e objetivos. Essa estratégia, filtra o olhar do pesquisador, facilitando a análise de um material extenso, referente a quatro sessões fílmicas, que não seguem uma ordem linear, pois surge do acontecimento dos relatos das experiências subjetivas.

Selecionamos palavras e frases que expressavam percepções, sentimentos e interpretações relacionadas ao corpo estigmatizado, às experiências estéticas e processos formativos mobilizadas pelos filmes, com base nos objetivos da pesquisa. Em seguida, as *unidades de registro* foram identificadas e sistematizadas com *códigos* articuladas a aproximações temáticas e sentidos predominantes nas falas dos participantes. Posteriormente, na *categorização*, agrupamos os códigos por pertinência em relação ao objetivo da pesquisa permitindo a construção de categorias de análises.

Nesta perspectiva, a construção das *categorias analíticas* ocorreu de forma progressiva e interpretativa, levando em consideração (Quadro 7):

Quadro 7 — Elementos que influenciaram a construção das categorias de análise

Objetivos específicos	– Investigar como estudantes do Ensino Médio percebem e interpretam representações do corpo e do estigma presentes em narrativas fílmicas

	e como mobilizam reflexões sobre preconceito, exclusão e violências presentes no cotidiano escolar; – Identificar estratégias de enfrentamento do estigma elaboradas pelos estudantes a partir das discussões mediadas pelas sessões fílmicas; – Analisar as potencialidades pedagógicas do cinema (contribuições das experiências estéticas) como mediação formativa e autoformativa na constituição de uma educação sensível, crítica e reflexiva no Ensino Médio.
Os sentidos produzidos pelos participantes	Falas dos participantes durantes os diálogos após as experiências estéticas fílmicas.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A construção das categorias foi influenciada pelos objetivos definidos previamente, mas as temáticas emergiram *a posteriori* como resultado progressivo, após tratamento e sistematização do material empírico diante do procedimento analítico (Sousa; Santos, 2020). Nessa perspectiva, a construção das categorias seguiu articulando categorias emergentes do material empírico com objetivos previamente definidos. Esse procedimento permitiu a abertura interpretativa da análise sem perder a coerência com o referencial teórico da pesquisa (Quadro 8).

Quadro 8 — Construção das categorias e subcategorias e acordo com os objetivos e falas dos participantes

Categorias	Temas	Unidades de registro
Corpo estigmatizado e consequências do estigma	Estigma étnico-racial	pessoa pobre, bandido,
	Estigma corporal estético Estigma do corpo deficiente	“corpo gordo”, “manchinha que ela tinha na testa”, deficiente, cega, fraco, “corpo magrinho”, “não tem as pernas”, “cabelo comprido”, “olho de papoco”, momo, “muito magra”, “voz fina”, curupira, “bujão queimado”, nerd
	Estigma da saúde mental Estigma de sexualidade Estigma de gênero Estigma de classe social Estigma de território geográfico	autismo, prostitutas, homofobia, “origem judia”, “você é o que você veste”,
	Consequências	Se fecha, medo de interagir, excluídos, se isola, “entra dentro de uma caixa”, Emagrecer, comentários dos outros, olhares de julgamento, comentário, falta de oportunidade, violência física, esfaquear, morte, bullying
Estratégias de enfrentamento do estigma	Lutas sociais	Rebelaram
	Correção ou controle da informação	“mudar para ser legal”, “mudou totalmente”, “mudou para parecer forte”, “postura de machão”, cirurgia
	Crenças de identidade própria	“Eu só ignorar, já estou acostumado”
	Rede de apoio	Família, amigos, professores, escola, mãe

	Agressividade e violência		arrogante, “na porrada”
Cat.	**Sub.**	**Temas**	**Unidades de registro**
Cinema para uma formação humana sensível, crítica e reflexiva	**Experiência estética fílmica e produção de efeitos no espectador:**	Interesse narrativo relacionado aos recursos e às estratégias da linguagem cinematográfica;	“prender quem está assistindo pela forma visual dele”, “brincam muito com os sentidos”, “É uma forma de [...] entender um pouco mais o que está acontecendo no filme e se conectar um pouco mais com o protagonista e com outros personagens”, “prende bastante a nossa atenção e desperta muito a nossa curiosidade”, “gostei muito foi da narrativa”, “acho legal esse movimento do personagem”
		Interesse narrativo relacionado ao tema/conteúdo e a forma como foi trabalhado	“ele traz outro ponto de vista”, “a gente pode entender bem melhor sobre o que aconteceu”, “pessoas brancas são tratadas como heróis”, “retratando muitas coisas que os professores não falam e apresentando um ponto de vista diferente”, “conta a história de cada período que o Brasil”, “heróis dele não tiveram homenagem, não tiveram estátuas, morreram e foram esquecidos na história”, “filme ele trata de questões que tipo a gente não espera que um filme trate, aí tipo traz essa surpresa”, “retrata coisas que normalmente a gente vê retratado como muito ruim, como coisas mais leves e coisas que a gente normaliza, ele pesa mais, e eu acho isso algo muito interessante”, “retratar tantos sonhos dos adolescentes quanto aos traumas”
		Interesse narrativo mobilizado pela identificação com os personagens e pela afetação emocional.	identificação, não gosto, esperançoso, alegria, “senti dó”, angustiado, tristeza, empatia, melancolia, chorei, apreensivo, cansado, “sentimento bom e dá vontade de você conhecer aquelas pessoas”, “dá muita vontade de conhecer eles”, “poder transformados das amizades”
	Cinema como mediação formativa	Reflexão sobre ficção e realidade	negligência, *bullying*, “dá para ver com o filme que ele tem muito a ver com a realidade”, “dá para a gente aplicar na nossa vida mudar isso com as nossas atitudes, com a nossa forma de ver o mundo”, “vendo e não falando nada, se calando, a gente é meio que agressor”, conscientização, palestra, “rebeldia representa muito a adolescência”, “deveriam se importar mais”

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 8 apresenta um resumo da construção das categorias e subcategorias. Após separar as *unidades de registro*, levando e consideração o tema da pesquisa, elas foram agrupadas em *categorias* amplas e em seguida reagrupadas em temáticas. Vale destacar que cada obra cinematográfica apreciada pelos participantes apresenta uma narrativa direcionada a alguns tipos específicos de estigmas, ainda que as reflexões provenientes das sessões possam trazer outras questões sociais relacionadas aos processos de estigmatização. Convém destacar que preferimos elencar as discussões e organizar as categorias que mais tivessem proximidade com o objetivo da tese.

A etapa de *tratamento dos resultados e interpretação* buscou compreender os significados das mensagens, por meio da análise crítica reflexiva para constituir os conteúdos do material empírico (Souza; Santos, 2020). Como destaca Bardin (2016), o pesquisador realiza

uma operação lógica, ele admite proposições em relação a outras proposições consideradas verdadeiras. Nesse sentido, a análise não buscou identificar respostas corretas ou interpretações homogêneas dos participantes, mas compreender a pluralidade de sentidos produzidos na relação entre espectadores e o texto do filme.

Assim, propomos a análise dos dados a partir de três categorias que contribuem para compreensão do fenômeno investigado: 1) corpo estigmatizado e consequências do estigma; 2) formas de enfretamento do estigma; 3) cinema para uma formação humana sensível, crítico e reflexiva (Quadro 9).

Quadro 9 — Construção das categorias de análise

Categorias		
1 - Corpo estigmatizado e consequências do estigma	2 - **Formas de enfretamento do estigma**	3 - C**inema para uma formação humana sensível, crítico e reflexiva**
Foram incluídas *unidades de registro* em que os jovens identificaram corpos estigmatizados e as consequências pessoal e social do estigma	Foram incluídas *unidades de registro* em que os jovens identificam como os personagens enfrentam as situações de estigmatização, bem como os relatos pessoais das experiências de enfrentamento dos próprios participantes	Foram incluídas falas dos jovens sobre como são afetados pela linguagem cinematográfica, relatos que relacionam o filme à realidade e reflexões críticas sobre a temática

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Quadro 9 apresenta um resumo dos critérios de inclusão das unidades de registro em cada categoria. Esse agrupamento das unidades de registro possibilitou uma interpretação mais ampla de temas que contemplam os objetivos desta tese. Na próxima subseção apresentamos as questões éticas na pesquisa com jovens e posteriormente vemos os resultados e discussão da pesquisa na seção quatro.

3.6 Questões éticas em pesquisas na escola com jovens

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (PPGGE /UFS), sob o CAAE: 89072525.7.0000.0383, garantindo a proteção, a dignidade e os direitos dos participantes. No desenvolvimento de uma pesquisa, é preciso pensar nas consequências das decisões tomadas durante e após o processo investigativo. Assim, as questões éticas vão além da submissão do projeto na Plataforma Brasil, articulando-

se a diferentes instâncias no decorrer da investigação, dentre eles os pesquisadores e suas decisões, os participantes, os contextos, espaço/instituições (Hermann, 2019).

Gatti (2019) destaca ser o "respeito total à dignidade humana" a preocupação básica dos pesquisadores. Desta forma, foi realizado um encontro com os(as) participantes para apresentação da pesquisa, de seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da participação, bem como para esclarecer dúvidas. Asseguramos que os(as) participantes tinham o poder de decisão sobre querer ser parte ou não do estudo e, mesmo após o aceite, teriam o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Durante esse momento, foi apresentado e realizada a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destacando-se que o desenvolvimento da pesquisa deveria garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes, evitando constrangimentos, problemas emocionais e tensões.

Também foram explicitados possíveis desconfortos ou constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa, especialmente durante o preenchimento do questionário, nas discussões coletivas, na gravação de áudio e na participação no grupo de *WhatsApp*. Entre esses possíveis desconfortos foram destacados: medo, aborrecimento ou constrangimento ao responder o roteiro de perguntas na entrevista, bem como na roda de conversa; cansaço ao assistir as produções selecionadas; receio quanto a revelação dos dados confidenciais ou à divulgação de imagens; possível dificuldade de interação entre os participantes; bem como risco relacionados a situações de discriminação e estigmatização.

Para garantir a proteção, a dignidade e os direitos dos participantes e o uso ético do material empírico produzido, foi firmado compromisso por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (**apêndice A**), do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (**apêndice B**) e do Termo de Autorização para Uso de Imagem e Depoimento (TAUID) (**apêndice C**). Os termos foram apresentados e entregues no primeiro encontro realizado com todos os participantes na instituição escolar.

Também foram consideradas a idade e a capacidade de tomada de decisão dos participantes. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera "adolescente" o indivíduo com idade entre 12 e 18 anos[53], reconhecendo-o como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, o que justifica a necessidade de autorização dos responsáveis legais para participação em pesquisas. Assim, todos os participantes menores de 18 anos solicitaram a permissão dos responsáveis e apresentaram o TCLE assinado. Não

[53] "Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade" (Brasil, 1990).

participaram do estudo pessoas com deficiência ou com transtornos que pudessem comprometer sua capacidade de tomada de decisão no contexto da investigação.

Foi dedicada cuidadosa atenção ao armazenamento dos dados produzidos e à sua divulgação, apresentando de acordo com Cruz (2019) de forma digna, sem identificação e/ou alterações, as fotos e as falas dos jovens para evitar o uso indevido por terceiros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção foi estruturada para apresentar os resultados e discussão dos dados produzidos durante esta pesquisa. Ela se inicia com a descrição dos jovens da pesquisa com filmes, demonstrando algumas tendências sobre as práticas de consumo e seus impactos na experiência e acesso as obras cinematográficas. Em seguida, discutimos os efeitos da experiência com filmes em um grupo de cineclube com jovens estudantes do Ensino Médio, demonstrando sua relevância para refletir sobre o corpo e os processos de estigmatização, bem como sobre sua importância para uma formação sensível, crítica e reflexiva.

4.1 Descrição da relação dos jovens com filmes

Esta subseção tem como objetivo descrever a relação dos participantes do estudo com filmes, favorecendo uma melhor compreensão da cultura cinematográfica e de práticas de consumo, as maneiras que os jovens escolhem e percebem os filmes. Para produção dos dados, foi disponibilizado um questionário por meio de um *link* compartilhado no grupo do *WhatsApp* do cineclube. A primeira parte do instrumento contemplou informações para construção do perfil dos participantes, apresentados anteriormente na sessão metodológica. Nesta subseção, são analisados os dados da segunda parte do questionário, voltadas para a relação dos jovens com filmes e suas práticas de consumo.

A análise dos dados possui caráter descritivo e interpretativo e busca compreender tendências e percepções compartilhadas nas falas dos participantes. Os relatos foram mobilizados como expressões de sentido produzidas coletivamente, dessa forma, os(as) autores(as) das falas não serão identificados, as reflexões foram realizadas com base no que o grupo possibilita inferir. Considerando que a participação dos jovens no cineclube foi voluntária, ponderamos que apresentam diferentes níveis de interesse e aproximação com filmes, influenciadas por trajetórias culturais e às formas contemporâneas de consumo audiovisual, sendo importante tentar entender o interesse dos mesmos sobre filmes (Quadro 10).

Quadro 10 — O que motiva o jovem a assistir um filme

– Sim; – Sim, Filmes e jogo de história **faz a pessoa sentir coisas novas** e também **ajudam a fugir da rotina**; – Gosto bastante. Gosto bastante de **admirar o estilo cinematográfico** que cada filme quer mostrar, mas **o estilo de película** que eu mais gosto mesmo são as animações do oriente,

amo como eles **capricham nos cenários**, nas **trilhas sonoras** e **a moral que nos faz refletir**; – Sim, gosto de assistir filmes porque eles **me fazem sentir emoções fortes**, **sonhar e me conectar com histórias e personagens**; – Sim, e uma ótima maneira de **ver coisas que não acontecem no dia a dia**, além de **oferecer perspectivas diferentes**; – Sim para mim e uma **forma de entretenimento**; – Sim. Pois eles **me fazem fugir da realidade** e **deixar a vida um pouco mais leve**. Além de poderem **servir para alguma redação na escola** mesmo, ou até no **vestibular**, e também **trazem ensinamentos sobre a vida**; – Apenas no **tempo livre**; – Sim, pois **traz ensinamentos**; – Sim, me ajuda a **passar o tempo** e a **aumentar a bagagem cultural**; – Sim, filmes **são bons**; – Sim, principalmente **comédia, ação e mistério**; – Sim; – Sim, principalmente de **comédia**.

Fonte: Elaboração própria (2026).

No Quadro 10, percebemos que são variados os motivos que levam o(a) jovem a apreciar um filme, as falas nos contam o que pode um filme na perspectiva dos jovens: 1) ele pode divertir, tornar a rotina e a realidade mais leve, permitir a fuga da rotina, ocupa o tempo fora do tempo escolar; 2) ele também pode fazer o espectador sentir coisas novas, emoções, permite sonhar e a criar conexão com os personagens; 3) ele ensina, faz refletir, ver coisas diferentes das que se observa na rotina, "trazem ensinamentos sobre a vida", ou seja, acabam sensibilizando a pensar sobre aspectos mais amplos de suas vidas; 4) permitem criar um interesse pela linguagem cinematográfica a partir dos elementos fílmicos mobilizados por um conjunto de profissionais, com seu estilo, cenário, trilha sonora etc.

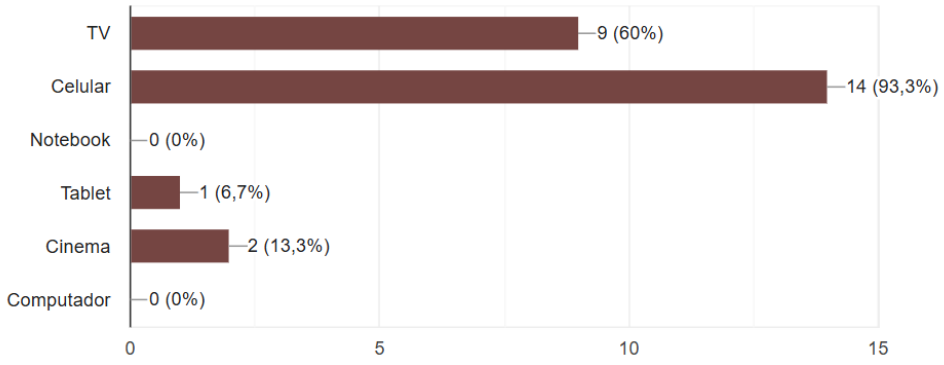
A experiência de apreciação fílmica permite que o espectador sinta as mais variadas sensações e emoções, e como ela é subjetiva, pode acontecer com qualquer gênero, enredo, trama, temática, elementos fílmicos mobilizados, pois ela envolve todos os sentidos (Santos, 2021). A experiência de apreciação é um acontecimento, como um movimento hermenêutico, como destaca Santos (2016), que permite o desenrolar de uma experiência singular de alteridade ao "ver o outro", o mundo e a si mesmo tendo como resultado um processo de autoformação (Santos; Lucini, 2025). Nesse sentido a travessia da experiência é complexa e mobiliza diferentes sensações e sentidos como os mencionados pelos jovens deste estudo.

Sobre a frequência com que assistem a filmes, 01 (um) estudante (6,7%) afirma assistir todos os dias, 04 (quatro) (26,7%) assistem no mínimo uma vez na semana, 04 (quatro) (26,7%) no mínimo uma vez ao mês. Os outros estudantes, um total de 06 (seis), apresentaram as seguintes respostas individuais: "não tenho uma frequência exata"; "não assisto com muita frequência, pois prefiro série"; "uma vez por mês"; "no mínimo uma vez a cada 3-4 meses";

"às vezes mensalmente, concentrei atenção em animes"; "tudo depende do tempo, gosto de assistir filme uma vez por semana". Os dados indicam que o cinema faz parte das práticas culturais dos jovens, com diferentes níveis de frequência e consumo, seja diariamente, semanalmente ou mensalmente, aqueles que apresentam uma menor frequência destacam fatores como disponibilidade de tempo, preferências pessoais a outros produtos audiovisuais, especialmente as séries e os animes.

Esses dados se assemelham aos achados da pesquisa realizada por França e Dantas Junior (2019), com estudantes do ensino médio, que não possuem o hábito de ir ao cinema[54], mas que afirmam assistir regularmente a filmes em outras telas, como TV ou computador. Os autores observaram que quase metade dos pesquisados (46%) afirmaram que assistem a filmes de preferência uma vez por semana, enquanto que 25% uma vez ao mês, 17% todos os dias e 12% marcaram "outro". A constatação das informações, nesta pesquisa e na pesquisa dos autores supracitados, chama atenção para outras possibilidades de práticas de consumo de filmes em suas diferentes telas, principalmente em cidades sem salas de cinema.

Gráfico 2 – Telas nas quais os(as) participantes acessam os filmes



Fonte: Elaboração própria (2026).

Nesta pesquisa, confirma-se como a evolução tecnológica e o acesso à internet, possibilitaram mudanças nas práticas de consumo dos filmes, em que o aparelho celular se consolidou como uma das principais formas de acesso a obras cinematográficas entre os jovens, sendo mencionado por 93,3% dos participantes (Gráfico 2). Apesar das limitações relacionadas ao tamanho da tela, o celular oferece vantagens para os jovens, como a possibilidade de acesso em diferentes espaços e momentos do cotidiano, além da autonomia para escolher o que se deseja assistir, sem a necessidade de ajustar suas escolhas as preferências de outros membros

[54] Apesar de morarem em cidade com cinema, parte do grupo pesquisado afirmou não ter o hábito de ir ao cinema, o que pode estar associado a uma questão financeira, já que eles demonstraram que assistem a filmes em outras telas.

da família. Esse resultado reflete mudanças nas práticas de consumo marcadas pela mobilidade, conectividade e personalização da experiência fílmica, em detrimento de um consumo que considera sociabilidades em espaços coletivos, comentários, conversas etc.

Como no município de Fátima (BA) não possui sala de cinema, no caso da população específica deste estudo, não podemos afirmar uma preferência das telas dos celulares em relação à tela da sala escura do cinema. Os dados revelaram que 60% dos participantes nunca estiveram em uma sala de cinema, indicando um acesso limitado a esse importante espaço cultural em decorrência de variáveis socioeconômica e geográficas. O que também é reflexo da pouca quantidade de salas de cinema na Bahia, de acordo com a Agência Nacional do Cinema (Ancine)[55], com seus 417 municípios, o estado possui 141 salas de cinema em funcionamento, em apenas 23 municípios do estado, a maioria concentrada em cidades mais populosas, o que evidencia uma desigualdade significativa no acesso à cultura audiovisual e revela a necessidade dos municípios criarem estratégias para criar e pensar em manutenção desses espaços culturais, assim como as escolas públicas.

Os 40% dos participantes que já tiveram oportunidade de ir a uma sala de cinema revelam que sua experiência foi: "boa", "maravilhosa", "ótima" e que "traz uma imersão maior ao filme", demostrando que a sala escura permite uma experiência estética singular, distinta daquela vivenciada em dispositivos domésticos. Esses dados confirmam a importância de ações articuladas ao cinema e educação nas escolas, principalmente dos interiores do Brasil, pois possibilita a formação de repertórios culturais diversificados e o acesso a experiências estéticas fílmicas coletivas.

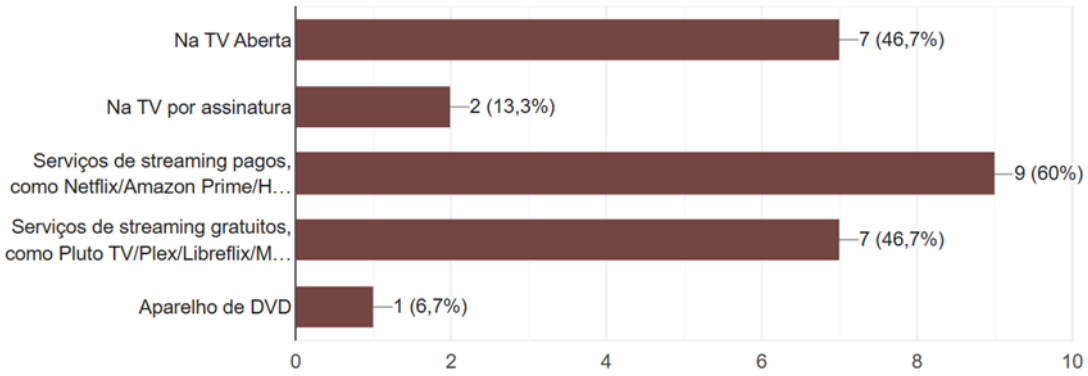
Os dados deste estudo também permitem observar que a TV continua a ocupar um lugar relevante como forma de acesso a filmes, sendo mencionado por 60% dos participantes. Seja com canais abertos, fechados, plataformas de *streaming*[56] pagos ou gratuitos ou em menor proporção com o uso do aparelho DVD (Gráfico 3).

---

[55] Disponível em: https://atarde.com.br/cineinsite/apenas-5-das-cidades-baianas-tem-salas-de-cinema-nao-ha-diversidade-1282399. Acesso em: 15 ago. 2024.

[56] Quando realizei a pesquisa ainda não existia o "Tela Brasil" plataforma oficial de *streaming* do Governo Federal brasileiro, um serviço de vídeo gratuito, dedicado exclusivamente a produções nacionais. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/servicos/assistir-a-obras-audiovisuais-brasileiras-na-plataforma-tela-brasil. Acesso em: 18 jun. 2026.

Gráfico 3 – Acesso aos filmes pelos jovens



Fonte: Elaboração própria (2026).

Observamos que os participantes preferem acessar os filmes pela TV aberta, e serviços de *streaming*. Esse dado se articula a pesquisa nacional do IBGE (2024)[57] que aponta a permanência da TV como um importante meio de acesso a conteúdos audiovisuais e a queda nos serviços de TV por assinatura, em detrimento da falta de interesse do telespectador, do valor do serviço e da disponibilidade de audiovisuais disponibilizadas pela *internet*. Essas tecnologias e recursos (celular, TV, computador, serviços de TV e plataformas de *streaming*) tornam os filmes mais acessíveis em ambiente doméstico para jovens menos favorecidos economicamente.

Contudo, o acesso a filmes em ambiente doméstico não se deve exclusivamente aos serviços de TV e *streaming*, elas já eram populares quando surgiram o aparelho DVD e a internet em computadores domésticos. Em pesquisa realizada com jovens estudantes da rede estatual do Rio de Janeiro no ano de 2010, Pereira (2011) observou que a principal forma de acesso a longa-metragem pelos jovens era por meio de aparelhos de DVDs, que na maioria das vezes, se configurava como uma prática cultural coletiva, compartilhada entre amigos, como constatou a pesquisadora, ao evidenciar que foram muitos os relatos sobre marcar com os colegas para assistir a filmes.

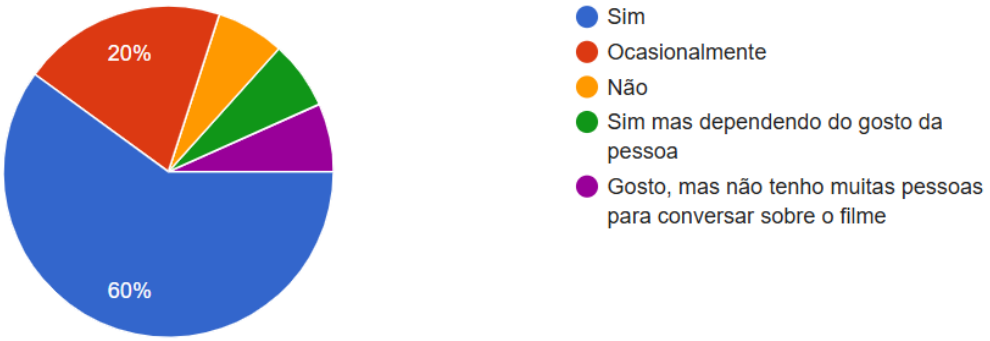
Atualmente, o ambiente doméstico ainda é o principal local para a fruição de filmes, sendo a prática de consumo influenciada pela disponibilidade de filmes em catálogos pagos e gratuitos dos serviços de TV e plataformas de *streaming*. A experiência estética pode não ser a mesma que estar em uma sala de cinema, mas isso não sugere que ela não poderá ser significativa. O que percebemos são novas formas de fruição marcadas pela flexibilidade de

[57] Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7552c746f69b9cb9b436b44bdce6b60a.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

tempo, espaço, telas, configurando uma experiência distinta com o audiovisual com relação às outras gerações.

A maioria dos jovens desse grupo de investigação preferem assistir a filmes em casa e sozinhos (60%) ou em casa com a família e amigos (26,7%). Dois estudantes destacam outras respostas: “não tenho algo específico, pois depende de como me sinto no dia” e, “com amigos ou com minha mulher”. A preferência pelo ambiente doméstico pode estar associada ao conforto, já o assistir sozinho pode estar relacionado à autonomia de escolha da obra. Contudo, assistir ao filme com a família e amigos favorece a socialização e o diálogo após a apreciação (Gráfico 4), um momento de narração do que se passou ou do foi capaz de tocar os jovens.

Gráfico 4 – Socialização e conversa com amigos(as) após assistir a um filme



Fonte: Elaboração própria (2026).

A experiência de assistir a filmes com amigos e familiares pode promover conversas significativas e criar conexões emocionais fortalecendo os laços sociais[58]. Nesta pesquisa a maioria dos estudantes declarou que gostam de conversar com amigos(as) sobre os filmes após as experiências estéticas com filmes, o que evidencia que os jovens não assistem a filmes de forma desinteressada, eles esperam ser afetados pelos filmes de alguma forma e conversar sobre sua experiência pode ter resultados significativos em seu processo de formação humana. Um exemplo sobre a importância da experiência estética e o diálogo pode ser observado na obra de Gilmour (2009), ao apreciar obras cinematográficas com seu filho, o autor descreve:

> [...] Os filmes simplesmente funcionavam como um pretexto para passarmos um tempo juntos, centenas de horas, e, além disso, abriram portas para conversas sobre os mais variados assuntos [...] Que tempos bons! Eu poderia estar esperando por um

[58] Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/cbradar/os-beneficios-do-cinema-para-o-bem-estar-emocional-segundo-a-psicologia/. Acesso em: 20 fev. 2026.

> emprego, mas não estava esperando pela vida. Ela estava ali, bem ao meu lado, na cadeira de vime. Sabia que aquilo era maravilhoso enquanto estava acontecendo[...] (Gilmour, 2009, p. 108-110).

Durante a leitura do livro "Clube do filme" (Gilmour, 2009) percebemos o quanto o autor da referida obra é apaixonado por filmes, o quanto ele considera importante o momento da apreciação e, principalmente o quando os filmes permitiram abertura para dialogar com seu filho sobre diversos assuntos que impactam a juventude. A experiência compartilhada de fruição e diálogos construiu memórias afetivas, estreitou o vínculo familiar pai-filho e também permitiu que seu filho Jesse aprendesse, não somente sobre os filmes e os profissionais envolvidos na produção, mas sobre a vida, com seus conflitos, medos, incertezas e suas alegrias. Contudo, nem sempre é possível dialogar sobre as obras, como destacam os participantes deste estudo, seja porque as pessoas não compartilham dos mesmos interesses estéticos ou por não ter alguém com quem conversar.

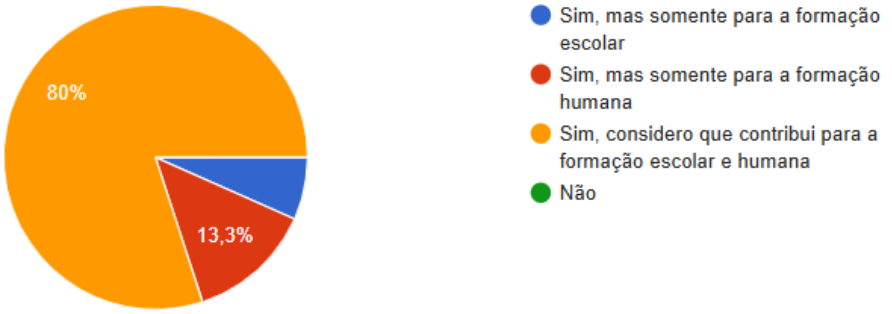
Com relação aos critérios utilizados para escolher um filme, os jovens destacam o gênero cinematográfico (73,3%), a indicação de amigos (53,3%), os lançamentos (33,3%), a divulgação em meios de comunicação (33,3%), a leitura de revistas especializadas (13,3%), os(as) atores e atrizes do elenco (13,3%), aquilo que desperta curiosidade ou interesse (6,7%) e o diretor da obra (6,7%). Esses dados são semelhantes aos achados nas pesquisas de França e Dantas Junior (2019) e Pereira (2011), realizadas em diferentes épocas, demonstrando que o principal fator que impacta na escolha de um filme entre os jovens parece não mudar com o tempo, continua a ser o gênero, a indicação de amigos, aos atores e atrizes e os lançamentos.

Entre o gênero[59] preferido dos jovens nesta pesquisa se destacam a comédia, a comédia-romântica, a ação/aventura e o terror. No estudo de França e Dantas Junior (2019) e Pereira (2011) os jovens mencionaram comédia e ação. Na pesquisa de Pereira (2011), os jovens também mencionam como critério importante de escolha a nacionalidade e a temática relacionada ao universo jovem ou que tenham os jovens como protagonistas, já os diretores e a leitura de revistas especializadas são fatores que não influenciam tanto a escolha da obra cinematográfica para fruição. Nesse sentido, percebemos um padrão, que persiste ao longo dos tempos, sobre os critérios de escolha de um filme, os tipos de gênero preferidos e os critérios menos impactantes.

Os jovens também foram perguntados se consideram que os filmes promovem contribuições para sua formação humana e escolar (Gráfico 5):

[59] De acordo com as pesquisas de Santos (2016; 2021) os gêneros de filmes não impedem o desenvolvimento de uma discussão temática relevante.

Gráfico 5 – Assistência a filmes e relação com a formação escolar e cultural



Fonte: Elaboração própria (2026).

A maioria considera que o filme contribui de alguma forma para sua formação escolar e humana, auxiliando tanto a entender os conteúdos escolares como ajudando a ampliar o pensamento crítico e a empatia ao permitir olhar o outro e seus modos de vida na tela. Esses dados são confirmados em pesquisas com adolescentes do ensino fundamental e ensino médio (Machado; Duarte, 2020[60]; França; Dantas Junior, 2019[61]; Santos, 2016), entre jovens universitários (Santos *et al*., 2022) e profissionais da educação (Santos, 2021). Dois participantes destacaram apenas uma possibilidade para o filme na escola, um jovem considera que a contribuição dos filmes está relacionada apenas à formação humana, enquanto outro o relaciona somente a apreensão dos conteúdos escolares.

