

O Cinema Hollywoodiano nas Escolas Brasileiras: motivos para (não) usar

*Hollywoodian Cinema in Brazilian Schools:
reasons for (not) using*

El Cine Hollywoodano en las Escuelas

Brasileñas: razones para (no) usar

Antonio Ismael Lopes de Sousa¹

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho²

Lilian Castelo Branco de Lima³

RESUMO

Com o mote de analisar as circunstâncias socioeconômicas, políticas e culturais em que o cinema de Hollywood se inscreve, este trabalho apresenta sugestões para o uso moderado dessa vertente cinematográfica nas salas de aula de escolas do Brasil. Com fulcro nos estudos de economia e sociologia, apontamos o modo, mais ou menos interessado, como o cinema hollywoodiano seduz os espectadores, tanto para lograr lucro financeiro quanto para disseminar ideias que corroboram para a (a)críticidade e superestimação das culturas elitistas. Por isso, no âmbito da escola brasileira, o cinema hollywoodiano tende a figurar, de

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Estadual do Maranhão, (UEMASUL).

3 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

um lado, como uma possibilidade de se vislumbrar e criticar uma conjuntura artística marcada predominantemente pelo capitalismo e, de outro, como uma ferramenta potente e arriscada, cujo emprego descuidado pode ocasionar alienação cega aos ideais mercadológicos, reforçar privilégios socioeconômicos, potencializar preconceitos (raciais, sociais, culturais etc.), invisibilizar sociedades menos favorecidas economicamente e inferiorizar culturas que não dispõem de aparato financeiro robusto para suas produções artísticas.

Palavra-chave: Cinema hollywoodiano; Capitalismo; Indústria; Cultura; Educação.

ABSTRACT

Aiming to analyze the socioeconomic, political and cultural circumstances in which Hollywood cinema is inserted, this paper presents suggestions for the moderate use of this cinematographic genre in Brazilian school classrooms. Based on studies in economics and sociology, we point out the more or less self-interested way in which Hollywood cinema seduces viewers, both to achieve financial profit and to disseminate ideas that corroborate the (un)criticality and overestimation of elitist cultures. Therefore, within the Brazilian school, Hollywood cinema tends to appear, on the one hand, as a possibility of envisioning and criticizing an artistic context predominantly marked by capitalism and, on the other, as a powerful and risky tool, whose careless use can lead to blind alienation from market ideals, reinforce socioeconomic privileges, increase prejudices (racial, social, cultural, etc.), make economically less favored societies invisible and demean cultures that do not have a robust financial apparatus for their artistic productions.

Keywords: Hollywood cinema; Capitalism; Industry; Culture; Education.

1. INTRODUÇÃO

Em razão da massificação proporcionada pelas tecnologias no mundo globalizado, o cinema atravessou fronteiras geográficas e se estendeu para praticamente todos os cantos do mundo, despertando tanto o interesse por análises/investigações mais aprofundadas sobre a própria estética da arte, bem como ela opera para que as suas potencialidades mobilizadoras penetrem e prosperem nos mais diversos campos de atuação e na sociedade. O fato é que essas

faculdades mobilizadoras e de fruição estética das artes, consciente ou inconscientemente, têm desempenhado papéis que agem diretamente nas realidades pessoal e social. Tais práticas vão desde as experiências do sensível que influenciam os comportamentos humanos, de que fala Rancière (2009), até o atendimento aos ideais capitalistas/mercadológicos, estrategicamente engendrados pela “indústria cultural”, como destacado por Adorno (2020). Com efeito, esses e outros fatores influenciam as artes para, em maior ou menor grau, concorrerem para o que Bourdieu (2015) denomina de “reprodução cultural”, isto é, o processo social pelo qual a cultura é reproduzida através das gerações, notadamente através da influência socializadora das principais instituições (como escola, igreja etc.) e que reforça preconceitos e/ou privilégios por determinadas classes em detrimento de outras.

