



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JÚLIA GARCIA DE SANTANA

**O IMPACTO DO PROJETO CINEPSI NAS ESCOLAS NA FORMAÇÃO CULTURAL
E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES**

Brasília
2025

JÚLIA GARCIA DE SANTANA

**O IMPACTO DO PROJETO CINEPSI NAS ESCOLAS NA FORMAÇÃO CULTURAL
E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
título de Pedagogo(a)

Fabírcia Teixeira Borges
Orientadora

Brasília
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

GS232 Garcia de Santana, Júlia.
O impacto do projeto CinePsi nas Escolas na formação cultural e emocional dos estudantes / Júlia Garcia de Santana;

Orientador: Fabrícia Teixeira Borges. Brasília, 2025.
53 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. mediação cinematográfica. 2. linguagem audiovisual.
3. desenvolvimento integral. I. Teixeira Borges, Fabrícia ,
orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

JÚLIA GARCIA DE SANTANA

O IMPACTO DO PROJETO CINEPSI NAS ESCOLAS NA FORMAÇÃO CULTURAL E EMOCIONAL DOS ESTUDANTES

Trabalho de Conclusão de Curso
defendido sob a avaliação da Comissão
Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges – Orientadora do Instituto
de Psicologia da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti – Membro Interno
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira – Membro Interno
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Membro Interno
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Aprovado em 15 de dezembro de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória da minha avó Maria Leitão, cujo amor e exemplo permanecem vivos em minha caminhada. E em especial, a todas as mulheres da minha família, cujo apoio, força e resiliência foram fundamentais para que esta conquista se tornasse possível. Esta vitória é fruto do nosso esforço coletivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos, sustentar minha fé e me dar força para enfrentar os desafios ao longo desta trajetória.

À minha família, meu alicerce, pelo amor incondicional e pelo apoio constante em todas as etapas desta jornada. Aos meus pais, pelo suporte emocional e financeiro, e por sempre acreditarem no meu potencial. À minha avó Maria Leitão, pelas manhãs compartilhadas, pelo carinho e pelas memórias que guardo com afeto. Ao meu irmão, pela cumplicidade e pela força que sempre me transmitiu.

Ao meu namorado, Fernando, por caminhar ao meu lado em todos os momentos, por acreditar em mim, me incentivar a ser eu mesma e me fazer sentir segura em cada passo da minha trajetória.

Às minhas amigas Ana Luísa e Milena Andrade, por compartilharem aventuras, risadas e desafios, tornando cada experiência mais leve e inesquecível.

Aos meus professores, que com sabedoria e dedicação guiaram meu percurso acadêmico. À professora Andrea Versuti, pelo acolhimento, inspiração e incentivo, seja na monitoria ou nas disciplinas da pós-graduação. À professora Fabrícia Borges, por acreditar no meu potencial e me encorajar a ir além.

Aos meus companheiros da gestão da chapa Revitalize, pelo reconhecimento do esforço coletivo e pela construção de uma trajetória que permanece viva nos corredores da Faculdade de Educação.

Agradeço também ao projeto CinePsi nas Escolas, que me proporcionou a oportunidade de trabalhar com mediação cinematográfica e vivenciar experiências inesquecíveis com os alunos, estimulando reflexão e aprendizado de forma criativa e transformadora.

A todos vocês, meu mais profundo e sincero agradecimento: cada apoio, gesto e palavra fez parte da construção deste momento, tornando-o possível e inesquecível.

Não há ensino de cinema que também não seja em si um processo de emancipação (Migliorin, 2019).

MEMORIAL

Para iniciar este memorial, considero essencial contextualizar a trajetória da minha família, pois foram eles que me sustentaram em cada etapa e possibilitaram que eu chegasse até aqui, encerrando mais um ciclo da minha vida acadêmica. Sou filha planejada, fruto da decisão consciente de meus pais, e acredito que isso me proporcionou maior estabilidade durante a infância. Minha mãe, Elisabete Leitão, sempre foi minha maior inspiração, conciliou diferentes ocupações: trabalhou como vendedora em lojas de artigos femininos e também exerceu a função de auxiliar de enfermagem em uma instituição privada de ensino. Seu exemplo de esforço, cuidado e persistência sempre me marcou profundamente. Já meu pai, Josué Garcia, é o homem mais teimoso que conheço, mas a ele devo cada passo dado no meu percurso escolar, pois nunca deixou de acreditar em mim. Durante muitos anos ele trabalhou como taxista, profissão que sustentou nossa família até decidir investir em nosso primeiro caminhão, uma 608 branca com adesivos azuis que, além de marcar uma virada financeira em nossa trajetória, tornou-se símbolo de sua coragem em buscar novos caminhos.

Sempre fui profundamente próxima da minha família. Quem convive comigo percebe que em qualquer conversa, em poucos minutos, inevitavelmente cito alguém ou recordo alguma história vivida ao lado deles. Essa presença constante demonstra o quanto eles são parte essencial de mim: foram, são e sempre serão o meu alicerce. Tudo o que alcancei até hoje devo, em grande medida, ao ambiente familiar em que cresci, um espaço onde nunca faltaram amor, apoio e afeto.

Cresci em um lar em que fui amada todos os dias, em gestos grandes e pequenos, e é justamente nesse cotidiano de cuidado que encontrei forças para enfrentar os desafios da vida. A base sólida construída por meus pais e avós me deu segurança para ousar, sonhar e acreditar em minhas próprias capacidades. Cada vitória minha carrega a marca do esforço coletivo da minha família, que sempre esteve ao meu lado em cada nova etapa, comemorando minhas conquistas e amparando-me nas dificuldades.

Antes de ingressar na Universidade de Brasília, minha trajetória educacional foi marcada por experiências diversificadas que despertaram meu interesse pelo ensino e pelo aprendizado. Frequentando escolas que valorizam a autonomia, a criatividade e a experimentação, participei de atividades artísticas, esportivas e literárias que ampliaram meus horizontes culturais e pessoais. Esses primeiros contatos com diferentes formas de

conhecimento e expressão contribuíram para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como disciplina, organização e senso crítico, preparando-me para os desafios da graduação em Pedagogia.

Em 2022, ingressei no curso de Pedagogia da UnB por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS), iniciando uma etapa marcada por descobertas, amadurecimento e engajamento. O primeiro semestre coincidiu com a retomada gradual das atividades presenciais após a pandemia, momento em que percebi a importância de espaços de acolhimento e participação ativa. Sem integração organizada para calouros, senti a necessidade de buscar envolvimento em projetos e grupos estudantis que fortaleceram minha experiência acadêmica. Foi nesse período que comecei a perceber a amplitude das possibilidades do curso de Pedagogia e como ele poderia se conectar com meus interesses por cultura, leitura e educação crítica.

No segundo semestre, tive meu primeiro contato com a extensão universitária ao participar do projeto LeiA – Leitura e Ação Lúdico-Pedagógica para Crianças, coordenado pelo professor Erlando Reses. O projeto tem como objetivo democratizar o acesso à leitura e estimular a formação educacional, cultural, artística e social de crianças de 4 a 10 anos. Ao atuar nas atividades, pude observar de perto a importância de metodologias criativas para fortalecer a autoestima, a socialização e a construção de um olhar crítico nas crianças. Essa experiência também me permitiu compreender a extensão universitária como um espaço de articulação entre teoria e prática, fundamental para a formação de uma pedagogia transformadora. Este projeto foi premiado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), por ocasião do 2º prêmio Paulo Freire de Educação, em 2024. Outro reconhecimento deste projeto foi com o prêmio Mireya Suárez de Educação em Direitos Humanos da UnB no ano de 2025.

Simultaneamente, minha participação no Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido (CAPe) foi decisiva para meu crescimento pessoal e político. Como integrante da gestão Revitalize, me envolvi em reuniões, conselhos e ações de acolhimento, buscando representar os estudantes de maneira próxima e atenta às demandas cotidianas. Planejamos a Semana de Integração dos Calouros, estruturando atividades que apresentassem a faculdade de educação e fortalecendo vínculos entre os estudantes. Essa experiência foi essencial para desenvolver habilidades de liderança, organização e empatia, que são competências essenciais para a prática pedagógica.

Fotografia 1 - Semana de integração 2025.1



Fonte: Acervo pessoal

Em 2024, busquei experiências que dialogassem mais diretamente com meus interesses pessoais e acadêmicos, e foi nesse contexto que conheci o projeto CinePsi nas Escolas, vinculado ao Instituto de Psicologia da UnB. Até então, meu contato com o cinema na escola resumia-se a exibições pontuais, geralmente associadas ao entretenimento. Foi no CinePsi que percebi, pela primeira vez, o potencial transformador do cinema como prática pedagógica. Minha inserção no projeto começou antes mesmo do período letivo, com participação em reuniões semanais de planejamento, leituras teóricas, discussões conceituais e curadoria coletiva de curtas-metragens. As sessões realizadas com uma turma do 4º ano abordavam temas sensíveis, como violências de gênero, racial, familiar e autoviolência, sempre articulando as narrativas fílmicas a reflexões mediadas. Essa vivência não apenas consolidou meu interesse acadêmico, como também se tornou a base empírica e teórica que legitima esta pesquisa, demonstrando na prática como a mediação cinematográfica qualificada pode ampliar o pensamento crítico e fomentar diálogos significativos no ambiente escolar.

Durante a atuação no projeto, desenvolvi habilidades práticas e reflexivas, planejando atividades, mediando discussões e observando o impacto das sessões na percepção dos estudantes. Cada ida à escola era acompanhada de reflexões no trajeto de carro, discutindo estratégias, revisando conteúdos e planejando melhorias. Lembro-me a caminho da sessão de encerramento realizada na UnB, quando recebemos feedbacks espontâneos das crianças, relatando como a experiência havia transformado sua forma de ver o cinema, antes associado apenas ao entretenimento. Em 2025, o projeto avançou para o ensino médio, mas a greve dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal comprometeu o cronograma. Aproveitamos o tempo para aprofundar discussões, sistematizar reflexões e planejar

publicações acadêmicas a partir das experiências já vividas. Essa vivência consolidou-se como uma das mais significativas da minha graduação, fortalecendo minha identidade profissional e acadêmica.

Para aprofundar a compreensão teórica sobre audiovisual e educação, busquei disciplinas optativas relacionadas ao cinema. Cursar Ambiente, Cultura e Natureza no Cinema e na Literatura, Espaços de Cinema: Natureza e Cultura em Imagens e Sons e Elementos de Linguagem Cinematográfica para a Educação ampliou meu repertório, permitindo articular teoria, análise crítica e práticas pedagógicas. A disciplina Espaços de Cinema, ministrada pela professora Andrea Versuti na pós-graduação da Faculdade de Educação, representou um desafio inicial, pois nunca havia cursado uma disciplina de pós-graduação. Desde o início, fui acolhida por Andrea e pelos colegas, desenvolvendo segurança para aprofundar discussões, participar ativamente e explorar conceitos teóricos complexos. Atuei como monitora da disciplina na ETEC, revisitando e consolidando conhecimentos, e realizei meu TCC I sob sua orientação. Além disso, participei junto a ela do VIII Seminário de Pesquisas do Laboratório Ábaco, experiência que reforçou minha capacidade de investigação e análise crítica

Fotografia 2 - Encerramento da disciplina Espaços de Cinema: Natureza e Cultura em Imagens e Sons no Cine Brasília



Fonte: Acervo pessoal

A professora Andrea sempre me incentivou a pensar “fora da caixa”, explorando perspectivas diversas e estimulando a criatividade. Seu acompanhamento foi inspirador, oferecendo suporte constante e estimulando reflexões que extrapolam o contexto da UnB, sua postura crítica e atenta tornou-se uma referência para minha formação, contribuindo para a construção de uma base sólida em educação, tecnologia e mediação pedagógica pelo cinema. Quando não foi possível dar continuidade à orientação com Andrea, ela me indicou seguir

com a professora Fabrícia Borges, professora do Instituto de Psicologia da UnB. Fabrícia trouxe novos pontos de vista, aproximando-me de uma perspectiva interdisciplinar entre psicologia e cinema, oferecendo suporte em todas as dúvidas surgidas e fortalecendo o desenvolvimento do meu TCC.

O tema deste TCC consolidou-se a partir dessas experiências práticas e teóricas: a mediação cinematográfica compreendida como uma práxis pedagógica intencional que, fundamentada no referencial de Alain Bergala (2008) e de Ramos e Teixeira (2012), busca criar condições para um encontro sensível e reflexivo da criança com a obra cinematográfica, sem reduzi-la a um instrumento didático. Esta escolha temática não foi casual, mas resultado de um percurso formativo que articulou vivências em projetos de extensão, disciplinas acadêmicas, monitorias e atividades de pesquisa, consolidando a compreensão do cinema como linguagem artística e ferramenta de promoção do desenvolvimento integral no contexto escolar.