Quando perguntados(as) sobre os filmes que os marcaram de alguma forma específica, seja sobre a narrativa obra, identificação com algum personagem, emoções que foram mobilizadas etc., os participantes apresentaram respostas curtas e outras mais completas que exemplificavam os motivos pelos quais os filmes os afetaram. Selecionamos suas respostas que consideramos relevante para a discussão:

Quadro 11 — Filmes que marcaram os jovens

"Howl's Moving castle: Gosto bastante a forma que eles tratam sobre os **problemas pessoais** que a protagonista sofre, sobre **não gostar de sua aparência**, **coisas de aceitação**, o que faz o espectador se **identificar** facilmente."
"Esses filmes marcaram minha vida de maneiras diferentes. "Quatro vidas de um cachorro" **me emocionou** ao mostrar o **amor incondicional e a lealdade** de um cachorro, fazendo refletir sobre como **pequenas atitudes** podem **transformar vidas**. "Como Eu Era Antes de Você" **tocou meu**

[60] Pesquisa realizada com 30 jovens, com idades entre 12 e 14 anos.
[61] Pesquisa realizada com 59 alunos, com idades entre 17 e 19 anos.

coração ao mostrar o **amor, a coragem e as escolhas difíceis da vida**, despertando **empatia** pelos personagens. “Garotas Não Choram” me fez **refletir sobre injustiça e violência**, mostrando a força de quem enfrenta grandes dificuldades. E “A Freira” me marcou por provocar **medo**, fazendo **sentir a história de forma intensa e inesquecível**.”

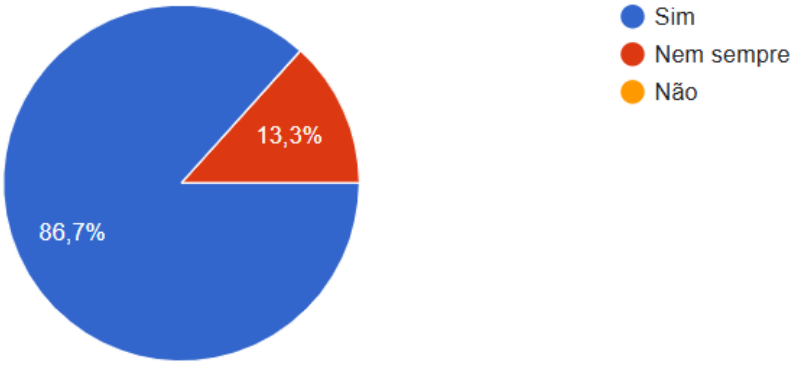
Fonte: Elaboração própria (2026).

No Quadro 11, observamos que as duas respostas destacam aspectos significativos das experiências dos participantes com os filmes. Na primeira reposta, observamos uma identificação com a obra, especialmente por questões vivenciadas pelo personagem e seus problemas pessoais de aceitação referentes e sua aparência. Na segunda resposta, observamos que os vários filmes mencionados, proporcionaram afetações diferentes relacionadas às emoções, sensações e sentidos produzidos ao permitir uma relação entre filme e realidade.

Essas reflexões evidenciam a potencialidade dos filmes para uma perspectiva formativa dos sujeitos. A mediação fílmica, em seus diferentes contextos, não necessariamente restrito ao ambiente escolar permite um processo autoformativo ao mobilizar o pensar, o refletir, o questionar, o sentir etc., confirmando uma articulação cinema (audiovisual) como importante artefato cultural para a leitura do mundo. Assim, ensinar a ver filmes, mobilizar os diálogos com a mediação do professor amplia o processo de formação de forma crítica para promover reflexões também sobre o coletivo.

Quando perguntados(as) se gostavam de assistir a filmes na escola, 13 (treze) participantes (86,7%), alegam que sim; 02 (dois) (13,3%) dizem que nem sempre (Gráfico 6):

Gráfico 6 — Gosta de assistir a filmes na escola?



Fonte: Elaboração própria (2026).

A maioria dos estudantes destacaram gostar de assistir a filmes na escola. No entanto, dois estudantes afirmaram que nem sempre. Essa informação pode estar relacionada a aspectos mais subjetivos, uma vez que a escola destina as atividades com audiovisual, a sala de teatro e apresenta uma estrutura adequada para a exibição de filmes que se assemelham a salas de cinema.

Esta subseção apresentou a relação dos participantes da pesquisa com filmes. Foi possível perceber que são variados os motivos que levam o(a) jovem a apreciar um filme, ele(ela) não realiza essa experiência sem expectativas. Os dados também destacam que o cinema — neste caso, os filmes, séries e animes — faz parte das práticas culturais dos jovens, com diferentes níveis de frequência. Essa pesquisa confirma as mudanças nas práticas de consumo em que o aparelho celular se consolidou como uma das principais formas de acesso a obras cinematográficas entre os participantes.

Observamos que 60% dos participantes nunca estiveram em uma sala de cinema, indicando limitação a esse espaço cultural em decorrência de variáveis socioeconômica e geográficas. Assim, as plataformas de *streaming*, a TV aberta e o ambiente *on-line* se configuram como espaço doméstico acessível para experimentação dos filmes, principalmente para jovens menos favorecidos economicamente. A maioria dos jovens desse grupo de investigação preferem assistir a filmes em casa e sozinhos (60%) ou em casa com a família e amigos (26,7%). A maioria gosta de dialogar sobre a obra e a experiência após a apreciação.

Observamos uma tendência sobre os fatores que impactam na escolha de um filme, quando comparado a outros estudos com jovens. O primeiro fator de impacto é o gênero, seguido da indicação de amigos, dos atores e atrizes e dos lançamentos. Sobre o tipo de gênero também observamos uma tendência, eles preferem filmes de comédia e ação/aventura, nesta pesquisa a novidade foi o gênero terror que obteve a mesma pontuação que o filme de ação.

O relato dos estudantes permite-nos inferir que a experiência estética contribui para, de alguma forma, sua formação escolar e humana. Justificando a importância do cinema na escola para contribuir com a mediação formativa e autoformativa ao mobilizar os sentimentos, as sensações e os sentidos do espectador. Esses dados confirmam as reflexões dos pesquisadores apresentados no referencial teórico desta pesquisa (Santos, 2021; 2016; Dantas Junior, 2012; Fischer, 2020) e justificam a importância do desenvolvimento da experiência estética com filmes na escola, que é o que veremos na próxima subseção.

4.2 Categorias de análise

Cada sessão fílmica permitiu que os(as) participantes se deparassem com diferentes personagens (sobre)vivendo em diversos contextos socioculturais. Ao ver como os personagens interagem, afetam e são afetados nas narrativas fílmicas, isso nos permite, enquanto espectadores, dialogar sobre as mais variadas questões, especialmente sobre o corpo e estigma, propósito deste estudo.

Como já mencionado na subseção "análise dos dados", as categorias de análise buscaram contemplar os objetivos da pesquisa. Assim, elas foram agrupadas da seguinte forma:

1) corpo estigmatizado e consequências do estigma;
2) formas de enfretamento dos estigmas; e
3) potencialidades do cinema para uma formação humana sensível, crítico e reflexiva.

A seguir, apresentamos a interpretação dos dados produzidos na ordem informada acima, explorando e aprofundando as discussões no interior de cada categoria do trabalho.

4.2.1 Corpo estigmatizado e consequências do estigma

Como vimos, nesta pesquisa o estigma é considerado um atributo de descrédito profundamente depreciativo, que classifica moralmente uma pessoa ou grupo em categoriais socialmente previstas de inferioridade, por possuírem característica que fogem ao "padrão" considerado "normal" e/ou aceitável em determinada sociedade. Como destaca Goffman (2008), o estigma é considerado um "defeito", uma "desvantagem" ou um "sinal de fraqueza" que desumaniza o sujeito, e estabelece uma forma de controle social, padronizando o que é adequado ou não em nossa sociedade (Jimenez Jimenez, 2020; Bandeira, 2024).

Nesse sentido, a visibilidade do estigma constitui um fator preponderante para a leitura corporal, a categorização social dos sujeitos e os modos como o estigma é experienciado e produz consequências. O estigma visível torna o sujeito "desacreditado", uma vez que seu atributo de descrédito é imediatamente percebido ou já conhecido socialmente, como nos casos de deficiência física visível, hanseníase, gênero e raça/etnia, entre outros. Nessas situações, como o estigma não pode ser ocultado durante os contatos mistos[62], tanto os considerados "normais" quanto os sujeitos estigmatizados tendem a desenvolver estratégias para gerenciar as tensões e os desconfortos produzidos pela interação (Goffman, 2008).

[62] Quando "normal" e estigmatizado se encontram e ocorre o processo de categorização dos sujeitos (Goffman, 2008).

Por outro lado, o estigma ocultável torna o sujeito “desacreditável”, isto é, aquele cujo atributo estigmatizante não é imediatamente perceptível ou conhecido nas interações sociais, podendo passar despercebido, como ocorre em situações relacionadas à doença mental, infecção por HIV, sexualidade, entre outras. No entanto, para que o estigma permaneça oculto, é necessário que o sujeito consiga manter o “controle da informação”, para evitar que seu atributo de descrédito seja revelado e minimizar as consequências dos processos de estigmatização (Chaudoir; Earnshaw; Andel, 2013; Goffman, 2008).

As consequências pessoais e sociais do estigma referem-se aos impactos produzidos pelos processos de classificação, rotulação, desvalorização e discriminação sofridos pelos sujeitos e/ou grupos de pessoas em razão de características consideradas socialmente desviantes ou indesejáveis. No âmbito pessoal, o estigma pode gerar sofrimento emocional, baixa autoestima, isolamento, insegurança, vergonha, silenciamento e dificuldades na construção da identidade e das relações sociais. Já no âmbito social, contribui para processos de exclusão, preconceito, violência simbólica e material, desigualdade de oportunidades e limitação da participação dos sujeitos em diferentes espaços sociais, como a escola, o trabalho e os grupos de convivência. Dessa forma, o estigma ultrapassa a dimensão individual, constituindo-se como um fenômeno social que afeta as formas de reconhecimento, pertencimento e humanização dos sujeitos (Chaudoir; Earnshaw; Andel, 2013).

Assim, na fala dos participantes, destacam-se as *unidades de registro* (palavras e frases) relacionadas à identificação do corpo estigmatizado e às consequências pessoais e sociais dos processos de estigmatização. Em seguida, essas unidades de registro foram agrupadas em temas gerados pelos próprios participantes. No Quadro 12, apresentamos uma síntese das unidades de registro incluídas nas categorias, bem como dos temas delas derivados.

Quadro 12 — Temas gerados pelos participantes na categoria corpo estigmatizado e consequências pessoais e sociais do estigma

Subcategorias	Unidades de registro	Temas
Corpo estigmatizado	Corpo gordo, “manchinha que ela tinha na testa”, deficiente, cega, fraco, corpo magrinho, autismo, “não tem as pernas”, “cabelo comprido”, “olho de papoco”, momo, “muito magra”, voz fina, curupira, bujão queimado, pessoa pobre, bandido, “você é o que você veste”, homofobia, ser drogada, “origem judia”, prostitutas, nerd,	Estigma étnico-racial Estigma de classe social Estigma relacionado ao território geográfico (periferia) Estigma de gênero Estigma corporal estético Estigma do corpo deficiente Estigma relacionado a saúde mental Estigma relacionado a sexualidade
Consequências pessoais e sociais do estigma	Se fecha, medo de interagir, excluídos, se isola, “entra dentro de uma caixa”, Emagrecer, comentários dos outros, olhares de julgamento, comentário,	Isolamento social Perda de direito e oportunidades Naturalização da exclusão *Bullying* e violência escolar

	Falta de oportunidade, violência física, esfaquear, morte, bullying	Violência física e simbólica Sofrimento emocional Baixa autoestima Invisibilidade

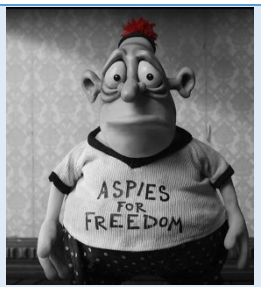
Fonte: Elaboração própria (2026).

Como é possível observar no Quadro 12, os filmes possibilitaram aos participantes visualizar diferentes manifestações dos processos de estigmatização, envolvendo consequências tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo. Além da identificação dos corpos estigmatizados e suas consequências, os(as) jovens também compartilharam relatos pessoais relacionadas a situações vivenciadas em seus contextos sociais e no ambiente escolar. Essa articulação entre filme e realidade favoreceu reflexões sobre as experiências cotidianas dos participantes, permitindo-lhes problematizar práticas naturalizadas de classificação e rotulação, bem como compreender os impactos desses processos sobre os sujeitos. Isso corrobora o argumento de que os produtos audiovisuais – filmes, séries, animes, documentários etc. – ajudam a mobilizar diálogos, reflexões e debates sobre essas questões tão problemáticas no contexto escolar das juventudes.

Os corpos estigmatizados identificados pelos participantes nas obras fílmicas estão apresentados no Quadro 13. A análise dessas representações permitiu identificar diferentes formas de estigma, relacionadas a marcadores sociais da diferença e a processos de desvalorização social. Entre elas, destacam-se os estigmas étnico-racial, de classe social, associado ao território geográfico (periferia), de gênero, corporal-estético, relacionado à deficiência, à saúde mental e à sexualidade. Esses estigmas evidenciam a diversidade de atributos e condições que podem ser socialmente utilizados para classificar, hierarquizar e excluir sujeitos, produzindo impactos significativos em suas experiências pessoais e coletivas.

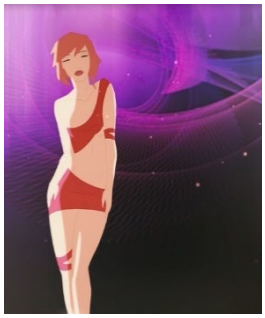
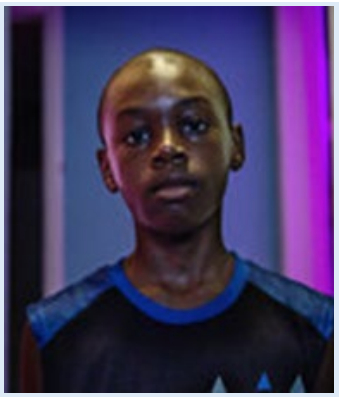
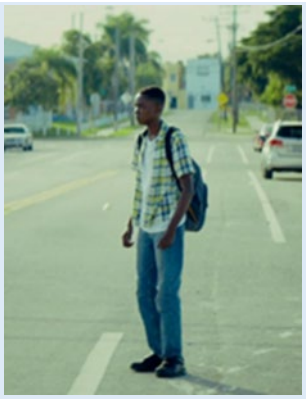
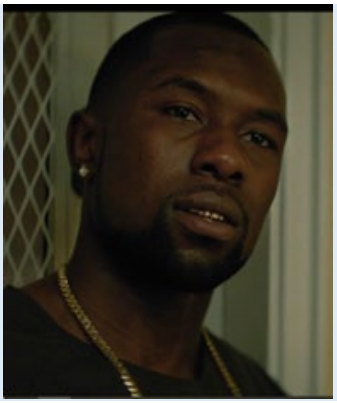
Quadro 13 — Percepção dos corpos estigmatizados pelos estudantes

Filme: Mary e Max – uma amizade diferente (Adam Elliot, 2009)







Personagem Max, estigma relacionado à saúde mental e estigma relacionado à estética corporal (corpo gordo)	Personagem Mary, estigma relacionado à estética corporal	Vizinho da Mary, estigma do corpo deficiente (amputação)	Vizinha de Max, estigma do corpo deficiente (baixa visão)
Filme: “Uma história de amor e fúria” (Bolognesi, 2013)			
			
Povos tupinambás sendo mortos pelos portugueses, estigma étnico-racial		Povos negros escravizados, estigma étnico-racial	
			
Personagem Janaína, estigma de gênero e sexualidade	Estigma de classe social	Favela da cidade do Rio de Janeiro, estigma relacionado ao território geográfico (periferia)	
Filme: “Moonlight: sob a luz do luar” (Barry Jenkins, 2016)			
			
Personagem “Little” (pequeno), estigma relacionado à estética corporal e comportamento	Personagem Chiron, estigma corporal estético e sexualidade	Personagem Black, estigma relacionado a sexualidade	

Fonte: Elaboração própria (2026).

As questões étnico-raciais foram identificadas pelos participantes no filme “Uma história de amor e fúria” (Bolognesi, 2013), que retrata diferentes períodos do processo histórico do Brasil na perspectiva dos povos oprimidos. A participante S destaca em sua fala suas percepções sobre os corpos estigmatizados:

> No filme dava para ver que um primeiro estigma retratado, e o principal durante o filme, é contra **pessoas racializadas**. A primeira encarnação dele foi um homem **indígena**, e durante o filme dá para ver que tanto ele quanto a mulher dele (Janaína) encarnam em **etnias diferentes**, mas, da mesma forma, são sempre **brasileiros e descendentes de pessoas que eram oprimidas** durante a história. O filme também mostra pessoas **negras** durante os anos de 1800, como viviam e como eram tratadas como **algo abaixo do humano**. Mostra também o estigma contra a **pessoa pobre**. No final do filme, quando a próxima reencarnação dele é uma pessoa de classe média, mesmo assim ele entende a dor da pobreza, entende o que é passar sede e entende o quanto pessoas que têm menos condição sofrem (Participante S, 2025, sobre o filme “Uma história de amor e fúria”).

A fala da participante S evidencia o reconhecimento da racialização como um processo histórico de opressão e desumanização no contexto brasileiro que marca a diferença. Ao identificarem corpos indígenas e negros como sujeitos reiteradamente posicionados em lugares de subalternidade na narrativa fílmica, a estudante demonstra compreender que o estigma étnico-racial não se limita a atitudes individuais de preconceito, mas está articulado a estruturas sociais que produzem desigualdades persistentes (Hirano, 2019).

As questões étnico-raciais são marcadores sociais da diferença, correspondem a características, atributos ou signos socialmente construídos que são utilizados para identificar, classificar e diferenciar os sujeitos nas relações sociais. Além da questão étnico-racial os marcadores podem estar relacionados a aspectos como gênero, sexualidade, deficiência, classe social, idade, religião, entre outros. Mais do que simples características individuais, eles adquirem significados sociais e culturais que influenciam a forma como as pessoas são percebidas, tratadas e posicionadas na sociedade (Araújo; Perez, 2023; Hirano, 2019).

Nesse sentido, os marcadores sociais da diferença não apenas distinguem os indivíduos, mas também podem produzir hierarquias, desigualdades, privilégios e processos de exclusão, uma vez que determinados atributos são valorizados enquanto outros são desqualificados. Assim, conforme destaca Hirano (2019), os marcadores sociais da diferença constituem importantes ferramentas analíticas para compreender como diferentes formas de classificação social atravessam a vida dos sujeitos, afetando suas experiências, oportunidades e modos de reconhecimento social.

O cruzamento das questões étnico-sociais a outros marcadores sociais da diferença, como classe social e de pertencimento a territórios geográficos periféricos prejudica a construção da identidade social dos sujeitos. Uma discussão sobre os moradores das favelas do Rio de Janeiro no grupo de discussão, permitiu evidenciar como os marcadores sociais relacionados aos territórios periféricos podem adicionar estereótipos de descrédito em seus moradores:

> A maioria (das mulheres) que **são funkeira, são sim do job**! Dá para ver mesmo! Você vai lá tipo, numa festa de funk, dá para ver que estão com **roupa muito curta**, também estão com roupa muito curta, é porque realmente é muito curta mesmo, tá ligado? Isso dá para ver que representam essas coisas. Isso, dá para entender, mas não é todo mundo (Participante N, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> Eu sempre escutei muito a frase **"você é o que você veste"**, mas muitas vezes as pessoas falam que, porque alguém **usa roupa curta, é fácil** ou é isso ou aquilo. **Muitas pessoas podem usar roupa curta e não ser desse jeito** (Participante T, 2025 sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

Como é possível perceber na fala do participante N, o estigma relacionado ao território periférico incide no corpo da mulher moradora da favela outros estereótipos de descrédito. Classificadas e marginalizadas socialmente por suas roupas, território, condição social e cultura, os corpos de mulheres faveladas podem ser lidos como fáceis, vulgares, permissivos, sendo que essas características desumanizam esse corpo que passa a ser objetificado. A participante T contesta a fala do participante N, considerando que uma roupa não define o sujeito.

Continuando as reflexões sobre os corpos femininos, o estigma de gênero aparece em outra fala do participante J, relacionada ao filme "Mary e Max – uma amizade diferente":

> Ele (Max) também mostra um pouco da visão da sociedade de onde eles estão, já que, em um momento do filme, ele fala sobre **alguns grupos, de 'outros tipos de pessoas'** e tal, e isso... que certos grupos são compostos por prostitutas, esse tipo de pessoa, sendo que ele não conhece esse tipo, mas só ouviu falar. Isso também mostra como uma sociedade vê aquele grupo (Participante J, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

Em sua fala o participante J observa que a expressão "outros tipos de pessoas" confere um sentido de inferioridade ao grupo de mulheres que trabalham com a prostituição. Na própria película o personagem deixa evidente que não conhece, mas que classifica com base no que ouviu falar sobre essas pessoas. Os "outros" são compreendidos como a diferença em relação ao "padrão" social desejado; no filme quando Mary pergunta a Max como nascem os bebês na América (Estados Unidos da América – EUA), ele menciona três possibilidades: "eles vêm de

ovos colocados pelos rabinos, se você não é judeu são colocados por freiras católicas, se você é ateu são colocados por prostitutas sujas e solitárias" (Figura 7).

Figura 7 — Max explicando a Mary como nascem os bebês na América



Rabino | Freira | Prostituta

Fonte: "Mary e Max – uma amizade diferente" (Adam Elliot, 2009).

O último grupo citado por Max, relaciona a falta de religião (ateísmo) à prostituição e acrescenta estereótipos negativos como "sujas" e "solitárias". Apesar de a mulher prostituta nem sempre ser ateia, ela é excluída da vida religiosa, pois sua ocupação não corresponde aos preceitos de um modo de vida digno da salvação e purificação, recebendo um julgamento moral condenatório. Assim, com base principalmente no discurso religioso, a prostituta é estigmatizada tendo a construção da sua identidade deteriorada (Antoniassi Junior; Oliveira, 2025).

Antoniassi Junior e Oliveira (2025) realizou uma pesquisa com mulheres prostitutas para compreender o que influenciam suas escolhas e a relação dessa profissional com seu corpo. Os resultados demonstram que uma relação familiar conflitante e com violências, incluindo abusos, contribui para que essas mulheres decidam pela prostituição, pois muitas delas optam por sair de casa e precisam de renda para se manter e/ou para sustentar seus familiares. Apesar de legalmente reconhecida no Código Brasileiro de Ocupações, tais profissionais ainda são rotuladas como impuras, corrompidas e audaciosas; e no imaginário social a escolha da ocupação está relacionada à "[...] ociosidade, preguiça, busca excessiva por prazer, amor ao luxo, necessidade financeira, falta de religiosidade, falta de educação moral ou por um temperamento erótico" (Antoniassi Junior; Oliveira, 2025, p. 3).

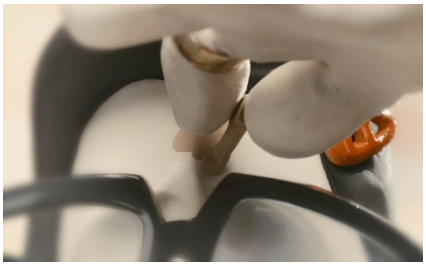
Outra questão que impacta o corpo feminino está relacionada à pressão estética por adequação. A personagem Mary é uma menina solitária e excluída por seus colegas e professora. Ela constantemente sofre *bullying* na escola pelos mais variados motivos, suas

roupas, seu cabelo (cortado pelo próprio pai) e, especialmente, por sua marca de nascença na testa – seus colegas como forma de "chacota" chamam a Mary de "cara de cocô". Mary sofre muito com as violências e a solidão e, quando adulta, pega suas economias para corrigir o que considera seu "defeito", pois acredita que assim será aceita por seus pares (Figura 8).

Figura 8 — Mary e seu processo de transformação



Mary sofrendo *bullying* na escola



Mary desejando retirar sua marca de nascença como se ela fosse um esparadrapo



Mary adulta, juntou dinheiro para relizar a cirugia de retirada da marca



Mary estava feliz e confiante após a cirugia, mas um único comentário desconstruiu tudo, ela chora na frente do espelho

Fonte: "Mary e Max – uma amizade diferente" (Adam Elliot, 2009).

Os participantes J e L percebem que Mary sofre com sua marca de nascença e se sente esteticamente pressionada a corrigir aquilo que socialmente é entendido como seu "defeito". Na percepção da personagem, a intervenção estética representaria uma possibilidade de elevar sua autoestima, favorecer sua aceitação social e viabilizar a construção de amizades. No entanto, ao vivenciar uma interação social, Mary constata que a ausência do sinal não implica, por si só, a resolução de questões mais profundas relacionadas a sua saúde mental.

> **A garota estava se sentindo meio insegura com o corpo dela**, depois de um ponto do filme, por causa da manchinha que ela tinha na testa, que ela removeu com a cirurgia, parece que gastou todo o dinheiro e tal (Participante, J, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

Carneiro, Souza e Hounsell (2025) consideram que, na contemporaneidade, a pressão estética constitui um problema individual e coletivo de saúde pública, por favorecer o adoecimento físico e mental, especialmente entre mulheres jovens, constantemente expostas às

mídias e às redes sociais. No levantamento realizado pelas autoras acerca da relação entre corpo feminino, mídias sociais, autoestima, transtornos alimentares e pressão estética, constatou-se que a exposição recorrente a corpos padronizados amplia a percepção de inadequação, intensifica os processos de comparação social e contribui para o desenvolvimento de ansiedade, autodepreciação e dismorfia corporal. Nessa direção, ancoradas nas reflexões de Bauman (2001) e Bordo (1997), as autoras evidenciam que o corpo feminino se configura como uma forma de capital simbólico, atravessado por discursos sociais e midiáticos que regulam pertencimento, validação e aceitação social.

Já o personagem Max é considerado um sujeito desacreditado e desacreditável. Os(as) participantes da pesquisa conseguem identificar os estigmas relacionados à estética corporal (corpo gordo), à sua condição neurológica (autismo) e à sua questão étnica (origem judia).

Max apresenta excesso de gordura corporal, o que torna seu corpo esteticamente dissonante do "padrão" considerado "ideal" na cultura ocidental, que exalta o corpo magro e desqualifica o corpo gordo (Tarozo; Pessa, 2020). Essa percepção é influenciada pelo discurso biomédico e midiático que se baseia na dualidade normal/patológico e feiura/beleza, considerando apenas duas possibilidades, dois polos extremos: de um lado um corpo aceitável (normal/belo), do outro, um corpo dissonante (patológico/feio), que caso não consiga ser corrigido e/ou melhorado será discriminado e excluído. O corpo obeso, muitas vezes, é considerado somente pela perspectiva do discurso biomédico normatizado sobre a condição de saúde e não leva em consideração todos os corpos, subjetividades, afetos, histórias de vidas e dimensões culturais do sujeito (Jimenez-Jimenez, 2020), como pode ser observado na fala da participante Q:

> Tem uma parte do filme em que ele (Max) fala sobre as três metas dele: quero ter um amigo, ter um estoque de chocolate e tem mais outra coisa. E ele diz que o doutor dele disse que era para mudar as metas, que não podiam ser aquelas, **que era para ser metas melhores**, querendo dizer, na questão, acho, dele **emagrecer** (Participante Q, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

A fala da estudante se reporta a uma consulta médica realizada pelo Max, quando ele explica ao médico suas três metas de vida: ter um amigo de verdade, ter todos os *noblets* (bonecos do seu desenho preferido) e um estoque de chocolate para a vida toda. O médico, insensível, avalia as metas do Max como idiotas diante do que ele considera evidentemente necessário, a perda de peso. Na visão do médico não existe ali um sujeito, mas um corpo patológico que precisa ser curado, esse é o discurso biomédico gordofóbico apresentado por Jimenez-Jimenez (2020, p. 133) em sua pesquisa: "[...] profissionais da saúde não estão

preparados para o tratamento humano com as pessoas gordas, a estigmatização é tão forte e naturalizada que a metodologia no trato desses corpos é cheia de preconceito e descaso com suas queixas".

Como destacam Tarozo e Pessa (2020), a estigmatização da obesidade por profissionais de saúde minimiza o olhar para a totalidade da condição de vida das pessoas gordas comprometendo a saúde psíquica e social do sujeito. A perspectiva dicotômica normal/patológico, beleza/feiura também impacta outros discursos, incluindo os religiosos, como destaca a participante T:

> E a forma que a sociedade retrata nesse sentido, tanto que tem um comentário lá no comecinho do filme sobre ele ser gordo que eu achei muito pesado, que fala alguma coisa **relacionada a Deus não gostar de gente gorda**, alguma coisa assim (Participante T, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

A participante se refere ao momento que o Max está na reunião dos "comedores convulsivos anônimos", quando a orientadora do grupo afirma que Deus não gosta de pessoas gordas (Figura 9). A associação entre gordofobia e o pecado da gula é um preconceito cultural que visa disciplinar corpos pela culpabilização do sujeito. Como o personagem na vida adulta é ateu, talvez por esse motivo não percebemos na película sua indignação sobre o discurso da orientadora, que visivelmente é cristã, como demonstra a cruz em seu colar. Contudo, a participante T considerou que a fala foi pesada, ou seja, carregada de uma carga negativa de inferioridade, culpa e desumanização.

Figura 9 — Reunião dos comedores compulsivos



Fonte: Filme "Mary e Max – uma amizade diferente" (Adam Elliot, 2009).

Contudo, não é a primeira vez que o discurso religioso aparece no filme. Quando criança, Max foi violentado por seus pares, ouvindo de seus agressores (as crianças) frases como: “toma!, seu judeu”. Esse discurso chama a atenção para o estigma judaico em que, para a cultura cristã ocidental, seus seguidores são considerados religiosa, moral e fisicamente contaminados (Feldman, 2016). Nessa perspectiva, Max seria merecedor dos insultos e da violência, pela sua condição de inferioridade.

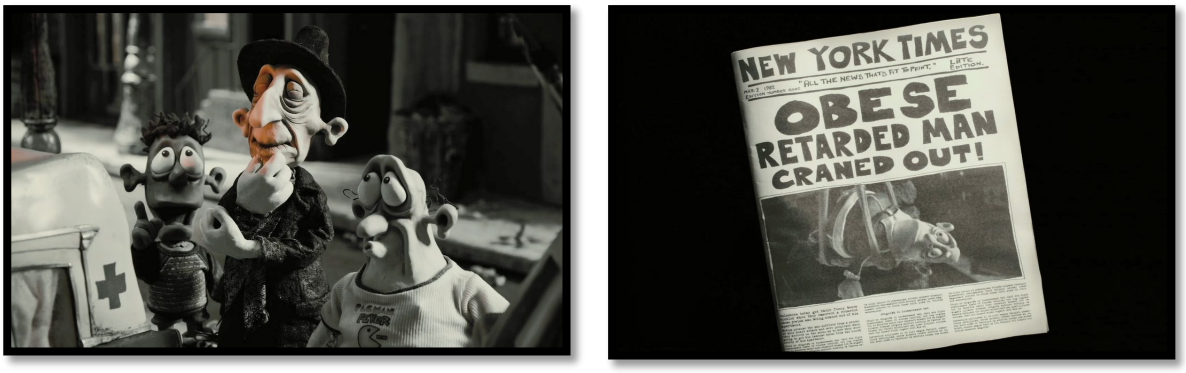
> Tem o fato de toda a família do Max ser de **origem judia** e tudo mais, o que também dificulta esse relacionamento dele com as outras pessoas, porque, apesar de ele não seguir a religião do judaísmo, ele é **etnicamente judeu**, que também são coisas diferentes. E aí também passa pela... tipo, ele é estigmatizado e passa por **preconceitos específicos** por causa disso também (Participante S, 2025, sobre o “Mary e Max – uma amizade diferente”).

É pertinente destacar que no Brasil minorias religiosas sofrem com a intolerância religiosa e que no ambiente escolar chega a ocorrer de maneira explícita (Dias; Lemos; Carvalho, 2023). Os estudantes têm sua fé questionada, criticada e são vítimas de piadas, deboches, risos e violências, o que pode provocar o silenciamento, a exclusão e a evasão escolar (Wobeto, 2022). Na escola, o respeito às diversidades de crenças religiosas e a mitigação do preconceito pode ser realizada por meio do componente curricular “Ensino Religioso”, que em seus conteúdos propostos não deve privilegiar crenças nem dogmas, mas uma educação voltada ao conhecimento e ao respeito à diferentes religiões com suas diversas tradições, símbolos, ritos etc. (Brasil, 2018).