Isso ocorre porque o filme é multifacetado e detentor de um abrangente rol de recursos artísticos e linguísticos (imagem, música, som, escrita, fotografia, fala), além dos recursos humanos (direção, personagens, produção) que empregam esforços para conferir-lhe sentido e a condição de uma obra artística abastecida de múltiplas possibilidades discursivas e de significação. Esses e outros aspectos do filme, segundo Zanini (2005, p. 8), resultam em um “festival de emoções” que, ao mesmo tempo, narra e representa, provoca a imaginação e é “técnica, é indústria, é arte, é espetáculo, é divertimento, é cultura”, cujas potências plurais devem ser sempre levadas em consideração.

Nessa seara, este trabalho analisa, em três contextos (econômico, artístico e cultural), o cinema hollywoodiano e suas possíveis influências aos alunos de escolas brasileiras. Inicialmente, apresentamos a educação em convergência com o cinema, com ênfase para as nuances e possibilidades formativas das artes nesse âmbito. Em seguida, examinamos os contextos em que Hollywood se inscreve, bem como suas potencialidades e riscos a determinados espectadores.

Acreditamos que, para além da ampliação das habilidades que viabilizam melhor fruição artística/estética, o emprego do cinema hollywoodiano nas escolas

do Brasil demanda, ao mesmo tempo, criticidade, orientação e observação aos contextos que circundam a indústria cultural à qual essa vertente artística se afilia.

2. A EDUCAÇÃO ENCONTRA O CINEMA

O uso do cinema na escola, com o intuito de propiciar novas experiências e servir como uma ferramenta que, pelas vias da interdisciplinaridade e dadas as suas possibilidades como “itinerários de formação”, pode confluir com o desempenho da tarefa docente, levantando inquietações, problematizando, questionando, desconstruindo, construindo, alterando, somando, subvertendo, conforme bem lembra Almeida (2014, 2017), vem sendo amplamente explorado pela ciência nos últimos tempos.

Estudiosos como Duarte (2009), Mello et al. (2013), Pimentel (2011), Napolitano (2019), Teixeira et al. (2017), Fresquet (2017), Almeida (2014, 2017), Teixeira e Lopes (2014), Migliorin e Pipano (2020), entre outros, têm contribuído com as discussões acerca dos benefícios da arte cinematográfica sob a ótica das possibilidades de formação que, no cerne da educação, solidariza-se nas tarefas pedagógicas, propondo e/ou problematizando novos mundos. Tal aspecto indica, de um lado, o potencial do cinema engajado à educação e, de outro, os avanços em estudos científicos que contribuem para que sua empregabilidade nesse âmbito ocorra de modo produtivo e crítico. Assim, como arte cinematográfica, tem o potencial para adicionar significativas experiências viabilizadas por ocasião da “partilha do sensível”, nos termos de Rancière (2009b), bem como empreender os mais diversos efeitos artísticos (inclusive no que diz respeito à substancial tarefa de fruição artística ou, até mesmo, induzir às ações de alienação e acriticidade, que se dão por meio de uma disfarçada benevolência), é cada vez mais imperativo um cinema autônomo, emancipado e que, no âmbito educacional, as (muitas) potencialidades mobilizadoras dessa arte sejam consideradas, realçadas e problematizadas, tanto

para que sejam ampliadas as possibilidades formativas do cinema na sala de aula, nos termos de Almeida (2014), quanto para aprimorar a criticidade e viabilizar maior gozo estético e maior engajamento social.

Nesse contexto, para melhor compreensão da interface entre cinema e educação, em convergência para uma prática pedagógica mais dinâmica e instigante, adotamos a ideia de cinema proposta por Teixeira e Lopes (2014, p. 9), como uma “complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes potencialmente” em cada ser humano. Sendo uma “arte coletiva” (Teixeira et al., 2017, p. 17) e um sensível partilhado (Rancière, 2009b), o cinema propicia, como bem lembra Duarte (2009, p. 16), um local privilegiado “de produção de relações de sociabilidade” que faculta a “interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses, e objetivos comuns”.