O curso permitiu ainda a construção de competências interpessoais e de trabalho coletivo. Projetos em grupo, discussões em sala e experiências de extensão fomentaram minha capacidade de escuta, empatia e colaboração, habilidades essenciais para a prática docente. Além disso, a aproximação com diferentes professores e colegas possibilitou a troca de saberes, a ampliação de repertório e o fortalecimento do pensamento crítico, consolidando a formação de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, meu percurso acadêmico articulou experiências pré-Universidade, vivências de extensão, participação em projetos de pesquisa e disciplinas optativas e obrigatórias. Essa trajetória consolidou em mim uma formação pedagógica pautada em reflexão crítica, criatividade, mediação e compromisso social. A mediação cinematográfica, em especial, revelou-se um eixo central, conectando teoria e prática e orientando minha trajetória até a construção do TCC. Ao revisitar minha experiência, percebo que cada disciplina, projeto e orientação contribuiu de maneira significativa para meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional, fortalecendo minha identidade como futura pedagoga e pesquisadora.

RESUMO

Este estudo analisa os processos de mediação cinematográfica desenvolvidos pelo projeto de extensão CinePsi nas Escolas junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, fundamentando-se no referencial de Alain Bergala (2008), que compreende a mediação como criação de condições para um encontro sensível e reflexivo com a obra. Trata-se de uma análise de natureza qualitativa e exploratória, baseada no exame de registros das sessões, como relatórios de mediação e produções estudantis. A metodologia articulou a exibição dos curtas-metragens *Era uma vez uma família*, *Alike* e *The Robot and the Whale* com rodas de conversa mediadas e atividades expressivas. Os resultados indicam que as narrativas fílmicas mobilizaram processos de identificação e reflexão crítica entre os estudantes, possibilitando a elaboração de vivências relacionadas a dinâmicas familiares, violência intrafamiliar e tensões entre criatividade e padronização. A mediação qualificada revelou-se essencial para transformar essas identificações iniciais em reflexões substantivas e para constituir espaços dialógicos seguros. Conclui-se que a articulação entre linguagem cinematográfica e mediação pedagógica configura uma abordagem pertinente para a promoção do desenvolvimento integral, criando ambientes educativos sensíveis que integram dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Palavras-chave: mediação cinematográfica; ensino fundamental; linguagem audiovisual; desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This study analyzes the cinematographic mediation processes developed by the extension project CinePsi nas Escolas with a 4th-grade class of Elementary School, based on the framework of Alain Bergala (2008), who understands mediation as the creation of conditions for a sensitive and reflective encounter with the work. The analysis is qualitative and exploratory in nature, based on the examination of session records, including mediation reports and student productions. The methodology combined the screening of the short films *Era uma vez uma familia*, *Alike*, and *The Robot and the Whale* with mediated conversation circles and expressive activities. The results indicate that the film narratives mobilized processes of identification and critical reflection among the students, enabling the elaboration of experiences related to family dynamics, intrafamily violence, and tensions between creativity and standardization. Qualified mediation proved essential to transform these initial identifications into substantive reflections and to establish safe dialogic spaces. It is concluded that the articulation between cinematographic language and pedagogical mediation constitutes a relevant approach to promoting integral development, creating sensitive educational environments that integrate cognitive, emotional, and social dimensions.

Keywords: cinematographic mediation; elementary school; audiovisual language; integral development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (0m51s) - Plano geral	27
Figura 2 (2m26s) - Encontro com o Caramujo	28
Figura 3 (3m09s) - Plano geral baleia	28
Figura 4 (5m02s) - Salvamento	29
Figura 5 e 6 - Cenas do curta The Robot and the Whale (2018) e desenho infantil correspondente	31
Figura 7 (02m09s) - Cena no parque	34
Figura 8 (05m23s) - Café da manhã	34
Figura 9 (17m51s) - Intervenção da Avó	36
Figura 10 (01m08s) - Violinista no parque	41
Figura 11 (03m41s) - Encontro após o trabalho	42
Figura 12 (06m06s) - Pai imitando o violinista no parque	43

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Semana de integração 2025.1	9
Fotografia 2: Encerramento da disciplina Espaços de Cinema: Natureza e Cultura em Imagens e Sons no Cine Brasília.	10
Fotografia 3 - Roda de conversa das sessão	19
Fotografia 4 - Atividades expressivas das crianças sobre as sessões	19
Fotografia 5 - Percepção infantil dos monitores como super-heróis (demonstrando confiança e criação de vínculo)	20
Fotografia 6 - Desenho infantil retratando o momento em que perguntamos sobre o filme favorito	26
Fotografia 7 – Sessão do projeto CinePsi nas Escolas com turma do 4º ano do Ensino Fundamental	33
Fotografia 8 - Desenhos infantil: Meus pais tem respeito por mim”	37
Fotografia 9 - Desenhos infantil inspirado no curta “Era uma vez uma família”	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Comunidade de Aprendizagem de Paranoá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O PROJETO CINEPSI NAS ESCOLAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	16
1.2 Mediação Cinematográfica e Desenvolvimento Socioemocional.....	18
1.3 Mediação como Práxis Pedagógica.....	22
1.4 Contexto Institucional da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP).....	26
2 ANÁLISE DAS SESSÕES: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS.....	27
2.1 Análise Detalhada da Narrativa e Processos de Mediação do Curta "The Robot and the Whale" no Âmbito do CinePsi nas Escolas.....	27
2.2. O Lugar da Mediação Qualificada na Leitura de "Era uma vez uma família".....	34
2.3 "Alike" e a Elaboração Simbólica das Tensões Cotidianas.....	41
CONCLUSÃO.....	47

INTRODUÇÃO

O cinema, enquanto produção artística e manifestação cultural, configura-se como uma linguagem capaz de proporcionar experiências estéticas que ampliam a percepção de mundo, estimulam o pensamento crítico e favorecem o desenvolvimento emocional dos estudantes. No contexto escolar, sua presença transcende o entretenimento, abrindo espaço para reflexões e diálogos que enriquecem a formação integral e promovem experiências de aprendizagem significativas. Nesse cenário, o projeto CinePsi nas Escolas, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) e coordenado pela Professora Doutora Fabrícia Teixeira Borges, apresenta-se como um campo relevante para investigar a mediação cinematográfica na formação cultural e emocional dos estudantes.

A presente análise concentra-se em três sessões realizadas em 2024 com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, envolvendo os curtas-metragens *The Robot and the Whale*, *Era uma vez uma família* e *Alike*. A condução e o registro das sessões foram realizados por extensionistas do projeto CinePsi nas Escolas, incluindo a autora desta análise, o que permitiu uma observação participante das dinâmicas de mediação e dos processos reflexivos desencadeados entre os estudantes. A seleção dessas sessões justifica-se pela riqueza das discussões suscitadas e pela pertinência dos temas abordados, relações de apoio mútuo, dinâmicas familiares contemporâneas e tensões entre criatividade e padronização, os quais se mostram especialmente relevantes para a reflexão pedagógica no contexto dos anos iniciais.

Conforme assinala Fresquet (2013, p. 100), "propiciar uma experiência de cinema aos mais novos na escola pode significar um gesto irreverente da profanação e transformação dos objetos sagrados no ato de enriquecer repertórios". Essa perspectiva orienta o trabalho do CinePsi nas Escolas, no qual as sessões são concebidas como momentos de construção coletiva de sentidos, mediados pelo diálogo, pela escuta ativa e pela valorização das percepções individuais.

A mediação cinematográfica junto a crianças requer sensibilidade à sua singularidade, tanto na escolha das obras quanto na condução das atividades. Farias, Melo e Colucci (2021, p. 58) destacam que "não existe cinema na escola sem reflexões sobre a forma como essa experiência deve acontecer e como ela pode vir a desestruturar ou deslocar as hierarquias e saberes da escola tradicional". Dessa forma, trabalhar com estudantes do 4º ano implica criar ambientes seguros e acolhedores, nos quais eles possam expressar suas percepções e emoções sem receios.

Migliorin (2019, p. 70) reforça que "não há ensino de cinema que também não seja em si um processo de emancipação", evidenciando o caráter transformador dessa linguagem, inclusive para o público infantil. Nesse sentido, a mediação assume papel central, garantindo que a experiência cinematográfica contribua efetivamente para o desenvolvimento cultural, emocional e crítico dos estudantes.

Esta análise caracteriza-se como qualitativa de natureza exploratória, centrada na documentação e interpretação de uma intervenção realizada no contexto do projeto de extensão CinePsi nas Escolas. Conforme assinala Minayo (2012), a abordagem qualitativa mostra-se adequada para a investigação de fenômenos sociais complexos em seus ambientes naturais, permitindo apreender a riqueza e a profundidade das experiências humanas em sua multidimensionalidade. Dessa forma, a análise volta-se para os registros, relatos e produções decorrentes das sessões de mediação cinematográfica, buscando compreender os sentidos e os processos reflexivos que emergiram da experiência extensionista.

A fundamentação metodológica ancora-se na pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011), que pressupõe que a investigação científica não deve restringir-se à produção de conhecimento distanciado, mas deve igualmente promover transformações significativas na realidade investigada. Esta perspectiva mostra-se especialmente pertinente quando o propósito do estudo compreende não apenas compreender, mas também intervir em processos educativos, construindo coletivamente espaços de reflexão crítica, diálogo e ressignificação de experiências.

Neste contexto, a análise tem como objetivo geral examinar de que maneira a mediação cinematográfica desenvolvida pelo projeto de extensão CinePsi nas Escolas influencia a formação cultural e emocional de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir das interações, reflexões e produções geradas nas sessões realizadas. Objetiva-se, ainda, compreender como a experiência com a linguagem cinematográfica contribui para a ampliação de repertórios culturais, para o desenvolvimento de um olhar crítico e para a expressão das subjetividades das crianças.

A investigação busca, desse modo, oferecer subsídios teórico-práticos para a consolidação de práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente no que se refere à integração de linguagens artísticas no processo de formação integral das crianças

Objetivos geral

Analisar as narrativas dos estudantes do 4º ano após a mediação de três sessões do CinePsi nas Escolas.

Objetivos específicos

1. Analisar os processos de identificação e reflexão crítica desencadeados pelos curtas *The Robot and the Whale*, *Era uma vez uma família* e *Alike*.
2. Descrever as estratégias de mediação pedagógica que promovem diálogo seguro e expressão emocional.

1 O PROJETO CINEPSI NAS ESCOLAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 Contextualização e Organização do Projeto CinePsi nas Escolas

O projeto CinePsi nas Escolas emerge como resposta às demandas do cenário educacional brasileiro contemporâneo, caracterizado pela complexificação das relações sociais no ambiente escolar e pela necessidade de estratégias para promoção de saúde mental e prevenção de violências. Ao integrar a linguagem cinematográfica como recurso pedagógico, o projeto posiciona-se no campo da educação que valoriza a experiência estética como via de acesso a temas complexos e de promoção do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a atuação do CinePsi nas Escolas insere-se no contexto de uma educação que busca práticas que apostam na mediação cultural e no diálogo como ferramentas de formação. Desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024 em duas escolas públicas do Distrito Federal, o projeto estabeleceu parceria com instituições de ensino da rede pública, com atuação direcionada especificamente para turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Esta delimitação etária fundamenta-se em análise das características desenvolvimentais próprias desta faixa etária, que compreende crianças entre 9 e 10 anos em fase de ampliação de suas capacidades de abstração e elaboração crítica.

A arquitetura conceitual do projeto alinha-se com a compreensão de que "os programas de prevenção da violência funcionam melhor quando incorporam múltiplas estratégias e abordam todas as possibilidades de possíveis atos de violência nas escolas" (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 13). Nesta perspectiva, o CinePsi nas Escolas organizou-se em eixos temáticos que abordaram dimensões distintas da violência, sempre articulando a exibição de curtas-metragens com atividades de mediação pedagógica

qualificada. A seleção dos filmes considerou a adequação temática e também qualidades artísticas e potencial para gerar identificação e reflexão entre as crianças sobre a violência.

A implementação do projeto considerou a importância dos profissionais da educação, reconhecendo que "os profissionais da educação estabelecem a primeira linha de segurança escolar, porque têm o contato mais direto com os estudantes" (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 26). Esta compreensão orientou o estabelecimento de parcerias colaborativas entre universidade e escola, criando condições para uma atuação contextualizada e sensível às realidades específicas de cada instituição de ensino. O trabalho conjunto permitiu que o projeto se adaptasse às necessidades locais, mantendo ao mesmo tempo o rigor teórico-metodológico necessário a uma intervenção de caráter extensionista.