O que percebemos é que, como destaca Goffman (2008), o atribuo de descrédito infere no sujeito estigmatizado outros estereótipos de descrédito. Assim, ser gordo e/ou ter uma religião diferente, ou mesmo ser ateu, em determinados contextos socioculturais permite que o sujeito estigmatizado seja visto como uma pessoa ruim, doente, inferior, estragada, demonizada. Os estereótipos pejorativos favorecem a construção de uma identidade deteriorada.

A partir desses estereótipos, o sujeito se torna um alvo legítimo de humilhações, discriminações, exclusões e violências (Jimenez-Jimenez, 2020). Um exemplo está na imagem de Max sendo retirado do seu apartamento após apresentar uma crise de saúde mental. Como não seria viável retirá-lo pelas escadas, considerando seu peso, ele é içado pela janela do apartamento. Essa situação vira um espetáculo para os curiosos da rua e para os leitores de jornal, favorecendo a espetacularização do corpo gordo (Figura 10).

Figura 10 — Max vira manchete de jornal



Fonte: Filme "Mary e Max – uma amizade diferente" (Adam Elliot, 2009).

A mídia tem papel central na construção do olhar de descrédito sobre o corpo gordo, evidenciando obstáculos, dificuldades e constrangimentos de se ter excesso de peso. Pilger (2021) utiliza exemplos que estão presentes no Brasil e podem ser comparados às cenas do filme, como os programas televisivos "O Grande Perdedor" (2004), transmitida no Brasil pelo canal do SBT, e "Quilos Mortais", transmitida por canais pagos (TLC, Discovery e Discovery *Home and Health*). Programas que inscrevem um imaginário social sobre como é viver com o corpo volumoso (Pilger, 2021). Além disso, os programas sobre mudança do estilo de vida focados na perda de peso, como por exemplo "Medida Certa", exibido no Fantástico (Rede Globo), podem se configurar em "dispositivos pedagógicos midiáticos", como sinaliza Fischer (2002), que difunde padrões de medidas, hábitos e comportamentos, ao mesmo tempo em que reforça significados e representações sociais sobre a estética corporal e a normalização de um estilo de vida socialmente desejável (Leitzke; Rigo; Knuth, 2020).

A chamada no título da matéria do jornal também trata o personagem de Max como "homem retardado", termo estigmatizante relacionado à saúde mental. Após passar meses em tratamento na clínica por conta da crise de saúde mental, ele recebe diagnóstico de obesidade, depressão e Síndrome de *Aspeger*, condição do neurodesenvolvimento que faz parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Paiva *et al*., 2024). Assim que descobriu sua condição, Max passou a entender o porquê de algumas dificuldades de comportamento e interação, e também começou a controlar melhor suas crises.

> Dá para ver que, no Max, **por ele ser gordo**, **as pessoas meio que olham meio estranho para ele**, e também por ele **ter autismo**, porque o autista é diferente das outras pessoas, ele tem comportamentos diferentes, e as pessoas meio que julgavam ele, tratavam ele como se ele fosse uma pessoa doida ou algo assim. E dá para ver que o autismo é, sim, um **estigma** muito grande, até dentro das escolas mesmo, que as pessoas meio que não incluem essas pessoas em grupos de amigos. Tanto que, ano passado, estudou um menino aqui que ele tinha uma deficiência parecida com

> autismo, mas não era autismo; muita gente tinha **medo dele**, corria dele e não queria contato com ele (Participante T, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

Da mesma forma que na gordofobia, pessoas com doenças mentais também são rotuladas com outros estereótipos negativos, como imprevisíveis, agressivas, doidas, entre outros. Essa situação está relacionada ao pouco conhecimento e convivência com pessoas com transtornos mentais, favorecendo a construção do medo do desconhecido e de crenças errôneas sobre o sujeito autista (Araujo; Silva; Zanon, 2023). A escola pode contribuir para minimizar pensamentos equivocados como estes, por parte dos sujeitos não estigmatizados, com ações que permitam ampliar o olhar para as diferenças, pois a percepção sobre o corpo autista é uma construção social moldada pela cultura e período histórico em que as pessoas se encontram (Siqueira; Cardoso, 2011).

Além do autismo[63], os estudantes também mencionam outros dois personagens com deficiência, o vizinho de Mary, que teve as pernas mutiladas na guerra, e a vizinha de Max, com baixa visão:

> Também o vizinho dela, que **não tem as pernas**, é **deficiente** (Participante L, 2025, sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

> A senhorinha que é **cega** (Participante Q, 2025 sobre o filme "Mary e Max – uma amizade diferente").

São personagens que aparecem pouco na narrativa e interagem sem problemas com seus vizinhos (Mary e Max). O vizinho da Mary, além da deficiência física visível, também tem agorafobia, que limita sua interação social. Diferente do autismo, que quando leve pode ser ocultado, a deficiência física visível confere ao deficiente uma identidade desacreditada. Assim, é importante compreender como os discursos sociais influenciam a construção social do estigma do corpo deficiente.

Ao longo da história ocidental, as pessoas com deficiência foram alvo de diferentes olhares, percepções e atitudes sociais, que contribuíram para a construção de imaginários sobre o corpo deficiente, frequentemente marcados por misticismo, superstição e aversão (Courtine, 2008). As distintas formas de percepção do corpo deficiente foram influenciadas por três dimensões, como destaca Bandeira (2024): a) social, atravessada por uma ética da relação que

[63] De acordo com a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 maio 2026.

posiciona a diferença como monstruosidade (repulsa); b) estética, vinculada ao grotesco, em que o disforme é associado ao extravagante, ao fantástico e ao exótico, despertando curiosidade e fascínio pelo estranho; e, c) médico-científica, que desloca o olhar místico para uma perspectiva medicalizada, passando a compreender o corpo como "deformado" e passível de correção.

Nesse contexto, o século XIX foi marcado pelo desenvolvimento de técnicas de correção corporal, com a criação de equipamentos ortopédicos e a difusão da reabilitação, especialmente diante das demandas geradas por acidentes de trabalho e pelos corpos marcados pela guerra (Corbin; Courtine; Vigarello, 2008). Já no início do século XX, embora sob a lógica da racionalidade científica, permaneceu a relação estigmatizada com o corpo deficiente, agora concebido como um corpo "inválido educável", ainda atravessado por representações de diferença, repulsa e reparação. Os imaginários sociais, de modo geral, ainda são relacionados a outros estereótipos negativos da pessoa com deficiência, como infeliz, castigada com sua condição, amaldiçoada e digna de pena, prejudicando sua interação social e a construção da identidade social (Bandeira, 2024; Goffman, 2008).

A sexualidade, outra forma de estigma, é observada na película "*Moonlight*: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016). Uma das participantes da pesquisa destaca que o personagem é estigmatizado por dois fatores: a homofobia e por sua mãe ser drogada.

> [...] **homofobia** e também por a mãe dele ser **drogada**, ele também era motivo de **bullying** por causa disso. Principalmente por causa da mãe dele, e aí veio a homofobia, principalmente também porque ele era **muito quieto**, na dele, ele **não revidava** (Participante L, 2025, sobre o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").

A participante L identifica dois motivos que promovem a discriminação no protagonista do filme. O primeiro está relacionado à condição de vida da mãe do personagem. Usuária de drogas e em situação de extrema pobreza, ela se prostitui para sustentar sua dependência química. Por sua ocupação ser conhecida na comunidade, seu filho sofre preconceito de seus colegas. Como já foi dada atenção ao estigma do gênero anteriormente, relacionando o corpo feminino à prostituição, agora centramos a reflexão sobre o estigma da sexualidade.

O protagonista do filme supracitado é um "corpo desviante" em seu contexto social, pois sua sexualidade destoa do padrão ideal de masculinidade numa lógica heteronormativa. Nessa norma regulatória, é necessário o alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, o que não acontece no caso do protagonista (Louro, 2008). Quando criança, não se interessa pelas brincadeiras dos meninos; quando adolescente, não vê as meninas como objeto sexual. Esse

comportamento desviante é percebido por seus pares que torna seu corpo alvo das violências, tendo em vista a sua "inferioridade" humana.

A norma entranhada no tecido social, nas quais as práticas cotidianas naturalizam o olhar de descrédito sobre o homossexual, que como forma de fugir das violências optam por ocultar seu estigma (Drummond; Versiani, 2022). O personagem na vida adulta (Black) opta por se tornar um homem "verdadeiro", conforme sua representação ideal do masculino baseado na construção social de homem em seu contexto social. Ele opta pelo ocultamento de sua real identidade estigmatizada. A autorrevelação da sexualidade e a mudança de comportamento e estética corporal (corpo forte, acessórios de *status* e vestimentas) permite a Black transitar no contexto social sem rejeição e retaliação.

Para além dos estigmas observados nos personagens, os relatos dos participantes da pesquisa citaram outras situações pessoais ou percebidas que foram identificadas como processos de estigmatização.

> quando eu vim pra cá no primeiro ano e também no segundo, porque eu tenho **cabelo comprido**, quando eu passava no começo do ano **um monte de gente ficava olhando**, então eu achei meio estranho isso, mas, normal, acostumei [...] é porque assim, desde muito pequeno eu já ouvia muitas pessoas falando por causa que eu era **gordo**, esse tipo de coisa, então pra mim é mais normal, [...] (Participante J, 2025, relato pessoal após o filme "*Moonlight*: Sob a Luz do Luar").

> É que, tipo, eu tinha um **cabelinho** meio lisinho, tal, **batendo no ombro**, minha **voz** era **mais fina**, quando era criança, e ficavam me chamando de **mulherzinha**, tá ligado, mas nunca liguei não (Participante M, 2025, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

> Quando eu era pequena eu também sofri bullying porque eu era **muito magra** e também **meus olhos são um pouco grandes**, aí eu sofria por causa disso, hoje eu acho que meus olhos muito lindos, adoro meus olhos, só que antes ficavam me chamando de olho de "**papoco**" (risos) e de **momo** (Participante U, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

> Na minha sala teve um professor, que já estava mais ou menos na metade do ano por aí, um professor novo entrou [...] e ele queria fazer uma atividade, que era colocar a turma em uma roda na sala. Aí iriamos passar o nosso caderno para a pessoa que estava do nosso lado e iria continuar assim até o caderno passar por todas as pessoas e chegar novamente em você. Só que essa brincadeira não funcionou bem na nossa turma e acabou que algumas pessoas, **por causa do cabelo foram chamadas de curupira**, por causa **da cor chamaram de bujão queimado**, e **várias outras coisas pesadas** [...] inclusive só tem uma pessoa de nossa sala que tinha a **pele mais escura**, o resto é meio moreno assim como eu, e tem pessoas mais brancas e tal. Só que de negro mesmo só tem um menino que é o que chamaram de bujão queimado e até eu fui conversar com a mãe dele no dia que ela veio, que chamaram pra conversar sobre a roda, aí ela estava falando que até na escola que ele **estudava já aconteceu** esse negócio, que é um assunto que ele não gosta de falar, mas que **teve uma professora que foi racista com ele** e que falava pra ele não contar mais pra ninguém e algumas outras coisas que não gosto de falar porque não é da minha vida, é assunto pessoal dele, mas uma coisa que eu achei bem insuportável assim, mas a mãe dele ainda falou um pouco (Participante, J, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

Nas falas observamos uma prevalência dos estigmas corporais estéticos referentes às características físicas e de comportamento, relacionados ao tamanho do cabelo e dos olhos, ao corpo gordo ou magro, à voz afeminada, à maneira de se comportar com os amigos. Com base nesses estigmas, os(as) estudantes destacaram olhares de julgamento, ofensas verbais em formas de piada e diminuição da masculinidade – pois a comparação com mulheres geralmente é pejorativa. Apesar do incômodo inicial, os participantes conseguiram superar a tensão que ocorreu durante essas interações, principalmente com o apoio de professores e familiares.

Já a descrição do processo de estigmatização relacionada à questão étnico-racial se desenvolve de forma mais complexa. Ela ocorre na sala de aula durante uma ação pedagógica, na presença do professor e que viu a atividade que havia planejado ter outro resultado do que esperava, causando desconforto em alguns estudantes considerados dissonantes, desviantes do padrão considerado ideal de sujeito. O participante J afirma que o estudante em questão era o único jovem negro da sala, ou seja, um alvo fácil, pois tem um atributo que o diferencia de todos.

É importante perceber que o caderno passou por todos os colegas, a humilhação ganhou visibilidade e foi espetacularizada, pois parece ter gerado uma expectativa pelo agressor sobre a reação do estigmatizado ao ver as ofensas. E ela toma um contexto mais amplo, pois não foi a primeira vez que o estigmatizado foi inferiorizado, inclusive, como notamos na fala do estudante, isso aconteceu inclusive em outra escola, em que uma professora, segundo seu comentário, praticou racismo com o colega, o que torna a situação ainda mais difícil em virtude do medo de procurar apoio institucional.

Mais que um processo de estigmatização, o racismo se configura como “uma realidade violenta” (Kilomba, 2019, p. 71), que apresenta três características simultâneas: a construção da diferença, a partir da norma branca; a valorização hierárquica, em que a cor da pele é relacionada à desonra e inferioridade; e a falta do poder histórico, político, social e econômico, que permita a possibilidade de ser ouvido e reivindicar seus direitos. No caso do racismo, o sujeito branco é a “norma”; logo, o sujeito negro é a diferença (inferioridade), e o que se espera do sujeito inferiorizado? O silêncio, a cabeça baixa, a obediência.

Levando em consideração as reflexões até aqui desenvolvidas sobre o corpo estigmatizado percebemos que são várias as consequências do processo de estigmatização. Com relação aos marcadores sociais da diferença, como questões étnico-raciais e classe social, percebemos que o processo de estigmatização fere o princípio da dignidade humana e produz

consequências psicológicas, sociais e materiais extremas, como a perda de direitos e oportunidades, opressão, escravização[64] e morte. O território periférico também contribui para o processo de estigmatização, entre eles o estigma de gênero, ao considerar a cultura das comunidades da favela resumida à prostituição, dando a entender que a mulher que lá vive é "fácil" e "vulgar". Essa perspectiva estimula a discriminação e a violência contra a mulher.

O estigma de gênero também promove a pressão estética nas mulheres que sempre buscam alcançar aceitação social. Muitas vezes, o isolamento, o sofrimento mental e a baixa autoestima são consequências desse processo. Com relação à estética corporal, percebemos uma vigilância social e dos profissionais da saúde, para que o corpo gordo entre no "padrão ideal" de peso considerado saudável. Nesse caso se justifica o julgamento moral, os comentários, a exclusão e as violências. Os corpos deficientes, dissonantes, são naturalmente excluídos e vistos com descrédito. Não é diferente em relação à sexualidade, pois carrega o julgamento moral, os olhares de descrédito, a discriminação e a exclusão.

Todos os atributos considerados de descrédito vão promover danos na vida do sujeito estigmatizado, independentemente se ele é desacreditado (estigma visível) ou desacreditável (estigma oculto). O sujeito desacreditado não consegue esconder seu estigma, ele entende que precisa buscar estratégias para a interação com o "normal" não ser muito estressante, ou tenta evitar a interação. Já o sujeito desacreditável, consegue esconder seu estigma, mas passa por um sofrimento psíquico de controle da informação, pois sabe que ao menor descuido seu atributo de descrédito pode ser revelado (Chaudoir; Earnshaw; Andel, 2013).

Diante das percepções dos(as) participantes neste trabalho e das reflexões levantadas, percebemos que a experiência com filmes permitiu que os participantes pudessem identificar corpos estigmatizados e as consequências pessoais e coletivas dos estigmas. Os diálogos após as sessões foram importantes para problematizar a experiência com as imagens e para refletir sobre situações de experiências pessoais ou percebidas do processo de categorização e estigmatização.

Concluímos que essas obras foram capazes de ampliar o olhar dos participantes sobre os corpos estigmatizados e sobre suas consequências, sendo importantes na sequência para refletir a respeito dos modos de enfrentamento das situações estigmatizantes.

[64] Apesar do filme "Uma história de amor e fúria" se reportar ao Maranhão durante os anos de 1838 e 1841, infelizmente atualmente ainda escutamos muitos casos de resgate de pessoas em trabalho análogo a escravidão em vários lugares do território brasileiro, de norte a sul.

4.2.2 Estratégias de enfrentamento

Esta categoria abrange as falas em que os estudantes identificaram ou narraram formas de lidar com o estigma. Enquanto a sociedade opera mecanismos de rotulação e discriminação, os sujeitos e/ou grupos de pessoas também constroem formas de enfrentamentos, compreendidos nessa tese como uma estratégia de evitar ou amenizar as consequências do processo de estigmatização. Como vimos na categoria de análise anterior, as consequências dos estigmas envolvem sofrimento emocional, baixa autoestima, pressão estética para adaptação corporal, discriminação, exclusão, violência física e simbólica, perda de direitos e oportunidades, invisibilidade, isolamento social e *bullying*.

Os estigmas e suas consequências afetam os sujeitos tanto no âmbito pessoal quanto no social, e evidenciam diferentes formas de enfrentamentos. Assim, as unidades de registro (palavras e frases) foram agrupadas em seis temas referentes a: 1) lutas sociais, na busca de garantia de direitos; 2) correção ou controle da informação, incluindo procedimentos estéticos para adaptações corporais, mudanças de vestuário e uso de acessórios de *status*, além de mudanças de comportamento; 3) isolamento social, como uma forma de evitar o sofrimento psíquico; 4) naturalização do estigma; 5) agressividade e violência como uma forma de defesa; 6) rede de apoio, abrangendo familiares, amigos e instituição escolar (Quadro 14).

Quadro 14 — Temas gerados pelas unidades de registro

	Temas	**Unidades de registro**
Estratégias de enfrentamento do estigma	Lutas sociais	Rebelaram
	Correção ou controle da informação	“mudar para ser legal”, “mudou totalmente”, “mudou para parecer forte”, “postura de machão”, cirurgia
	Crenças de identidade própria	“Eu só ignorar, já estou acostumado”
	Rede de apoio	Família, amigos, professores, escola, mãe
	Agressividade e violência	arrogante, bullying, “na porrada”

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os participantes destacaram estratégias individuais e coletivas de enfrentamento do estigma com resistências e, em alguns casos, adaptação ao “padrão” ideal como forma de evitar as consequências da estigmatização. As lutas sociais são de extrema importância para os povos oprimidos, que não aceitam um sistema ou situação de opressão tendo como resposta um ato de insurreição, revolta ou resistência desafiando o *status quo* vigente. Entre elas estão as lutas

sociais do século XIX[65], que buscavam assegurar o reconhecimento da humanidade e da liberdade de pessoas negras escravizadas no Brasil (Figueiredo, 2025).

Nesta perspectiva, as lutas sociais por direitos fundamentais que buscam garantir dignidade humana, decorrentes das vontades e necessidades do povo, configuram-se como uma forma de resistência aos estigmas sociais. Como podemos observar na fala do participante N:

> Na segunda reencarnação, o povo mais pobre invadiu a parte mais rica, eles se **rebelaram**, se **uniram**, mas não durou muito tempo (Participante N, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

A fala do participante N se refere ao segundo momento do filme "Uma história de amor e fúria", ambientado no Maranhão em 1838, quando o protagonista renasce como Manuel Balaio, homem negro que vive em condições de vulnerabilidade social e sofre constantes violência do Estado. Revoltados, Manuel e sua família migram do interior para a capital São Luís, unindo-se a outras pessoas que vivem na mesma situação e juntas resolvem reagir com a insurreição popular, que depois ficaria conhecida como "Balaiada" (Manica *et al*., 2022). A fala do participante evidencia a importância da união da população em prol das lutas populares para o enfrentamento do estigma relacionado à questão étnico-racial e de classe social (Figura 11).

Figura 11 — Manuel Balaio reunido com a população em São Luís



Fonte: Filme "Uma história de amor e fúria", de Luiz Bolognesi (2013).

[65] Além da Revolta da Balaiada apresentada no filme, Figueiredo (2025) cita, em seu artigo, a Revolta dos Malês em Salvador e a Revolta de Manuel Congo no Rio de Janeiro, como exemplos da busca por liberdade empreendida pela população escravizada. Dantas Junior (2022/23) sugere as obras "Revolta do Malês" de Belisário França e Jeferson De (2019) para propostas educativas sobre uma revolta negligenciada e/ou silenciada nos livros de história. Sobre a Revolta de Manuel Congo temos o documentário "Azangule: o Levante" de Pedro Sol e Dani Balbi (2021).

Como nos lembra o protagonista do filme, “viver sem conhecer o passado é viver no escuro”, um escuro que nos cega diante das desigualdades sociais e da possibilidade de reivindicar reparações históricas, como é o caso das políticas públicas de ações afirmativas, especialmente a política de cotas raciais para o ingresso no ensino superior. O processo histórico de colonialismo e a escravidão impostos às populações indígenas e negras no Brasil é compreendido como uma grave violação de direitos humanos, com repercussões intergeracionais. As cotas raciais configuram-se como um instrumento contemporâneo de justiça reparatória, resultado de uma trajetória de luta e resistência (Costa; Guimarães Filho, 2025), cabendo ao Estado brasileiro o dever jurídico e moral de promover a reparação das vítimas e de seus descendentes.

Os participantes também identificaram que os personagens tentaram corrigir ou manter o “controle da informação” sobre seu estigma, como estratégia de adequação normativa, com mudanças corporais estéticas e/ou comportamentais e uso de acessórios de *status* em determinados contextos sociais. Essas mudanças são observadas nos personagens Mary, do filme “Mary e Max – uma amizade diferente” (Adam Elliot, 2009) e no personagem Black do filme “*Moonlight*: sob a luz do luar” (Barry Jenkins, 2016).

A personagem Mary, por exemplo, busca corrigir seu atributo de descrédito, seu sinal de nascença na testa. Como podemos observar na fala da participante L:

> Ela guarda dinheiro para fazer a **cirurgia** para tirar a marca de nascença que ela tem na testa. Aí, tipo, depois que ela faz essa **cirurgia**, ela se arrepende de ter feito isso, porque ela falou que podia ter gastado o dinheiro com alguma coisa melhor (Participante L, 2025, sobre o filme “Mary e Max – uma amizade diferente”).

Quando criança ela gostaria que seu sinal pudesse ser retirado como um esparadrapo; como não era possível, ela juntou dinheiro e realizou um procedimento cirúrgico para retirada do sinal. Esse procedimento melhora sua autoestima, mesmo que temporariamente (Figura 12). Para Mary era difícil dissociar o seu sinal de memórias dolorosas da infância, então ela considera a correção do atributo uma forma de ser considerada “normal”.

Figura 12 — Mary realiza procedimento estético cirúrgico



a) Mary gostaria que fosse possível retirar seu sinal de nascença

b) Mary realiza a cirrugia para retirada do seu estigma

c) Mary pós a cirurgia, melhora a autoestima muda o visual

Fonte: Filme "Mary e Max – uma amizade diferente", de Adam Elliot (2009).

São muitos os estudos que evidenciam a insatisfação com a imagem corporal, principalmente entre as mulheres mais jovens (PeNSE, 2024; OMS, 2023; ABP, 2022). O que não é necessariamente algo ruim, o problema é o modismo influenciado pela lógica do sistema capitalista, que instaura no corpo não "atualizado esteticamente"[66] a insatisfação corporal e adoecimento mental. Preocupado na obtenção do lucro, tal sistema transforma o corpo em uma mercadoria a ser constantemente aprimorada, por meio de produtos estéticos, dietas, treinos e procedimentos cirúrgicos (Lipovetsky; Serroy, 2014; Barbosa; Matos; Costa, 2011), mudando constantemente as novas tendências de beleza e exigindo atualizações para o pertencimento no grupo das mulheres consideradas "belas".

São inúmeros os procedimentos estéticos contemporâneos, desde o uso de cosméticos, aplicação de substâncias rejuvenescedoras a procedimentos mais invasivos e complexos, como cirurgias. No entanto, a maioria da população não apresenta os recursos financeiros necessários para compra de tais produtos ou procedimentos, e optam por dispositivos de embelezamento e rejuvenescimento disponíveis nas mídias digitais. Esses recursos permitem o aperfeiçoamento da imagem corporal com uso de filtros, edições digitais e recursos de manipulação de imagem que permitem uma adaptação ao "padrão" ideal (Figura 13).

Uma reportagem da BBC News[67] sobre os resultados de uma pesquisa realizada pelo grupo Girlguiding[68], identificou que cerca de um terço das 1.473 jovens entrevistadas, com idade entre 11 e 21 anos, só publicam fotos nas mídias sociais após modificar a sua aparência

[66] Vamos utilizar o termo "atualizado esteticamente" em referência às mudanças constantes de padrões que exigem novas e rápidas atualizações para ser considerado adequado às novas convenções de beleza.
[67] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-54092950. Acesso em: 1 jun. 2026.
[68] Disponível em: https://www.girlguiding.org.uk/about-us/who-we-are/. Acesso em: 1 jun. 2026.

com o uso de filtros, e 39% sentem-se infelizes por não se parecerem na vida real com as imagens modificadas publicadas na internet. Cler Jardim[69], estilista e humorista que também é criadora de conteúdo, viralizou nas redes sociais ao se perguntar: “Que diabo de feitiçaria é essa?” Ao apresentar seu rosto com e sem o uso de filtro.

Figura 13 — Imagem de Cler com e sem filtro



Fonte: Se ligue Bahia (2024).

O filtro coloca a maquiagem e redesenha os contornos do rosto, rejuvenescendo-o e colocando-o no padrão convencional de beleza das redes sociais. Estudo realizado por Carneiro, Souza e Hounsell (2025) destaca que o uso das redes sociais potencializa a vigilância estética e reproduz modelos de beleza inatingíveis, configurando um problema de saúde pública e social. O levantamento realizado pelos autores supracitados destaca a importância de ações coletivas e interdisciplinares, com políticas educacionais e de saúde que promovam a diversidade corporal, o bem-estar psicológico e a alfabetização midiática (Quadro 15).

Quadro 15 — Estratégias de enfrentamento da apropriação do padrão de beleza exposto pelas mídias sociais

Formas de enfrentamento da pressão estética	Autores
Campanhas de conscientização e a promoção de corpos diversos nas mídias podem reduzir a naturalização da insatisfação corporal	Laus (2013) e Farias (2016)
Educação digital e a orientação sobre o consumo crítico das redes sociais contribuem para a diminuição da comparação social prejudicial e fortalecem a autoestima	Romão (2022)
Implementação de políticas públicas e programas de prevenção em escolas e comunidades é fundamental para enfrentar os impactos negativos da cultura da imagem sobre a saúde mental e física das mulheres	Orbach (2002) e Kilbourne (2010)

Fonte: Carneiro, Souza e Hounsell (2025, p. 11).

[69] Disponível em: https://seliguebahia.com.br/entretenimento/que-diabo-de-feiticaria-e-essa-brinca-mulher-que-viraliza-ao-mostrar-transformacao-do-rosto-sem-filtro/. Acesso em: 1 jun. 2026.

Levando em consideração os efeitos da pressão estética na saúde de mulheres e os recentes estudos que apontam o aumento da insatisfação da imagem corporal (PeNSE, 2024; OMS, 2023; ABP, 2022) consideramos relevantes as ações destacadas pelos autores no Quadro 15. Seria possível, diante desse cenário, pensar em algo que pudesse regulamentar a produção de conteúdo de beleza disponibilizado para crianças e jovens nas mídias? Algo que pudesse destacar e responsabilizar quem produz e manipula o uso e consumo de produtos e procedimentos para jovens?[70]

Além da correção do atributo de descrédito por meio de procedimentos estéticos cirúrgicos, também é possível manter o "controle da informação", estratégia utilizada como uma maneira de adequação normativa. O personagem Black, do filme "*Moonlight*: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016), excluído e constantemente violentado na infância e adolescência por sua sexualidade, forma de se vestir e comportamento tímido, promove mudanças e adaptações corporais e de comportamento na vida adulta, como é possível perceber nas falas dos participantes:

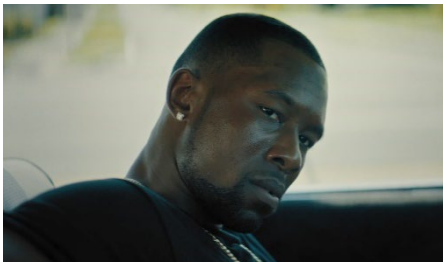
> Ele colocou aqueles dentes de ouro, é prótese que se fala? O carro dele, **o estilo dele mudou totalmente** e até falavam da roupa dele, tem uma parte que estavam falando da calça dele e ele mudou o estilo de vestimenta (Participante L, 2025, sobre o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").
>
> Ele se tornou uma parte comum daquela sociedade, quis se integrar nela, **mudou para se integrar** nela. E tem que **mudar para ser igual** a todo mundo. Ele mudou o que ele era basicamente e pelo menos um pouco e mudou mais ainda no quesito visual, físico mesmo. Quando todo mundo olha para ele vai ver que não é igual a antes (Participante J, 2025, sobre o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").
>
> Eu acho que ele **mudou para parecer mais forte mais valente**, para as pessoas não pensarem que ele era um fraco, aí eu acho que ele deve ter mudado por conta disso pra parecer mais forte (Participante A, 2025, sobre o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").
>
> Sim, ele tem essa **postura de machão** (Participante L, 2025, sobre o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").

As falas dos participantes evidenciam uma leitura atenta das transformações corporais e comportamentais vivenciadas pelo referido personagem. Os jovens percebem que as mudanças na aparência — como o uso de dentes de ouro, a alteração do estilo de vestimenta, a

[70]Tal regulamentação já existe em alguns países europeus. No Reino Unido, por exemplo, há restrições ao uso de filtros em propagandas de cosméticos quando estes alteram ou exageram os efeitos dos produtos anunciados. Na Noruega, influenciadores e anunciantes devem sinalizar quando imagens utilizadas em publicidade tiverem sido retocadas. Essas iniciativas buscam conferir maior transparência às imagens veiculadas na publicidade e nas redes sociais. Disponível em: https://elle.com.br/beleza/reino-unido-proibe-o-uso-de-filtros-em-propagandas-de-cosmeticos; https://www.bbc.com/portuguese/geral-57756793. Acesso em: 1 out. 2026.

adoção de acessórios e a construção de uma nova imagem corporal — não se restringem a escolhas individuais ou estéticas. Para eles, essas modificações estão relacionadas a um processo de adaptação às expectativas sociais e aos modelos de masculinidade valorizados no contexto em que o personagem está inserido (Figura 14).

Figura 14 — Imagem corporal e "controle da informação"



"Postura de machão"



Corpo forte (musculoso)



Carro



Dentes de ouro, brincos

Fonte: "*Moonlight*: sob a luz do luar" (Barry Jenkins, 2016).

Para garantir a adaptação do corpo ao imaginário social de masculinidade hegemônica de sua comunidade, ele apresenta uma "postura de machão", como destaca a participante L. Essa postura pode ser percebida como uma performance defensiva de masculinidade acionada para intimidar, evitar vulnerabilidade e se proteger dos efeitos do processo da estigmatização. Associado a isso, observa-se um corpo forte (musculoso) para afastar a imagem de fragilidade e o uso de "símbolos de *status*" (Goffman, 2008) — dentes de ouro, colares, camisetas justas que mostram o corpo, carro caros — que operam como signos de uma identidade, associada à força e à masculinidade, funcionando como camuflagem diante de uma sociedade preconceituosa (Sousa; Costa, 2025).

As observações da participante A também apontam para a relação entre corpo, masculinidade e proteção social. Ao afirmar que o personagem buscou parecer "mais forte", "mais valente", a jovem identifica que a construção de determinada imagem masculina opera como uma forma de defesa diante das experiências de violência, exclusão e estigmatização vividas pelo protagonista. Assim, a imagem de masculinidade hegemônica, aquela que ocupa um lugar de dominação e se estabelece a partir de uma relação de desigualdade com os demais

modelos de masculinidades (Sousa; Costa, 2025; Kuch; Dittrich, 2023), é considerada a norma de masculinidade.

A fala do participante J, "mudou para ser igual a todo mundo", reafirma o desejo de adequação normativa. Nesse sentido, a masculinidade apresentada por Black é interpretada menos como uma expressão autêntica de sua identidade e mais como uma performance socialmente construída para evitar novas situações de vulnerabilidade. Os participantes reconhecem, portanto, que a aparência corporal e os modos de se apresentar ao mundo funcionam como marcadores sociais que influenciam a aceitação, o pertencimento e o reconhecimento dos indivíduos.