Dito isso, antes de tratar mais especificamente sobre as convergências entre educação e cinema, importa destacar que o milenar ofício educacional perpassa uma trajetória histórica⁴ com curso normalmente correlacionado aos acontecimentos históricos, políticos, econômicos e culturais vigentes em cada contexto e que foi marcado por fatores cujo desencadeamento poderia implicar em encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos, supressão e complementaridade às belas artes⁵ e ao cinema. Isso significa que, se em um determinado período, as bases sobre as quais a educação se estrutura são influenciadas por ideias mais ou menos excludentes no que se refere aos benefícios complementares das artes, tal fenômeno tende a ser um resultado do contexto histórico, socioeconômico e cultural pelo qual

3 Dentre esses períodos marcantes, estão: 1 – A educação e a institucionalização do ensino-aprendizagem antes da escrita; 2 – O educar e a institucionalização do ensino-aprendizagem: a formação das elites; 3 – O Educar entre Fé e Razão; 4 – O educar, o nascimento da modernidade e os métodos para o ensino-aprendizagem; 5 – O educar e os grandes movimentos sociopolíticos do séc. XVIII e XIX; e 6 – O educar e as transformações do Séc. XX/XXI.

4 Arquitetura, Pintura, Dança, Teatro, Escultura, Música e Literatura.

cada sociedade atravessa. Em um país cujo regime político é totalitarista, por exemplo, é possível presumir que as manifestações artísticas, bem como suas execuções (seja em âmbito educacional ou não), sofrem, com mais ou menos intensidade, influência dos princípios que tal regime impõe e que as produções artísticas (seja para omitir ou revelar) tendem a se moldar ao crivo do poder⁵, seja subvertendo ou submetendo-se às suas determinações. Em todos os casos, se determinada obra artística é reproduzida em ambiente escolar, muito provavelmente, a sua aplicação será norteadada pelos princípios objetivos (normas, consensos, leis, regulamentos, diretrizes educacionais em vigor etc.) e, por consequência, os seus efeitos se dão muito mais no sentido de limitar-se aos preceitos pré-definidos (acomodação) do que de transcendê-los (subversão).

Nesse sentido, embasando-nos na concepção de “práticas estéticas”, proposta por Rancière (2009b, p. 17), ressaltamos que, ao passo em que as artes contemplam visibilidades no contexto social, conquistam espaços e, de certa forma, influenciam a coletividade, a política, por outro lado, se encarrega “do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Por isso, o próprio Rancière (2009b, p. 20) destaca uma “politicidade sensível” como ponto de partida para a ocorrência das “grandes formas de partilha estética”, que “seguem sua lógica própria e repropõem seus serviços em épocas e contextos muito diferentes”.

Atualmente, a modernidade (entendida no seu sentido mais amplo) tende a adotar práticas de tolerância às expressões artísticas e respeitar as coletividades e individualidades humanas, bem como as mais diversas ideologias e culturas, como forma de melhor convivência social, práticas notadamente associadas a uma sociedade cujo regime político é democrático. É nessa seara (de democracia, embora não plena) em que a educação brasileira se insere. Se, por um lado, não é possível

5 No Brasil, o período da Ditadura Militar, por exemplo, foi marcado, dentre outras coisas, por intensas investidas em censura artística. Para aprofundar sobre o assunto, Cf. Fonseca e Arriada (2019) e Cayes (2014).

precisar se tal conjuntura de democracia influencia, direta ou indiretamente, e até que ponto, as políticas e práticas educacionais no Brasil (bases curriculares, planos políticos pedagógicos, métodos de ensino, carga horária etc.), por outro, não é difícil de imaginar que a execução dos recursos artísticos (como cinema, música, teatro, dança, fotografia, pintura etc.) – seja qual for a intenção – em uma escola situada num país cujo regime é democrático, como no Brasil, ocorra de modo muito mais fluido e com possibilidades para abordar um rol de temas mais complexos.