A estrutura organizacional do CinePsi nas Escolas foi planejada para garantir a coerência entre os objetivos propostos e as ações desenvolvidas. As reuniões quinzenais de planejamento envolviam não apenas a equipe de coordenação, mas todos os extensionistas participantes, criando um espaço de formação continuada e construção coletiva. Nestes encontros, eram discutidos tanto aspectos teóricos relativos aos temas a serem trabalhados quanto questões práticas relacionadas ao desenvolvimento das atividades com as crianças. Esta dinâmica colaborativa permitiu que o projeto se mantivesse em constante processo de avaliação e aprimoramento, adaptando-se às necessidades emergentes ao longo de sua implementação.

A seleção dos curtas foi orientada por critérios pedagógicos e interdisciplinares, que consideraram a pertinência temática, a qualidade estética e o potencial de cada obra para suscitar identificação e reflexão no público infantil. Priorizaram-se narrativas que abordassem as diferentes dimensões da violência com sensibilidade e adequadas à faixa etária, e que se abrissem a múltiplas interpretações.

Essa curadoria fundamenta-se na compreensão de que "O cinema torna-se um meio de comunicação, sendo responsável por aflorar nos alunos um desejo maior de expor suas convicções, suas idéias, seus conflitos e, então, organizar valores para a própria formação humana" (Rezende, 2012, p. 64). Nesse sentido, a escolha cuidadosa das obras visava criar condições para que as crianças pudessem, de modo seguro e mediado, acessar e elaborar temas complexos. Esta preocupação dialoga com a constatação de que "a escola tem um papel fundamental na prevenção da violência [...], embora pouco ou nada sobre o tema seja abordado na formação pedagógica do professor" (Lyra; Constantino; Ferreira, 2023, p. 166). A curadoria dos filmes mostrou-se, assim, uma etapa fundamental para o êxito das intervenções, pois as narrativas selecionadas serviram como portas de entrada seguras e férteis

para discussões necessárias, preparando os estudantes para a mediação qualificada que se seguiria.

O processo de formação dos extensionistas envolveu não apenas a familiarização com os conteúdos temáticos, mas também o desenvolvimento de competências específicas para a mediação de discussões sobre temas complexos com crianças. Foram realizados encontros formativos entre os extensionistas do projeto para ampliar as noções sobre desenvolvimento infantil, técnicas de mediação de conflitos e estratégias de facilitação de diálogos em grupo, sempre com o objetivo de preparar os integrantes do CinePsi nas Escolas para os desafios que encontrariam em campo. Esta preparação mostrou-se essencial para garantir a qualidade das intervenções e a segurança necessária para abordar temas potencialmente delicados com o público infantil.

1.2 Mediação Cinematográfica e Desenvolvimento Socioemocional

A estrutura metodológica do CinePsi nas Escolas organizou-se em três momentos pedagógicos: contextualização, imersão nas narrativas e reconstrução reflexiva. Neste trabalho, adota-se o conceito de mediação cinematográfica a partir das contribuições de Alain Bergala (2008) e de Ramos e Teixeira (2012), compreendendo-a como o conjunto de ações pedagógicas que possibilitam o encontro das crianças com o cinema enquanto arte.

Conforme Bergala (2008), a mediação cinematográfica não consiste em explicar ou interpretar o filme para os alunos, mas em criar condições para que o encontro com a obra aconteça de forma sensível, respeitando a dimensão estética do cinema. Nessa perspectiva, o mediador se afasta da ideia de transmissão de um saber sobre o filme, priorizando, como destaca o autor, a "maneira como ele se apropria de seu objeto, a boa relação com o objeto-cinema" (Bergala, 2008, p. 27). Essa relação fundamenta-se na premissa de que "a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso". A escola pode possibilitar o encontro com o cinema, ajudando os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Este processo é absolutamente individual, ainda que ocorra numa situação de experiência muda coletiva" (Bergala, 2008, p. 101 apud Leite; Rodrigues, 2012).

A primeira fase, de contextualização, dedicava-se ao preparo do ambiente emocional e cognitivo, estabelecendo acordos relacionais e ativando conhecimentos prévios por meio de diálogos sobre expectativas e experiências com o cinema. Essa etapa reflete a compreensão de Ramos e Teixeira (2012) sobre o cinema na escola como uma prática mediada, na qual o

educador acompanha o processo de fruição, reflexão e diálogo sem reduzir o filme a um recurso didático.

O segundo momento consistiu na imersão nas narrativas filmicas. Durante a exibição, elementos da linguagem cinematográfica como a composição visual, a música, a ausência de diálogos em determinados curtas e o uso simbólico da cor foram observados e, posteriormente, problematizados com os estudantes. A mediação buscou não apenas exibir o filme, mas criar condições para que as crianças percebessem como esses elementos constroem sentidos e emoções. Essa abordagem demonstrou engajar os estudantes e predispor à recepção ativa das narrativas, criando as condições para que o encontro com a obra e a construção coletiva de sentidos pudessem ocorrer.

O momento da experiência estética com os curtas-metragens constituiu o núcleo da intervenção, fundamentando-se no duplo reconhecimento de que a escola precisa dialogar com a cultura midiática contemporânea e de que o cinema é uma linguagem privilegiada para essa mediação. Conforme Rezende (2012, p. 61) observa, as crianças chegam à escola imersas em um ambiente saturado de informações e “ansiosas para discutir e dar opiniões”, mas muitas vezes a instituição “nem sempre se encontra aparelhada para atender à curiosidade dos alunos”. É precisamente essa lacuna que o projeto buscou preencher, alinhando-se ao questionamento central de Versuti e Scareli (2017, p. 8): “se há uma grande quantidade de pessoas que são educadas por imagens e sons, porque a escola não se apropria dessas produções?”.

A experiência estética foi qualificada pela mediação pedagógica que a antecedeu e sucedeu. A curadoria dos curtas considerou sua pertinência temática e qualidade artística, selecionando obras com potencial para gerar identificação e reflexão entre as crianças. A exibição foi realizada em um ambiente preparado para favorecer a imersão e a recepção ativa.

A etapa que sucedeu a exibição desenvolveu-se através de rodas de conversa que se organizavam como ambientes de construção coletiva. Nesses espaços, perguntas norteadoras orientavam a reflexão sobre as temáticas emergentes dos filmes. Conforme destacam Moura e Lima (2014, p. 100), "o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala". Esta compreensão norteou a prática das rodas, valorizando a escuta ativa e o respeito às diferentes perspectivas, onde os mediadores atuaram como facilitadores do processo de construção coletiva de significados.

Fotografia 3 - Roda de conversa da sessão



Fonte: Acervo do projeto (2024).

As atividades expressivas realizadas sobre as sessões, representado na fotografia 4, foram: produção de desenhos e elaboração de cartazes, que permitiam a elaboração simbólica por vias não exclusivamente verbais, reconhecendo as diferentes formas de linguagens e expressões infantis. Tal abordagem confirma que "o professor pode destacar outras possibilidades que vão além da leitura do tema apresentado no filme" (Silva, 2014, p. 365), legitimando múltiplas linguagens como formas válidas de expressões. Esta diversificação mostrou-se pertinente para acolher as distintas modalidades de elaboração características do desenvolvimento infantil, permitindo que cada criança encontrasse canais adequados para externalizar suas compreensões e sentimentos sobre os temas trabalhados.

Fotografia 4 - Atividades expressivas das crianças sobre as sessões

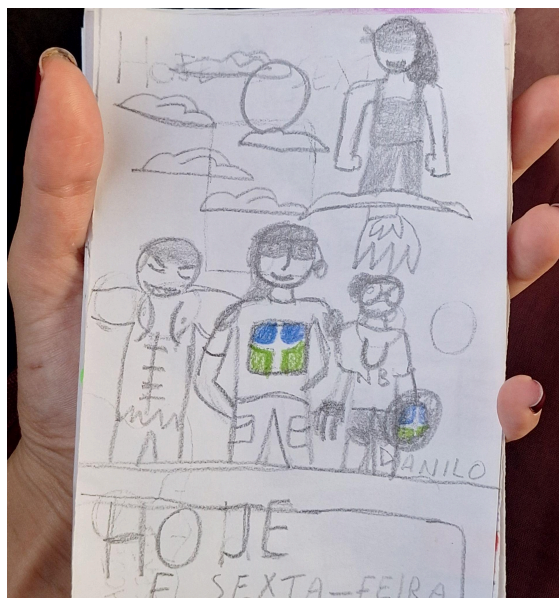


Fonte: Acervo do projeto (2024).

A mediação realizada buscou intencionalmente contrapor-se à lógica competitiva que Bell Hooks (2023, p. 155) descreve como inerente à "cultura de dominação", na qual prevalece o medo do fracasso. A construção de ambientes colaborativos, baseados no

acolhimento das vulnerabilidades e no estabelecimento de vínculos de confiança, mostrou-se fundamental para abordar temas sensíveis de maneira segura e produtiva.

Fotografia 5 - Percepção infantil dos monitores como super-heróis (demonstrando confiança e criação de vínculo)



Fonte: Acervo do projeto (2024).

A implementação das estratégias de mediação exigiu adaptação às dinâmicas emergentes do grupo. Foram utilizadas estratégias como a criação de atividades e a ressignificação de abordagens em resposta às reações das crianças durante os encontros, além de reuniões quinzenais de planejamento e avaliação em equipe. Esta flexibilidade mostrou-se eficaz para a manutenção do projeto, evidenciando a importância da formação contínua e do trabalho colaborativo. Conforme destacado por Napolitano (2009, p. 24), "o professor deve refletir sobre os conceitos e valores que o filme mobiliza, sobre o sentido simbólico do tema e dos personagens" por reflexão crítica que se mostrou fundamental para uma mediação que ultrapassa a exibição de filmes, exigindo dos mediadores atualização e estudo dos materiais utilizados.

A articulação entre a linguagem cinematográfica e as estratégias de mediação evidenciou o desenvolvimento de competências socioemocionais, observando-se progressos significativos nas narrativas que evidenciaram a capacidade de escuta, empatia e expressão emocional das crianças ao longo do projeto. Os filmes serviram como objetos intermediários que, por sua natureza simbólica, facilitaram o acesso a temas delicados, criando uma zona de segurança que foi identificada pela equipe do CinePsi nas Escolas através da capacidade crescente de interação de cada criança no momento coletivo. A posterior discussão em roda

permitiu que as crianças relacionassem as narrativas ficcionais com suas vivências, promovendo a construção de significados compartilhados e o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da capacidade de escuta ativa entre as elas que identificamos a partir de suas falas.

A prática reflexiva incorporada ao projeto através de relatórios e discussões em equipe mostrou-se fundamental para o aprimoramento contínuo das estratégias de mediação, permitindo ajustes necessários em resposta às necessidades específicas de cada grupo. Esta postura de constante avaliação e ajuste permitiu que os extensionistas desenvolvessem sensibilidade para captar as nuances das interações com as crianças, adaptando suas abordagens para atender às demandas emergentes de cada situação, mantendo o foco nos objetivos educativos e de promoção de saúde mental que orientavam o projeto. Para tanto, foi utilizado como principal instrumento de registro e reflexão o diário de bordo elaborado pelos monitores do projeto, com o propósito de documentar observações referentes às interações, falas, impressões e situações emergentes ao longo do processo.

Esse instrumento desempenhou um papel não apenas na documentação dos conteúdos discutidos, mas também na captura de gestos, reações e atmosferas vivenciadas de forma coletiva. Como afirma Batista (2019, p. 293), “utilizar o diário de bordo na construção do eu professor não é somente importante, como também essencial, pois é a partir do diário que nossas reflexões criam ‘vida’ e mais tarde viram ações”. Dessa forma, o diário constituiu-se como um meio para o aprofundamento das reflexões sobre a experiência e como precursor de novas práticas pedagógicas no âmbito do projeto.

1.3 Mediação como Práxis Pedagógica

A experiência do CinePsi nas Escolas permitiu compreender a mediação cinematográfica como uma prática pedagógica complexa que demanda competências específicas dos educadores, como a escuta ativa, a facilitação de diálogos reflexivos, a curadoria de obras sensíveis e o conhecimento de temas relacionados à violência presentes no cotidiano escolar, indo além dos saberes tradicionalmente contemplados na formação inicial. Nesse sentido, Santos (2013, p. 22) reforça que “é crucial que os educadores compreendam a importância e a necessidade de uma escuta cuidada e ativa, isto é, uma especial atenção e relação próxima da criança, com intuito de suportar e promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança”, ao mesmo tempo em que destaca o papel do educador como aquele que “deve ajudar as crianças a construir o seu conhecimento, apresentando-lhe desafios,

situações problemáticas, sempre com a intenção de desenvolver o seu conhecimento” (Santos, 2013, p. 23).