Outra forma de enfrentamento do processo de estigmatização ocorre quando o sujeito não aceita a carga negativa conferida socialmente a seu atributo. Por exemplo, no filme "Mary e Max – uma amizade diferente", o personagem Max, que tem diagnóstico de autismo, não se considera doente e diz não precisar de cura, que ele gosta de ser e viver à sua maneira. Ele considera-se uma pessoa perfeitamente "normal", e que as pessoas "normais" da sociedade é que não são suficientemente humanas.

> acho que é o **ego**, né? Acho que **não me afetava a opinião** de gentinha insignificante, tá ligado? Aí eu só ignorava (Participante M, relato pessoal).

O que o participante M denomina de ego, Goffman (2008) classificou de "crenças de identidade própria", quando o sujeito se mostra indiferente às exigências sociais em relação a seu atributo. Nesse caso, o participante M não vê anormalidade no tamanho do seu cabelo e no som da sua voz, como também não aceita as ideologias que justifiquem arrependimentos, vergonha ou que estimulem autodepreciação. Essa reação pode estar relacionada a uma autoestima elevada, forte rede de apoio e ferramentas psicológicas sólidas para que o sujeito não se sinta afetado pelos rótulos.

Contudo, também pode estar relacionada a não reconhecer o processo de estigmatização e o quanto isso lhe afeta (ocultando tais questões). Não aceitar a carga negativa imposta a seu atributo não protege o sujeito dos estereótipos negativos, preconceitos, discriminação, exclusão e/ou violência. Nesse sentido, os participantes destacam a importância de uma rede de apoio que envolve familiares, amigos e a instituição escolar e seus profissionais.

> **Quem me ajudou muito** a não ligar muito pra isso (bullying relacionado a estética corporal – corpo magro e olhos grandes) **foi a minha mãe**, ela só falava, "ah se fizer

> alguma coisa que você, você devolve", aí eu nunca sofri muito sabe (Participante U, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").
>
> [...] desde muito pequeno eu já ouvia muitas pessoas falando por causa que eu era gordo, esse tipo de coisa, então pra mim é mais normal, e com o tempo eu só fui **ouvindo minhas professoras falando para ignorar**. Assim, **minha mãe** [...], **ela também dizia para ignorar** e não me importar com esse tipo de coisa, pois não iria ajudar em minha vida, aí eu fui aprendendo com isso, hoje em dia você falar alguma coisa já não me importa tanto (Participante J1, relato pessoal após o filme "*Moonlight*: sob a luz do luar").
>
> Essa brincadeira não funcionou bem na nossa turma e acabou que algumas pessoas por causa do cabelo foram chamadas de curupira, por causa da cor chamaram de bujão queimado, e várias outras coisas pesadas. **Foi parar na direção, chamaram os pais, teve que adiantar uma reunião porque esse não foi o primeiro incidente da nossa sala** (Participante J2, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").
>
> Eles (direção) **deveriam se importar mais**, não é? **fazer mais coisas**, **palestra**, **conversar** com os alunos mais sobre isso, fazer mais coisas, porque a **direção** ela não se importa com esse tipo de caso de **bullying** (Participante A, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").
>
> **Não só palestra**, mas a direção tem que **entrar em contato diretamente ou com aluno e dá suporte diretamente para aluno**, porque não é só a palestra que vai resolver, não adianta você chamar um psicólogo, aí vem aqui vai falar muitas coisas (sei lá o quê, sei lá o quê), aí depois vai ter um caso de bullying e a escola não vai ligar e não vai fazer nada. Então acho que tem que ser uma **ação maior, tem que falar com os pais**, tem que fazer o que é necessário né? (Participante L, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").
>
> Até porque com a **palestra** pode até acontecer de **quem precisa mesmo escutar nem está ligando, nem está dentro do ambiente que está acontecendo** (Participante T, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

As falas demonstram que as redes de apoio familiar e escolar podem mediar a elaboração subjetiva do estigma, ajudando o estudante a recusar definições negativas atribuída por outros. A "Pesquisa nacional sobre o *bullying* no ambiente educacional brasileiro" (2024), com jovens LGBTI+, demonstra que em situação de *bullying* os estudantes procuram apoio em amigos(as) (44%), familiares (10%), pessoas da gestão educacional (9%), docentes (8%) e profissionais de psicologia (8%). A figura materna aparece na fala dos participantes U e J, ela representa mediação importante para reconstrução da autoestima e para a elaboração de estratégias de enfrentamento às violências sofridas.

No contexto da sala de aula, os(as) professores(as) são figuras fundamentais para intervir de forma direta e imediata diante de situações de estigmatização e/ou suas consequências, como nos casos de *bullying* e outras violências. O participante J apresenta dois relatos que ilustram a ação dos professores em sala de aula: no primeiro a professora pede que o jovem ignore as falas dos estigmatizadores; no segundo, apresenta uma postura ativa. Na primeira situação, ao pedir que o aluno ignore, não deixa evidente se alguma ação educativa foi

realizada para evitar que novas situações de estigmatização acontecessem. Não repreender o agressor comunica uma permissividade das ofensas, contribui para uma naturalização no contexto escolar.

Ignorar a fala do agressor e não se mostrar incomodado pode impactar a saúde mental do estigmatizado, pois nem sempre a situação de violência cessará, levando a problemas como ansiedade, depressão, baixa autoestima e queda no rendimento escolar (Silva; Lima; Santos, 2025). A não ação efetiva do professor nos casos de violência também favorece que o estigmatizado se sinta culpado por se deixar afetar pelo discurso do outro e evita compartilhar outras situações de violência, pois já tem conhecimento de que o estigmatizador não será repreendido. Assim, o estigmatizado opta pelo isolamento e silenciamento das violências e a escola normaliza as violências.

Já na segunda fala do participante J, observamos uma postura ativa de responsabilização dos estigmatizadores, que são repreendidos e conduzidos para a diretoria para realizar os encaminhamentos necessários junto aos responsáveis. Com uma postura ativa, a instituição escolar também é percebida como rede de apoio para enfrentamento do estigma pelos estigmatizados, que com ações articuladas entre a comunidade escolar e a família pode garantir a responsabilização dos agressores, minimizando e evitando outros casos de violência.

As participantes A, L e T destacaram a importância das ações educacionais para o cuidado e a prevenção ao *bullying*, considerando relevante não desenvolver apenas intervenções pontuais, como as palestras. As ações educacionais precisam ser contínuas e a escola precisa dar visibilidade a uma postura antidiscriminatória que garanta a convivência pacífica e a dignidade humana. Assim, é necessária uma postura ativa, que não permita o racismo, a homofobia, a misoginia, a gordofobia, a xenofobia, a transfobia, a intolerância religiosa, o capacitismo etc., ou qualquer outra forma de preconceito, discriminação, exclusão e violência.

É importante destacar também a postura profissional ética dos profissionais da educação. Não adianta ter leis, documentos, movimentos curriculares na formação inicial e continuada, que não são colocados em prática. Novamente trazendo dados da "Pesquisa nacional sobre o *bullying* no ambiente educacional brasileiro" (2024), os jovens destacam como os principais agressores praticantes do *bullying* os estudantes (97%), os docentes (35%), os membros da gestão escolar (16%) e os demais profissionais da unidade de ensino (10%). Reconhecer o(a) professor(a) e outros(as) profissionais da educação como agressores(as) demonstra uma situação de extrema vulnerabilidade do ambiente institucional, colocando em risco o Art. 227 da Constituição Federal de 1988 que define:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Os(as) profissionais da educação a serviço do Estado devem primar por essas garantias às crianças e adolescentes no contexto educacional para uma formação integral do futuro cidadão. Quando os estudantes não encontram na escola o apoio que precisam para não sofrer o *bullying*, eles buscam outras estratégias de enfrentamento, como a evasão escolar (Silva; Lima; Santos, 2025), como podemos observar na fala da participante L:

> **Ele abandonou a escola** aí depois que ele voltou pra escola, ele começou a ser, tipo, de uma forma pra se proteger do ***bullying***. Ele **tentava se parecer superior**, **ficou arrogante**, é deu para entender que ele parecia que era superior aos outros alunos, tipo fazia de uma forma que dava a entender que ele é assim (Participante L, sobre o documentário "ultimas conversas").

A fala está relacionada ao relato do Breno (Figura 15) que participou do documentário "Últimas conversas", de Eduardo Coutinho (2015). O jovem compartilha que não conseguia se adequar ao mundo nem se encaixar, sofria *bullying* com chacotas, piadas e que chegou a apanhar porque era considerado feio e bobo. Decidiu abandonar a escola, pois estava em sofrimento psíquico e foi realizar terapia, quando decidiu voltar para a escola. Ele diz: "voltei arrogante porque só assim iria sobreviver".

Figura 15 — Breno, participante do documentário "Últimas conversas"



Fonte: "Últimas conversas" de Eduardo Coutinho (2015).

A fala da participante L também evidencia uma outra forma de enfrentamento do estigma, quando o estigmatizado percebe que os contatos mistos sempre serão estressantes o sujeito cria uma estratégia defensiva, uma "capa protetora" (Goffman, 2008), que pode ser de arrogância, para evitar ser estigmatizado. Essa reação é desencadeada pela falta da rede de apoio institucional. Contudo, a ação reativa pode ser extrema em alguns casos de desespero por parte do estigmatizado, que tem sua dor negligenciada; a fala do participante N evidencia essa questão, quando perguntado como conseguiu se livrar do estigma:

> **Na porrada**. Eu **sofria *bullying*** por **ser fraco**, aí eu decidi "**servir da louca**" também, eu **decidi na agressão também**, fui, em vez de eu levar a porrada, eu comecei a bater, eu me livrei do *bullying* assim, sendo o mais forte mesmo. **Busquei a diretora da escola, só que ela ligava o "foda-se" pra mim**, ela não me ajudava em nada, mesmo eu sempre falando pra ela, né: me ajuda, por favor! É tanto que eu **chorava mesmo**, eu **me trancava lá no banheiro da escola**. Eu sofri muito *bullying*, daquele jeito bem agressivo mesmo (Participante N, relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

A fala do participante N revela os profundos impactos pessoais e sociais produzidos pelo *bullying*, evidenciando como a violência sofrida pode afetar a saúde emocional, as relações interpessoais e as formas de agir dos sujeitos. Diante da ausência de proteção e acolhimento institucional, o jovem relata ter encontrado na agressão uma estratégia de sobrevivência e enfrentamento, reproduzindo a lógica da violência como mecanismo de defesa. Nesse caso, observa-se um processo no qual a vítima, ao não encontrar apoio efetivo na escola, passa a adotar comportamentos semelhantes aos de seus agressores, buscando inverter a posição de vulnerabilidade por meio da força física.

O relato também evidencia uma dimensão importante da experiência de estigmatização: o sofrimento decorrente não apenas das agressões dos pares, mas da negligência institucional diante da situação vivenciada. Ao afirmar que procurava a direção da escola e não recebia ajuda, o participante denuncia a falha dos mecanismos de proteção escolar, revelando sentimentos de abandono, impotência e desamparo. As referências ao choro frequente e ao isolamento no banheiro da escola indicam o sofrimento psíquico provocado pela violência contínua, demonstrando que as consequências do *bullying* ultrapassam os episódios de agressão e atingem diretamente a autoestima, o sentimento de pertencimento e a relação do jovem com o espaço escolar.

Não pretendemos afirmar, a partir dessas reflexões, que exista uma solução definitiva ou uma "cura" para os conflitos presentes no ambiente escolar. Os conflitos são inerentes às relações humanas e fazem parte da vida em sociedade. Contudo, isso não significa que a escola

deva se constituir como um espaço marcado pelo medo, pela dor, pelo abandono, pelo silenciamento ou pelo adoecimento de seus estudantes.

Ao contrário, é fundamental reconhecer que existem diferentes formas de prevenir, mediar e enfrentar os conflitos, por meio da atuação de profissionais qualificados, de práticas pedagógicas dialógicas e da implementação de políticas educacionais comprometidas com a promoção de um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo. Ou a partir de outras ações, como esta que fizemos nesta pesquisa, em que foram utilizados dos filmes para apresentar e discutir temáticas de relevo à cultura contemporânea e juvenil.

Na Figura 16, as personagens Tayna e Pâlema, do documentário "Últimas Conversas", relatam experiências de violência vivenciadas no contexto escolar, trazendo à tona questões que dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelos jovens brasileiros.

Figura 16 — Relato das experiências de violência na escola



Tayna, revela que aprendeu todos os tipos de lutas na escola, pois apanhava todos os dias: "tudo é cruel no ***bullying***".
Ela conta que era julgada por ter muitas espinhas, não sabia andar direito e um cabelo "ferrado".



Pâmela relata que quando saiu do colégio de freiras o "conto de fadas" acabou, ela disse que sua mãe já havia alertado sobre o racismo, mas como ela nunca tinha sentido com tanta intensidade, ela não entendia.
Na escola ela foi objetificada por suas colegas e oferecida aos meninos, virando motivo de piada e zombaria: "me ofereceram como se eu fosse um objeto sem valor".

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do filme "Últimas conversas" de Eduardo Coutinho (2015).

Os dados da PeNSE (2024) destacam que a aparência do rosto ou do cabelo (30,2%), a aparência do corpo (24,7%), a cor ou raça (10,6%) e as roupas, sapatos, mochila ou material escolar usado pelos estudantes (10,1%) são as principais causas de *bullying* no ambiente escolar. O cruzamento com os dados das pesquisas anteriores demonstra o aumento dos casos de *bullying* na região Norte e Nordeste do Brasil e a tendência de crescimento da insatisfação corporal para 26,1% dos escolares. Outros dados evidenciam que 26,1% alegaram sentir que ninguém se preocupa com eles, 28,9% disseram se sentir tristes e 18,5% dos escolares consideraram que a vida não valia a pena ser vivida.

As consequências do estigma impactam os processos de construção da identidade, subjetividade e os processos de interação social. Em todos os temas apresentados é importante destacar que o sujeito estigmatizado procura a inclusão, aceitação por pares, afeto, respeito e dignidade humana. As estratégias de enfrentamento identificadas pelos estudantes revelam tensões importantes, algumas expressam resistência crítica, como conscientização, apoio familiar, amizade, denúncia e mudança de atitudes. Outras indicam formas de adaptação dolorosa ao padrão social, como modificar o corpo, assumir postura de "machão", parecer mais forte ou recorrer à agressividade.

Isso demonstra que os jovens percebem que, diante do estigma, os sujeitos muitas vezes tentam sobreviver alterando a própria imagem ou comportamento para reduzir a vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, as falas também apontam para a necessidade de enfrentamento coletivo e institucional, especialmente pela escola e pela família. Nesse sentido, a comunidade escolar deve oferecer estratégias de prevenção e suporte com políticas educacionais concretas e contínuas e fortalecer habilidades socioeducacionais, como empatia e espaços para que os jovens possam dialogar e problematizar o corpo e estigma dentro e fora da escola, como em ações como a que fizemos nesta tese, a partir da utilização dos filmes e da mobilização de reflexões, diálogos e debates com os jovens a partir de suas problemáticas reais, com a mediação pedagógica dos professores(as).

4.2.3 Cinema para uma formação humana sensível, crítica e reflexiva

Esta categoria buscou compreender como o cinema potencializa a formação humana sensível, crítico e reflexiva dos jovens estudantes do Ensino Médio. Para tanto, ela está dividida em duas subcategorias, a primeira explora a experiência estética fílmica e a produção de efeitos no espectador, tendo como principais referências os estudos de Almeida (2024), Van Sijll (2017) e Martin (2013). Já a segunda, reflete sobre a potencialidade formativa do cinema com a contribuição de autores(as) que defendem o uso do filme no contexto educacional (Fantin; Santos; Locatelli, 2025; Almeida, 2024; 2017; Fischer; Almansa, 2024; Santos; Mezzaroba, 2023; Fantin, 2011; 2006; Santos, 2016; 2021; Dantas Junior, 2012; Bergala, 2006).

A relação cinema e educação a partir de uma perspectiva mídia-educativa pode envolver as dimensões estética, cognitivas, sociais e psicológicas. Essas dimensões se interrelacionam na práxis pedagógica, e também permitem que o(a) educador(a) possa dar ênfase para abordar o cinema como instrumento, como meio de comunicação, como objeto de conhecimento e/ou como meio de expressão de pensamentos e sentimentos (Fantin, 2006). Nesta perspectiva, a

construção da categoria "Cinema para formação humana sensível, crítica e reflexiva" levou em consideração o uso do filme como *meio*[71] de expressão de pensamentos e sentimentos acionados pela mediação fílmica e compartilhados durante os diálogos entre os jovens.

O Quadro 16 apresenta como foi organizada a categoria, subcategorias de análise, bem como suas temáticas. No que se refere à experiência estética, destacou-se os efeitos produzidos pela obra no espectador durante sua apreciação, os quais podem mobilizar, ou não, o interesse pelo cinema. Ou, como define Almeida (2024, p. 11), por essa "arte de contar histórias". Com relação ao potencial formativo fazemos uma reflexão das falas apresentadas pelos participantes promovidas durante o cineclube.

Quadro 16 — Organização da categoria de análise

Categoria de análise	Subcategorias	Critérios de inclusão na categoria	Temáticas
Cinema para uma formação humana sensível, crítica e reflexiva	Experiência estética fílmica e produção de efeitos no espectador	Reúne falas nas quais os participantes expressam interesse pela narrativa fílmica e os efeitos promovidos pela apreciação	• Interesse narrativo relacionado aos recursos e às estratégias da linguagem cinematográfica; • Interesse narrativo relacionado ao tema/conteúdo e a forma como foi trabalhado na obra; • Interesse narrativo mobilizado pela identificação com os personagens e pela afetação emocional
	Cinema como mediação formativa	Reúne falas das categorias anteriores nas quais os participantes expressam reflexões críticas sobre o tema abordado, conseguem fazer uma articulação entre filme e realidade, permitindo ao pesquisador refletir sobre a mediação formativa do cinema	• identificação entre filme e vida real; • reconhecimento do *bullying* na escola; • crítica à omissão institucional; • percepção da responsabilidade coletiva; • reflexão sobre juventude e identidade; • mudança de olhar sobre o outro

Fonte: Elaboração própria (2026).

Assim, nesta pesquisa, evidenciou-se que a linguagem cinematográfica produziu diferentes efeitos nos participantes, relacionados à curiosidade, à dimensão afetiva, à identificação com os personagens, ao desenvolvimento da empatia diante do sofrimento do outro, ao estranhamento estético e à percepção das questões sociais mobilizadas pelas obras. Sobre a mediação formativa do cinema, destacou-se a contribuição das obras para reflexões

[71] Fantin (2011, p. 110), destaca que ao considerar o cinema como um meio não podemos reduzi-lo a uma ferramenta pedagógica, é necessário considerar sua significação sociopolítico-cultural.

relacionadas entre filme e "vida real", percepção da responsabilidade coletiva, reflexão sobre juventude e identidade, reconhecimento do *bullying* na escola, crítica à omissão institucional e mudança de olhar sobre o outro.

Esses elementos revelam o potencial do cinema para sensibilizar os jovens e favorecer processos de reflexão sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a realidade social.

4.2.3.1 Experiência estética fílmica e produção de efeitos no espectador

Esta subcategoria reúne as falas dos participantes relacionadas à experiência estética fílmica mobilizada pela linguagem cinematográfica. De acordo com o pesquisador Wilson Gomes (2004)[72], o filme é uma programação criadora de efeitos, uma obra de arte expressiva que só existe no momento da sua apreciação, mobilizando sensações, sentimentos e sentidos no espectador "real", aquele que permite se deixar afetar pela apreciação, pois a obra fílmica é construída em função de sua destinação. No entanto, nem sempre a obra causa o efeito esperado no espectador, pois é mediada por um conjunto de fatores de ordem temporal, espacial e do contexto histórico na qual o sujeito está inserido, além de questões objetivas e subjetivas (Santos, 2016; Santos; Lucini, 2025).

Entre as questões objetivas que interferem o processo de apreciação, destacamos: os recursos e estratégias organizados no seu processo de criação por seus produtores, quando não desencadeiam a reação, efeito e/ou ânimo esperado no espectador; e o ambiente onde a experiência foi desenvolvida que não favorece uma imersão na obra, com cadeiras desconfortáveis, sala sem climatização, tela que desfavorece a visibilidade, efeitos sonoros e visuais prejudicados por questões técnicas, ruídos no ambiente que tiram a atenção da obra, entre outros. Com relação às questões subjetivas, podemos mencionar o estado de espírito[73] do espectador, problemas pessoais a serem resolvidos, falta de interesse pelo gênero fílmico ou pelo tema abordado (Santos, 2016; Santos; Lucini, 2019), trajetórias de vida, valores, emoções, referências culturais escassas e contextos sociais.

Com relação às questões subjetivas também poderíamos mencionar a apropriação da linguagem audiovisual que envolve a dimensão cognitiva. Duarte (2002) destaca ser necessário compreender os "sistemas significadores" utilizados para estruturar a linguagem

---

[72] Wilson Gomes (2004) desenvolve em seus estudos a "Poética do Cinema", uma alternativa para análise de obras cinematográficas.

[73] Significado: Temperamento, humor, disposição emocional que alguém expressa num determinado momento ou circunstância, geralmente de teor passageiro: minha demissão mudou completamente meu estado de espírito, agora estou triste. Disponível em: https://www.dicio.com.br/estado-de-espirito/. Acesso em: 20 maio 2026.

cinematográfica, relacionados a posições da câmera, iluminação, som, montagem etc., que produzem os efeitos esperados por seus produtores no espectador. Segundo a autora supracitada, quanto melhor a competência para ver um filme, melhor será a apreciação da obra pelo espectador (Duarte, 2002).

Santos (2016, p. 107) denomina de "contornos da subjetividade" o conjunto de aspectos que interferem na maneira como vemos, assimilamos e jogamos[74] com um filme. Partindo da compreensão de que a experiência estética fílmica pode ser influenciada por muitos fatores, as inferências desenvolvidas nesta análise não buscam identificar interpretações corretas ou similares dos participantes com relação à obra. Ao contrário, procura evidenciar aquilo que a experiência estética fílmica foi capaz de mobilizar nos espectadores, isto é, os sentidos, afetos, reflexões e narrativas produzidos a partir do encontro entre o sujeito e o filme, ou como destaca Larrosa (2002), o que pode pelo espectador ser narrado.

Larrosa (2002) argumenta que a experiência possibilita outras formas de saber, vinculadas à existência concreta e singular dos sujeitos. Trata-se de um saber da experiência, marcado pela subjetividade, que expressa os sentidos — ou mesmo os não sentidos — de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser compreendidos e significados por aqueles que os vivenciam. Dessa forma, as narrativas dos participantes são entendidas como expressões legítimas dos modos pelos quais os filmes os afetaram e contribuíram para a elaboração de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo[75].

As narrativas despontam após a apreciação da obra que pode ser compreendida como uma "travessia", como destacam Bergala (Fresquet; Nanchery, 2019) e Santos (2021). A experiência direta da travessia do filme é subjetiva, cada agente social tem sua própria maneira de compreender, de reter imagens, de se emocionar e de ser tocado pela obra. Em suas travessias, neste estudo os(as) participantes expressam sensações, sentimentos, estranhamentos, identificação, curiosidade, tristeza, empatia, angústia, alegria e interesse pela linguagem cinematográfica durante a experiência de apreciação.

A palavra mais recorrente nesta subcategoria foi "interessante", ela destaca o interesse narrativo mobilizado pela linguagem cinematográfica, no tema abordado e no efeito emocional

[74] Relativo à perspectiva de Gadamer (2012) sobre a experiência estética com a obra de arte como um jogo, que ao ser jogado possibilita uma experiência que resulta em uma transformação no sujeito, com relação ao outro, ao mundo e/ou a nós mesmos (Santos, 2016).

[75] Lembrei-me do diretor Eduardo Coutinho no documentário "Últimas conversas" (2015) sobre o que pode falar um jovem sem memória e podado pelos pais. Posso ser tão otimista com relação às falas ou deveria duvidar sempre de sua veracidade?

(sensação e sentidos) proporcionado pela obra. Com relação ao interesse narrativo, destacamos as falas dos participantes S, T, P e L:

> Eu achei o filme muito **interessante**, porque ele **tem um jeito muito bom de prender quem está assistindo pela forma visual dele**. Por ser uma animação, eles **brincam muito com os sentidos** e expressam, de forma mais aberta, partes que normalmente a gente não veria tanto em filmes *live action*. Por exemplo, quando ele sente aquele pressentimento de que algo ruim está acontecendo e aparecem meio que essas névoas e essas pessoas com o rosto mais escurecido, nos olhos, na boca etc. **É uma forma de fazer quem está assistindo entender um pouco mais o que está acontecendo no filme e se conectar um pouco mais com o protagonista e com outros personagens** (Participante S, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> Acho muito **interessante** que o filme **prende bastante a nossa atenção e desperta muito a nossa curiosidade** sobre o que vai acontecer depois, ainda mais quando ele morre e ressurge. Aí a gente fica **curioso** para saber como ele vai surgir e em qual época ele vai surgir (Participante T, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> O que eu **gostei muito foi da narrativa**. Foi muito **interessante,** pois foi **muito descritiva**, ele falou do que pensava, do sentimento que sentiu, e conseguiu transmitir isso através da narrativa (Participante P, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> Ah eu **acho legal esse movimento do personagem**, tipo, é, dá para ver a evolução que ele teve, e ele é um personagem que guarda muita coisa, eu já vi esse filme antes, e apesar de ele (o personagem) ter mudado muito da adolescência para a vida adulta a gente percebe que ele ainda guarda muita coisa para ele mesmo, e ele é uma pessoa muito emocional, e dá para ver o quanto os arredores dele influenciaram a se tornar a pessoa que ele é (Participante L, 2025, sobre o filme "*Moonligth*: sob a luz do luar").

A fala da Participante S evidencia seu conhecimento acerca dos recursos e das estratégias da linguagem cinematográfica. Ao destacar a forma como os elementos fílmicos são organizados, a jovem demonstra perceber que esses recursos captam sua atenção, orientam sua compreensão da narrativa e favorecem uma maior conexão com os personagens. Nesse contexto, observa-se o acionamento de sua competência para ver filmes, possibilitando uma apreciação mais atenta e qualificada da obra.

Mobilizada pela linguagem cinematográfica, a participante não apenas se envolveu com a narrativa, mas também foi capaz de refletir sobre os efeitos produzidos por essa linguagem, reconhecendo como determinados recursos contribuíram para sua experiência de fruição e interpretação do filme. Como observa Almeida (2024), a construção de uma cena, por mais simples que seja, é narrada por seus fragmentos costurados e exigiu uma sucessão de tentativas para produzir o efeito esperado. A seguir, apresentamos brevemente e com recortes específicos alguns elementos utilizados na cena citada pela participante S.

A cena em questão é quando o protagonista, Abeguar, guerreiro Tupinambá, tem uma visão sobre o futuro de seu povo. Por meio de uma sequência marcada por cortes e montagens, o filme mostra o guerreiro participando de um ritual na aldeia. Durante a cerimônia, o pajé fuma e sopra a fumaça sobre o rosto de Abeguar e, enquanto explica que ele foi escolhido por Munhã — divindade da crença Tupinambá —, prepara uma bebida ritualística. Em seguida, pede que o protagonista a beba para enxergar o que acontecerá sob o domínio de Anhangá, entidade associada ao mal e responsável pelo sofrimento, pela destruição, pelas guerras e pelas mortes. É justamente essa visão que se apresenta ao espectador: imagens nebulosas, pessoas com os olhos escurecidos e sangrando. Ao retornar da sequência visionária para o tempo presente da narrativa, vemos Abeguar deitado, contorcendo-se diante do pressentimento sobre o destino de seu povo.

Figura 17 — Cena em que Abeguar tem o pressentimento



Fonte: Filme “Uma história de amor e fúria”, de Luiz Bolognesi (2013).

Ao visualizar algumas imagens da cena descrita anteriormente, é possível destacar alguns elementos fílmicos que contribuem para a compreensão da narrativa. O Eixo Z (profundidade de campo), entendido como a linha que se estende do primeiro plano ao fundo

do quadro, cria a ilusão de profundidade. No *frame*[76], observamos, em primeiro plano, a perna de um guerreiro; ao avançarmos visualmente pela imagem passamos pela fogueira e, ao fundo, vemos Abeguar e o pajé em tamanho reduzido. Esse recurso proporciona uma visão mais ampla do cenário e permite ao espectador acompanhar a dinâmica do ritual.

O *close-up* configura-se como um recurso que estabelece proximidade entre espectador e personagem. No caso do protagonista, contribui para ampliar a empatia; quando aplicado ao antagonista, pode favorecer sentimentos de repulsa. Outra estratégia utilizada na obra para fortalecer a identificação com Abeguar é o uso do ponto de vista (PV). Ao posicionar a câmera na altura dos olhos do protagonista, o filme oferece ao espectador uma visão subjetiva da cena; ao enxergarmos pelos olhos de Abeguar, somos conduzidos a uma experiência de maior intimidade e envolvimento com o personagem (Van Sijll, 2017).

O meio primeiro plano das pessoas na premonição do Abeguar reforça uma sensação de repulsa, pois apresentam corpos que parecem sem vida, sangrando pelos olhos e boca. Outros elementos também contribuem para a construção dessa atmosfera de medo e ameaça, como o efeito sonoro *metadiegético*, utilizado para exteriorizar os pensamentos mais profundos do protagonista, aproximando o público de seus pesadelos e angústias. Além disso, as cores e a pouca iluminação intensificam a sensação de estranhamento, suspense e incerteza (Van Sijll, 2017).

Quando a narrativa retorna aos personagens, observa-se a utilização de um plano em *plongê*, caracterizado pelo posicionamento da câmera acima do objeto filmado, com as lentes direcionadas para baixo. Esse enquadramento tem a função de tornar o personagem visualmente menor e mais vulnerável. Assim, vemos Abeguar contorcendo-se no chão, expressando fragilidade, medo e impotência diante do pressentimento sobre o destino de seu povo.

Como foi possível observar, foram mencionados diferentes elementos da técnica e da linguagem cinematográfica que contribuem para a produção de efeitos no espectador, tornando a obra mais envolvente e favorecendo sua conexão com os personagens. Esses recursos auxiliam na compreensão das experiências, emoções e conflitos vivenciados pelas personagens, ampliando o potencial de identificação e de afetação do público. Nesse sentido, Van Sijll (2017) destaca que uma das primeiras tarefas do diretor consiste em saber o que o público deve sentir para, posteriormente, mobilizar os elementos fílmicos necessários à produção desses efeitos.

A linguagem cinematográfica também promove a curiosidade, como destaca a participante T. A forma como a estrutura narrativa do filme foi mobilizada pelo diretor aciona

[76] No cinema se refere ao fotograma ou quadro que quando colocados em sequência dão a impressão de movimento.

fundamentos cognitivos e afetivos (sensibilidades) que estimulam o engajamento e antecipações sobre a continuidade da história. A construção da narrativa também se destaca na fala do participante P. Com muitos recursos, o diretor conseguiu descrever os pensamentos e sentimentos do protagonista, favorecendo uma melhor compreensão do participante. Outra questão relevante apontada pela participante L é a forma como o personagem foi apresentado ao espectador, perpassando a infância, juventude, vida adulta (com suas experiências e como elas foram construindo a personalidade do personagem).

O interesse narrativo também pode estar relacionado ao tema e à forma como esse tema é abordado pelo diretor. Por meio da organização intencional da narrativa e da linguagem audiovisual, o realizador orienta o olhar do público, indicando o que deve ser visto, percebido e sentido ao longo da experiência fílmica (Almeida, 2024). Nesse ínterim, muitos temas são trabalhados, alguns com maior centralidade e outros aparecem de forma mais sutil. Acompanhemos como os(as) participantes U, Q, H e P relacionam seu interesse ao tema/conteúdo:

> Eu gostei bastante do filme, pois **ele traz outro ponto de vista**. Normalmente, **pessoas brancas são tratadas como heróis**, como o próprio filme fala, têm estátuas e são lembradas dessa forma. Só que, do ponto de vista do protagonista, é uma coisa totalmente diferente. Eu achei isso muito **interessante**, porque a gente pode entender bem melhor sobre o que realmente aconteceu (Participante U, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> O filme é **interessante** porque traz a história do Brasil desde o início, retratando muitas coisas que os professores não falam e apresentando um **ponto de vista diferente** do que a gente vê hoje em dia (Participante Q, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> O que eu achei muito **interessante** no filme é como ele usa o protagonista. Nas vezes em que ele morre, o filme **conta a história de cada período que o Brasil** teve, desde a chegada dos portugueses até a ditadura militar. Isso eu gostei bastante (Participante H, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

> Eu achei isso muito **interessante**, porque ele fala que **os heróis dele não tiveram homenagem**, **não tiveram estátuas**, **morreram e foram esquecidos na história** (Participante P, 2025, sobre o filme "Uma história de amor e fúria").