A experiência estética promovida pelo projeto fundamenta-se no duplo reconhecimento do cinema como linguagem artística e como potente ferramenta de mediação pedagógica. Para Xavier (2005), a linguagem cinematográfica organiza-se como um discurso que articula imagens e sons, produzindo sentidos e posicionamentos do espectador frente à narrativa. Bergala (2008), por sua vez, compreende o cinema como uma linguagem artística que deve ser experimentada na escola a partir do encontro sensível com a obra, e não reduzida a um instrumento pedagógico. Nessa perspectiva, a experiência estética no CinePsi caracterizou-se como um processo de encontro, fruição e reflexão mediada, no qual as crianças puderam se relacionar com as obras a partir de suas subjetividades, em um espaço que valoriza a escuta, o diálogo e a expressão emocional.

A linguagem cinematográfica, em sua multimodalidade, revelou-se potente para o desenvolvimento integral das crianças, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada. Essa abordagem alinha-se com a Base Nacional Comum Curricular, que propõe, para as turmas do 4º e 5º ano, a habilidade de “explorar e experimentar diferentes tecnologias e linguagens das artes visuais, incluindo mídias digitais, para criação artística” (BNCC, Arte – Ensino Fundamental, EF15AR13). Mostra-se, portanto, em consonância com as atuais diretrizes educacionais que preconizam uma educação voltada para a formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais, em linha com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como fim da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, Art. 2º).

Durante as sessões, a atuação dos extensionistas evidenciou a necessidade de desenvolvimento de habilidades que articulam conhecimentos teóricos e práticos de maneira integrada em projetos na escola. A escuta ativa qualificada mostrou-se essencial para apreender não apenas o conteúdo explícito das falas infantis, mas também suas nuances emocionais, hesitações significativas e expressões não-verbais. A formulação de perguntas norteadoras exigiu dos futuros pedagogos e psicólogos a capacidade de equilibrar direcionamento temático e abertura para interpretações plurais, criando condições para reflexões críticas profundas. Esta abordagem, que supera o ensino tradicional, configura-se como um processo de facilitação de aprendizagens significativas, na linha do que propõe Silva (2014, p. 365) ao afirmar que "o professor pode destacar outras possibilidades que vão além da leitura do tema apresentado no filme".

A afirmação de que as crianças compreenderam os elementos da linguagem cinematográfica e desenvolveram um olhar mais crítico fundamenta-se na análise dos registros realizados durante as sessões, que incluíram relatos de mediação, diários de bordo e produções gráficas dos estudantes. A prática extensionista do CinePsi nas Escolas, ao trabalhar com elementos da linguagem como a trilha sonora, os enquadramentos, a paleta de cores e a iluminação, criou oportunidades para que os estudantes observassem e discutissem como essas escolhas constroem significados e emoções.

Essa compreensão tornou-se perceptível por meio de evidências identificadas nos registros. Durante as rodas de conversa, as crianças relacionam a música de uma cena ao sentimento do personagem ou comentam o uso de cores para expressar estados emocionais, demonstrando que decodificaram a relação entre forma e conteúdo. Nas produções gráficas, os desenhos replicavam planos dos filmes ou utilizavam cores de maneira expressiva, indicando a assimilação e ressignificação dos elementos visuais discutidos. Além disso, os diários de bordo e relatórios de mediação documentaram momentos em que os estudantes faziam inferências sobre a intencionalidade da narrativa, questionando escolhas técnicas como movimentos de câmera ou trilha sonora. Portanto, a conclusão de que a abordagem permitiu às crianças desenvolver um olhar mais crítico não é uma inferência abstrata, mas uma interpretação apoiada por dados coletados no decorrer do projeto. Esses indícios mostram que os estudantes transitaram da recepção para uma leitura mais atenta da construção das narrativas fílmicas.

A mediação qualificada permitiu estabelecer ambientes educativos colaborativos que se contrapunham à lógica competitiva ainda presente em muitas instituições escolares. O projeto destacou o papel dos participantes do CinePsi nas Escolas como agentes transformadores no espaço escolar, capazes de fomentar práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as múltiplas subjetividades infantis. Esta experiência concretizou a proposição de Migliorin (2019) sobre o caráter emancipatório do cinema na educação, onde a mediação qualificada transforma a experiência estética em oportunidade para questionar estruturas estabelecidas. A abordagem cinematográfica demonstrou eficácia na promoção de uma educação crítica, criando condições para que as crianças questionem estereótipos e construam novas perspectivas sobre si mesmas e sobre a sociedade.

O processo de documentação e reflexão sobre a prática constituiu-se como elemento formativo, possibilitando a integração entre teoria e prática mediante o registro sistemático das atividades, análise das produções infantis e discussões coletivas. Este exercício reflexivo

revelou-se essencial para o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a própria atuação e replanear intervenções com base nas aprendizagens construídas.

A experiência sinaliza a necessidade de repensar a formação docente interdisciplinar, incorporando de modo mais sistemático o trabalho com linguagens artísticas e estratégias de mediação cultural amplas. Segundo Leandro (2001), é fundamental realizar a transição da "imagem pedagógica" para a "pedagogia da imagem", concebendo a linguagem cinematográfica como campo de conhecimento autônomo, integrado ao currículo. Esta mudança de perspectiva requer que os cursos de Pedagogia preparem os futuros educadores para atuar como mediadores culturais, desenvolvendo competências para trabalhar com diferentes linguagens de forma crítica e criativa.

A formação contemporânea de educadores deve prepará-los para atuar como mediadores culturais, habilitados a conectar o universo simbólico infantil com os saberes escolares. O cinema, quando adequadamente trabalhado, consolida-se como instância de reflexão e transformação, permitindo que as crianças se reconheçam nas narrativas e ampliem sua compreensão de mundo. Ao favorecer a leitura crítica das imagens, a expressão de emoções e o diálogo coletivo, essa prática alinha-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que defendem uma educação integral, democrática e comprometida com a formação ética, estética e cidadã dos sujeitos.

As implicações para a formação docente mostram-se em diferentes dimensões. É preciso formar pedagogos que compreendam a educação como prática social complexa, que dominem diferentes linguagens e que sejam capazes de criar ambientes de aprendizagem nos quais as crianças possam desenvolver competências cognitivas, emocionais, éticas e sociais. O projeto CinePsi nas Escolas demonstrou que a mediação cinematográfica, quando concebida como práxis pedagógica intencional e reflexiva, pode contribuir para esta formação dos futuros educadores e psicólogos, preparando-os para os desafios da educação no século XXI.

Essa contribuição concretiza-se de diferentes maneiras. Ao atuar como mediadores do projeto, os futuros pedagogos e psicólogos experienciam na prática a necessidade de articular teoria e ação, planejamento e flexibilidade, conteúdo temático e acolhimento emocional. O trabalho com a linguagem cinematográfica amplia o repertório pedagógico, capacitando-os a utilizar diferentes mídias e narrativas de forma crítica e criativa. A mediação de temas complexos, como violências, diversidade familiar e relações de poder, desenvolver competências relacionais e éticas fundamentais para as profissões, como escuta ativa, gestão

de conflitos e respeito à alteridade. Portanto, a experiência extensionista no CinePsi configura-se como um espaço formativo no qual os estudantes de pedagogia e psicologia exercitam, de maneira integrada, as dimensões técnica, política e humana da prática profissional na interface entre educação e saúde mental.

1.4 Contexto Institucional da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)

Esta análise tem como cenário de intervenção a Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), unidade de ensino pertencente à rede pública do Distrito Federal. A instituição caracteriza-se por um modelo pedagógico que se fundamenta nos princípios da educação comunitária, conforme estabelecido em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O documento define a escola como uma “comunidade de aprendizagem”, configurando-a como um “espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania” (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 4).

O PPP do CAP apresenta uma análise detalhada do território no qual a escola se insere. Sua área de atuação abrange as regiões do Paranoá, Paranoá Parque e Itapoã, esta última descrita como uma das “regiões administrativas mais vulneráveis do Distrito Federal” (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 11). Essa condição de vulnerabilidade está associada, segundo o documento, a um processo histórico de ocupação urbana marcado pela ausência de infraestrutura e de serviços públicos essenciais (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 11). O PPP também registra uma limitação no acesso a bens culturais na localidade, indicando que “a cidade não possui cinemas, teatros ou centros culturais” (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 13).

Em resposta a esse contexto, a proposta pedagógica do CAP, conforme explicitada em seu PPP, estrutura-se a partir de valores fundamentais, entre os quais se destacam “amorosidade, autonomia, respeito e responsabilidade” (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 14–15). Estes princípios orientam uma prática educativa que prioriza recursos pedagógicos como rodas de conversa, assembleias e um sistema de avaliação de natureza processual e formativa. O PPP ainda enfatiza a “auto responsabilidade” de todos os agentes envolvidos no processo educativo como base para o “trabalho em rede (comunitário)” (Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, 2023, p. 14).

A seleção desta instituição como campo para a execução da intervenção derivou da convergência entre sua proposta pedagógica que valoriza dimensões socioemocionais e

práticas coletivas e os objetivos da análise. A aplicação do projeto ocorreu em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, mediante uma parceria estabelecida com a docente regente, modalidade de trabalho coerente com o princípio de corresponsabilidade adotado pela escola. Assim, a CAP configura-se não como objeto de investigação, mas como o contexto institucional, social e pedagógico que delinea e conforma a realização da pesquisa-intervenção empreendida.

2 ANÁLISE DAS SESSÕES: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

2.1 Análise Detalhada da Narrativa e Processos de Mediação do Curta "The Robot and the Whale" no Âmbito do CinePsi nas Escolas

A implementação do projeto CinePsi nas Escolas na turma do 4º ano iniciou-se com a exibição do curta-metragem "The Robot and the Whale" (originalmente "Roboten och Valen"), produção sueca de 2018 dirigida por Jonas Forsman, que acumula também as funções de roteirista e editor. A obra, com duração de 6 minutos e 22 segundos, conta com produção da Hobab, trilha sonora de Eirik Hulbak Roland e design de som de Jakob Oldenburg. A narrativa desenvolve-se integralmente sem diálogos, utilizando linguagem visual e trilha sonora para construir significados, característica que foi determinante em sua seleção para o trabalho com crianças.

A sinopse oficial descreve que "há muito tempo os humanos deixaram o planeta Terra. Lobo, um robô alegre que ama animais e plantas, um dia encontra uma baleia encalhada na praia. Lobo terá que superar seu medo da água para salvá-la, mas não é fácil, especialmente porque uma única gota de água pode fazê-lo enferrujar". Esta premissa simples, mas profundamente metafórica mostrou-se ideal para trabalhar conceitos de superação, empatia e cooperação com o público infantil.

A sessão foi estruturada em três momentos pedagógicos sequenciais e complementares. O primeiro momento da sessão, realizado antes da exibição do curta-metragem, consistiu em uma atividade de acolhimento e sondagem do repertório audiovisual dos estudantes. Durante aproximadamente trinta minutos, os mediadores conduziram um diálogo aberto no qual cada estudante foi convidado a compartilhar seu filme favorito e explicar o que mais gostava na obra escolhida. Para nortear essa conversa, foram feitas perguntas como: "Qual o seu filme favorito?", "Qual foi o último filme que você assistiu?" e "Você costuma assistir filmes em casa ou no cinema?". Essa abordagem permitiu mapear as preferências do grupo e criar um ambiente de confiança, no qual as crianças

demonstraram entusiasmo ao compartilhar experiências, com predomínio de menções a animações como “Divertida Mente 2” e “Robô Selvagem”.

Fotografia 6 - Desenho infantil retratando o momento em que perguntamos sobre o filme favorito



Fonte: Produção da criança participante da atividade (2024).

Em seguida, introduziu-se o tema central da sessão com perguntas introdutórias sobre violência, como “O que é violência?” e “Existem diferentes violências?”, bem como a pergunta norteadora “Vocês sabem o que é rede de apoio?”, que serviu para introduzir a temática que seria aprofundada após a exibição. Essa discussão foi enriquecida pela reflexão de Bernard Charlot (2002), que nos instiga a não reduzir a violência na escola a um mero reflexo da sociedade, mas a compreendê-la como um fenômeno ativamente produzido nas relações escolares. Para o autor, é fundamental decifrar os significados que os alunos atribuem à experiência escolar como forma de enfrentar os conflitos que ali eclodem.

A investigação do uso de curtas-metragens como linguagem para prevenir violências reveste-se de relevância, pois trata-se de uma abordagem que articula saberes acadêmicos e cotidianos, redefinindo o papel da escola como espaço de transformação social. Como sugere Marcello (2008), o cinema pode produzir afetos mobilizadores, permitindo aos jovens (re)construir identidades e fortalecer resistências. Reconhecer seu potencial estético-político é um passo fundamental para promover justiça social e reforçar o compromisso educacional com uma cultura de paz e respeito mútuo.

Após esse acolhimento inicial, foi realizada a apresentação do projeto CinePsi nas Escolas, com a explicação de seus objetivos, da metodologia de mediação e da dinâmica a ser seguida nas sessões. O referencial de mediação adotado fundamenta-se na perspectiva de Bergala (2008) e de Ramos e Teixeira (2012), compreendendo a mediação cinematográfica não como transmissão de saberes sobre o filme, mas como criação de condições para um

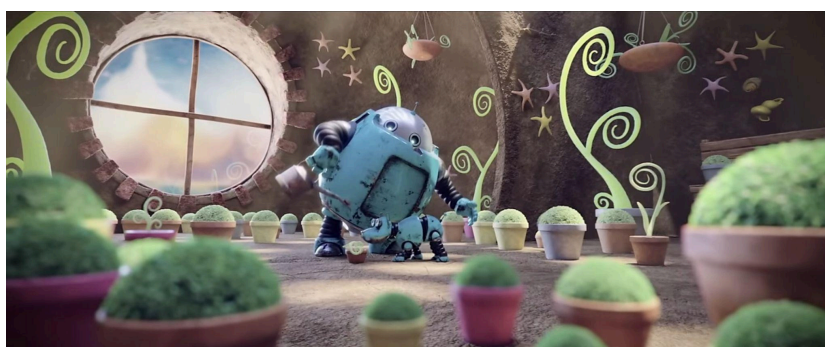
encontro sensível e reflexivo das crianças com a obra. Para finalizar o momento preparatório, estabeleceram-se, de forma colaborativa com os estudantes, combinados coletivos que enfatizavam o respeito às opiniões divergentes, a escuta ativa durante as exposições e a valorização do espaço de fala de cada participante. Esses acordos visavam garantir um ambiente para a reflexão cinematográfica e consolidar, desde o início, uma cultura dialógica, alinhada aos princípios de uma educação sensível e transformadora que o projeto busca promover.

Apesar das limitações estruturais de um ambiente não originalmente concebido para atividades cinematográficas, foi possível organizar o local com o projetor e a caixa de som do projeto, além de puffes e almofadas no chão, garantindo conforto e uma atmosfera propícia. Dessa forma, ainda que distante do cenário ideal, o espaço adaptado conseguiu assegurar condições adequadas para o engajamento emocional dos estudantes com a obra exibida.

A narrativa do curta desenvolve-se através de uma estrutura sequencial que acompanha a jornada do robô protagonista. O segmento inicial apresenta o personagem em sua rotina doméstica, mostrando-o regando suas plantas com cuidado metódico e organizando sua coleção de estrelas-do-mar nas paredes de sua residência. A cena demonstra seu caráter organizado e sua conexão com a natureza, estabelecendo também seu sistema de armazenamento de objetos em um compartimento especial em sua barriga.

Em sequência o plano geral (Figura 1), o curta apresenta uma cena fundamental para compreensão das limitações do personagem: uma gota de água acidental atinge o robô durante a regagem das plantas, provocando imediatamente um curto-circuito em seu sistema. Esta sequência, representada através de flashes visuais e sons de interferência, estabelece de forma clara e metafórica o medo e a vulnerabilidade do personagem em relação à água.

Figura 1 (0m51s) - Plano geral



Fonte: The Robot and the Whale (2018)

A narrativa então avança para o passeio diário do robô com seu cachorro robótico. O robô para plantar uma nova muda no solo, revelando que toda a vegetação ao seu redor foi

cultivada por ele. Durante todo o percurso, observa-se sua constante vigilância em relação à água, desviando cuidadosamente de quaisquer poças.

Seguindo o percurso, o robô encontra um caramujo com a casca quebrada, que prontamente acessa seu compartimento interno e, após testar uma primeira casca que se mostra pequena demais, encontra uma segunda casca do tamanho perfeito para substituir a danificada como demonstra na figura 2. Este momento revela não apenas a personalidade solidária do personagem, mas também sua capacidade de resolver problemas e auxiliar outros seres vivos.

Figura 2 (2m26s) - Encontro com o Caramujo



Fonte: The Robot and the Whale (2018)

O ponto de virada narrativo ocorre com a descoberta da baleia adulta encalhada na praia, exibida em um plano geral (Figura 3) que destaca sua solidão e escala. Enquanto seu filhote nada em círculos próximos à costa, demonstrando angústia, a cena é construída com apelo emocional por meio da combinação de elementos visuais e sonoros. A narrativa alterna entre planos que mostram a hesitação inicial do robô e sua progressiva determinação, traduzindo em linguagem cinematográfica a superação de seu medo estabelecido.

Figura 3 (3m09s) - Plano geral baleia



Fonte: The Robot and the Whale (2018)

A sequência do salvamento constitui o núcleo central da narrativa. Inicialmente, o robô tenta empurrar a baleia de volta ao mar, mas seus esforços mostram-se insuficientes. É

então que ele avista um barco nas proximidades e decide utilizá-lo como ferramenta para o resgate. No momento crítico do embarque, o cachorro entra primeiro no barco e, com seu movimento, empurra acidentalmente a embarcação para a água antes que o robô possa embarcar. Diante desta situação de urgência, o robô precisa superar instantaneamente seu medo e pular no barco, enfrentando diretamente o contato com a água que tanto teme.

Durante a remada em direção à baleia, a narrativa revela um detalhe importante: o barco possui um vazamento tampado precariamente com uma rolha. O movimento vigoroso das remadas faz com que a rolha se solte, permitindo que a água comece a entrar na embarcação. O robô somente percebe o perigo quando a água atinge seus pés, causando um novo curto-circuito parcial em seu sistema. Neste momento de crise, ele rapidamente pega seu cachorro para protegê-lo da água, enquanto a situação parece tornar-se irreversível.

A intervenção salvadora ocorre quando o filhote da baleia, reconhecendo o perigo, ergue o barco com sua cabeça, permitindo que a água acumulada escoe completamente. Esta ação possibilita que o robô vede novamente o vazamento com a rolha, estabelecendo assim uma relação de reciprocidade e cooperação entre os personagens.

Figura 4 (5m02s) - Salvamento



Fonte: The Robot and the Whale (2018)

A figura 4 mostra o trabalho conjunto entre o robô e o filhote da baleia para empurrar a baleia adulta de volta ao mar. Esta cena, construída através de movimentos coordenados e esforço compartilhado, representa o ápice da narrativa cooperativa. O salvamento bem-sucedido é seguido pela cena emocional de despedida, onde as baleias erguem suas caudas em gesto de agradecimento durante o pôr do sol,

A estrutura narrativa linear, associada à ausência completa de diálogos e à utilização de uma trilha sonora que acompanha competentemente a progressão emocional da história, mostrou-se excepcionalmente adequada para o trabalho com crianças. Durante a exibição, observou-se o envolvimento progressivo dos estudantes, que demonstraram compreensão das metáforas visuais e forte engajamento emocional com a jornada do personagem principal.

Após a exibição, foi conduzida uma roda de conversa mediada para explorar a compreensão dos estudantes sobre a obra. Nesse formato, que se configura como "instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares" (Moura; Lima, 2014, p. 25), os mediadores iniciaram a discussão com perguntas norteadoras, como: "Quem ajudou a baleia quando ela precisou?" e "Você acha que o robô seria a rede de apoio da baleia?". A proposta buscou estimular a reflexão sobre as diferentes formas de ajuda representadas no curta e convidou os estudantes a relatarem situações em que precisavam de auxílio e como se sentiram ao recebê-lo. As crianças demonstraram capacidade de leitura das metáforas visuais, identificando espontaneamente situações de cooperação e ajuda mútua, com falas como: "o filho da baleia ajudou o robô quando ele precisou, por isso é importante ajudar", e "eles se ajudaram de formas diferentes, mas se ajudaram".

A mediação qualificada mostrou-se para aprofundar as reflexões sobre superação, cooperação e o conceito de redes de apoio, definido por Brito e Koller (1999) como um "conjunto de sistemas e de pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo". A abordagem adotada fundamenta-se no referencial de Bergala (2008) e Ramos e Teixeira (2012), que compreendem a mediação cinematográfica a partir do encontro com a narrativa. Dessa forma, a introdução do conceito de rede de apoio partiu das relações estabelecidas no curta-metragem, apresentando exemplos de como essas redes funcionam no cotidiano, incluindo situações de cuidado emocional, apoio escolar e ajuda prática em momentos de dificuldade. Os estudantes foram conduzidos a refletir sobre quem compõe suas próprias redes de apoio e como essas redes se manifestam em seu dia a dia. A análise dos elementos da linguagem, como a música e a ausência de diálogos, ocorreu de forma integrada a essa discussão, para ampliar a compreensão sobre os sentimentos e as relações apresentadas na obra.

Durante a discussão, as crianças inicialmente associaram a rede de apoio principalmente às figuras familiares, especialmente as mães, conforme expresso em falas como: "minha mãe sempre cuida de mim quando estou doente", "acho que minha mãe é minha rede apoio, ela que sempre está comigo" e "minha avó cuida de mim e da minha mãe". Essa percepção inicial está alinhada com a observação de Juliano e Yunes (2014, p. 137), que destacam que "a avaliação de uma rede de apoio social e afetiva deve ser feita através de estudos longitudinais que contemplem a dimensão dinâmica do desenvolvimento e a atuação do indivíduo em situações peculiares no decorrer da sua vida". No entanto, a intervenção da professora regente ampliou significativamente essa compreensão. Ao compartilhar situações

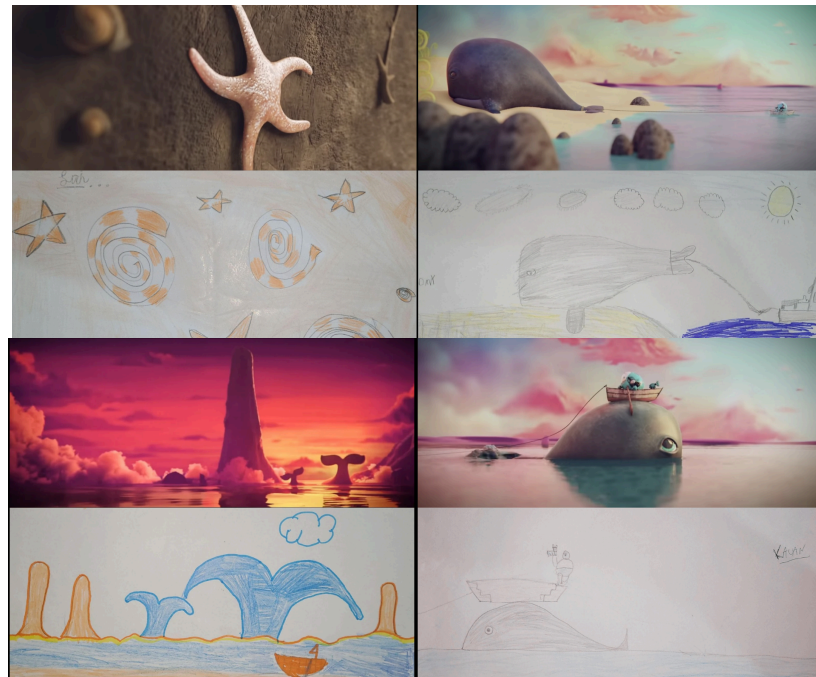
cotidianas em que poderia funcionar como apoio como na mediação de conflitos entre colegas, no auxílio às dificuldades de aprendizagem e no acolhimento de momentos de tristeza, a educadora concretizou o conceito de rede de apoio dentro do ambiente escolar. Após essa fala, os alunos ampliaram suas respostas, trazendo exemplos como: “Bem, então minha rede de apoio é meu irmão, meu pai e minha mãe, eles me ajudam também” e “meu tio pode ser a minha rede de apoio também”.