Nas falas percebemos simpatia pelo tema/conteúdo, principalmente pela mudança do ponto de vista, levando em consideração a perspectiva dos povos oprimidos no processo de construção histórica do Brasil. Dantas Júnior (2022)[77], em seu livro "200 filmes para 200 anos de independência do Brasil: uma referência para reflexão histórica" destaca que ao longo desses

[77] Destacamos um erro da editora com relação à data de publicação da obra, embora no catálogo do livro e na contracapa apareça o ano de 2022, a apresentação e o prefácio estão datados entre fevereiro e março de 2023.

200 anos de independência diversos filmes nacionais contribuíram para repensar os caminhos históricos do nosso país. O catálogo crítico e reflexivo apresentado pelo autor contrapõe-se à narrativa dominante de um passado glorioso e figuras históricas heroicas, como no filme "Uma história de amor e fúria", destacando as contradições do que foi contado e registrado em livros didáticos, especialmente sobre o "descobrimento" e independência do Brasil.

As falas dos participantes revelam que o filme lhes possibilitou acessar uma perspectiva da colonização distinta daquela comumente apresentada nos livros didáticos, ao deslocar o foco das narrativas centradas nos colonizadores para as experiências e os pontos de vista dos povos indígenas.

Essa percepção dialoga com os dados da tese de Rodrigues (2023)[78], que identifica a persistência de silenciamentos e limitações na abordagem da colonização em materiais didáticos. Segundo a referida autora, predominam narrativas históricas marcadas por uma perspectiva positivista, organizadas de forma linear e centradas em relações de causa e efeito, com reduzido espaço para problematizações e reflexões críticas sobre os acontecimentos históricos. Além disso, essas narrativas tendem a exaltar heróis nacionais, privilegiar a cronologia dos fatos e atribuir aos documentos o *status* de fontes incontestáveis da verdade histórica. Como consequência, difundiu-se uma concepção de identidade nacional predominantemente associada à herança branca, portuguesa e católica, relegando a segundo plano as contribuições e experiências dos povos indígenas e africanos.

Neste sentido, a obras cinematográficas nos ajudam a entender a formação da sociedade brasileira, nossa própria história, levando em consideração as lutas dos oprimidos, as violências por eles sofridas e seus processos de resistências. Contudo, "[...] o cinema não é História (Ciência)!" (Dantas Junior, 2022, p. 29), os filmes são obras de arte que usam a linguagem cinematográfica para tematizar fatos ou figuras históricas, produzindo um discurso histórico sobre eventos pregressos. Nesse sentido, as obras vão mediar reflexões com os conhecimentos acadêmicos produzidos, possibilitando pensar sobre outra perspectiva as narrativas dominantes sobre a história do Brasil e seus heróis, como foi possível constatar nas falas dos participantes de nossa pesquisa.

A linguagem cinematográfica também promove interesse quando trata de temas não esperados em um filme, causando surpresa inclusive pela forma como são retratados. Como podemos observar nas falas dos participantes L, S e T:

[78] Estudo realizado com livros didáticos publicados entre 1831 e 1898.

> É que esse filme ele trata de questões que tipo a gente não espera que um filme trate, aí tipo traz essa **surpresa**, e é uma coisa diferente (Participante L, 2025, sobre o filme "Mary Max - uma amizade diferente").

> Ele retrata coisas que normalmente a gente vê retratado como muito ruim, como coisas mais leves e coisas que a gente normaliza, ele pesa mais, e eu acho isso algo muito **interessante** (Participante S, 2025, sobre o filme "Mary Max - uma amizade diferente").

> Eu achei muito **interessante** por ele retratar tantos **sonhos dos adolescentes quanto aos traumas**, tipo a menina que falou da mãe dela, que a mãe dela sempre dá tudo pra ela, mas ela não dava o que ela mais queria que era o amor, aí também ela falou do assédio que sofreu do pai (padrasto), então não mostrou só uma parte negativa ou só uma parte positiva, mostrou tudo, a história deles, por trás da convivência com a família e do futuro que eles pretendem ter (Participante T, 2025, sobre o filme "Ultimas conversas").

Com relação ao filme "Mary Max - uma amizade diferente" (2009), a surpresa mencionada pela participante L indica os filmes possibilitarem ampliar a percepção sobre assuntos pouco discutidos em seu contexto social. Sobre o mesmo filme, a participante S destaca a inversão de valores narrativos sobre temas considerando leves e pesados; ao tratar situações naturalizadas no cotidiano com mais profundidade, o diretor permite direcionar reflexões para temas muitas vezes negligenciados. Já a participante T, com relação à obra "Últimas conversas", considera o filme interessante por permitir ver diferentes perspectivas sobre a vida dos jovens, eles não são estereotipados como felizes ou infelizes, mas se apresentam como sujeitos interagindo em seu contexto social, em sua subjetividade.

A pesquisa "Escutar para criar"[79] (2025) demonstra que 75,4% dos jovens entrevistados consideram que os filmes retratam a juventude de forma estereotipada. Essa situação dificulta a identificação do espectador jovem com o personagem jovem. Isso pode ser percebido nesta pesquisa, quando os participantes demonstraram sentimentos mais profundos de empatia, identificação e desejo de interação social com os personagens do documentário "Últimas conversas", considerado por eles, como descreve o participante J, como jovens reais que vivenciam situações e conflitos semelhantes, favorecendo uma relação de proximidade e reconhecimento que ultrapassa a visão estereotipada da juventude.

A pesquisa supracitada também destaca que 35,3% dos jovens indicaram que um dos critérios para a escolha de um filme está relacionado à identificação do espectador com o personagem. Com base nessa informação, os pesquisadores observam: a) que os adolescentes desejam ver suas próprias vivências, experiências e desafios nos filmes; b) a representatividade

[79] A pesquisa "escutar para criar" foi idealizada pela roteirista, diretora e produtora Caroline Fioratti e realizado pela produtora Haikai filmes em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Disponível em: https://www.haikaifilmes.com.br/escutarparacriar. Acesso em: 24 maio 2026.

e a diversidade são consideradas elementos essenciais para criar conexão emocional com o público jovem. Como também pode ser constatado nas falas dos participantes deste estudo:

> Eu gostei bastante porque é um documentário relativamente antigo né, anos 2000 né, 2015. Então faz 10 anos e eu acho que não mudou muito os adolescentes daqui pra lá, sabe. Eu realmente **me identifiquei** muito com alguns dos adolescentes e **eles parecem com outras pessoas que eu conheço** e eu achei isso muito interessante e toda a história que eles têm também é muito real, você pode relacionar com outras pessoas que você já conheceu e são jovens muito sonhadores. Eu achei **muito bonito** esse documentário (Participante L, 2025, sobre o filme "Últimas conversas").
>
> Eu **chorei** na parte que a menina estava falando do abuso que ela sofreu do padrasto dela, eu também eu **senti tristeza** e eu também senti, é, eu não sei explicar o sentimento, mas é um **sentimento bom** e **dá vontade de você conhecer aquelas pessoas**, e você **ter uma amizade** com elas porque eu realmente achei todas muito **interessantes**, eu achei a história delas **interessantes**, e ah, **empatia**, **empatia**, eu senti **empatia** por elas (Participante L, 2025, sobre o filme "Últimas conversas").
>
> Senti **empatia** por eles, porque neste documentário, eu não vi só pessoas, eles falaram o que eles **realmente são**, como eles são e o que eles pensam, isso dá uma ideia do que eles são e dá muita vontade de conhecer eles e além da **empatia** que sente com as histórias deles e delas (Participante J, 2025, sobre o filme "Últimas conversas").
>
> Eu gostei bastante do enredo, de cada uma das histórias; são **histórias bem reais** e que reflete o **cotidiano dos adolescentes**, e também isso como [a participante L] falou, isso reflete muito na nossa atualidade, né dos adolescentes, né que muitos pais podem ser ausentes ou são vidas muitos diversas né, e isso é **interessante** em documentário, porque mostra o **cotidiano de várias pessoas** e como isso pode ou não **afetar** na sociedade, ou na vida dessas pessoas (Participante K, sobre o filme "Últimas conversas").
>
> Teve umas partes que eu **chorei** que foi, eu não lembro, foi quando ela falou do pai, não sei se era pai ou padrasto, não lembro, ah, é **esse negócio de não ter pai presente**, entendeu, eu me senti **comovida**, me senti **triste** também e fiquei com **dó** dela (Participante A, 2025, sobre o filme "Últimas conversas").

As falas dos estudantes nos permitem perceber que a obra de Eduardo Coutinho mobilizou a sensibilidade dos jovens. Eles se identificaram, sentiram empatia, foram comovidos, sofreram junto aos personagens ao mesmo tempo que consideraram uma obra bonita por permitir que jovens brasileiros falassem sobre seus sonhos, o que promoveu um sentimento bom que motiva a interação social, um desejo de também conversar e partilhar com aqueles jovens seus anseios, medos, conflitos, dúvidas e estranhamentos. Esse movimento configura-se como uma experiência pessoal e coletiva com imagens de alteridade (Fischer; Almansa, 2024).

Ver o outro, colocar-se em seu lugar, refletir sobre seus modos de vida e compreender suas dores constituem dimensões fundamentais dos processos de formação humana e do exercício da alteridade (Fischer; Almansa, 2024). Nesse contexto, o cinema apresenta-se como uma potente experiência formativa, pois, ao ser afetado pelas imagens em movimento, o(a)

espectador(a) é convidado a ver e a (trans)ver discursos e representações socialmente construídos sobre os sujeitos e suas formas de existir. Esse movimento favorece o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo, crítico e sensível sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a sociedade.

Contudo, a potência formativa do cinema não se limita ao ato de assistir. Ao compartilhar impressões, sentimentos e interpretações, bem como problematizar coletivamente aquilo que foi vivido e sentido durante a experiência fílmica, os sujeitos ampliam as possibilidades de construção de sentidos, fortalecendo uma educação ético-estética fundamentada na sensibilidade, no diálogo e no reconhecimento da alteridade.

> Ah, esse filme é sobre duas pessoas **solitárias** que são **excluídas** pela sociedade e que criam um laço de **amizade**. Eu **acho isso muito bonito**, porque eles conseguem superar as dificuldades que têm e encontram **apoio** um no outro, quando ninguém está prestando atenção neles, ninguém está dando **suporte** para eles; tipo, a própria família deles não liga para eles. O Max perdeu a família bem novo e teve que se virar sozinho, e a outra também, não é? Mary é **negligenciada** pela mãe, pelo pai, sofre **bullying** na escola e tudo mais. Eu acho muito bonita a relação dos dois (Mary e Max) que surgiu, como eles deram suporte um para o outro e como pararam de se sentir tão mal consigo mesmos por causa dessa **amizade** (Participante L, 2025, sobre o filme "Mary Max - uma amizade diferente").

A fala da participante L evidencia o poder sensorial de certas imagens, capaz de produzir experiências significativas no espectador durante a apreciação fílmica (Fischer; Almansa, 2024). A experiência da jovem participante do estudo revela um processo de sensibilização diante da potência dos vínculos afetivos, compreendendo a amizade como relação capaz de transformar a percepção de si e do outro. Nesse sentido, embora o filme apresente cenas marcadas pelo sofrimento dos personagens, a participante foi tocada pela beleza da relação de amizade e pela compreensão de que este suporte emocional exerce papel fundamental no cuidado de si.

A amizade é um tema de grande relevância entre os jovens. A pesquisa "Escutar para criar" (2025), ao investigar os assuntos que os jovens desejam ver representados em narrativas fílmicas, identificou a amizade como o tema mais mencionado, evidenciando a importância das relações interpessoais e do apoio emocional na juventude. Esse dado aponta para uma busca por vínculos sociais que contribuam para o bem-estar psicossocial.

No filme "Mary Max - uma amizade diferente" (2009), situado entre os gêneros animação, drama e comédia, o diretor Adam Elliot organiza os elementos fílmicos de modo a produzir diferentes experiências sensíveis relacionadas à narrativa. As participantes L e S

identificam a ambiguidade criada pelo diretor, marcada pela transição entre tristeza e humor, melancolia e esperança.

Já os participantes T e J destacam sensações e sentimentos mais dramáticos, relacionados tanto às situações vividas pelos personagens Mary e Max — com negligência e solidão — quanto à própria narrativa e à estética do filme, especialmente o uso das cores. Esses elementos promovem intenso envolvimento emocional, produzindo no participante J efeitos psicológicos e corporais de desconforto, como apreensão, angústia e cansaço.

> Ah, eu **achei triste**, mas, ao mesmo tempo, não é triste, triste; é um **triste meio humorístico**, porque, tipo, eles tratam das questões, tipo, eles trazem uma carga muito emocional. Eles só escancaram aquilo, e parece meio estranho à primeira vista. Não sei, eu tive essa sensação (Participante L, 2025, sobre o filme "Mary Max - uma amizade diferente").

> Eu achei que é um filme **muito melancólico**, mas é um filme que ele parece de certa forma **esperançoso** em muitos momentos, tipo ele traz essa melancolia, e ele traz essa profundidade, e ele não tem medo de trazer assuntos pesados e tudo mais, mas ele também traz uma contrapartida mais leve a isso (Participante S, 2025, "Mary Max - uma amizade diferente").

> No começo, eu meio que **senti dó dos personagens**. A principal, ela por ter a mãe dela daquele jeito, meio que dá para perceber que ela não recebe atenção da mãe dela que a mãe dela liga mais para cigarro ou para a bebida e traz comida para casa de forma ilegal do que para ela, e ela se sente uma menina muito solitária. E o outro também, o Max, da mesma forma, sendo autista ainda não sabendo e sempre se isolando nunca conseguia se adequar a nada (Participante T, 2025, "Mary Max - uma amizade diferente").

> No começo do filme, eu acho que estava passando só a cena do cenário, eu achei um filme muito **legal** por aquele jeito dele ser mesmo, do tipo do filme. Só que, depois, eu me senti mais **apreensivo**, mais **angustiado** com a história do filme. Eu até fiquei meio **cansado** nesse final, porque tinha muita coisa, tem muita coisa assim. Até mesmo porque **as cores passavam isso**; aí tinha um sentimento, o comportamento deles, a própria história que acontecia, tudo (Participante J, 2025, "Mary Max - uma amizade diferente").

De acordo com Martin (2013, p. 22), a imagem em movimento do cinema desperta no espectador um "[...] sentimento de realidade bastante forte, em certos casos, para induzir a crença na existência objetiva do que aparece na tela". O diretor (re)constrói uma a *imagem artística da realidade* a partir de sua percepção subjetiva em função do que deseja exprimir sensorial ou intelectualmente em quem aprecia a obra, o espectador por sua vez, aprende a ler a significação da expressão cinematográfica. Martin (2013) cita como fatores decisivos a estetização (sensação), os diversos elementos da linguagem fílmica, como iluminação artificial, os movimentos da câmera, os tipos de planos, os enquadramentos, a trilha sonora etc.

Assim, o filme é uma produção artística, construído a partir de *escolhas* e de uma *ordenação* que busca a produção de efeitos no espectador, sejam eles sensoriais ou intelectuais (Martin, 2013). No caso dos relatos apresentados pelos(as) participantes percebemos que estes foram afetados, e que as imagens conduziram a variadas sensações e sentimentos, entre elas a resistência emocional. Essa questão pode ser observada na fala do participante N:

> Não sei explicar, só **não gosto desse tipo de filme** não. Eu diria que é por causa mesmo da violência (Participante N, 2025, sobre o filme "*Moonligth*: sob a luz do luar").

No filme "*Moonligth*: sob a luz do luar" o participante N afirma não gostar da obra. Inicialmente, essa reação poderia ser atribuída apenas à temática abordada pelo filme. No entanto, seu desinteresse não evidencia ausência de afetação, mas, ao contrário, revela uma reação sensível ao desconforto provocado pelas cenas de violência, indicando que a experiência estética também reproduz recusa e resistência emocional.

Nesta subcategoria as falas dos(as) participantes indicam que os filmes não foram recebidos apenas como conteúdos narrativos, mas como experiências que mobilizaram os sentidos, as emoções e a percepção dos estudantes. Ao mencionarem que o filme "prende a atenção", "desperta curiosidade", provoca "tristeza", "angústia", "empatia" ou "identificação", os(as) jovens revelam que a experiência estética funcionou como uma mediação sensível para acessar temas socialmente complexos. Assim, a imagem fílmica favoreceu uma aproximação afetiva com personagens e situações, criando condições para que os(as) estudantes participantes da pesquisa passassem da apreciação da obra à reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade.

4.2.3.2 Cinema e mediação formativa

Esta subcategoria busca refletir sobre a mediação formativa do cinema a partir das falas dos participantes. Nela, são apesentas reflexões que articulam as experiências estéticas vivenciadas com situações reais da escola, da família, da juventude e da sociedade. Destacam-se, especialmente, as manifestações de uma postura crítica relacionada aos processos de estigmatização, de suas consequências e das possíveis formas de enfrentamento, sobretudo em relação aos casos de *bullying*, preconceito, negligência institucional e violência escolar; as reflexões sobre o que é ser jovem e seu estereótipo de rebelde.

Como destaca Almeida (2024), o cinema (con)figura o mundo ao dialogar com o real por meio de narrativas ficcionais e ao produzir — ou contribuir para a produção de — imaginários sobre a contemporaneidade. Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa reforçam a compreensão de que o cinema opera uma mediação (auto)formativa capaz de favorecer uma formação humana sensível, estética e crítica dos jovens. Desse modo, o cinema constitui uma potente experiência educativa, uma arte que promove processos de (trans)formação dos sujeitos a partir dos sentidos, afetos e reflexões mobilizados pelas imagens durante a experiência estética fílmica.

> É que **dá para ver com o filme que ele tem muito a ver com a realidade**, tanto pelas pessoas com deficiência, o bullying, tudo. E dá para a gente **aplicar na nossa vida**, assim, perceber que dá para a gente **mudar isso com as nossas atitudes**, **com a nossa forma de ver o mundo**. Como o bullying: mesmo que a gente não pratique, a gente **vendo e não falando nada, se calando, a gente é meio que agressor também**. O certo é falar e incluir pessoas com deficiência e não as excluir, porque, mesmo que a gente não compactue diretamente, a gente acaba participando se a gente vê e se cala (Participante T, sobre o filme "Mary Max - uma amizade diferente").

A fala da participante T evidencia um movimento de reflexão crítica que ultrapassa a narrativa fílmica e alcança questões éticas relacionadas à convivência social. Ao estabelecer relações entre o filme e situações presentes em seu cotidiano, a jovem demonstra reconhecer que práticas como o *bullying* e a exclusão de pessoas com deficiência não são problemas restritos à ficção, mas fenômenos que demandam posicionamento e responsabilidade coletiva. Sua reflexão revela a compreensão de que o enfrentamento dessas situações não depende apenas da ausência de comportamentos agressivos, mas também da recusa à indiferença e ao silêncio diante das injustiças.

Nesse sentido, a experiência estética com o filme favoreceu uma ampliação de sua percepção sobre o papel dos sujeitos nas relações sociais, mobilizando uma postura ética baseada na empatia, na inclusão e no reconhecimento do outro. A fala sugere, portanto, que a obra contribuiu para problematizar formas naturalizadas de exclusão, levando o participante a refletir sobre como suas próprias atitudes podem colaborar para a construção de relações mais respeitosas e humanizadas. Então, o processo de conscientização é importante, como destaca a fala do participante J:

> A **conscientização** com as outras pessoas, eu acho que é **em todo lugar**, até mesmo **na família antes da escola**, porque você não vai vir para a escola no momento em que você nasceu, você vai aprender as coisas na sua casa, aí você vai vir pra escola para aprender outro tipo de conhecimento. Então, é importante você já começar a aprender no momento da sua família, você vai criando o seu jeito de ser ao longo da

> sua vida, você está crescendo, então **o jeito que você vai ser, por exemplo, hoje, vai ser o reflexo do que você viveu antes**, então se você é uma pessoa que vai olhar feio para outra só por causa de uma coisa, é porque você aprendeu na sua família, na sua escola. Também as pessoas não fizeram nada para mudar isso, e quando vão mudar, tentar mudar você, ou você vai tentar mudar, é mais difícil (Participante J, 2025, relato pessoal após o filme "*Moonligth*: sob a luz do luar").

A fala do participante J evidencia uma compreensão crítica dos processos de socialização e formação dos sujeitos, ao reconhecer que atitudes de preconceito, exclusão e discriminação não surgem de forma espontânea, mas são construídas ao longo da vida por meio das relações estabelecidas em diferentes espaços educativos, especialmente na família e na escola. Ao afirmar que "o jeito que você vai ser hoje vai ser o reflexo do que você viveu antes", o jovem demonstra perceber que valores, crenças e modos de se relacionar com o outro são aprendidos e reproduzidos socialmente.

Sua reflexão também aponta para o caráter histórico e cultural dos preconceitos, ao sugerir que determinadas formas de olhar e tratar as pessoas são resultado de aprendizagens acumuladas e naturalizadas nos contextos de convivência. Ao mesmo tempo, o participante reconhece que a transformação desses comportamentos é possível, embora mais difícil quando práticas discriminatórias já foram incorporadas ao modo de pensar e agir dos indivíduos. Nesse sentido, sua fala reforça a importância de processos educativos intencionais que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o respeito às diferenças desde os primeiros contextos de formação, contribuindo para a construção de relações mais inclusivas e humanizadas.

Essa relação entre narrativa e realidade revela uma dimensão formativa importante: os(as) estudantes não apenas interpretaram os filmes, mas deslocaram as discussões para suas próprias vivências. Assim, a experiência estética contribuiu para a formação crítica e reflexiva, pois favoreceu a problematização de práticas naturalizadas, a percepção de que o silêncio também pode sustentar a violência e a importância de uma educação problematizadora para compreensão do caráter histórico e cultural dos preconceitos. Isso é possível porque o cinema atua como tela, janela e espelho:

> Desse modo, o cinema é tela porque sabemos que o que vemos é uma imagem, que estas imagens estão encadeadas pela montagem e que essa montagem busca produzir certos efeitos, dentre os quais, inclusive, o de fingir que o que se mostra é a realidade. Há, portanto, no cinema de ficção, uma linguagem, que encadeia uma série de elementos para contar uma história. Mas sabemos também que a imagem, para além de sua constituição material como imagem, é também *imagem de algo*, ou seja, alude a sentido que a extrapola. É esse mundo projetado pela imagem que faz do cinema janela, como se olhássemos *através da tela* para um horizonte ampliado, diferente, mas *parecido* com o mundo que conhecemos ou, ao menos, em diálogo com ele. Por fim, o cinema é também espelho, pois encontramos nos filmes nossos próprios devaneios, sonhos, desejos, fantasias, pensamentos, ideias etc. Ou, por outras

> palavras, as imagens refletem ou instauram nosso ponto de vista, nos *forçam* a olhar não só para o que se mostra, mas para nós mesmos, para o modo como nós olhamos e significamos o que vemos. Assim, o cinema mostra um mundo, revela o modo como nos mostra esse mundo e, por fim, nos faz participar desse mundo (Almeida, 2024, p. 50-51).

Quando o sujeito aceita participar do mundo do filme, as imagens em movimento apresentam efeito significativo, capaz de (trans)formar de algum modo o espectador ou seu modo de olhar, sendo para Almeida (2024) essa a possibilidade que permite uma articulação entre cinema e educação. Como destaca Fischer (2011), pensar uma formação com uso das imagens em movimento do cinema, exige um trabalho que passa pela educação do olhar e pela educação ético-estética, permitindo uma entrega a tudo que a linguagem cinematográfica oferece, sem a intenção de encontrar nelas um discurso de verdade, mas se deixar ver e ser visto pelos distintos modos de ser e estar consigo mesmo e com o "outro". A fala da estudante L, nos ajuda a compreender como o cinema mobiliza a educação do olhar:

> Eu acho que **ser jovem em geral é ser rebelde** porque é nessa fase que a gente vai ter mais conflitos com os nossos pais, é nessa fase que a gente tá tendo a nossa identidade, tá formando a nossa identidade, a gente pode ter sim momentos que a gente só vai pela maioria, **tenta se encaixar** em alguma coisa, mas a gente sabe que a gente não é aquilo e se for, pra ser a gente mesmo e sair desse padrão, a gente vai sair, tipo é se você for decidido, né depende do jovem, depende do contexto também, mas tipo eu conheço muitos jovens, que tipo tem pais rígidos, e eles **são completamente diferentes dos pais** do que os pais esperam que eles sejam **e eles são vistos como rebeldes** de certa forma e eu **acho que rebeldia representa muito a adolescência** porque a gente vai estar procurando por nossa identidade, a gente vai tentar descobrir a nossa identidade (Participante L, 2025 relato pessoal após o documentário "Últimas conversas").

A fala da participante L evidencia uma compreensão da juventude como um período marcado por processos de construção identitária, tensões geracionais e busca por reconhecimento. Ao associar a adolescência à "rebeldia", a jovem não utiliza o termo em um sentido pejorativo, como expressão de conflitos, mas em um sentido de construção humana, que parte de questionamentos e experimentações que acompanham a formação da identidade. Sua reflexão revela que os jovens transitam entre o desejo de pertencimento — quando "vão pela maioria" para tentar se encaixar — e a necessidade de afirmar sua singularidade, especialmente quando percebem que os modelos sociais disponíveis não correspondem àquilo que sentem ou desejam ser.

Nessa direção, a experiência estética e os diálogos promovidos pela pesquisa parecem ter favorecido um exercício de problematização sobre os modos de ser jovem, permitindo que os participantes refletissem criticamente sobre as normas, expectativas e discursos que

procuram definir quem eles devem ser. Sob a ótica da educação ético-estética defendida por Fischer (2009), essa fala também revela um movimento formativo importante: a capacidade de olhar para si e para os outros de maneira reflexiva, reconhecendo a pluralidade das experiências juvenis.

Diante de todas as falas até aqui apresentadas, destacamos que o cinema, e em especial os filmes, contribuem para uma leitura de mundo, que quando problematizada fomenta uma formação crítico e reflexiva da realidade concreta dos jovens (Freire, 2022, Dantas Junior, 2012). Esse exercício de olhar para si mesmo e para o outro também ajuda o jovem a compreender como são construídos os atributos de descrédito em determinado contexto histórico e cultural que justificam as desigualdades, preconceitos e violências. Permite que o cinema, como janela e espelho, facilite essa educação do olhar na escola, pois o diálogo com seus pares aproxima e os fazem reconhecer as diferenças e semelhanças nas dificuldades de interação sociais, limitadas pelos processos de estigmatização.

Em resumo, os resultados desta pesquisa evidenciam que a experiência estética fílmica constituiu um espaço de encontro entre as narrativas cinematográficas e as experiências de vida dos jovens participantes. Ao dialogarem sobre os filmes, os estudantes mobilizaram memórias, sentimentos e reflexões críticas relacionadas ao seu cotidiano escolar, familiar e social, estabelecendo conexões entre as situações vividas pelos personagens e suas próprias realidades (Fantin; Santos; Locatelli, 2025). Conforme argumenta Santos (2016), ainda que as experiências produzidas pelas obras não sejam idênticas para todos os jovens, elas podem abrir caminhos para o diálogo entre aquilo que os sujeitos pensam e sentem, favorecendo a aproximação entre os participantes do processo educativo.

Nesse sentido, os momentos de discussão após as sessões fílmicas revelaram-se fundamentais para a partilha de experiências, para o reconhecimento das diferenças e para a construção de reflexões coletivas sobre corpo, estigma, preconceito e violência. Essa compreensão também se articula às contribuições de Almeida e Ferreira-Santos (2011), para os quais cada filme opera transformações singulares nos espectadores, possibilitando diferentes formas de compreender o mundo e a si mesmos.

As falas dos(as) participantes demonstram que os filmes não atuaram como instrumentos de transmissão de verdades prontas ou de ensinamentos moralizantes (Fischer, 2011), mas como experiências que convocaram os jovens ao diálogo, à reflexão e ao questionamento. Ao se identificarem com determinados personagens, ao se sensibilizarem diante do sofrimento do outro ou ao problematizarem situações de exclusão e discriminação, os(as) estudantes produziram sentidos próprios para aquilo que assistiram.

Nessa perspectiva, a formação desencadeada pela experiência estética fílmica pode ser compreendida como um processo de formação e/ou autoformação, no qual cada sujeito, a partir de sua trajetória, de seus afetos e de seus repertórios culturais, constrói modos singulares de interpretar a obra e de ressignificar suas relações consigo mesmo, com o outro e com a realidade social que o cerca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese partiu da compreensão de que a relação cinema e educação, mediada por práticas pedagógicas dialógicas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, pode constituir uma experiência de formação humana sensível, crítica e reflexiva, especialmente na problematização do corpo, dos processos de estigmatização, de suas consequências e dos modos de enfrentamento. Assim, os caminhos metodológicos foram delineados para contemplar a questão de pesquisa: *como a experiência estética com filmes, desenvolvida em contexto escolar no ensino médio, mediada por práticas pedagógicas dialógicas, pode contribuir para a formação humana, sensível, crítica e reflexiva dos jovens, especialmente na problematização do corpo, dos processos de estigmatização e de suas consequências?*

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva mídia-educativa a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, que viabilizaram o desenvolvimento de sessões fílmicas seguidas de grupos de discussão. As obras cinematográficas foram utilizadas para proporcionar experiências estéticas fílmicas significativas, partindo do que o momento de apreciação foi capaz de produzir de efeito, para um movimento de narração do que o filme provocou nos jovens em sua singularidade. Assim, foram definidos quatro objetivos específicos que buscaram responder à questão de pesquisa.

O primeiro objetivo, *conhecer os modos de acesso, fruição e interação dos jovens com as imagens fílmicas*, permitiu demonstrar que os filmes fazem parte das práticas culturais dos jovens, com diferentes níveis de frequência (diariamente, semanalmente, mensalmente etc.). Embora o entretenimento tenha sido mencionado como uma das principais motivações para assistir a filmes, as respostas evidenciam que a experiência fílmica também está associada à mobilização de emoções, à reflexão sobre situações da vida e ao interesse pela própria linguagem cinematográfica.

Tais aspectos reforçam a compreensão de que os jovens não se relacionam com os filmes de forma passiva ou desinteressada; ao contrário, buscam experiências capazes de afetá-los, provocando sentimentos, estimulando a imaginação e favorecendo processos de identificação com personagens, narrativas e temáticas. Além disso, os modos de acesso e fruição observados revelam o papel das tecnologias digitais na democratização do consumo audiovisual, principalmente entre jovens que moram distantes de cidades com salas de cinema e que têm menor poder aquisitivo.

Embora a maioria dos(as) participantes prefiram assistir a filmes sozinhos, o que pode estar relacionada a uma personalização da experiência, eles também destacam a importância da

dimensão coletiva da apreciação, que permite compartilhar interpretações e afetações. Também foi possível perceber uma tendência sobre os motivos que impactam a escolha de uma obra cinematográfica (gênero, indicação de amigos, lançamentos etc.) e o gênero preferido dos jovens que estão entre os filmes de comédia, ação/aventura (e nesta pesquisa ganha destaque o gênero terror). Os dados produzidos permitem compreender que o audiovisual está integrado à vida cotidiana dos participantes (impactado pelas novas tecnologias), que os jovens mantêm uma relação ativa e significativa com o cinema, que ultrapassa o mero consumo de entretenimento, e que o cinema viabiliza práticas educativas significativas ao partir da realidade concreta dos sujeitos – ou de realidades similares que eles veem como suas.

No segundo objetivo, *Investigar como estudantes do Ensino Médio percebem e interpretam representações do corpo e do estigma presentes em narrativas fílmicas e como mobilizam reflexões sobre preconceito, exclusão e violências*, percebemos que os filmes, com suas narrativas, permitiram que os jovens se deparassem com diferentes personagens e seus variados estigmas, marcas de descrédito nos diversos corpos (gordo, magro, homossexual, autista, ateu, deficiente etc.) e compreendessem suas consequências (isolamento, medo, violência, bullying etc.) pessoais e sociais. Assim, o filme permitiu o estranhamento, ao ver o "outro" e a reflexão sobre como a marca de descrédito impulsiona o preconceito, discriminação e exclusão.

O terceiro, *Identificar estratégias de enfrentamento do estigma elaboradas pelos estudantes a partir das discussões mediadas pelas sessões fílmicas*, possibilitou que os estudantes refletissem sobre como enfrentar os processos de estigmatização, ao perceber como os personagens reagem e/ou se adaptam às normas impostas socialmente. Os participantes destacaram o diálogo, a conscientização, a amizade, o apoio familiar e institucional e as intervenções educacionais como estratégias necessárias, com impacto positivo sobre as situações de preconceito e violência. No entanto, também destacaram o impacto negativo quando são negligenciados, buscando na agressividade uma forma de fugir do sofrimento.