Esta intervenção catalisou uma reformulação nas percepções dos estudantes, que passaram a mencionar outras figuras significativas além do núcleo familiar, incluindo professores, amigos, avós, irmãos e outros familiares. Um relato que articulou o conceito com situações de cuidado cotidiano foi: “Está no cuidado de pentear o meu cabelo antes de vir para a escola”, demonstrando a apropriação do conceito para além de contextos de crise. Esse processo de escuta e diálogo está em consonância com a orientação contida na cartilha *Violência contra criança e adolescente: proteger é nosso dever*, que afirma: “Deve-se buscar sempre conversar com as crianças, quando estas já estiverem aptas ao diálogo, incentivando-as a contar as experiências” (Rio de Janeiro, [s.d.], p. 10), reforçando a importância da escuta ativa na prevenção.

A sessão foi concluída com uma síntese dos mediadores sobre a importância das redes de apoio, reforçando como essas redes nos acompanham em diferentes momentos da vida, desde situações simples do cotidiano até momentos de maior dificuldade. Foram destacados exemplos concretos de como identificar e fortalecer essas redes, sempre relacionando com as experiências trazidas pelas crianças durante a discussão.

A etapa de produção gráfica subsequente revelou-se para consolidar as compreensões construídas durante a discussão. Os estudantes produziram desenhos que representavam as cenas do curta que mais lhes marcaram, materializando visualmente suas interpretações sobre a narrativa. A escolha pelo desenho, e não por uma produção audiovisual como o minuto Lumière, deveu-se à sua adequação ao contexto do projeto, considerando o tempo disponível nas sessões e o domínio que as crianças já possuem sobre essa linguagem expressiva. A análise das quatro produções selecionadas (Figs. 5-6) foi conduzida a partir do referencial da Análise Triangular de Ana Mae Barbosa, que, como destaca a autora, contribui para a compreensão do cinema como linguagem artística no contexto escolar ao integrar "a fruição dos filmes, a contextualização de suas narrativas e a produção de sentidos pelas crianças, por meio de diferentes formas de expressão" (Barbosa, 2010). Esta análise evidencia como os estudantes capturaram momentos da história, demonstrando níveis de assimilação dos conceitos trabalhados, como rede de apoio e cooperação.

Figura 5 e 6 - Cenas do curta *The Robot and the Whale* (2018) e desenho infantil correspondente



Fonte: Frame do curta *The Robot and the Whale* (2018); desenho produzido por criança participante do projeto (2024).

2.2. O Lugar da Mediação Qualificada na Leitura de "Era uma vez uma família"

A sessão do curta-metragem *Era uma vez uma família* (2002), realizada no âmbito do projeto de extensão universitária CinePsi nas Escolas, constituiu uma contribuição para as discussões sobre dinâmicas familiares contemporâneas no ambiente educacional. Como apontam Lyra, Constantino e Ferreira (2023, p. 166), "Assim como qualquer instituição que se preze por garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, a escola tem um papel fundamental na prevenção da violência familiar". A atividade foi planejada e conduzida no espaço do refeitório da escola, seguindo a metodologia consolidada pelo projeto, que se mostrou adequada para o engajamento dos estudantes. O formato estabelecido incluiu três momentos: uma exposição sobre os conceitos de violência intrafamiliar e suas manifestações, a exibição integral do curta-metragem e um debate mediado pelos extensionistas, organizado em pequenos grupos para favorecer a participação dos discentes.

Para a exposição inicial, adotou-se a definição do Ministério da Saúde (2002, p. 15), que caracteriza a violência intrafamiliar como "toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família". Incluem-se pessoas que assumem função parental, mesmo sem laços consanguíneos. A discussão iniciou com perguntas norteadoras como "O que é família para você?" e "O que é violência intrafamiliar?". As respostas

indicaram que a maioria das crianças não tinha familiaridade com o conceito de violência intrafamiliar, associando-o principalmente à violência física ou ao abandono parental. Relatos como "violência intrafamiliar para mim é quando o pai ou a mãe bate na criança quando ela erra" e "minha mãe nunca me bateu, mas ela conta que quando criança meu avô batia muito nela, por isso ela disse não fazer isso com os filhos" ilustraram essa compreensão. Diante dessas respostas, os mediadores apresentaram brevemente outras formas de violência, como a psicológica, a negligência e a sexual. Como observam Lyra, Constantino e Ferreira (2023, p. 175), "a importância da escola na prevenção da violência familiar fica ainda mais evidente quando se leva em conta que crianças e adolescentes passam grande parte do tempo dentro dos muros escolares, construindo um contato diário e prolongado com os profissionais". A exposição inicial foi realizada de forma sintética, considerando o tempo disponível e o fato de que outras formas de violência seriam abordadas em sessões subsequentes. Após a contextualização teórica, procedeu-se à exibição integral do curta-metragem, seguida de debate mediado em pequenos grupos, visando aprofundar a reflexão sobre as temáticas apresentadas, como representado na fotografia 7.

Fotografia 7 – Sessão do projeto *CinePsi nas Escolas* com turma do 4º ano do Ensino Fundamental



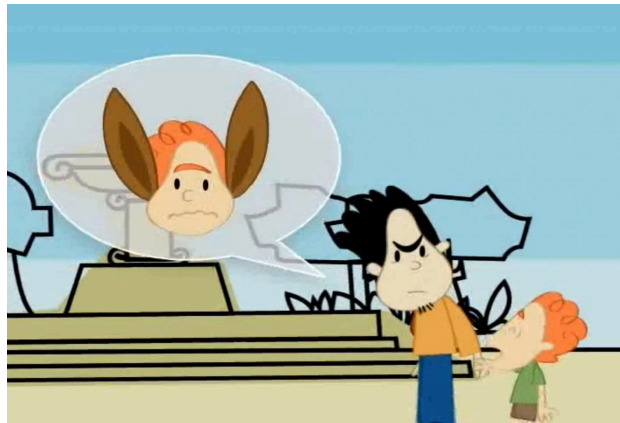
Fonte: Acervo do projeto (2024).

O curta-metragem em análise, com duração de 20 minutos, apresenta uma narrativa complexa e multifacetada sobre os desafios enfrentados por uma família inter-racial reconstituída. A obra destaca-se pela abordagem sensível e matizada das dinâmicas familiares contemporâneas, onde ambos os cônjuges possuem filhos de relações anteriores e concebem uma filha em comum. A trama desenvolve-se através de uma estrutura narrativa não-linear.

A sequência narrativa inicial apresenta o pai biológico do filho mais velho em um

momento de aparente descontração e lazer com o menino em espaço público. Esta cena, que poderia representar um momento da relação entre pai e filho, transforma-se abruptamente quando a criança, distraída ao observar uma pipa, quase é vítima de um acidente. A reação do pai, marcada por intensa agressividade e repreensão pública, incluindo o uso de termos depreciativos como "burro" (figura 8), estabelece um padrão relacional que será explorado ao longo de toda a narrativa. O recurso metafórico da redução física do personagem infantil durante esta cena constitui um elemento narrativo particularmente eficaz, representando visualmente a diminuição da autoestima e da subjetividade da criança perante a humilhação pública.

Figura 7 (02m09s) - Cena no parque



Fonte: "Era uma vez uma família" (2002).

A narrativa prossegue com a apresentação da mãe em momento de aparente intimidade com a filha mais nova, lendo para ela antes de dormir. No entanto, o adormecimento da mãe, durante a atividade revela a exaustão e as demandas não atendidas da rotina familiar. A subsequente descoberta da criança utilizando esmalte e batom da mãe para brincar desencadeia uma reação desproporcional, com a expulsão da criança do quarto aos gritos. Este padrão repete-se quando a mesma criança utiliza batom para riscar as paredes da casa, gerando nova repreensão agressiva da mãe.

Simultaneamente, o pai biológico mantém comportamento similar ao deixar o filho na casa da ex-esposa, repetidamente menosprezando a criança ao relatar o ocorrido. Na residência principal, o pai atual demonstra padrão relacional equivalente ao jogar uma bola no rosto do filho mais velho para chamar sua atenção, justificando esta ação com base em sua própria criação, onde a violência era normalizada como método educativo. Esta justificativa revela a transgeracionalidade da violência, tema central na compreensão das dinâmicas familiares disfuncionais.

Figura 8 (05m23s) - Café da manhã



Fonte: Era uma vez uma família" (2002)

A rotina familiar é retratada como perpetuadora destas dinâmicas violentas através de sequências narrativas repetitivas e cumulativas. O despertar às 5h30 é realizado através de gritos; durante o café da manhã, momento representado pela figura 9, o pai atinge a cabeça do filho com pedaço de pão por ter deixado migalhas na mesa; a filha mais nova é obrigada a trocar de vestido contra sua vontade e, posteriormente, ignorada sistematicamente pela mãe durante o caminho para a creche. A cena em que a criança é metaforicamente transformada em bolsa representa de maneira particularmente potente sua invisibilidade afetiva dentro do sistema familiar.

O ambiente escolar reproduz estas violências quando a professora utiliza o mesmo termo depreciativo "burro" para referir-se ao aluno perante a classe. Esta cena evidencia como as instituições sociais podem reforçar e legitimar padrões violentos inicialmente estabelecidos no âmbito familiar. Simultaneamente, o pai, em seu trabalho como condutor de ambulância, repreende publicamente o filho sem compreender que o menino apenas trocava cartinhas com amigos, demonstrando padrão comunicacional consistentemente agressivo que transcende os limites do espaço doméstico.

A narrativa explora ainda a interseccionalidade das violências, mostrando como o pai biológico vivencia situações similares de humilhação em seu ambiente de trabalho, onde é tratado por seu chefe da mesma forma como trata o filho. Esta espiral de violência, que se reproduz em diferentes contextos sociais, constitui importante crítica às estruturas sociais mais amplas que perpetuam e naturalizam relações de poder desiguais e abusivas.

O momento de transformação narrativa ocorre quando os filhos, em um ato coletivo de coragem e resistência, confrontam os pais sobre todas as formas de violência vivenciadas. Este confronto é representado através de potente metáfora visual, onde os pais são mostrados como bombas prestes a explodir, simbolizando a iminência do colapso do sistema familiar. A fuga do filho mais velho desencadeia uma busca noturna pela cidade que serve como

catalisador para profunda reflexão parental.

Durante esta busca, as seqüências oníricas em que o pai visualiza mentalmente destinos trágicos para o filho representam o confronto com as conseqüências potencialmente irreparáveis de seus padrões comportamentais. O reencontro, com a criança encontrada dormindo do lado de fora de casa, constitui momento de intenso significado emocional, gerando abraço reconciliador e pedido de desculpas paterno que marca o início do processo de transformação familiar.

Figura 9 (17m51s) - Intervenção da Avó



Fonte: "Era uma vez uma família" (2002)

A intervenção da avó (Figura 9) possibilita processo reflexivo familiar que resulta em mudanças comportamentais significativas e duradouras. A substituição de gritos por comunicação respeitosa, o abandono de agressões físicas em favor do diálogo, e a valorização das necessidades emocionais das crianças representam a superação dos padrões disfuncionais anteriormente estabelecidos. Particularmente significativa é a transformação na relação entre a mãe e a filha mais nova, que passa a incluir atenção genuína às iniciativas de interação da criança.

A realização das rodas de conversa seguiu um formato diferenciado, no qual as crianças foram inicialmente divididas em pequenos grupos para discussão, com posterior socialização das reflexões para toda a turma, mediadas pelos extensionistas. A opção pela organização em pequenos grupos revelou-se uma estratégia pedagógica adequada ao perfil da turma, conforme observado em sessões anteriores. Essa abordagem facilitou a criação de um ambiente acolhedor, essencial para o tratamento de temas sensíveis como os abordados no curta-metragem. Os estudantes demonstraram abertura para compartilhar experiências e reflexões, indicando a eficácia do formato adotado para promover discussões sobre as complexas relações familiares retratadas na obra cinematográfica.

Foram observadas manifestações de identificação por parte das crianças com as temáticas abordadas nos filmes. Declarações como "Meus pais são divorciados, igual ao do filme" foram analisadas à luz da compreensão de que "o impacto do divórcio na vida das crianças é multifacetado, abrangendo desde alterações nas dinâmicas familiares até repercussões diretas na saúde mental, no rendimento escolar e na socialização" (SOUZA; TORRES, 2025, p. 2780), evidenciando a importância da criação de espaços dialógicos seguros para o processamento adequado dessas experiências. A mediação pedagógica mostrou-se fundamental para transformar essas identificações iniciais em oportunidades de reflexão crítica sobre direitos fundamentais e relações familiares saudáveis.