Essas percepções revelam que os jovens compreendem como os processos de estigmatização podem levar os sujeitos a ajustar seus corpos e modos de agir na tentativa de reduzir situações de exclusão e vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, suas reflexões indicam que o enfrentamento do estigma não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo, mas requer ações coletivas e institucionais. Portanto, experiências como a desenvolvida nesta pesquisa demonstram que o cinema, associado à mediação pedagógica e aos espaços de discussão, pode constituir um importante dispositivo para mobilizar reflexões críticas sobre o corpo, os

estigmas, suas consequências e seus modos de enfrentamento, aproximando tais problemáticas das experiências concretas vividas pelos jovens dentro e fora da escola.

Para finalizar, temos o quarto objetivo, *Examinar as potencialidades pedagógicas do cinema (contribuições das experiências estéticas) como mediação formativa na constituição de uma educação sensível, crítica e reflexiva no ensino médio*. Para contemplar esse objetivo, analisamos inicialmente como os filmes afetaram os jovens durante a experiência estética, pois, como vimos anteriormente, os jovens não assistem a filmes desinteressados, eles sempre esperam por algo que os motive a acreditar na narrativa. Então, identificamos interesse pela linguagem cinematográfica, pela temática ou pela forma como ela foi abordada, pela evocação de emoções e o apelo à sensibilidade. Percebemos até aqui um primeiro passo para o exercício ético-estético do olhar, que se inicia na apreciação e se completa com a narração (Fischer; Almansa, 2024).

A narração estimulou o compartilhamento de situações vivenciadas pelos(as) participantes, mobilizados pelas imagens em movimento. Os jovens não só perceberam os corpos estigmatizados, suas consequências e formas de enfrentamento, eles viram os personagens — "os outros", a diferença — e conseguiram olhar para si mesmos. Quando decidiram compartilhar experiências pessoais vividas em seu mundo concreto e/ou demonstraram a percepção da necessidade de mudanças de atitude para permitir a inclusão e aceitação de todos os sujeitos, os jovens realizaram um exercício de alteridade que permite a construção da consciência crítica.

A experiência da alteridade vivenciada pelos estudantes foi narrada durante os encontros, revelando a identificação, empatia, estranhamento e sensibilização. Ao significarem as experiências vividas, destacando como as imagens em movimento foram capazes de afetá-los(as), relacionando as narrativas fílmicas às suas realidades e refletindo sobre temas da vida cotidiana, os estudantes evidenciaram processos de identificação, empatia, estranhamento e sensibilização. Assim, a pesquisa demonstrou que a experiência estética fílmica, quando mediada por práticas pedagógicas dialógicas, favorece a construção de espaços de reflexão, sensibilização e problematização das questões relacionadas ao corpo e aos processos de estigmatização para uma formação humana.

Verificamos que os jovens: promoveram encontros entre diferentes experiências de vida; ampliaram a capacidade de interpretar criticamente as representações sociais presentes nas obras; refletiram sobre suas próprias vivências; exercitaram a empatia; e ampliaram seu repertório cultural. Também verificamos que os filmes: são mediadores para reconhecimento e problematização dos estigmas que atravessam as experiências juvenis; favorecem a

compreensão de que o estigma é uma construção social produzida em contextos sociais específicos; e se configuram como linguagem audiovisual privilegiada para abordar temas complexos no contexto escolar. E foi demonstrado que as práticas dialógicas: transformam as experiências estéticas em experiência formativa; que permite espaços coletivos de acolhimento e troca de experiências; que o jovem se percebe como protagonista em seu contexto escolar.

Além disso, a pesquisa contribuiu para o debate sobre a inserção crítica das mídias na educação, em especial o cinema compreendido não apenas como um recurso didático, mas como uma experiência formativa capaz de ampliar repertórios culturais, estimular a leitura crítica da realidade e promover reflexões éticas sobre as relações sociais (Fantin; Santos, 2022). Nessa perspectiva, dialogamos com os jovens sobre as demandas sociais relacionadas à inclusão, à valorização da diversidade, à convivência democrática e ao respeito às diferenças. Os resultados do trabalho podem subsidiar práticas pedagógicas, projetos escolares e ações educacionais comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Afirmamos ser possível aprender com os filmes sobre os mais variados temas, a partir das mais diversas abordagens de uso do cinema (Santos, 2021). O que nos permite sugerir partir de uma perspectiva ampla da relação cinema e educação, que mobilize o educando a uma experiência de afetação; que o faça refletir sobre como os discursos de verdade inscritos nos sujeitos delimitam ainda modos ser e estar no mundo. Também destacamos o cineclube como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas, democráticas e culturalmente significativas, que valoriza a voz dos jovens com suas perspectivas subjetivas e coletivas.

Contudo, embora os resultados desta pesquisa evidenciem as potencialidades do cinema para a formação humana sensível, crítica e reflexiva, o desenvolvimento do cineclube enfrentou desafios relacionados à dinâmica escolar e às condições institucionais. Entre eles, destacam-se a incompatibilidade entre os horários das sessões e outras atividades acadêmicas, as desistências ao longo do processo, a não devolução de termos de consentimento, a indisponibilidade ocasional da sala de teatro e as dificuldades de interação no grupo de WhatsApp, seja por limitações de acesso à internet, seja pela oscilação do interesse dos participantes. Tais aspectos demonstram que iniciativas dessa natureza dependem não apenas da proposta pedagógica, mas também de condições materiais, organizacionais e subjetivas que favoreçam o engajamento dos estudantes.

Ainda assim, esses desafios não diminuem a relevância da experiência desenvolvida. Ao contrário, reforçam que o trabalho com cinema na escola exige planejamento, pesquisa, sensibilidade pedagógica e estratégias capazes de mobilizar o interesse dos jovens e garantir

sua participação. Os resultados indicam que a potência formativa do cinema não reside apenas na exibição dos filmes, mas na articulação entre apreciação estética, mediação pedagógica e espaços de diálogo e reflexão. Assim, iniciativas futuras podem beneficiar-se de projetos mais amplos e permanentes, que assegurem tanto o acesso às obras audiovisuais quanto tempos e espaços dedicados à escuta, à problematização e à construção coletiva de sentidos.

Com esta tese, buscamos contribuir para a compreensão dos processos de estigmatização que atravessam a vida dos jovens, bem como de suas consequências e possibilidades de enfrentamento. Ao investigarmos experiências estéticas mediadas pelo cinema no contexto escolar, evidenciamos o potencial dessa linguagem para promover espaços de diálogo, reflexão e reconhecimento das diferenças, favorecendo a problematização de preconceitos que afetam diretamente as relações entre os jovens. Em tempos marcados pela intensificação das diversas formas de estigmatização e dos discursos de ódio, defender a presença do cinema na escola significa também defender espaços de encontros, afetação, diálogo e formação humana sensível, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. Transtornos alimentares no Brasil: anorexia, bulimia e ortorexia. Brasília: ABP, 2022. Disponível em: https://www.abp.org.br/post/abp-tv-diagnostico-e-tratamento-dos-transtornos-alimentares. Acesso em: 12 mar. 2026.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa nacional sobre o bullying no ambiente educacional brasileiro (2024)**. Curitiba, PR: IBDSEX, 2025. Disponível em: https://aliancalgbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edu. Acesso em: 9 jan. 2021.

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1359 . Acesso em 11 maio. 2026.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo, Képos, 2011.

ANTONIASSI JUNIOR, Gilmar; OLIVEIRA, Gabriela Galvão de. Além do estigma: um olhar sensível sobre as vidas de mulheres na prostituição. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, Brasil, v. 14, p. e5929, 2025. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/5929. Acesso em: 23 maio. 2026.

ARAÚJO, Rogério de Oliveira; PEREZ, Olívia Cristina. Juventudes e Marcadores Sociais da Diferença nos Planos Estaduais de Juventude do Brasil. **Iberoamericana,** [S. l.], v. 23, n. 82, p. 81-95, 2023. Disponível em: https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2997/2480. Acesso em: 16 mar. 2026.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?format=html&lang=pt.a. acesso em: 20 maio 2026.

BAMBA, Mahomed. **A recepção cinematográfica**: teoria e estudos de casos. Salvador: EDUFBA, 2013.

BANDEIRA, Ana Paula Neres de Santana. **Corpos dissonantes**: próteses, performances e imaginário. 2024. 185f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2024. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/abf012d9-685a-470e-a80f-0fb0386a4e07. Acesso em: 25 jan. 2026.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24–34, jan. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/WstTrSKFNy7tzvSyMpqfWjz/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGALA, Alain. **L'hypothèse cinéma**. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleur*s*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Portugal: LDA, 1994.

BOMBANA, Lívia do Nascimento; ALMEIDA, Rogério de. O espectador pensa: cinema, educação e recepção fílmica em sala de aula. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 133–148, 2023. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15429.Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria do Audiovisual. **Cinema perto de todos, cineclube em todo lugar!**. Brasília: MinC/SAV, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha-cineclubes-2/cartilha-cineclubes.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidente da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARNEIRO, Pamela Gomes; SOUZA, Shirlen Melo de; HOUNSELL, Erika Priscilla de Freitas. Corpo perfeito e saúde mental: os efeitos da apropriação do padrão de beleza exposto pelas mídias sociais e seus impactos na saúde mental feminina. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** , *[S. l.]*, v. 17, n. 12, p. e10213, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/10213. Acesso em: 20 maio. 2026.

CHAUDOIR, Stephenie R; EARNSHAW, Valerie A; ANDEL, Stephanie. "Discredited" versus "discreditable": understanding how shared and unique stigma mechanisms affect psychological and physical health disparities. **Basic and applied social psychology**, v. 35, n. 1, p. 75–87, 2013. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3666955/. Acesso em: 10 maio 2026.

CLOZATO LARA, C.; FRANCATTO, E. M.; DA SILVA AVÍNCOLA, A. Impacto das redes sociais sobre a insatisfação corporal em meninas adolescentes no Ensino Médio. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 32–47, 2022. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2590. Acesso em: 20 jun. 2026.

CONTI, Maria Aparecida; BERTOLIN, Maria Natacha Toral; PERES, Stela Verzinhasse. A mídia e o corpo: o que o jovem tem a dizer?. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 4, p. 2095–2103, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/V9gG6CJFt3gVTY3b7st4Yxf/#. Acesso em: 6 ago. 2023.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. V. 3. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Ana Carolina Oliveira da; GUIMARÃES FILHO, Gilberto. Reparação histórica e igualdade racial: uma análise da importância da política de ação afirmativa de cota racial para ingresso em universidades no brasil. **ARACÊ**, *[S. l.]*, v. 7, n. 7, p. 40729–40740, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6851. Acesso em: 1 jun. 2026.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo inumano. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. V. 3. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 487-502.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: Ética e pesquisa em Educação subsídios – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. v.1. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 47-52. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao. Acesso em: 14 ago. 2022.

DANTAS, Jonielton Oliveira. **Repertório de saberes da profissionalidade docente: elementos para uma pedagogia ambiental**. 2022. 230 f. Tese (doutorado) - Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. **200 filmes para 200 anos de Independência do Brasil:** uma referência para reflexão histórica. Curitiba: CRV, 2023.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, p. 67-78, 2012. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1849. Acesso em: 14 dez. 2021.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; ZOBOLI, Fabio; MEZZAROBA, Cristiano; SILVA, Renato Izidoro da. I. Cinema e formação de professores de Educação Física: relatos de experiência com seminários de cinema na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 5, p. 123–145, 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2349. Acesso em: 13 jun. 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ Soc**, v. 28, n. 100, p. 1105–28, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2023.

DCRN- **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. v.2. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/. Acesso em: 13 maio 2024.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Esdra Alves; LEMOS, Ediu Carlos Lopes; CARVALHO, Welliton de Resende Zani. Intolerância e violência religiosa em uma escola do município de Nova Venécia-ES. **Revista Foco**, *[S. l.]*, v. 16, n. 10, p. e3035, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3035. Acesso em: 20 maio. 2026.

DRUMMOND, Mara; VERSIANI, Fernanda. A interferência dos estigmas na inclusão da diversidade sexual no trabalho: o olhar de profissionais homossexuais. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, Caçador (SC), Brasil, v. 11, n. 2, p. 194–212, 2022. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/visao/article/view/2953. Acesso em: 19 jun. 2026.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p, 59-80, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000. Acesso em: 6 jan. 2021.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FANTIN, Monica. Cinema, mídia educação e curadoria de filmes em contextos formativos. In: FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos; LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos. **Educação, cinema e extensão**: reflexões e experiências mídia-educativas em diálogo. Rio de Janeiro: Cinema e Educações, 2025, p. 19-38.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501. Acesso em: 19 ago. 2023.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos; LOCATELLI, Lizyane Francisca Silva dos. **Educação, cinema e extensão**: reflexões e experiências mídia-educativas em diálogo. Rio de Janeiro: Cinema e Educações, 2025.

FANTIN, Monica. SANTOS, José Douglas Alves dos. Cinema as a formative reference: subjectivities and alterity. **Scholé: rivista di educazione e studi culturali**, LX, 1, 2022, p. 143-152, 2022. Disponível em: https://www.torrossa.com/es/resources/an/5599168

FELDMAN, Sérgio Alberto. Contaminação: a lenta construção do estigma judaico numa análise de longa duração. **Revista Ágora**, Vitória/ES, n. 23, p. 248–267, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/14087. Acesso em: 20 maio. 2026.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. *Cyberbulling*: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, p. 3369–3379, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WJYc64dg9Rjxh8k4rJc53gL/ . Acesso em: 1 abr. 2023.

FIGUEIREDO, Milene dos Santos. **Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens**: itinerários portugueses e brasileiros. 2023. 409f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

FIGUEIREDO, Hermano; BARBOSA, Regina Célia; SEABRA, Carlos. **Cineclubismo:** organização e funcionamento. São Paulo: Oficina Digital; Recife: Vento Nordeste, 2023. Disponível em: https://oficina.com.br/cineclubismo/. Acesso em: 17 dez. 2025.

FIGUEIREDO, Ivanilda. A importância das lutas sociais do século XIX na construção os direitos fundamentais. **Revista Interdisciplinar do Direito - Faculdade de Direito de Valença**, *[S. l.]*, v. 23, n. 2, p. e20252301, 2025. Disponível em: https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/1807. Acesso em: 1 jun. 2026.

FIORATTI, Caroline. **Escutar para criar - pesquisa de público**: cinema para o jovem. São Paulo: Haikai Filmes, 2025. Disponível em: https://telaviva.com.br/09/06/2025/pesquisa-aponta-que-75-dos-jovens-acha-que-os-filmes-os-retratam-de-forma-estereotipada/. Acesso em: 27 maio 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 37, p. 42-51, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15008. Acesso em: 9 jan. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93–102, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventude e mídia: possíveis singularidades de uma audiência ativa. *In*: JACKS, Nilda; SOUZA, Maria Carmem Jacob de (org.). **Mídia e recepção**: televisão, cinema e publicidade. Salvador: Edufba, 2006. p. 138-155.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizar a pesquisa em comunicação e tecnologias: Questões éticas e poéticas. *In*: Reunião Científica da Anped. Eixo 11. Anped Sul, **Anais [...]**, Curitiba, 2016. p.1-16. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-11-Educa%C3%A7%C3%A3o-Comunica%C3%A7%C3%A3o-e-Tecnologia.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; ALMANSA, Sandra Espinosa. Cinema, escrita de si e alteridade: experimentações com jovens universitários. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 34, n. 68, p. e55[2024], 2024. v. 34. n. 68.s18642. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18642. Acesso em: 27 maio. 2026.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Jaqueline Silva; SILVA, Karine Brito Beck da; SILVA, Rita de Cássia Ribeiro; SANTANA, Mônica Leila Portela de. Imagem corporal e autoestima em adolescentes da rede pública estadual de Salvador-Bahia. **Psicologia em Estudo**, v. 28, p. e51926, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/JPFNNW6BzPMT3HnFS96gkmL/?format=html&lang=pt. Acesso em: 12 maio 2026.

FONSECA, Jaqueline Silva; SILVA, Karine Brito Beck da; SILVA, Rita de Cássia Ribeiro, SANTANA, Mônica Leila Portela de. Imagem corporal e autoestima em adolescentes da rede pública estadual de Salvador-Bahia. **Psicologia em Estudo**, v. 28, p. e51926, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/JPFNNW6BzPMT3HnFS96gkmL/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2026.

FRANÇA, Humberto Santana; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema na escola: uma experiência no ensino médio do colégio de aplicação/UFS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 31, p. 357–374, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/12214. Acesso em: 15 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel. Ver-rever-transver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola. *In*: GOMES, Ana Ângela Farias; MELO, Marcos Ribeiro de; COLUCCI, Maria Beatriz (org.). **Educação em mapas abertos**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. p. 16-43.

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV/FE-UFRJ, 2012. DVD. 36', cor.

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 163–172, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.24585. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24585. Acesso em: 20 jun. 2026.

GARCIA, C.; VINHA, T. Ataques de violência extrema às escolas no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, e14431, 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932025000100200&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 1. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-42. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/. Acesso em: 14 ago. 2022.

GILMOUR, David. **O clube do filme**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Thaisy de Carvalho Rocha. **Cineclube no Ensino Médio**: formação e protagonismo estudantil. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2023.

GOMES, Wilson. La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis fílmico. **Revista Significação (UTP)**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 85-106, 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65584. Acesso em: 3 abr. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, v.1, 18-23, 2019.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais da diferença: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In*: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca (org.). **Marcadores sociais da diferença**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE): 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/4a06479960c4b8510eb91f53e38c9433.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/. Acesso em: 20 jun. 2026.

JIMENEZ JIMENEZ, Maria Luisa. **Lute como uma gorda**: gordofobia, resistências e ativismos. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Cuiabá, 2020.

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

KUCH, Isabelle Elisandra; DITTRICH, Alexandre. Masculinities as relevant variables for behavior analysts: Theoretical and practical reflections. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, *[S. l.]*, p. 154–169, 2023. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/982. Acesso em: 2 jun. 2026.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.: s. n.] n.19, p. 22-28, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 5 jul. 2021.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LE BRETON, David. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

LEITZKE, Angélica Teixeira da Silva, RIGO, Luiz Carlos; KNUTH, Alan Goularte. Estratégias biopolíticas de construção do corpo e vigilância da saúde: o caso ‘‘medida certa”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2014, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/7QcVRPPYSrLzvvj9M8WYGXG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 nov. 2025.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **O capitalismo estético na era da globalização**. Lisboa: Edições 70, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688. Acesso em: 20 jun. 2026.

LUCAS, Henrique Denis. **A desolação de O Hobbit**: a decepção dos fãs sobre a adaptação cinematográfica, no Brasil. 2018. 211 f. (Mestrado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179163/001068705.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 mar. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, Teca. **Cabras da Peste – Crítica. 2021.** Disponível em: http://www.casosacasoselivros.com/2021/04/cabras-da-peste-critica.html. Acesso em: 22 abr. 2026.

MACHADO, Carla Silva; DUARTE, Rosália Maria. Relatos de uma pesquisa com jovens estudantes de Juiz de Fora: audiovisual e gênero. **Revista Digital do LAV**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 254–273, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/44055. Acesso em: 20 jun. 2026.

MACIEL, Nathália Maximiano Soares; FRANCO, Elaine Cristina Dias. Adolescência e imagem corporal: Uma análise à luz da sociedade do espetáculo. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 33, n. 4, e240127. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2024.v33n4/e240127pt/#. Acesso em: 11 jun. 2026.

MANICA, Daniela Tonelli; SANTOS, Adriana Silvestrini; MEDEIROS, Jacqueline de Campos; OLIVEIRA, Kris Herik de. Cinema Decolonial E Antirracista Na Escola Com O Filme "uma História De Amor E Fúria". **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 6, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2022/09/07/cinema-decolonial-e-antirracista-na-escola/. Acesso em 18 mar. 2026.

MARCELLO, Fabiana de Amorim.; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, [*S. I*] v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944. Acesso em: 13 jun. 2021.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Jovens entre o palimpsesto e o hipertexto**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

MARTÍNEZ, Leonardo Fabio Pérez. A pesquisa qualitativa crítica. *In*: **Questões sociocientíficas na prática docente**: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138-152. Disponível em: https://books.scielo.org/id/bd67t/pdf/martinez-9788539303540-12.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **10 lições sobre Goffman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MATOS, Keyte dos Santos; ZOBOLI, Fabio; MEZZAROBA, Cristiano. O bullying nas aulas de educação física escolar: corpo, obesidade e estigma. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 272-295, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11605/2/BullyingEducacaoFisicaEscolar.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. **Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1755. Acesso em: 25 jul. 2024.

MEZZAROBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 191-208, 2015. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4523. Acesso em: 10 maio 2025.

MEZZAROBA, Cristiano; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; ZOBOLI, Fabio; FIGUEIREDO, Priscila Kelly. Pensadores sociais e o esporte no cinema: contribuindo com a ampliação do repertório cultural na educação física. **Novos olhares Sociais**, v.3, n. 1, p. 262-292, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4549/2345. Acesso em: 10 maio 2026

MEZZAROBA, Cristiano; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; ZOBOLI, Fabio; SANTOS, Maria Edivania Alves dos. Pensadores sociais e o esporte no cinema: ações acadêmicas nos enfrentamentos do autoritarismo contemporâneo. **A Barca**, v. 1, p. 134-153-153, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22639/2/PensadoresSociaisEsporteCinema.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; CORREIA, Elder Silva. A gestão do desejo dos corpos através da comunicação e mídia: um estudo panorâmico-monográfico dos periódicos da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 258–273, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p258. Acesso em: 13 jun. 2026.

MONTEZI, Aline Vilarinho; ZIA, Katia Panfiete; TACHIBANA, Miriam. Imaginário coletivo de professores sobre o adolescente contemporâneo. **Psicologia em Estudo**, v. 16,

n. 2, p. 299–305, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/97jFsCKcSbnsqz4FgBwPKnm/?lang=pt#ModalHowcite. Acesso em: 6 ago. 2024.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999. Disponível em: http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CVR, 2021.

NEVES, Elidiana Oliveira das. **Experiências de aprendizagem com o cinema para formação humana**: percepções dos/as educandos/as nos anos finais do Ensino Fundamental. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29693. Acesso em: 27 jul. 2024.

OLIVEIRA, Lady Dayana Silva de. **Cinema itinerante no Rio Grande do Norte**: aspectos da recepção. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação midiática: práticas sociais e produção de sentido) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16411. Acesso: 25 abr. 2024.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre saúde mental: transformar a saúde mental para todos**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338. Acesso em: 12 mar. 2026.

PAIVA, Laressa Oliveira; RAMOS, Rosane Ferreira de Souza; SANTOS, Rosely Ribeiro dos; SOUZA, Antônio Adônnis Sátiro de. Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 14, p. e14892, 2024. Disponível em: https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/892. Acesso em: 20 maio. 2026.

PANTA, Mariana.; SILVA, Maria Nilza da. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 26, 2024, e-soc130382, p. 1-31, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/Gbmtqq3YrxkZpFvjVrv4zXB/?lang=pt. Acesso em: 04 abr. 2026.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+; INSTITUTO UNIBANCO; PLANO CDE. **Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro**. São Paulo, 2024. Disponível em: https://aliancalgbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, Eduardo Cechin da; PEDERSEN, Jaina Raqueli. Violência armada nas escolas brasileiras: perfil dos autores e das vítimas. **Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental**. v. 5, n. 1, 2024.

Disponível em: https://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/3703. Acesso em: 13 maio 2026.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55950. Acesso em: 24 abr. 2026.

PEREIRA, Maria Rodrigues. **Procurando caminhos, revelando descaminhos**: o consumo de filmes entre jovens estudantes da rede estadual fluminense. 2011. 159 f. Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PERES, Helga Caroline. **"Se podes ver, repara"**: a (re)educação do olhar em cena. 2021. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

QUEIROZ, Brisa Evangelista de. **É uma garota com tom de garoto"**: processos de recepção fílmica com crianças e adolescentes a partir do filme Tomboy. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8ee8541e-bead-4fd8-8748-ebef9a6cde5f. Acesso em: 13 mar. 2024.

RODRIGUES, Edvaldo Costa. **A história do Brasil e a construção da identidade nacional pelos livros didáticos do século XIX (1831-1898)**. 2023. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PILGER, Caroline Roveda. **As gordas saem do armário e entram no closet**: interseccionalidade, lugar de fala e empoderamento na configuração das mulheres gordas pela revista Donna. 2021. 346f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/232686. Acesso em: 5 jun. 2022.

ROCHA, Mirian Cristina Vidal da; BEZERRA, Franklin Eduardo Oliveira Amaral; FRAGOSO, Paulo Alan Deslandes; DUARTE, André Luís Faria. Memórias afetivas da infância e seu impacto na formação do turista. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**. v. 16, n. 2, p. 38-60, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/ReAT/article/view/1774/1340. Acesso em: 5 maio 2024.

ROVEDA PILGER, Caroline. **As gordas saem do armário e entram no closet**: interseccionalidade, lugar de fala e empoderamento na configuração das mulheres gordas pela revista Donna. 2021. 346f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/232686. Acesso em: 5 jun. 2022.

SALLES, Vanessa Madrona Moreira. **Cidade - dispositivo de olhar**: elementos para uma teoria benjaminiana da percepção. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-30032009-154312/pt-br.php. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTANA, Samene Batista Pereira; FRESQUET, Adriana; ROCHA, Sheila Marta Carregosa. Movimento multicultural dos direitos humanos: cinema brasileiro de retomada, pluralismo jurídico e os estereótipos da violência. **Revista Direito e Práxis**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 2024–2050, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/68752. Acesso em: 20 jun. 2026.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Cinema e ensino de história**: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4784. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Infâncias na tela, múltiplos olhares**: representações das crianças no cinema e na Pedagogia. 2021. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229883. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, José Douglas Alves dos; LUCINI, Marizete. Contornos da subjetividade a partir da experiência estética. In: **Performances da recepção**: volume 2 SATLER, Lara; RIOS, Sebastião; FALCÃO, Grécia. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2025. p. 99-132.

SANTOS, José Douglas Alves dos; LUCINI, Marizete. Intersecções entre cinema, educação e ensino de história. In: NOGUEIRA, Adriana Dantas; FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro; SILVA, Renato Izidoro da. (Org.). **Cinema e interdisciplinaridade**: convergências, gêneros e discursos. Aracaju: Criação, 2019, v. 2, p. 53-70.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos. **Corpo e estigma**: cinema como potencializador de reflexões para uma educação estética. 2022. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16986. Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Cinema e esporte na formação de professores de Educação Física: das experimentações às proposições. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/100332. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; MEZZAROBA, Cristiano; SANTOS, Rodrigo de Souza. Juventude em formação: cinema/filme nas aulas de educação física. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, [*S. l.*], n. 35, p. 31–55, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/37435. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; MEZZAROBA, Cristiano. Cinema/filme no contexto educacional para problematizar questões relacionadas ao estigma do corpo gordo. **Práx.**

Educ., Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e12220, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100154&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. Gattaca, uma experiência genética: o cinema como possibilidade de ampliação do olhar quanto ao corpo e estigma. **Revista Ambivalências**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 250 – 277, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/15698. Acesso em: 26 jul. 2022.

SENTA, Clarissa Raquel Motter Dala. **Sentidos da impermanência**: imagens afetivas e o envelhecer-devir em filmes latino-americanos (2010-2015). 2018. Tese (doutorado) Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2018. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/32220. Acesso em: 13 mar. 2024.

SILVA, Ageu Moura da; LIMA, Welliton Evangelista; SANTOS, Gleysla Meryelly Pereira dos. O impacto do bullying no desempenho e bem-estar dos alunos. **JNT Facit Business and Technology Journal.** V.1 n. 62, p. 3-16, 2025. Disponível em: https://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/3446. Acesso em: 12 maio 2026.

SILVA, Dafne Reis Pedroso da; JIANI, Adriana Bonin. Metodologia no processo investigativo: a construção da arquitetura teórico-metodológica de uma pesquisa de recepção cinematográfica. **Interin**, v. 13, n. 1, p.1-18, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450766007. Acesso em: 23 jul. 2024.

SIQUEIRA, Ranyella de; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 92–113, 2011. Disponível em: https://imagonautas.upaep.mx/index.php/imagonautas/article/view/15. Acesso em: 20 maio 2026.

SOARES, Chico *et al*. **A permanência escolar importa**: indicador de trajetórias educacionais. São Paulo: Observatório da Fundação Itaú, 2024. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Indicador-de-trajetorias-educacionais.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559. Acesso em: 11 jun. 2026.

SOUSA, Ranieli Carvalho Gomes de; COSTA, Liana Fortunato. Masculinidade hegemônica em adultos ofensores sexuais: uma pesquisa documental em instituição pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 45, p. e277964, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/bCb6ZR37CnmLdBGG7YLTn4s/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2026.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. Modos de ver e viver o cinema: etnografia da recepção fílmica e seus desafios. **Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 01, p. 01-16, 2014. Disponível em: https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/59. Acesso em: 20 jul. 2024.

TAROZO, Maraisa.; PESSA, Rosane Pilot. Impacto das consequências psicossociais do estigma do peso no tratamento da obesidade: uma revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e190910, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/9d9n8t7VzTRQqXQYpdPrFtv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 19 maio 2026.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (Orgs.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THINK TWICE BRASIL. **Título do relatório ou publicação**. São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.ttb.org.br/. Acesso em: 20 jun. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil — 2023**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825141146/resumo_executivo_tic_kids_online_2022.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 41, n. 41, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/49377. Acesso em: 25 abr. 2026.

VAN SIJLL, Jennifer. **Narrativa cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento – as 100 convenções mais importantes do mundo que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

WOBETO, Samara. Intolerância religiosa em ambiente escolar provoca silenciamento, exclusão e evasão de estudantes: preconceitos são praticados principalmente por meio de microagressões. **Revista Arco: Jornalismo Científico e Cultural**, Santa Maria, abr. 2022. Disponível em: https://www.ufsm.br/midias/arco/intolerancia-religiosa-em-ambiente-escolar-provoca-silenciamento-exclusao-e-evasao-de-estudantes. Acesso em: 20 maio 2026.

FILMOGRAFIA

MARY E MAX: UMA AMIZADE DIFERENTE. Direção: Adam Elliot. Austrália, 2009. 92 min.

MOONLIGHT: SOB A LUZ DO LUAR. Direção: Barry Jenkins. Estados Unidos, 2016. 111 min.

ÚLTIMAS CONVERSAS. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 2015. 85 min.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Direção: Luiz Bolognesi. Brasil, 2013. 75 min.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: "Cinema, educação e estigma: dialogar com jovens por meio da experiência estética com filmes"

Pesquisador Responsável: Maria Edivania Alves dos Santos

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva

Você está sendo convidado(a) a concordar com a participação voluntário(a) do/da seu/sua filho(a) nesta pesquisa porque ele/ela ainda não apresenta idade suficiente para tomar esta decisão sozinho/sozinha.

Esta pesquisa será realizada porque a pesquisadora do estudo considera que assistir a filmes promove uma experiência individual e coletiva capaz de ampliar reflexões sobre as mais variadas questões culturais, sociais e históricas. Assim, ao assistir a um filme o espectador (aquele que assiste) é sensibilizado a pensar sobre os mais variados assuntos (temas), olhando para os personagens e seus conflitos, incluindo o corpo e o estigma e questionar os motivos e consequências do estigma.

O objetivo geral dessa pesquisa será compreender como as experiências estéticas fílmicas contribuem para uma educação dialógica-problematizadora, de questões relacionadas ao estigma, no contexto educacional com jovens do ensino médio. Os objetivos específicos: Problematizar questões relacionadas ao estigma a partir dos filmes exibidos, destacando frames e cenas em que os corpos jovens sofrem as consequências do estigma; Identificar as concepções de estigma observadas pelos educandos nas narrativas e a relação com suas experiências cotidianas dentro e fora da escola; Analisar a contribuição dos filmes para entender questões relacionadas ao estigma e suas consequências, a partir do relato dos estudantes, situando o cinema como potencializador de diálogos para uma educação crítica reflexiva.