Outras falas como "Minha mãe é brava desse jeito, ela não costuma ter tanta paciência" e "tem muito pai que bate nos filhos ainda, mesmo sendo errado" permitiram aos mediadores estabelecer articulações entre essas vivências e os dispositivos legais protetivos, com especial ênfase no Art. 18-A do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante o direito à educação e cuidado livre de castigo físico ou tratamento cruel e degradante. As crianças demonstraram o reconhecimento de padrões comportamentais similares em suas experiências familiares.

Durante as conversas, os estudantes discutiram entre si os diferentes arranjos familiares, trazendo relatos como: "minha família sou eu minha vó e meu tio, minha mãe mora em outro estado por isso não falo muito com ela"; "eu moro com a minha tia, meu primo e minha mãe, minha tia se divorciou por isso está morando com a gente"; "moro com o meu pai, minha madrasta e minha irmãzinha"; "só é eu e meus pais, eu sempre peço um irmão mas eles não querem". Com base nessas colocações, os mediadores trabalharam a concepção de diversidade familiar.

Uma das produções gráficas (Fotografia 8) trouxe uma das personagens do curta-metragem acompanhada da escrita "meus pais têm respeito por mim", demonstrando como as crianças compreenderam as temáticas abordadas.

Fotografia 8 - Desenhos infantil: Meus pais tem respeito por mim”

Fonte: Produção artística infantil realizada durante as atividades do projeto (2024)

Os elementos da linguagem cinematográfica podem ser percebidos na produção gráfica estática a partir de escolhas visuais feitas pelas crianças que refletem a gramática do filme. Por exemplo, o enquadramento selecionado para representar uma cena, o uso simbólico de cores para expressar emoções (como o cinza para tristeza ou cores vibrantes para alegria), e a composição que privilegia certos personagens ou ações, evidenciam como aspectos da narrativa fílmica foram assimilados e traduzidos para o papel. A expressão facial e corporal desenhada nos personagens também pode revelar uma leitura das emoções construídas pela atuação e pela direção no curta-metragem.

Estas produções gráficas, quando analisadas em conjunto com os relatos das discussões, demonstram como a experiência cinematográfica mediada permitiu às crianças estabelecer conexões entre a narrativa fílmica e suas experiências pessoais, transformando conceitos abstratos em representações tangíveis de cuidado e respeito. A articulação entre a linguagem cinematográfica, a mediação qualificada e a expressão gráfica mostrou-se uma abordagem para trabalhar conceitos de violência. Outra figura apresentou a junção dos desenhos realizados pelas crianças nessa sessão.

O projeto CinePsi nas Escolas demonstra, através desta sessão, a capacidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes sobre direitos fundamentais e relações familiares saudáveis. A criação de espaços dialógicos seguros, caracterizados pelo acolhimento, escuta ativa e respeito às diferentes manifestações

emocionais, revelou-se elemento fundamental para o processamento adequado de experiências familiares complexas pelas crianças. Esses espaços permitiram não apenas a expressão de vivências pessoais, mas também a construção coletiva de significados sobre relações familiares baseadas no respeito mútuo e na dignidade humana, conforme demonstrado nas produções das crianças na fotografia 9.

Fotografia 9 - Desenhos infantil inspirado no curta “Era uma vez uma família”



Fonte: Produção artística infantil realizada durante as atividades do projeto (2024).

A experiência evidenciou que a mediação qualificada constitui aspecto crucial para transformar a identificação com as narrativas filmicas em oportunidades de reflexão ética e crítica social. As intervenções dos mediadores, pautadas em perguntas abertas e situações-problema contextualizadas, permitiram conduzir as discussões em níveis mais aprofundados de compreensão sobre os mecanismos de violência e suas consequências no desenvolvimento infantojuvenil.

A sessão constituiu contribuição para as discussões contemporâneas sobre o papel da escola na formação cidadã e na promoção de relações familiares saudáveis.

2.3 "Alike" e a Elaboração Simbólica das Tensões Cotidianas

A sessão realizada através do CinePsi nas Escolas foi a exibição e o debate centrada no curta-metragem intitulado Alike, produção audiovisual concebida e dirigida pelos cineastas Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez. A seleção desta obra para compor o cronograma do projeto derivou do processo de curadoria, que visava estabelecer a linguagem cinematográfica como meio de reflexão crítica sobre as manifestações de violência simbólica no âmbito familiar e escolar. A narrativa, que expõe de maneira sensível e metaforizada o

cotidiano do pai Copi e de seu filho Paste representados visualmente pelas cores complementares azul e laranja no círculo cromático, foi eleita por sua capacidade de representar a dinâmica opressiva inerente a certos modelos de educação e organização social. A decisão de incorporar este curta-metragem ao cronograma ocorreu após o contato com o artigo acadêmico “*A (des)potencialização da vida: um novo olhar a partir do curta-metragem Alike*”, de autoria de Adriano Menino de Macedo Júnior, publicado em 2022, o qual fornece uma fundamentação teórica que permite a interpretação da obra como um potente retrato dos processos de (des)potencialização da vida mediante a padronização social.

O curta-metragem inicia sua narrativa apresentando a rotina matinal dos personagens centrais, Copi e Paste. Em uma sequência significativa, o pai é mostrado acondicionando livros idênticos, com a mesma capa, na mochila do filho, ação esta que resulta no tombamento da criança devido ao peso excessivo do material embora ela logo se levante, simbolizando uma resignação precoce à carga imposta. Paralelamente, o próprio Copi necessita carregar uma mala igualmente pesada, estabelecendo uma analogia visual entre os fardos suportados por ambos, o da educação formal e o do trabalho. A cidade, apresentada em planos gerais, é caracterizada por uma marcante uniformidade cromática, com a predominância de tons de cinza.

Conforme análise previamente realizada, as escolhas cromáticas na ambientação do curta-metragem, centradas em tons de cinza, preto e branco, não apenas sugerem frieza e rigidez, mas também comunicam uma estética de conformidade, apagamento da individualidade e ausência de afeto. Este conjunto cromático reforça simbolicamente a cultura excludente retratada na narrativa, marcada por uniformidade visual e comportamental. Segundo Farina, Perez e Bastos (2011), em *Psicodinâmica das cores em comunicação*, a cor exerce uma função comunicativa complexa, atuando de forma simultânea sobre a percepção visual, a experiência emocional e a construção simbólica realizada pelo sujeito. Os autores afirmam que “a cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma ideia” (Farina; Perez; Bastos, 2011, p. 13). Dessa forma, compreende-se que a paleta cromática adotada no curta não constitui uma escolha estética neutra, mas configura-se como um recurso narrativo intencional, capaz de reforçar visualmente os valores excludentes e padronizadores que a obra busca criticar.

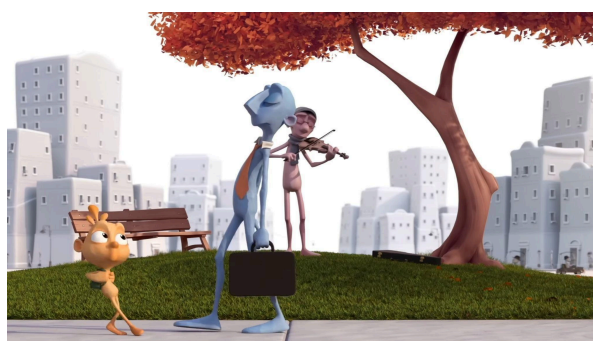
A organização cromática das imagens cinematográficas constitui, assim, um elemento narrativo fundamental. As cores não apenas compõem visualmente a cena, mas produzem efeitos emocionais e simbólicos que orientam a interpretação do espectador e contribuem

ativamente para a construção de sentidos na obra audiovisual (Heller, 2013). No curta em análise, essa dimensão da linguagem foi mobilizada de maneira estruturada, reforçando a crítica às dinâmicas de padronização e exclusão representadas na narrativa.

Em contraste com essa paisagem monocromática, um plano geral revela uma única área colorida na cidade: um pequeno parque que abriga uma árvore de tonalidade vermelha vibrante, destacando-se contra a grama verde. Neste espaço, apenas uma pessoa parece usufruir do ambiente: um violinista, que se diferencia dos demais habitantes por sua cor rosa clara.

Ao passar com o pai ao lado deste local, o filho Paste demonstra imediato interesse pelo músico, quase como se estivesse hipnotizado pelo som do violino, chegando a imitar seus gestos (Figura 10). Contudo, a interação é interrompida pelo pai, que, utilizando a bolsa como lembrete, impõe a necessidade de seguir para a escola. A criança, claramente angustiada, obedece e segue o caminho pré-estabelecido.

Figura 10 (01m08s) - Violinista no parque



Fonte: Alike (2017).

A sequência seguinte mostra a fachada da escola e do local de trabalho do pai, ambas arquitetonicamente semelhantes, diferenciando-se apenas pela inscrição nominal de cada lugar, mantendo a paleta de branco, cinza e preto. Ao chegar ao seu trabalho, Copi depara-se com uma pilha de papéis para preencher, e é significativo observar que, em função do ambiente laboral opressivo, sua cor azul original se esvai, convertendo-se em um cinza uniforme, demonstrando um processo de apagamento identitário provocado pelo contexto de trabalho. Todas as mesas do ambiente estão dispostas de forma padronizada, reforçando a ideia de homogeneização.

Enquanto isso, na escola, a criança é mostrada realizando sua tarefa. No entanto, em vez de seguir a instrução explícita do professor para copiar mecanicamente o cabeçalho, Paste opta por desenhar o encontro que tivera com o violinista. O professor, tal qual o pai, não demonstra interesse por esta expressão criativa e solicita que a atividade seja refeita conforme

o modelo prescrito. A criança, em um ato de resistência inicial, refaz o cabeçalho de maneira personalizada, com desenhos. As cenas subsequentes alternam-se entre a postura do pai, que vai se modificando (perdendo sua cor) conforme as demandas laborais aumentam, e a crescente repressão à criatividade do filho no ambiente escolar.

Ao final do dia, o pai aguarda o filho na saída da escola. O abraço entre os dois momentaneamente restaura a cor azul de Copi, simbolizando a recuperação de sua energia vital através do afeto. No entanto, quando Paste mostra orgulhosamente o desenho do violinista, é recebido com um olhar de desapontamento por parte do pai, que esperava uma tarefa padronizada. A frustração é visível em ambos.

As cenas seguintes passam a ilustrar a rotina de forma acelerada, evidenciando sua natureza cíclica e opressora: o pai carregando a pesada mala de trabalho, o filho com a mochila escolar igualmente sobrecarregada, o encontro diário com o violinista no parque sendo sistematicamente negado em função do horário, a rotina exaustiva que constantemente apaga a cor do pai, e a escola que continua a não aceitar as expressões artísticas da criança, reprimindo-a progressivamente. Chega um ponto em que o reencontro após o trabalho, outrora momento de recuperação cromática, perde sua eficácia. A criança sai da escola com semblante cansado e abatido, e o abraço no pai parece uma mera formalidade (Figura 14). Apenas após a insistência do pai é que um abraço mais genuíno consegue devolver-lhe parcialmente a cor, mas o rosto da criança permanece inexpressivo.

É então mostrado o pai realizando a rotina de carregar a mochila pesada no filho, agora com tal resignação por parte de Paste que ele nem mesmo corre, apenas estende os braços e se conforma com a ação. Neste momento, visualiza-se que a criança também se tornou "pálida", tendo sido apagada, assim como as demais personagens do curta. Na escola, ele já executa todas as tarefas de forma mecânica e padronizada, em um plano geral que ecoa a cena anterior do pai no trabalho, com todas as crianças uniformizadas. Ao sair da escola, não demonstra mais o entusiasmo anterior para abraçar o pai, entregando-lhe simplesmente a atividade padronizada como demonstrado na figura 11.

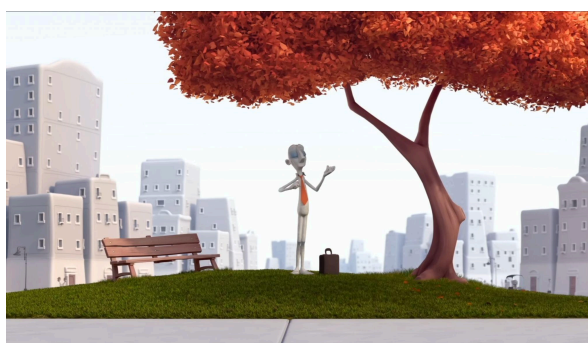
Figura 11 (03m41s) - Encontro após o trabalho



Fonte: Alike (2017).