Os participantes da pesquisa são jovens estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva interessados em participar de um grupo de sessão fílmica e discussão sobre os filmes.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de aceitar a participação do/da seu/sua filho(a) sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Edivania Alves dos Santos, celular/WhatsApp (75) 999530512 e e-mail mariaedivania22@hotmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome e o nome do/da seu/sua filho/filha jamais serão divulgados) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ DE QUE FORMA SEU/SUA FILHO/FILHA VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA**:** Ele/ela vai responder a um questionário com perguntas pessoais sobre questões socioeconômicas, uso de filmes (se gosta de assistir, como acessa os filmes, preferências etc.) e relacionadas ao corpo e estigma. Posteriormente, serão realizadas as sessões temáticas, ou seja, vamos assistir a filmes na sala de audiovisual da escola. Após assistirmos aos filmes vamos conversar sobre a obra, refletindo sobre as questões que envolvem o corpo e estigma dos personagens, para registrar essas atividades vamos utilizar um gravador de voz e o registro fotográfico.

✓ RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA: É importante que você saiba que as atividades propostas podem desencadear no seu/sua filho(a):

- Desconforto ou constrangimento durante a gravação de áudio e registros fotográficos durante a roda de conversa.
- Medo, aborrecimento ou constrangimento ao responder o roteiro de perguntas na entrevista, bem como na roda de conversa com os jovens.
- Cansaço ao assistir as produções selecionadas.
- Receio da revelação dos dados confidenciais ou divulgação de imagem.

- Falta de entrosamento e/ou conflitos entre os participantes da pesquisa.
- Risco de discriminação e estigmatização.

É importante salientar que a pesquisa também pode causar incomodo e desconforto para você, pois será necessário ocupar seu tempo com a explicação da pesquisa e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado. As atividades serão realizadas na escola e seu/sua filho(a) não é obrigado a participar, pois ele/ela é livre para decidir se quer participar ou não.

O questionário terá muitas perguntas de múltipla escolha, o que vai tornar mais rápido e fácil de responder. Além disso, os estudantes podem entrar em contato pelo celular/WhatsApp (75) 999530512 para esclarecer quaisquer dúvidas no contato individual.

As perguntas do questionário serão sobre questões socioeconômicas, uso de filmes e relacionadas ao corpo e estigma. Ele/Ela pode responder ao questionário na escola ou em casa, como preferir.

Durante a conversa sobre o filme, seu/sua filho(a) não será forçado a participar. Eu, enquanto pesquisadora irei mediar o grupo para garantir que todos sejam respeitados e que não haja falas discriminatórias. A gravação da voz do/da seu/sua filho(a) será necessária para registrar as falas e será avisado quando iniciar e finalizar as gravações.

Depois, vou transcrever os dados (gravação de voz) e apresentá-los a vocês. Se quiserem, podem excluir ou alterar alguma informação.

Também vou tirar fotos dos alunos e, para proteger a identificação do/da seu/sua filho(a), vou desfocar as imagens para que ninguém possa ser identificado.

✓ BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:

Ampliar as vozes dos jovens permitindo perceber o impacto do estigma em suas vidas.
Compreender como os jovens pensam sobre questões relacionadas ao corpo e estigma, refletindo sobre sua postura na sociedade de forma crítica.
Perceber quais os sentidos produzidos pelos jovens espectadores em experiências com as mídias, em especial os filmes.
Refletir sobre a importância da postura ativa da escola junto aos jovens para o enfrentamento das violências cotidianas, muitas vezes negligenciadas (esquecida ou ignorada).
Identificar se a maior prevalência de estigmatização ocorre entre os próprios colegas ou se é referente ao autoestigma.
Destacar a importância da arte, em especial o cinema, como possibilidade para uma educação estética, sensível, crítica e reflexiva que mobilize o estudante a problematizar sua realidade e seus modos de vida.
Assim, a pesquisa contribui para os estudantes, pais ou responsáveis, profissionais da educação, comunidade escolar e pesquisadores interessados em fortalecer uma educação para formação humana.

✓ PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE: os dados do seu/sua filho(a) – gravações de voz, imagens e respostas de questionários - serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.

✓ ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA: você terá o direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa.

✓ CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA: seu/sua filho(a) não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com transporte e alimentação, eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

✓ DANOS E INDENIZAÇÕES: Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal com seu/sua filho(a) durante a pesquisa, será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo com a participação do meu/minha filho(a) nesse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação do meu/minha filho/filha na participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso recusar a participação do meu/minha filho(a) e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos dados do meu/minha filho(a) ne pesquisa sem que a identidade dele/dela seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____ local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação de seu/sua filho(a)a neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado)*

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá,

Me chamo Maria Edivania Alves dos Santos, sou estudante, professora e pesquisadora na área da Educação. Estou aqui para conversar com você e o adulto que te acompanha.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa que se chama: "Cinema, educação e estigma: dialogar com jovens por meio da experiência estética com filmes"

Este documento serve para você ficar sabendo de tudo sobre a pesquisa e o que vai acontecer nela, **não se esqueça qualquer dúvida é só me perguntar.**

- Sua contribuição é importante, porém, pode optar por não participar, caso não queira, pois você tem o poder de decisão se quer ser parte ou não deste estudo.
- Seus responsáveis também precisarão autorizar! Vou conversar com ele/a e explicar, vocês dois terão que concordar. Você só assina após seus pais concordarem e mesmo se seus pais assinarem, mas, ainda sim, você tem a opção de desistir ou não participar.
- Antes de decidir, é importante que você entenda estão motivo desta pesquisa estar sendo realizada e como será desenvolvida.
- Mesmo se você aceitar agora, você pode mudar de ideia a qualquer momento que desejar e dizer que não quer mais fazer parte da pesquisa. Em todos esses casos está tudo bem, você não será prejudicado de nenhuma forma.
- Não precisa pagar nada para participar da pesquisa.

Por que a pesquisa está sendo realizada? Porque a pesquisadora do estudo considera que assistir a filmes promove uma experiência individual e coletiva capaz de ampliar reflexões sobre as mais variadas questões culturais, sociais e históricas. Assim, ao assistir a um filme o espectador (aquele que assiste) é sensibilizado a pensar sobre os mais variados assuntos (temas), olhando para os personagens e seus conflitos, incluindo o corpo e o estigma e questionar os motivos e consequências do estigma.

O estigma pode ser definido como um atributo (característica) física e/ou comportamental depreciativa em nossa cultura, comunidade ou grupo de colegas. Por conta desta característica considerada "negativa" em determinado grupo social, as pessoas sofrem alguns tipos de violência: verbais (xingamentos, gozações, apelidos, insultos, ofensas etc.); físicas (chutes, empurrões etc.); sociais (exclusão, difamação etc.); psicológicas (manipulação, ameaças, humilhação, isolamento, controle etc.), afetando negativamente a vida do estigmatizado.

Quem pode participar? Jovens estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva que aceitarem participar deste estudo e estiver com os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para uso de Imagem e Depoimento.

O que vai acontecer durante a pesquisa? Vou explicar a você o que é a pesquisa e, em seguida, aplicarei um questionário com perguntas pessoais sobre questões socioeconômicas, uso de filmes e relacionadas ao corpo e estigma. Posteriormente, você irá participar de sessões temáticas, ou seja, vamos assistir a filmes na sala de audiovisual da escola. Após assistirmos aos filmes vamos conversar sobre a obra, refletindo sobre as questões que envolvem o corpo e estigma dos personagens, para registrar essas atividades vou utilizar um gravador de voz e o registro fotográfico.

Quais são os riscos ao participar? É importante que você saiba que as atividades propostas podem desencadear:

- Desconforto ou constrangimento durante a gravação de áudio e registros fotográficos durante a roda de conversa.
- Medo, aborrecimento ou constrangimento ao responder o roteiro de perguntas na entrevista, bem como na roda de conversa com os jovens.
- Cansaço ao assistir as produções selecionadas.
- Receio da revelação dos dados confidenciais ou divulgação de imagem.
- Falta de entrosamento e/ou conflitos entre os participantes da pesquisa.
- Risco de discriminação e estigmatização.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado. As atividades que vamos realizar serão feitas dentro da escola e não há obrigação de participar. Você é livre para escolher.

O questionário terá muitas perguntas de múltipla escolha, o que vai facilitar o preenchimento. O questionário é individual e você pode tirar suas dúvidas pelo número pessoal telefone/WhatsApp (75) 99930512 ou e-mail: mariaedivania22@hotmail.com.

As perguntas do questionário serão sobre informações socioeconômicas, uso de filmes e relacionadas ao corpo e estigma. Você pode responder ao questionário na escola ou em casa, como preferir.

Durante a roda de conversa, você não será forçado a participar. Vou mediar o grupo para garantir que todos sintam-se à vontade e sejam respeitados e que não haja falas discriminatórias ou desrespeitosas. A gravação de sua voz será necessária para registrar as falas e você será avisado quando iniciar e finalizar as gravações.

Após isso, vou transcrever os áudios gravados e apresentar a parte transcrita a vocês, pois, caso queiram, poderão alterar ou excluir informações.

Também vou tirar fotos, mas para proteger a sua privacidade, vou desfocar as imagens para evitar que seja identificado.

Participar desta pesquisa pode ser bom pois possibilita:

Ampliar as vozes dos jovens permitindo perceber o impacto do estigma em suas vidas.

Compreender como os jovens pensam sobre questões relacionadas ao corpo e estigma, refletindo sobre sua postura na sociedade de forma crítica.

Perceber quais os sentidos produzidos pelos jovens espectadores em experiências com as mídias, em especial os filmes.

Refletir sobre a importância da postura ativa da escola junto aos jovens para o enfrentamento das violências cotidianas, muitas vezes negligenciadas (esquecida ou ignorada).

Identificar se a maior prevalência de estigmatização ocorre entre os próprios colegas ou se é referente ao autoestigma.

Destacar a importância da arte, em especial o cinema, como possibilidade para uma educação estética, sensível, crítica e reflexiva que mobilize o estudante a problematizar sua realidade e seus modos de vida.

Assim, a pesquisa contribui para os estudantes, pais ou responsáveis, profissionais da educação, comunidade escolar e pesquisadores interessados em fortalecer uma educação para formação humana.

IMPORTANTE

Ninguém vai saber sobre as suas informações e seu nome jamais será divulgado. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão da sua identidade e nós prometemos manter tudo em segredo.

A versão final do trabalho será divulgada em artigos científicos e/ou congressos.

Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa: Quando terminar vou te apresentar o que descobri, pois o participante tem direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa.

E aí, quer participar? Faça um x na sua opção.




Sim ( ) **Não** ( )

↳ Se você marcou sim, por favor assine aqui:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito a participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não irá causar nenhum outro problema. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo a minha identidade. A pesquisadora conversou comigo e tirou minhas dúvidas.

Assinatura: _____
data:_____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, Maria Edivania Alves dos Santos, celular/WhatsApp (75) 999530512, endereço: Rua José Ferreira Sobrinho,39 e e-mail mariaedivania222@gmail.com. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se tiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanas (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora: Maria Edivania Alves dos Santos

Assinatura: _____

Local/data: São Cristóvão, 20 de maio de 2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha:_____

Assinatura: _____

Local/data:_____

APÊNDICE C – Termo de Autorização para Uso de Imagem e Depoimento (TAUIT)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu_____
, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maria Edivania Alves dos Santos, do projeto de pesquisa intitulado **"Cinema, educação e estigma: dialogar com jovens por meio da experiência estética com filmes"** a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e a colher meu depoimento com a gravação de voz sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. A pesquisadora responsável compromete-se em cumprir as Res. 466/2012 e 510/2016 CNS. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

São Cristóvão, em 20 de maio de 2025

_____
Entrevistado

_____
Responsável Legal CPF (Caso o entrevistado seja menor – incapaz)

_____
Pesquisadora responsável pela entrevista

APÊNDICE D – Questionário sobre o perfil dos participantes

Questionário sobre o perfil dos participantes

Título do projeto: "Cinema, educação e estigma: dialogar com jovens por meio da experiência estética com filmes"

Pesquisador responsável: Maria Edivania Alves dos Santos

Orientador: Cristiano Mezzaroba

Olá!

Este questionário tem o objetivo de entender melhor algumas características que influenciam suas experiências como jovem. Quero saber mais sobre você, sua vida social e econômica, como você se relaciona com filmes e algumas questões sobre o corpo e estigma. Você pode responder da forma que se sentir à vontade.

Se tiver alguma dúvida, pode me perguntar pessoalmente
na escola, ligando ou mandando mensagem para o número de telefone e WhatsApp (75) 999530512.

Desde já, agradeço por sua participação
e colaboração no estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Dados pessoais e perfil socioeconômico

2. Qual sua Faixa etária? *
   - ◯ 14
   - ◯ 15
   - ◯ 16
   - ◯ 17
   - ◯ 18
   - ◯ Mais de 18
3. Identidade de gênero? *

◯ Pessoa cisgênero - alguém que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento, ou seja, que tem uma identidade de gênero que corresponde ao seu sexo biológico (masculino ou feminino).

◯ Pessoa transgênero - alguém que se identifica com um gênero diferente daquele que foi atribuído no seu nascimento, ou seja, seu sexo biológico e sua identidade de gênero não correspondem

Pessoa não binária - alguém cuja identidade de gênero não se enquadra estritamente nas categorias masculinas ou femininas, podendo ser uma mistura de ambos, ter um gênero neutro ou um gênero que varia com o tempo

Pessoa Agênero - alguém que não se identifica com nenhum gênero, rejeitando as noções binárias de homem e mulher e vivenciando a ausência total de gênero

Outro:

Prefiro não informar

4. Como você se considera? * *Marcar apenas uma oval.*

Negro(a)

Branco(a)

Amarelo(a) (de origem oriental).

Indígena ou de origem indígena.

Prefiro não informar

5. Estado Civil? * *Marcar apenas uma oval.*

Casado(a)

Separado(a)

Solteiro(a)

Viúvo(a)

Em um relacionamento

Outro:

6. Você tem filhos? Em caso positivo, quantos? * *Marcar apenas uma oval.*

Nenhum

Um

Dois

Três ou mais

Outro:

7. Você tem irmãos? quantos? * *Marcar apenas uma oval.*

- Nenhum
- Um
- Dois
- Três
- Outro:

8. Com quem você mora atualmente? * *Marcar apenas uma oval.*

- Com os pais e(ou) com outros parentes.
- Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)
- Com amigos (compartilhando despesas)
- Com namorado(a)
- Sozinho(a)
- Outro

9. Qual a faixa de renda mensal da sua família? * *Marcar apenas uma oval.*

- Menos de um salário mínimo
- Até 1 salários mínimos (até R$ 1.518,00)
- Até 2 salários mínimos
- Até 3 salários mínimos
- Mais de 4 salários mínimos
- Outro:

10. Você e/ou sua família recebem algum benefício do Cadastro Único para * *Marcar apenas uma oval.*

- Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).
- Pé-de-Meia, programa de incentivo financeiro-educacional.
- Não Bolsa Família, programa de transferência de renda do Brasil.
- Outro:

11. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso. * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família.
- ◯ Trabalho e recebo ajuda da família.
- ◯ Trabalho e me sustento.
- ◯ Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- ◯ Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
- ◯ Outro: _____

12. Você tem acesso a: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ TV aberta (gratuita)
- ☐ TV por assinatura
- ☐ Notebook
- ☐ Tablet
- ☐ Celular
- ☐ Internet banda larga
- ☐ Plano de dados de operadores de telefonia móvel Computador
- ☐

13. Entre as atividades listadas abaixo, qual é sua preferência para o lazer? **Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Shows musicais presenciais.
- ☐ Shows musicais, concertos, espetáculos pela TV ou online.
- ☐ Assistir a filmes ou séries
- ☐ Praticar esportes
- ☐ Viajar
- ☐ Socializar com os amigos
- ☐ Sair com a Família
- ☐ Sair com pets
- ☐ Outro: _____

14. De que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição você mais participa ou participou? *Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Atividades culturais (palestras, conferências etc.).
- [ ] Atividades artísticas (teatro, música, literatura, etc.).
- [ ] Atividades desportivas.
- [ ] Nenhuma
- [ ] Outro:

15. Você gosta de frequentar o ambiente escolar? * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar exatamente

16. O que te motiva a frequentar a escola? *

Sua relação com os filmes

17. Você gosta de assistir a filmes? justifique sua resposta. *

18. Com que frequência você assiste a filmes? * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Todos os dias
- ◯ No mínimo uma vez por semana
- ◯ No mínimo uma vez por mês
- ◯ Outro:

19. Você assiste a filmes em quais telas: * *Marque todas que se aplicam.*

- [ ] TV
- [ ] Celular
- [ ] Notebook
- [ ] Tablet
- [ ] Cinema
- [ ] Computador

20. Você já foi ao cinema? * *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Sim
- ◯ Não

21. Ainda sobre a questão anterior, como você descreveria sua experiência no * cinema?

_____

_____

_____

_____

_____

22. Como acessa os filmes? * *Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Na TV Aberta
- [ ] Na TV por assinatura
- [ ] Serviços de streaming pagos, como Netflix/Amazon Prime/HBO/Looke etc.
- [ ] Serviços de streaming gratuitos, como Pluto TV/Plex/Libreflix/Mercado livre play/ YouTube. Aparelho de DVD
- [ ] Outro:

23. Quais critérios você utiliza para assistir um filme? * *Marque todas que se aplicam.*

- [ ] Indicação de amigos
- [ ] Leio revistas especializadas
- [ ] Diretor do Filme
- [ ] Atores e atrizes do filme
- [ ] Lançamentos
- [ ] Gênero do filme
- [ ] Observo os meios de comunicação
- [ ] Outro:

24. Qual seu gênero cinematográfico preferido? (numerar por ordem crescente) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Ação/Aventura	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Drama	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Comédia	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Comédia romântica	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Suspense	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Ficção Científica	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Terror	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Western/Faroeste	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Documentário	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Musical	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

25. Como você prefere assistir a filmes? *

Em casa e sozinho(a)

Em casa com os familiares e/ou amigos

Em locais públicos, como a escola ou Cinema na praça

26. Após assistir um filme gosta de conversar sobre a obra com os(as) amigos(as)? *

Marcar apenas uma oval.

◯ Sim

◯

◯ Não

◯ Outro:

Ocasionalmente

27. Você considera que a experiência de assistir a filmes pode contribuir de alguma forma para sua formação escolar, ajudando a entender os conteúdos; e humana, ampliando o olhar sobre as diferenças e estimulando o pensamento crítico e a empatia?

Marcar apenas uma oval.

◯ Sim, mas somente para a formação escolar

◯ Sim, mas somente para a formação humana

◯ Sim, considero que contribui para a formação escolar e humana

◯ Não

◯ Outro:

28. Liste os filmes que te marcaram de alguma forma específica e justifique o motivo (a história da obra; se identificou com algum personagem; as emoções movimentadas etc.)

29. Gosta de assistir a filmes na escola? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
-
- Não
- Outro: Nem sempre

30. Alguma experiência com filmes na escola que te marcou de alguma maneira? Você gostaria de descrever de forma resumida essa experiência?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – Roteiro da roda de memória e conversa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA RODA DE MEMÓRIA E CONVERSA

Título do projeto: Jovens em formação: corpo e estigma por meio da experiência estética com filmes
Pesquisador responsável: Maria Edivania Alves dos Santos
Orientador: Cristiano Mezzaroba

Questões disparadoras

1. Experiência com o filme

O que mais chamou sua atenção no filme? Que sensações ou sentimentos ele despertou em você? Alguma cena, personagem ou situação provocou identificação, estranhamento, incômodo ou reflexão? Por quê?

2. Corpo e estigma

Como os corpos dos personagens são apresentados no filme? Alguma característica, condição ou diferença dos personagens interfere na maneira como eles são vistos ou tratados pelos outros? Há situações de preconceito, discriminação, exclusão ou violência? Quais?

3. Consequências e formas de enfrentamento

Quais consequências essas situações provocam na vida dos personagens e em suas relações com outras pessoas? Como eles reagem ou lidam com essas experiências? Que formas de apoio, resistência ou enfrentamento aparecem no filme?

4. Filme, realidade e alteridade

As situações apresentadas no filme fazem você pensar em acontecimentos da vida cotidiana ou da sociedade? O filme possibilitou perceber ou compreender de outra maneira experiências vividas por outras pessoas? O que poderíamos fazer diante de situações de estigma, preconceito, exclusão ou violência?

APÊNDICE F – Sobre os filmes

Sobre os filmes

Esta subseção apresenta um resumo das obras selecionadas para desenvolvimento das experiencias estéticas fílmicas e grupo de discussão com os jovens participantes da pesquisa. O resume prescinde localizar o leitor que, por algum motivo, não teve acesso às obras aqui discutidas, apresentando ficha técnica, sinopse e relação da obra com o tema da pesquisa. Seguiremos a ordem cronológica das sessões: 20.10.25 - Uma História de Amor e Fúria (2013); 5.11.25 - Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016); 24.11.25 - Mary e Max: uma amizade diferente (2009) e 25.11.25 - Últimas conversas.

A escolha das obras foi realizada em comum acordo com os participantes, a partir das temáticas apresentadas na nuvem de palavras, que permitem uma aproximação entre os assuntos e que dialogavam com a lista de filmes sugeridos. A nuvem de palavras englobou: questões étnico-raciais, desigualdades sociais, mídia, escola, preconceito, violência, saúde mental, relações interpessoais, sentimentos e afetos. Eles foram divididos em grupos, que favorecessem a centralidade de temas abordados nas obras. Contudo, é importante salientar que um filme pode transitar em diferentes categorias, que essa foi apenas uma estratégia para organização e seleção.

A organização das sessões foi realizada com base na lista sugerida. Selecionamos as obras com o intuito de garantir o desenvolvimento da pesquisa e as sugestões dos estudantes. A escolha do filme da primeira sessão foi dos pesquisadores. Por se configurar como um projeto piloto, seria interessante uma obra que além de proporcionar uma experiência de afetação e problematização, também cativasse o espectador para continuidade das sessões posteriores. Os resultados foram significativos, os estudantes saíram da sessão muito empolgados com a narrativa. A escolha do filme da 2ª sessão foi realizada pelos estudantes, por meio de votação no grupo do *WhatsApp*.

A terceira sessão, foi uma escolha dos pesquisadores por considerar não ter a possibilidade de acontecer a quarta sessão, em virtude das atividades que aconteciam escola que inviabilizava o uso do teatro. O filme aborda diferentes possibilidades de dialogar sobre o estigma e essa característica facilitava ampliar as discussões. Após algumas dificuldades com relação ao espaço e aos horários de atividades avaliativas, conseguimos realizar a quarta sessão. Para finalizar as ações do cineclube, os pesquisadores consideraram relevante permitir que o cinema fosse “espelho” (Almeida, 2024) para permitir que os jovens pudessem se ver na película.

1ª SESSÃO: UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA (2013)



Título: Uma História de Amor e Fúria (2013)
Dirigido por: Luiz Bolognesi
País de origem: Brasil
Classificação indicativa: 12 anos
Gênero: Animação, drama
Duração: 74 minutos (1h14)

Sinopse: O filme "Uma história de amor e fúria" (Bolognesi, 2013), é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal (Selton Mello) e Janaína (Camila Pitanga), a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. O protagonista ressurge em quatro grandes períodos ou anos que marcaram a História do Brasil: o período da colonização (1500) marcado pelas batalhas entre tupinambás e tupiniquins, além da chegada dos franceses e portugueses que estabelecem uma relação extrativista e destrutiva com o meio ambiente e com os próprios povos originários; o regime imperial (1840) com a eclosão da revolta da balaiada no maranhão; o Brasil República (1970) e as guerrilhas contra a Ditadura Militar; e no futuro distópico (2096), marcado pela distribuição do meio ambiente e um presidente evangélico fundamentalista.

Relação do filme com a pesquisa: desigualdade social, pobreza, questões sociais, sociedade, exclusão social, guerras, democracia, racismo e racismo estrutural, justificam a escolha dessa obra. Essas questões estão contempladas na película e são apresentadas em diferentes períodos da história do Brasil, na perspectiva do povo oprimido. Nesse sentido, esse filme possibilita olhar para os processos de estigmatização, suas consequências e modos de enfrentamento partindo de uma perspectiva histórica e cultural brasileira. Demonstrando a influência da colonização em uma ideia de norma corporal baseada em um discurso eurocentrado, conferindo ao "outro" etnicamente diferente o *status* de inferioridade, desumanizando sua existência. Nesse contexto, se justifica o preconceito, as opressões, a discriminação e as violências. Ver o passado possibilita reflexões sobre o presente e sobre as desigualdades sociais que ainda persistem no Brasil.

2ª SESSÃO: MOONLIGHT: SOB A LUZ DO LUAR (2016)



Título: Moonlight (2016)
Dirigido por: Barry Jenkins (III)
Duração: 111 minutos
Classificação: 16 anos
Gênero: Drama
Países de Origem: Estados Unidos da América

Sinopse: O filme narra a vida de um jovem negro gay, morador de um bairro pobre de Miami. Dividida em três atos: em "Little", o filme apresenta a infância de uma criança negligenciada pela mãe, excluída e hostilizada por seus pares; em "Chiron", observa-se um adolescente tentando sobreviver ao *bullying* referente à sua sexualidade; em "Black", um adulto que se adequa ao padrão social de masculinidade para evitar ser vítima da violência.

Relação do filme com a pesquisa: temas como o *Bullying*, homofobia e preconceito justificam a sua escolha. Na obra, observamos um corpo estigmatizado por sua sexualidade, desse a infância o protagonista já vivenciava o sofrimento psíquico relacionado à exclusão social e à construção de sua identidade em seu contexto social. A presença do *bullying* na película potencializa as discussões sobre a estigmatização, suas consequências e enfrentamentos no contexto educacional.

3ª SESSÃO: MARY E MAX: UMA AMIZADE DIFERENTE (2009)



Título: Mary and Max (2009)
Dirigido por: Adam Elliot
Duração: 92 minutos
Classificação: 12 anos
Gênero: animação, drama, comédia
Países de Origem: Austrália

Sinopse: Uma história de amizade entre duas pessoas muito diferentes: Mary Dinkle, uma menina gordinha e solitária, de oito anos, que vive nos subúrbios de Melbourne, e Max Horovitz, um homem de 44 anos, obeso e judeu que vive com Síndrome de Asperger no caos de Nova York. Alcançando 20 anos e 2 continentes, a amizade de Mary e Max sobrevive muito além dos altos e baixos da vida. O filme é uma viagem que explora a amizade, o autismo, o alcoolismo, de onde vêm os bebês, a obesidade, a cleptomania, a diferença sexual, a confiança, diferenças religiosas e muito mais.

Relação do filme com a pesquisa: Temas como o *Bullying*, intolerância religiosa, padrão de beleza, depressão, preconceito, amor, amizade, autoestima e problemas familiares justificam a escolha dessa obra. Todos os personagens centrais apresentam atributos que podem ser considerados de descrédito no contexto social em que vivem. Mas o filme não se prende somente aos processos de estigmatização e suas consequências, ele avança ao demonstrar a importância da amizade como possibilidade de mudar perspectivas de modos de vida, de cuidado de si e do outro.

4ª SESSÃO: ÚLTIMAS CONVERSAS (2015)



Título Últimas: Conversas (2015)
Dirigido por: Eduardo Coutinho
Duração: 88 minutos
Classificação: L - Livre para todos os públicos
Gênero: Documentário Nacional
Países de Origem: Brasil

Sinopse: O cineasta Eduardo Coutinho entrevista diferentes jovens estudantes do ensino médio da rede pública no Rio de Janeiro. O filme busca entender o que pode narrar um jovem sobre sua vida e o que espera do futuro, pois, como destaca Coutinho, eles não têm memória e são podados por seus pais.

Relação do filme com a pesquisa: Adolescência, autoestima, problemas familiares, problemas na adolescência, bullying, justificam a escolha. Os diferentes jovens que aparecem na película relatam parte de suas experiências e apresentam adolescentes e jovens estigmatizados com suas consequências pessoais e sociais. O cinema como espelho permite que os jovens se projetem para dentro da tela, desenvolvam a empatia ao olhar para outros jovens, e estabeleçam uma possível identificação com os modos de ser e estar no mundo, os conflitos, os sonhos, e pincipalmente com as formas de enfrentamento do estigma.

APÊNDICE G – Estado do Conhecimento

Recepção fílmica: um breve mapeamento em teses e dissertações

Neste tópico, temos como principal **objetivo** apresentar um mapeamento da produção científica sobre teses e dissertações relacionadas à recepção fílmica nos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Essa pesquisa inicial teve como **finalidade** apresentar um panorama sucinto das pesquisas relacionadas à recepção fílmica, em Programas de Pós-Graduação brasileiras, que realizaram investigações empíricas com jovens em contexto escolar.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) destacam que a revisão bibliográfica fornece ao pesquisador: 1) um mapeamento das ideias já existentes; 2) fontes de estudo seguras; 3) subtemas passíveis de maior exploração. Dentre as possíveis metodologias para o desenvolvimento da revisão bibliográfica, as autoras destacam o Estado do Conhecimento (EC) que consiste na identificação, registro e categorização do que foi produzido sobre um tema específico, por área de conhecimento, em um determinado espaço e tempo, para promover a reflexão e síntese da produção.

De acordo com Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), o desenvolvimento do EC segue as seguintes etapas respectivamente:

1. Bibliografia Anotada (leitura flutuante e organização da referência bibliográfica completa dos resumos);
2. Bibliografia Sistematizada (numerar e organizar detalhadamente as informações das produções – autor, ano, nível, objetivos, etc.);
3. Bibliografia Categorizada (agrupar as publicações por categorias temáticas e selecionar as produções aderentes aos objetivos propostos);
4. Bibliografia Propositiva (a partir dos resultados e proposta das pesquisas construir proposições).

Nessa investigação, vamos utilizar as **etapas** referente a Bibliografia Anotada e Sistematizada para apresentar um mapeamento da produção científica sobre teses e dissertações relacionadas à recepção fílmica nos Programas de Pós-Graduação brasileiros. Diante disso, o **repositório** escolhido, nesse primeiro momento, para o levantamento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um banco de dados que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa nacional em

meio eletrônico. Além disso, ele possui critérios avaliativos, a exemplo, obrigatoriedade de apresentação e aprovação da pesquisa por meio de parecer de banca avaliadora, apresenta metadados e *link* para acesso ao texto completo, garantindo a qualidade do conteúdo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). O Quadro 1 apresenta um resumo das etapas:

Quadro 1 — Resumo das etapas

<table>
<tr><td colspan="4">Objetivo: apresentar um mapeamento da produção científica sobre teses e dissertações relacionadas à recepção fílmica nos Programas de Pós-Graduação brasileiros</td></tr>
<tr><td colspan="4">Finalidade: apresentar um panorama sucinto das pesquisas relacionadas à recepção fílmica, em Programas de Pós-Graduação brasileiras, que realizaram investigações empíricas com jovens em contexto escolar</td></tr>
<tr><td colspan="4">Base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Período em que o mapeamento foi realizado: março a julho de 2024</td></tr>
<tr><td colspan="4">Descritores: “recepção cinematográfica” e “recepção fílmica”</td></tr>
<tr><td colspan="4">Opções de campo de busca: todos os campos e assunto e título</td></tr>
<tr><td colspan="4">Período temporal: sem período temporal</td></tr>
<tr><td colspan="4">Delimitação de programa: não delimitado</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Resultado inicial: 10 produções</td><td>Descritores</td><td>Resultado</td><td>Tipo de produção</td></tr>
<tr><td>“recepção cinematográfica”</td><td>06</td><td>01 T* e 05 D**</td></tr>
<tr><td>“recepção fílmica”</td><td>04</td><td>03 T e 01 D</td></tr>
<tr><td>Bibliografia Anotada:</td><td colspan="3">Essa etapa utilizou como critério de inclusão, as produções disponíveis na base de dados e investigações empíricas com jovens. Nesse sentido, duas produções foram excluídas, pois não foram encontradas[80], um não era uma pesquisa empírica[81]</td></tr>
<tr><td>Bibliografia Sistematizada:</td><td colspan="3">Resultado apresentado no Quadro 2</td></tr>
</table>

*T: teses
**D: dissertações
Fonte: elaboração própria (2024).

O mapeamento foi realizado entre março e julho de 2024. Inicialmente, realizamos uma busca simples, sem refinar a pesquisa a marco temporal, área ou programa, com o descritor “recepção cinematográfica” e “recepção fílmica”. Assim, mapeamos nas opções de campo de busca, tais como: todos os campos e assunto e título, resultando em apenas 10 (dez) produções, sendo 6 (seis) resultados para o termo de busca “recepção cinematográfica” e 4 (quatro) para o termo de busca “recepção fílmica”, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 — Resultado do levantamento sobre recepção fílmica

Autor, ano, tipo de pesquisa, instituição e programa	Título	Instituição e Programa
Termo de busca “recepção cinematográfica”		

[80] A dissertação de Senta (2018) “Sentidos da impermanência: imagens afetivas e o envelhecer-devir em filmes latino-americanos (2010-2015)”, defendida na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-graduação em Comunicação; A tese de Silva (2016) “Mulheres negras e (in)visibilidade: imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)”, defendida na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-graduação em Comunicação.
[81] A tese de Salles (2008) “Cidade - dispositivo de olhar: elementos para uma teoria benjaminiana da percepção”, defendida na Universidade de São Paulo na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Lucas (2018) – Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação	A desolação de O Hobbit: a decepção dos fãs sobre a adaptação cinematográfica, no Brasil	Encontrar a associação entre o engajamento emocional e participativo, as competências culturais e as decepções dos fãs brasileiros do universo tolkieniano na recepção da trilogia de O Hobbit, no cinema.
Pires (2017) – Dissertação Universidade do Vale do Rio dos Sinos Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação	Cinema e cidadania comunicativa: sessões comentadas na ocupação Pandorga e na Sala Redenção: cinema universitário de Porto Alegre	Investigar e compreender os processos de debate nas sessões comentadas realizadas na Ocupação Pandorga e na Sala Redenção, pensados na perspectiva de construção da cidadania comunicativa cinematográfica.
Nóbrega (2015) - Dissertação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Imaginários juvenis: cinema, recepção, mediações e consumo cultural	Tem como objetivo central a reflexão por meio de narrativas fílmicas e de narrativas dos receptores sobre o imaginário acerca da juventude atual, da década de 2010, comparando-a com leituras de outros momentos como, por exemplo, a da década de 1960 e a da década de 1980, ou seja, comparando diferentes momentos geracionais.
Oliveira (2012) - Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte Mestrado em Estudos da Mídia	Cinema itinerante no Rio Grande do Norte: aspectos da recepção	Analisar o processo de recepção dos espectadores das sessões de cinema do projeto Cine Sesi Cultural, realizado pelo Serviço Social da Indústria SESI, no Rio Grande do Norte.
Termo de busca “recepção fílmica”		
Peres (2021) - Tese Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação	"Se podes ver, repara": a (re)educação do olhar em cena	Explorar e compreender os sentidos da experiência estética com o cinema enquanto práxis pedagógica.
Queiroz (2015) – Dissertação Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	É uma garota com tom de garoto: processos de recepção fílmica com crianças e adolescentes a partir do filme Tomboy	Refletir sobre as infâncias e suas dinâmicas em termos de sexualidade e gênero, tomando o cinema como vetor das discussões
Medeiros (2012) - Tese Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação em Educação	Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação	Investigar as implicações do cinema no processo formativo dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os documentos encontrados passaram por uma leitura flutuante dos resumos para construção da primeira e segunda etapa do EC, a Bibliografia Anotada e Sistematizada, permitindo destacar as primeiras informações sobre as produções. No Quadro 2 é possível identificar a autoria, ano de publicação, instituição e Programa de Pós-Graduação de defesa, título e objetivo das pesquisas. Os estudos foram defendidos entre 2012 e 2021 e contabilizam 5 dissertações e 2 Teses. As pesquisas foram defendidas em diferentes e fazem parte de variados programas de pós-graduação em: Educação; Comunicação; Filosofia, Letras e Ciências

Humanas; Comunicação e Informação; Ciências Sociais; Estudos da Mídia; Antropologia Social etc.

Os principais assuntos relacionados as pesquisas são: recepção, cidadania comunicativa cinematográfica, cinema, comunicação, cinema itinerante, recepção cinematográfica, consumo cultural, cotidiano, estudos de recepção, fãs, imaginário, jovens, juventude, mediação, cinema na escola, didática negativa, educação, experiência estética, gênero, infâncias, olhar, recepção fílmica, reeducação do olhar e sexualidade.

Assim, temos assuntos que nos interessam para produção da pesquisa, dentre eles destacamos recepção cinematográfica e fílmica, cinema na escola, educação, jovens e juventude. No entanto, observamos que de modo geral, a recepção cinematográfica não é um tema recorrente nos programas de pós-graduação. Marcello (2005) afirma que a recepção cinematográfica assume papel secundário nas pesquisas brasileiras, existe uma atenção maior às análises internas do filme em detrimento da recepção do público.

Para desenvolvimento da Bibliografia Sistematizada delimitamos como critério de inclusão pesquisas de recepção fílmica realizadas com o público em ambiente escolar. Levamos em consideração as informações dos resumos para identificar onde e com quem as pesquisas foram realizadas. A tese de Silva (2016) e dissertação de Senta (2018) não tinham os resumos disponíveis na BDTD, então foi realizada a busca dos textos nos repositórios, mas não foram encontrados. A leitura dos resumos também demonstrou que a tese de Salles (2008) não é um trabalho de campo, mas uma análise textual para uma teoria da percepção benjaminiana.

Oliveira (2012), Pires (2017), Lucas (2018) e Nóbrega (2015) realizaram estudo de recepção tendo como campo de pesquisa o cinema. Na pesquisa de Oliveira (2012), o público da recepção eram espectadores do cinema itinerante “Cine Sesi Cultural”; no estudo de Pires (2017), as sessões comentadas foram realizadas com espectadores da “Ocupação Pandorga” e da “Sala Redenção” em Porto Alegre; Lucas (2018) realizou seu estudo com fãs brasileiros do universo *tolkieniano* na recepção da trilogia de “O Hobbit”; Nóbrega (2015) buscou a narrativa de jovens sobre “sua condição” projetada na tela, com a recepção dos filmes “Somos tão Jovens” (2011) e “Confissões de Adolescentes” (2013).

Outras 3 (três) produções foram realizadas no contexto educativo escolar. A tese de Medeiros (2012) realizou uma investigação empírica com os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF, por meio do programa CINEDUCA da UFJF. O autor identificou uma interação entre o cognitivo-inteligível e o afetivo-sensível do espectador demonstrando uma educação da sensibilidade com o cinema, com efeitos no sentir, pensar e agir.

Queiroz (2015) realizou um estudo antropológico, abordando questões de gênero e sexualidade, a partir da análise da recepção fílmica, com grupos de crianças e adolescentes, utilizando as narrativas como fio condutor para as discussões. A tese de Peres (2021) utilizou a linguagem cinematográfica, sua recepção e grupos de discussão para uma formação estético-cultural que tivesse como norte a reeducação do olhar, sendo que o estudo foi realizado com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e resultou em uma experiência profunda e subjetiva mediada pela fantasia e pela imaginação.

As três produções realizadas em contexto escolar apresentam uma perspectiva ampla sobre o uso do filme na educação. Os(as) pesquisadores(as) realizaram grupos de recepção e discussão, observando as sensibilidades, refletindo sobre o corpo e suas singularidades e estimulando uma formação humana. Observamos poucas pesquisas sobre recepção de filmes na escola. No entanto, também consideramos que as buscas podem ser ampliadas para outras bases de dados e com outros termos de busca.

O mapeamento evidenciou uma reduzida quantidade de pesquisas realizadas com grupos de recepção de filmes em escolas, especialmente com jovens do Ensino Médio, o levantamento reforçou a relevância e a originalidade desta tese. Além disso, as produções analisadas contribuíram para a definição dos caminhos metodológicos da pesquisa, particularmente no que se refere à utilização de sessões fílmicas seguidas de grupos de discussão, bem como para a compreensão das potencialidades do cinema na mobilização da sensibilidade, da reflexão crítica e da formação humana.

APÊNDICE H – Filmes sugeridos pela pesquisadora

Filmes sugeridos pela pesquisadora

Temas	Filmes	Sinopse/informação
Racismo estrutural, necropolítica	"**M8 – Quando a morte socorre a vida**" (2019), de Jeferson De Duração: 84 minutos Classificação: 14 - Não recomendado para menores de 14 anos	"M-8 – Quando a Morte Socorre a Vida" é baseado no livro homônimo de Salomão Polakiewicz e conta a história de Maurício (Juan Paiva), um jovem negro da periferia do Rio de Janeiro que ingressa através das cotas em uma prestigiada Universidade Federal de Medicina, filho de Cida (Mariana Nunes), uma auxiliar de enfermagem. Em sua primeira aula de anatomia, Maurício é apresentado a M-8 (Raphael Logam), corpo que servirá para estudo dele e dos amigos durante o primeiro semestre. Em uma jornada permeada de mistério e realidade, Mauricio enfrenta suas próprias angústias para desvendar a identidade desse rosto desconhecido.
Olhar sensível sobre a experiência do racismo vivido cotidianamente por mulheres negras, indústria da beleza, representado pelo alisamento e embranquecimento dos cabelos crespos	"**Kbela**" (2015), de Yasmin Thayná Duração: 22 minutos Classificação:	Representatividade, empoderamento, autoestima e reconhecimento são disputas que o KBELA se insere, onde o desafio é, a partir da criação de novas narrativas sobre a mulher negra, garantir alguma visibilidade que possa interferir, e quem sabe, alterar efetivamente a realidade.
Direitos humanos, questões raciais, questões sociais	"**Odò Pupa, lugar de resistência**" (2018), de Carine Fiúza Classificação: livre Duração: 13'45"	Em yorubá, "Odò Pupa" significa Rio Vermelho, o bairro de Salvador, na Bahia, onde as trajetórias contadas no curta-metragem se desenrolam. Um documentário partir da história de dois jovens negros que desafiam as estatísticas na luta pela sobrevivência. Carine Fiúza, diretora, mostra como o racismo se estrutura de forma política, social e cultural no Brasil. Além da discriminação racial, o curta reflete a dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho.
Bullying, construção da identidade, marginalização, violência, interseccionalidade e autoconhecimento.	"**Moonlight: sob a luz do luar**" (2016), de Barry Jenkins (III). Duração: 111 minutos Classificação: 16 - Não recomendado para menores de 16 anos Países de Origem:	Black (Trevante Rhodes) trilha uma jornada de autoconhecimento enquanto tenta escapar do caminho fácil da criminalidade e do mundo das drogas de Miami. Encontrando amor em locais surpreendentes, ele sonha com um futuro maravilhoso.

	usEstados Unidos da América	
Jovens e suas realidades;	"**Últimas conversas**" (2015), de Eduardo Coutinho Duração: 88 minutos Classificação: Livre	O documentário foi o último dirigido pelo cineasta brasileiro Eduardo Coutinho e começa com o próprio diretor, sentado em uma cadeira, relatando suas frustrações em relação a obra que estava criando. Diferente da maioria dos filmes do diretor, onde só é possível ouvir a voz do cineasta, em Últimas Conversas, Coutinho aparece em vídeo e explica sua aflição perante seus jovens entrevistados. Possivelmente, esta não seria uma opção do documentarista, porém, o documentário não pôde ser montado por ele, devido ao seu trágico falecimento, esta função ficou a cargo de Jordana Berg, montadora e parceira de Eduardo desde 1995, que conseguiu transformar o cineasta em uma personagem de seu próprio filme. Foram realizadas aproximadamente 30 entrevistas de 250 adolescentes pesquisados. Eduardo Coutinho trata de assuntos como racismo, religião, bullying e problemas familiares. Entre as diversas entrevistas, algumas jovens se emocionam e acabam chorando ou passando por um real processo de reflexão consigo mesmo.
Independência e autodescoberta na adolescência, homossexualidade, empatia no ambiente escolar.	"**Hoje eu quero voltar sozinho**" (2014), de Daniel Ribeiro Duração: 95 minutos Classificação: 12 - Não recomendado para menores de 12 anos	Leonardo é um adolescente cego que, como qualquer adolescente, está em busca de seu lugar. Desejando ser mais independente, precisa lidar com suas limitações e a superproteção de sua mãe. Para decepção de sua inseparável melhor amiga, Giovana, ele planeja libertar-se de seu cotidiano fazendo uma viagem de intercâmbio. Porém a chegada de Gabriel, um novo aluno na escola, desperta sentimentos até então desconhecidos em Leonardo, fazendo-o redescobrir sua maneira de ver o mundo.
Desmistificar a imagem estereotipada da mulher gorda	"**Gordofobia Não**" 2017, dirigido por Joseanne Nery Duração: 18 minutos Classificação: Gênero: Documentário	Seja em São Paulo, Fortaleza ou Brasília, mulheres gordas entrevistas neste documentário demonstram, em seus discursos, a necessidade de desmistificar a imagem que fazem delas e construir uma nova visão perante a mulher gorda. O documentário está intimamente entrecruzado com o jornalismo, que visa a compreender, por meio de histórias de vida, quais são os discursos e formas de empoderamento que as mulheres usam frente ao preconceito da gordofobia.
Desigualdade social e as complexas relações de gênero e classe no Brasil	**"Que Horas Ela Volta?"** (2015), dirigido por Anna Muylaert. Duração: 114 minutos Classificação: 12 - Não recomendado para menores de 12 anos Gênero: Drama Nacional Países de Origem : brBrasil	A pernambucana Val se mudou para São Paulo a fim de dar melhores condições de vida para sua filha Jéssica. Com muito receio, ela deixou a menina no interior de Pernambuco para ser babá de Fabinho, morando integralmente na casa de seus patrões. Treze anos depois, quando o menino vai prestar vestibular, Jéssica lhe telefona, pedindo ajuda para ir a São Paulo, no intuito de prestar a mesma prova. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, só que quando ela deixa de seguir certo protocolo, circulando livremente, como não deveria, a situação se complica.

Quanto mentimos para os outros e para nós mesmos a fim de parecermos "adequados" e "encaixados"	"**Requisitos para Ser una Persona Normal**" (2015), dirigido por Leticia Dolera Duração: 90 minutos Classificação: 10 - Não recomendado para menores de 10 anos Gênero : Comédia Família Romance Países de Origem: ESEspanha	Maria tem 30 anos, é uma pessoa peculiar e tem um objetivo: se tornar uma pessoa normal. Mas antes de tudo ela deve descobrir o que é exatamente isso. Que tipo de pessoa que ela é? Ela é uma pessoa normal? O que exatamente isso significa? Essa questão é mais profunda em sua mente. Depois que ela lista todos os requisitos, ela se propõe alcançá-los. Nesse percurso ela vai encontrar a ajuda de seu irmão, Alex, um rapaz de 25 anos com problemas mentais e que atinge todas as necessidades da lista. Ela conhece Borja, um garoto obcecado com dietas e perder peso. Eles vão fazer um pacto curioso: ela o ajuda a viver uma vida ativa e saudável, e ele a ajuda a encontrar seu objetivo: se tornar uma pessoa normal.
Ambiente escolar e solidão, bullying		
Bullying	"**Bullying**" (2009), dirigido por Josetxo San Mateo Duração: 90 minutos Classificação: Gênero : Drama Países de Origem: ESEspanha	Jordi é um garoto de 15 anos que recentemente perdeu o pai e, juntamente com sua mãe, decide mudar sua cidade para começar uma nova vida. E no princípio tudo parecia ir bem. Mas o destino vai reservar um choque, porque quando Jordi ultrapassar o limiar do novo instituto, que retoma, sem saber o transfronteiras escuro do inferno em si. E ele te convida para entrar, com um sorriso de refrigeração, é Nacho, um colega de classe, que apesar de sua idade agora pertence à raça dos que são alimentadas só o medo ea dor dos outros.
Bullying	**Bullying** (2011), dirigido por Lee Hirsch Duração: 98 minutos Classificação L - Livre para todos os públicos Gênero: Documentário Países de Origem: USEstados Unidos da América	Dirigido pelo vencedor do prêmio Emmy, cineasta Lee Hirsch, o projeto de Bully é uma bela e cinematográfica, com personagens cujas histórias cada um representa uma faceta diferente da crise bullying. Seguindo cinco jovens e famílias ao longo de um ano escolar, o filme confronta os resultados mais trágicos bullying, incluindo as histórias de duas famílias que perderam as crianças devido ao suicídio e uma mãe que espera para saber o destino de sua filha de 14 anos de idade, presa depois de levar uma arma para seu ônibus escolar. Com acesso ao raro Sioux City Community School District, o filme também dá uma visão intimidadora dos ônibus escolares, salas de aula, lanchonetes e até mesmo diretorias, oferecendo conhecimento sobre o mundo muitas vezes cruel das crianças, e como professores, administradores e pais se esforçam para encontrar respostas.
Bullying	"**My Story: Struggling, Bullying, Suicide, Self Harm**" (2012), dirigido por Amanda Todd Duração: 9 minutos Classificação:	Amanda Todd , uma adolescente, usa cartões para narrar a vida dela depois que ela expôs seus seios em uma webcam.

	Gênero : Biografia Documentário Drama Países de Origem: caCanadá	
Bullying e violência extrema na escola	"**Elephant**" (2003), dirigido por Gus Van Sant Duração: 81 minutos Classificação: 16 - Não recomendado para menores de 16 anos Gênero: Drama Experimental Policial Thriller Países de Origem: usEstados Unidos da América	Um dia aparentemente comum na vida de um grupo de adolescentes, todos estudantes de uma escola secundária de Portland, no estado de Oregon, interior dos Estados Unidos. Enquanto a maior parte está engajada em atividades cotidianas, dois alunos esperam, em casa, a chegada de uma metralhadora semi-automática, com altíssima precisão e poder de fogo. Munidos de um arsenal de outras armas que vinham colecionando, os dois partem para a escola, onde serão protagonistas de uma grande tragédia.

APÊNDICE I – Resumo da seleção dos filmes apresentadas pelos estudantes

Resumo da seleção dos filmes apresentadas pelos estudantes

Filmes	C*	Avaliação geral	Ficha técnica	Sinopse/informação
Mamonas Assassinas: O Filme (Original)	12 anos	Nota: 2,3 1144 (quantidade de votos)	Ano produção 2023 Dirigido por Edson Spinello Duração 91 minutos Gênero: Biografia Comédia Drama Nacional Países de Origem: BRBrasil	A trajetória de Dinho, Júlio, Bento, Sérgio e Samuel que, juntos, formaram um dos grupos mais inesperados e inicialmente desacreditados pelo grande público. Provando-se um sucesso estrondoso em um curtíssimo espaço de tempo, o quinteto precisou de muitas tentativas frustradas para conseguir mostrar que podia ser a próxima grande banda do Brasil.
M8 – Quando a Morte Socorre a Vida (Original)	14	3,6 1772	Ano produção 2019 Dirigido por Jeferson De Duração 84 minutos Gênero: Drama Nacional Suspense Países de Origem: BRBrasil	Maurício acabou de ingressar na renomada Universidade Federal de Medicina. Na sua primeira aula de anatomia ele conhece M8, o cadáver que servirá de estudo para ele e os amigos. Durante o semestre, o mistério da identidade do corpo só poderá ser solucionado depois que ele enfrentar suas próprias angústias.
Que Horas Ela Volta? (Original)	12	4,3 36520	Ano produção 2015 Dirigido por Anna Muylaert Duração 114 minutos Gênero: Drama Nacional Países de Origem: BRBrasil	A pernambucana Val se mudou para São Paulo a fim de dar melhores condições de vida para sua filha Jéssica. Com muito receio, ela deixou a menina no interior de Pernambuco para ser babá de Fabinho, morando integralmente na casa de seus patrões. Treze anos depois, quando o menino vai prestar vestibular, Jéssica lhe telefona, pedindo ajuda para ir a São Paulo, no intuito de prestar a mesma prova. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, só que quando ela deixa de seguir certo protocolo, circulando livremente, como não deveria, a situação se complica.
Lisbela e o Prisioneiro (Original)	Livre	3,8 36541	Ano produção 2003 Dirigido por Guel Arraes Duração 106 minutos Gênero: Comédia Nacional Romance Países de Origem: BRBrasil	Lisbela (Débora Falabella) é uma moça que adora ir ao cinema e vive sonhando com os galãs de Hollywood dos filmes que assiste. Leléu (Selton Mello) é um malandro conquistador, que em meio a uma de suas muitas aventuras chega à cidade de Lisbela. Após se conhecerem eles logo se apaixonam, mas há um problema: Lisbela está noiva. Em meio às dúvidas e aos problemas familiares que a nova paixão desperta, há ainda a presença de um matador (Marco

				Nanini) que está atrás de Leléu, devido a ele ter se envolvido com sua esposa (Virginia Cavendish).
Bacurau (Original)	16		Ano produção 2019 Dirigido por Juliano Dornelles Kleber Mendonça Filho Duração 131 minutos Gênero: Ação Aventura Drama Faroeste Mistério Nacional Suspense Terror Países de Origem : BRBrasil FRFrança	Bacurau, um pequeno povoado do sertão brasileiro dá adeus a Dona Carmelita, mulher forte e querida por quase todos, falecida aos 94 anos. Dias depois, começam os sinais de que a tranquilidade de Bacurau estará sob ameaça. Uma sequência de incidentes mergulham o vilarejo numa tensão crescente. No entanto, muitos não contavam com um detalhe: que no passado desse lugar extraordinário estava adormecido um talento especial para a aventura.
Carandiru (Original)	16	3,7 27712	Ano produção 2003 Dirigido por Héctor Babenco Duração 145 minutos Gênero: Drama Nacional Policial Países de Origem: ARArgentina BRBrasil ITItália	Um médico (Luiz Carlos Vasconcelos) se oferece para realizar um trabalho de prevenção a AIDS no maior presídio da América Latina, o Carandiru. Lá ele convive com a realidade atrás das grades, que inclui violência, superlotação das celas e instalações precárias. Porém, apesar de todos os problemas, o médico logo percebe que os prisioneiros não são figuras demoníacas, existindo dentro da prisão solidariedade, organização e uma grande vontade de viver.
Cidade de Deus (Original)	16	4,2 54447	Ano produção 2002 Dirigido por Fernando Meirelles Kátia Lund Duração 130 minutos Gênero: Drama Nacional Policial Países de Origem: DEAlemanha BRBrasil FRFrança	Buscapé é um jovem pobre, negro e sensível, que cresce em um universo de muita violência. Ele vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos do Rio. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé é salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, que permite que siga carreira na profissão. É por meio de seu olhar atrás da câmera que ele analisa o dia a dia da favela em que vive, onde a violência aparenta não ter fim.
Os pretendentes da filha do Coroné (Original)		2,8 25	Ano produção 2013 Dirigido por Rogeres Magno Duração Classificação Gênero: Comédia	Em uma cidade do interior um coronel, a todo custo, tenta arranjar um marido para sua filha.
Cabras da Peste (Original)	16	3,2 1922	Ano produção 2021 Dirigido por Vitor Brandt	Bruceuilis (Edmilson Filho) é um policial do interior do Ceará que, para resgatar Celestina, uma cabra considerada patrimônio da

			Duração 98 minutos Gênero: Ação Comédia Nacional Países de Origem: BRBrasil	cidade, viaja até São Paulo. Lá ele vai contar com a ajudade de Trindade (Matheus Nachtergaele), um policial atrapalhado que foi transferido para o escritório e mal sabe usar uma arma.
C.I.C. - Central de Inteligência Cearense (Original)	14	2,4 22	Ano produção 2024 Dirigido por Halder Gomes Duração 101 minutos Gênero: Comédia Nacional Países de Origem: BRBrasil	C.I.C. - Central de Inteligência Cearense é um filme brasileiro de comédia e ação que acompanha Wanderlei, um agente secreto brasileiro conhecido como Karkará. Representando a C.I.C. - Central de Inteligência Cearense, Karkará é responsável por combater alguns dos criminosos mais perigosos do mundo, e sua próxima missão será tão desafiadora quanto as anteriores: ele deve recuperar a fórmula de um projeto ultrassecreto dos governos do Brasil, Paraguai e da Argentina. Aliando-se aos agentes Romerito, do Paraguai, e Micaela, da Argentina, Karkará deve encontrar os bandidos de uma poderosa organização criminosa antes que usem a arma secreta para realizarem seus planos malignos.
Bem-Vinda a Quixeramobim (Original)	14	3,2 675	Ano produção 2022 Dirigido por Halder Gomes Duração 106 minutos Gênero: Comédia Nacional Países de Origem : BRBrasil	Aimée é uma influencer milionária que tem todos os bens da família bloqueados, exceto uma fazenda no interior do Ceará que herdou de seu avô. Ela parte para o sertão na tentativa de vender a propriedade, mas com vergonha da nova realidade, inventa que irá tirar um "período sabático", por um ano. Assim, terá que lidar com sua nova vida e sustentar a mentira nas redes sociais.
Cine Holliúdy (Original)	12	3,5 5642	Ano produção 2013 Dirigido por Halder Gomes Duração 91 minutos Gênero: Comédia Nacional Países de Origem : BRBrasil	No interior cearense, em meados dos anos 1970, Francisgleydisson (Edmilson Filho) é um pequeno exibidor que luta para manter sua sala aberta, a despeito da chegada das TVs. Após fracassar em uma cidade, ele e sua família se mudam para o município de Pacatuba, onde encontra uma plateia deveras pitoresca para seus filmes.
Os Parças (Original)	10	2,1 1266	Ano produção 2017 Dirigido por Halder Gomes Duração 100 minutos Gênero: Comédia Nacional Países de Origem : BRBrasil	A história segue quatro amigos que resolvem abrir uma agência de casamentos.
Ainda Estou Aqui (Original)	14	4,5 9722	Ano produção 2024 Dirigido por Walter Salles Duração 136 minutos Gênero: Biografia Drama História Nacional	No início da década de 1970, o Brasil enfrenta o endurecimento da ditadura militar. No Rio de Janeiro, a família Paiva - Rubens, Eunice e seus cinco filhos - vive à beira da praia em uma casa de portas abertas para os amigos. Um dia, Rubens Paiva é levado por militares à paisana e desaparece.

			Países de Origem : BRBrasil FRFrança	
O Shaolin do Sertão (Original)	14	3,3 1741	Ano produção 2016 Dirigido por Halder Gomes Duração 100 minutos Gênero: Ação Comédia Nacional Países de Origem: BRBrasil	Durante a década de 80, lutadores de vale-tudo passam por dificuldades devido à falta de lutas profissionais. A fim de manter a paixão pela luta, eles desafiam os valentões no interior do Ceará que aceitam participar da competição criada. Aluísio Li, um aficionado e alienado por filmes de artes marciais, vê seu mundo ameaçado quando Toni Tora Pleura, um lutador profissional aposentado resolve desafiar a todos.
O Auto da Compadecida (Original)	Livre	4,3 65475	Ano produção 2000 Dirigido por Guel Arraes Duração 104 minutos Gênero: Aventura Comédia Nacional Países de Origem : BRBrasil	As aventuras de João Grilo (Matheus Nachtergaele), um sertanejo pobre e mentiroso, e Chicó (Selton Mello), o mais covarde dos homens. Ambos lutam pelo pão de cada dia e atravessam por vários episódios enganando a todos da pequena cidade em que vivem.
Tropa de Elite (Original)	16	4,0 59335	Ano produção 2007 Dirigido por José Padilha Duração 115 minutos Gênero: Ação Drama Nacional Policial Suspense Países de Origem : BRBrasil	1997. O dia-a-dia do grupo de policiais e de um capitão do BOPE (Wagner Moura), que quer deixar a corporação e tenta encontrar um substituto para seu posto. Paralelamente dois amigos de infância se tornam policiais e se destacam pela honestidade e honra ao realizar suas funções, se indignando com a corrupção existente no batalhão em que atuam.
Últimas Conversas (Original)	Livre	4,2 1030	Ano produção 2015 Dirigido por Eduardo Coutinho Duração 88 minutos Gênero: Documentário Nacional Países de Origem: BRBrasil	O documentário foi o último dirigido pelo cineasta brasileiro Eduardo Coutinho e começa com o próprio diretor, sentado em uma cadeira, relatando suas frustrações em relação a obra que estava criando. Diferente da maioria dos filmes do diretor, onde só é possível ouvir a voz do cineasta, em Últimas Conversas, Coutinho aparece em vídeo e explica sua aflição perante seus jovens entrevistados. Possivelmente, esta não seria uma opção do documentarista, porém, o documentário não pôde ser montado por ele, devido ao seu trágico falecimento, esta função ficou a cargo de Jordana Berg, montadora e parceira de Eduardo desde 1995, que conseguiu transformar o cineasta em uma personagem de seu próprio filme. Foram realizadas aproximadamente 30 entrevistas de 250 adolescentes pesquisados. Eduardo Coutinho trata de assuntos como racismo, religião, bullying e problemas familiares. Entre as

				diversas entrevistas, algumas jovens se emocionam e acabam chorando ou passando por um real processo de reflexão consigo mesmo.
Antônia (Original)	16	3,9 10	Ano produção 2020 Dirigido por Flávio Carnielli Duração 9 minutos Gênero: História Nacional Terror Países de Origem: BRBrasil	Interior brasileiro do século XIX. Depois de perder a filha e a neta para a varíola, um casal de idosos vê sua fé apodrecer.
Capitães da Areia (Original)	16	3,3 5134	Ano produção 2011 Dirigido por Cecília Amado Guy Gonçalves Duração 96 minutos Gênero: Drama Nacional Países de Origem: BRBrasil	Na capital baiana Salvador, nos anos de 1930, menores abandonados que vivem nas ruas enfrentam toda sorte de dificuldades. Conhecidos como "capitães da areia", são liderados pelo jovem Pedro Bala, praticando crimes como roubo e estupro.
Depois do Universo (Original)	10	3,3 1103	Ano produção 2022 Dirigido por Diego Freitas Duração 126 minutos Gênero: Drama Nacional Romance Países de Origem: BRBrasil	No longa, a talentosa pianista Nina (Giulia Be) precisa superar os desafios de lidar com o lúpus, uma doença autoimune que pode atacar qualquer parte do corpo - o rim, no caso dela. A jovem é surpreendida por uma forte conexão com Gabriel (Henry Zaga), um dos médicos da equipe que a atende, que irá ajudá-la a superar suas inseguranças na luta para tocar nos palcos junto a uma grande orquestra de São Paulo.
Monster (Original)	12	7,8 38000	Ano produção 2023 Dirigido por Hirokazu Koreeda Duração: 126 minutos Gênero: Drama Países de Origem : JPJapão	Depois de descobrir que um professor é responsável pela súbita mudança de comportamento de seu filho, uma mãe invade a escola exigindo saber o que está acontecendo. À medida que a história se desenrola através dos olhos da mãe, do professor e da criança, a verdade surge gradualmente.
Meninas Não Choram (Original)	Livre	3,3 104	Ano produção 2024 Dirigido por Vivianne Jundi Duração Classificação Gênero: Drama Nacional Países de Origem : BRBrasil	Pipa, 16 anos, é fã de futebol feminino e o destaque do time da escola. Popular e com um futuro promissor, ela vê os seus planos interrompidos com o diagnóstico de leucemia e uma internação inesperada. A jornada no hospital é marcada pela empatia e amizade de Beca, que se torna uma referência para a menina. Inspirados pela coragem e positividade de Pipa, sua família e amigos se unem para superar todos os desafios.
The Little Prince (Original)	Livre	4,2 13026	Ano produção 2015	A Pequena Garota está sendo preparada por sua mãe para o mundo muito adulto no qual vivem – e é interrompida por seu excêntrico e

O pequeno príncipe			Dirigido por Mark Osborne (I) Duração 110 minutos Gênero: Animação Aventura Drama Família Fantasia Países de Origem : CACanadá FRFrança ITItália	amável vizinho, O Aviador. O Aviador apresenta sua nova amiga a um mundo extraordinário, no qual tudo é possível. Um mundo ao qual ele mesmo foi apresentado há muito tempo pelo Pequeno Príncipe. É aí que começa a jornada mágica e emocionante da Pequena Garota pela sua própria imaginação – e pelo universo do Pequeno Príncipe. E é onde a Pequena Garota redescobre sua infância e aprende que o que importa são as relações humanas e o que é realmente essencial somente pode ser visto com o coração.
Mary and Max	12		Ano de produção: 2009 Dirigido por Adam Elliot Duração: 92 minutos Classificação: 12 - Não recomendado para menores de 12 anos Gênero : Animação Comédia Drama	Uma história de amizade entre duas pessoas muito diferentes: Mary Dinkle, uma menina gordinha e solitária, de oito anos, que vive nos subúrbios de Melbourne, e Max Horovitz, um homem de 44 anos, obeso e judeu que vive com Síndrome de Asperger no caos de Nova York. Alcançando 20 anos e 2 continentes, a amizade de Mary e Max sobrevive muito além dos altos e baixos da vida. O filme é uma viagem que explora a amizade, o autismo, o alcoolismo, de onde vêm os bebês, a obesidade, a cleptomania, a diferença sexual, a confiança, diferenças religiosas e muito mais.

C* - Classificação indicativa

As informações da tabela e as notas das avaliações das obras pelos usuários foram copiadas da rede social de filmes e séries *Filmow*, com nota máxima de 5,0, com exceção do filme “Monster”, copiada da IMDb com nota máxima de 10.