No trajeto, ao passarem pelo parque e constatarem a ausência do violinista, a criança apenas reproduz o gesto de tocar com resignação, a completa conformidade com o sistema. O ponto de virada narrativo ocorre quando o pai, percebendo a profunda apatia e o completo apagamento cromático do filho, assim como a ausência do violinista no parque, compreende a gravidade da situação. Movido por essa percepção, ele toma uma decisão transformadora: conduz o filho para o centro do parque vazio e, em um ato espontâneo e profundamente significativo, começa a imitar os gestos do violinista, executando uma performance imaginária com um violino invisível.

Figura 12 (06m06s) - Pai imitando o violinista no parque



Fonte: Alike (2017).

Este ato performático do pai (figura 12) constitui o clímax da narrativa e sua resolução moral. Ao ver o pai engajando-se naquela expressão artística e lúdica, a criança, inicialmente com expressão de surpresa, rompe em um sorriso genuíno e recupera instantaneamente sua cor laranja vibrante. Imediatamente após essa conexão restabelecida, o próprio pai recupera sua cor azul original. O curta-metragem finaliza com uma cena emblemática: pai e filho abraçam-se afetuosamente no meio do parque, enquanto a cidade ao seu redor permanece em tons de cinza. Esta imagem final simboliza a reconquista da potência da vida por meio do afeto, da criatividade compartilhada e da ruptura consciente com os padrões desvitalizantes. A

mensagem é de esperança, indicando que a transformação é possível a partir de pequenos gestos de rebeldia contra a padronização, iniciados no seio das relações mais próximas.

A análise da sessão dedicada ao curta *Alike* revelou a compreensão sobre como os estudantes reconheceram, na narrativa sobre processos de padronização social e perda da criatividade, elementos estruturantes de suas próprias experiências educacionais e familiares. A construção visual do filme, notadamente por meio do uso progressivo das cores e da caracterização dos personagens, mostrou-se um recurso eficaz para comunicar as tensões entre expressão individual e conformidade social presentes na narrativa. Essa abordagem encontra fundamento na discussão de Heller (2013), para quem as cores exercem influência sobre a percepção e a emoção, atuando como elementos que orientam a interpretação das imagens e modulam a forma como os sujeitos se relacionam com o que assistem.

Os relatos espontâneos das crianças sobre situações cotidianas como “eu já me senti igual à criança do filme, a escola era muito séria para mim, mas agora que fiz mais amigos está legal”; “tem pais que não deixam brincar pois tinham que cuidar do irmão ou ajudar na tarefa doméstica”; “meu pai trabalha em um escritório também, mas ele não é sério em casa igual no trabalho, ele só chega cansado, aí não brincamos”; e “minha mãe chega muito cansada do trabalho, eu só brinco na escola com as minhas amigas” transcendem a descrição de fatos, configurando-se como manifestações críticas sobre as restrições à liberdade expressiva no contexto familiar. Essas vivências, quando examinadas à luz da compreensão de que “ao brincar a criança põe-se em um lugar ativo frente aos impedimentos que a vida lhe apresenta. Dá assim o testemunho de desejo de apropriação do mundo e do que se passa consigo” (CEZAR; DALBOSCO; SANTOS FILHO, 2024, p. 9), revelam a profundidade das reflexões mobilizadas pela experiência fílmica, o que dialoga com Xavier (2008), que salienta que um cinema genuinamente educativo é aquele que desestabiliza certezas e convida à reflexão.

As crianças trouxeram à tona momentos de seu próprio cotidiano, como “acho que meu pai se sente apagado assim quando chega do trabalho” e “eu queria sempre ficar de férias para poder brincar, a escola deixa a gente sem tempo”, destacando a necessidade de executar tarefas repetitivas ou a percepção de que os pais, assim como no filme, trabalham tanto que não conseguem dispor de tempo qualificado para brincadeiras e convívio. O debate evoluiu para uma reflexão sobre como o mundo contemporâneo, e particularmente a lógica capitalista nele inserida, subtrai o tempo dedicado à família e ao lazer, tempo esse fundamental para a construção de afetos e vivências prazerosas. A escola e o trabalho, na percepção dos alunos, tornam-se, por vezes, instituições que padronizam os indivíduos, inibindo suas singularidades.

O momento do debate foi considerado enriquecedor, pois permitiu articular as críticas às padronizações impostas pelo mundo moderno, tal como representadas no curta. Ao trabalhar essa temática, o projeto CinePsi nas Escolas cumpriu seu objetivo de ensinar e desenvolver o pensamento crítico e a autorreflexão nos participantes. Os estudantes discorreram sobre como a escola pode ser, paradoxalmente, um ambiente de "não" à criatividade, e como um "bom trabalho" seria aquele que permite ao indivíduo expressar sua autenticidade, deixando de ser um "robô do sistema". A cena final, em que o pai imita o violinista, foi amplamente discutida como um símbolo de como os adultos podem e devem agir para restaurar a vitalidade e a criatividade nas crianças, mesmo em um contexto social amplamente desfavorável. O registro destas discussões foi realizado por meio do diário de bordo, que, conforme Batista (2019), além de instrumento de registro, configura-se como espaço de análise e autoavaliação do pesquisador, contribuindo para a construção de conhecimento em pesquisas de natureza qualitativa e interventiva.

A sessão do curta-metragem *Alike* demonstrou sua eficácia para fomentar a crítica reflexiva sobre as estruturas sociais, familiares e educacionais que podem operar no sentido de (des)potencializar a vida. A eficácia foi comprovada pelos resultados observados: a obra serviu como um catalisador para que as crianças identificassem, compreendessem e problematizassem os mecanismos de padronização e controle a que estão submetidas. Esse processo de assimilação ativa foi seguido por uma transferência para a realidade, evidenciada na discussão, que destacou a importância de se preservarem e valorizarem espaços para a arte, a criatividade, o brincar e os afetos, tanto no contexto educacional quanto no familiar, como antídotos necessários à massificação e ao apagamento da subjetividade.

O desfecho do filme, com a restauração das cores através de um ato de criatividade e afeto paterno, reforçou a noção de que a transformação é possível a partir de micro revoluções cotidianas nas relações interpessoais. A experiência reitera o potencial do cinema como meio privilegiado para intervenções extensionistas que visam à promoção da saúde psicossocial e ao empoderamento crítico de crianças no ambiente escolar, permitindo-lhes visualizar e refletir sobre dinâmicas sociais complexas de uma forma acessível e profundamente significativa.

CONCLUSÃO

Este trabalho, desenvolvido no curso de Pedagogia, permitiu compreender o cinema como uma linguagem educativa que transcende o entretenimento e se integra ao processo de formação das crianças. A experiência com o projeto CinePsi nas Escolas demonstrou que a

mediação cinematográfica pode configurar-se como um processo de emancipação, pois proporcionou às crianças não apenas o acesso a obras culturais, mas também a construção de referenciais para compreenderem a si mesmas e ao mundo.

A prática interdisciplinar mostrou que a inserção do cinema no ambiente escolar promove encontros entre as capacidades de estudantes e professores. Isso reforça a necessidade de ambientes educativos dialógicos, nos quais os saberes sejam construídos coletivamente. A metodologia adotada alinou-se com a compreensão do cinema como via de conhecimento e partilha, estabelecendo bases para o processo de ensino e aprendizagem.

A mediação considerou a reflexão sobre conceitos, valores e sentidos simbólicos presentes nos filmes. Essa abordagem permitiu educar o olhar dos estudantes para a linguagem audiovisual, desenvolvendo neles um olhar crítico sobre produções midiáticas.

As sessões do CinePsi nas Escolas indicam que programas de prevenção da violência podem ser mais eficazes ao incorporar múltiplas estratégias. A mediação cinematográfica mostrou-se como uma abordagem interdisciplinar capaz de criar espaços para discussão de temas sensíveis.

A experiência também evidenciou a importância de criar espaços de formação que permitam aos futuros educadores vivenciar práticas inovadoras e refletir sobre sua aprendizagem. A articulação entre universidade e escola básica mostrou-se produtiva para a construção de saberes docentes que atendam às necessidades do cotidiano escolar.

Os resultados apontam para o valor do cinema como instrumento de transformação social e educacional, especialmente na interface entre educação e saúde mental. A experiência reforça a relevância de iniciativas que busquem o desenvolvimento integral dos estudantes.

A articulação entre experiência estética, mediação qualificada e expressão criativa mostrou-se adequada para trabalhar temas como a violência doméstica, criando condições para que as crianças elaborem suas vivências. Confirmou-se, assim, a premissa de que a linguagem audiovisual, quando mediada de forma crítica, pode constituir um meio de análise e transformação da realidade psicossocial.

Como perspectiva futura, planeja-se aprofundar os estudos na interface entre audiovisual e educação, dar continuidade à produção acadêmica e participar de eventos da área. Além disso, almeja-se a progressão para a pós-graduação, visando consolidar uma prática docente cada vez mais fundamentada e sensível aos desafios educacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BATISTA, Tailine Penedo. **O diário de bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica**. Revista Ensino em Perspectivas, Catalão, v. 2, n. 3, p. 287–294, 2019. Edição especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8751>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BORGES, F. T. et al. **O uso de curtas-metragens para a promoção da autoestima, bem-estar e prevenção de violência em crianças: uma experiência na escola**. Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 13, p. 220–239, 2025. Suplemento 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/92961>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. **Desenvolvimento humano e redes de apoio social afetivo**. In: CARVALHO, Alysson Massote (org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- CEZAR, Luciana O.; DALBOSCO, Claudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos. **Por que brincar? A condição infantil em Freud e a formação do “eu”**. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e15391, 2024. DOI: 10.5335/rep.v30.15391. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15391>.
- ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranoá, DF, 2023.
- FARIAS, A. A.; MELO, M. R.; COLUCCI, M. B. (org.). **Cinema e Educação em Mapas Abertos**. Aracaju: Criação Editora, 2021. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/cinema-e-educacao-em-mapas-abertos/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

FORSMAN, Jonas. **Roboten och Valen (The Robot and the Whale)**. Suécia: Hobab, 2018. 6 min. Curta-metragem.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Disponível em: <https://www.autenticaeditora.com.br/produto/cinema-e-educacao/>. Acesso em: 9 mai. 2025.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. **Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência**. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 135–154, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LARA, Daniel Martínez; MÉNDEZ, Rafa Cano. **Alike**. Espanha: [s.n.], 2015. 8 min. Curta-metragem (Animação).

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 6, n. 20, p. 29–36, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36974>. Acesso em: 23 mai. 2025.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo; RODRIGUES, Marina. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 9, 2010. Publicado em: 9 jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v5i9.1603>.

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patricia; FERREIRA, Ana Lúcia. **Quando a violência familiar chega até a escola**. In: ASSIS, Simone Gonçalves de et al. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557082126>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MACEDO JÚNIOR, Adriano Menino de. **A (des)potencialização da vida: um novo olhar a partir do curta-metragem Alike**. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 3, n. 2, abr./jun. 2022. Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

MARCELLO, Fátima de Azevedo. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

MEADOWS, Shane. **Era uma vez uma família**. Brasil: [s.n.], 2002. 20 min. Curta-metragem.

MIGLIORIN, César; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa – um instrumento metodológico possível.** Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98–106, jan./jun. 2014.

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

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Os professores e o cinema na companhia de Bergala.** Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2010. Publicado em: 25 fev. 2012. DOI: 10.20500/rce.v5i10.1612.

REZENDE, Liberalina Teodoro. **Cinema & educação: uma reflexão quanto projeto de extensão.** Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 60–67, jan./jun. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Defensoria Pública. CDEDICA; INFÂNCIA. **Violência contra criança e adolescente: proteger é nosso dever.** [S. l.]: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://share.google/0fjoyMJyYuW8q6eTP>. Acesso em: 16 maio 2025.

SANTOS, Carla. **A importância de uma escuta ativa.** 2013. Trabalho acadêmico – Educação Pré-Escolar. Orientação: Clara Craveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1281>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, J. A. **Cinema e educação: o uso de filmes na escola.** Revista Intersaberes, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 361–373, 2014. DOI: 10.22169/revint.v9i18.642. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/642>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, Gabriela Medeiros de; TORRES, Leonardo Guimarães. **Os efeitos do divórcio em filhos menores.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 2779–2793, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19124. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19124>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VERSUTI, A. **Cartografias em (des)encantos: (re)petições, (re)existências, afe(c)tos por ensinos-pesquisas-extensões.** São Paulo: Edições Sesc, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/livraria/produto/cartografias-em-desencantos/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

VOLTARELLI, Jucimara Pagnozzi. **Cinema na escola: apontamentos sobre a Lei 13.006/14 e suas possíveis experimentações.** Relici: Revista Livre de Cinema, v. 8, n. 2, p. 134–155, abr./jun. 2021. ISSN 2357-8807.

XAVIER, I. **Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13–20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 1 ago. 2025.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.