No entanto, naquilo que se refere à inclusão das artes em âmbito educacional, apesar das posições mais otimistas que um regime de “democracia relativa” pode despertar, os desafios são patentes. A título de exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) sequer cita o cinema como uma arte digna de figurar em sala de aula como uma potência formativa. Mais que isso, na tentativa de justificar um suposto protagonismo da arte literária, a BNCC promove uma rivalidade entre as mais diversas artes, incluindo o cinema, alegando que

[...] por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2017, p. 499, grifo nosso).

Na contramão da equalização de tratamentos entre as artes, posto que fundamenta o insucesso da literatura como decorrência do protagonismo dos “gêneros artísticos substitutivos”, o cinema e outras formas artísticas emergem como verdadeiros obstáculos ao progresso da arte literária no âmbito educacional. E para solucionar esse “problema”, a BNCC (2018) advoga que ou o texto literário assume o primeiro plano e conquista resultados positivos (e esperados) ou os “indesejáveis substitutos”, cujas potências formativas são enfaticamente ignoradas, atingem o pódio e aniquilam as chances de sucesso dos opositores. Merece destaque, enfim, que, para a BNCC, essa “vitória” dos “gêneros artísticos substitutivos”, ao invés de

possibilidade de ampliação dos métodos de ensino e aprendizagem e da abertura às potências plurais de formação proporcionadas pelas artes, significa um retrocesso educacional, cuja superação garantiria o protagonismo literário. Soma-se a isso o fato de que nem mesmo essa literatura que parece ser relevante no referido documento possui um espaço adequado⁷ e, como destaca Cechinel (2019, p. 3), não apresenta um ponto de vista “precisamente teórico, conceitual ou formativo para o literário, instrumentalizando seu lugar no mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento”.

Para além das considerações acerca de regime político, das artes e de suas correlações com as políticas educacionais no Brasil, importa destacar que as possibilidades das ferramentas artísticas na escola, como é caso do cinema⁸, ao respingarem em uma determinada realidade educacional e social, faculta aos alunos a aquisição de novas experiências de caráter socioeconômico, político e cultural; chama a atenção para a existência de outras realidades; permite vislumbrar práticas e relações humanas distintas daquelas experienciadas no cotidiano, acrescentando um repertório de novos e valiosos conhecimentos, cujo efeito pode ser, dentre outros, o de induzir/estimular à prática de atitudes positivas, como mais tolerância às diversidades, menos preconceito, mais consciência individual e coletiva, empatia, sensibilidade, mais conhecimento de si, do mundo e da sociedade etc.

Por esse motivo, trataremos mais especificamente do recurso cinematográfico e sua relação de convergência com a educação, seja atuando em concorrência para

7 Como esse tema não é o escopo deste trabalho, sugerimos, para maior aprofundamento, a leitura do artigo “Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC”, de André Cechinel (2019).

8 Pinto (2013), com base na obra “A grande cidade” (Cacá Diegues, 1966), realiza uma abordagem crítica, na qual é possível vislumbrar os aspectos inovadores do Cinema Novo em meio à Ditadura Militar no Brasil – oportunidade em que o filme figura como problematização de uma determinada realidade, bem como uma ocasião em que o “cinemanovistas encontram na ex-capital – ainda detentora de capitalidade – um locus mais apropriado a um debate que opõe ‘pureza’ e ‘modernização’”. O autor também explica que, “assim, a crítica ao governo se dá através da mobilização da linguagem cinematográfica, que possibilita se apropriar de elementos marcantes de seu governo, fazendo uma representação diferenciada da que ele propunha” (Pinto, 2013, p. 168).

a ampliação de debates que suscitem uma melhor compreensão de um determinado tema/assunto, seja impulsionando para uma ação mais humanizadora (prática de leitura, busca do conhecimento, melhoria do senso crítico, comparação de realidades, respeito às diversidades, altruísmo etc.), seja conduzindo na direção da fruição estética ou, até mesmo, desempenhando outras funções – a exemplo das experiências sensíveis – que podem ser melhor desempenhadas com o auxílio de recursos como o filme.

Isto posto, e para melhor compreensão dos diálogos possíveis entre cinema e educação, na busca por uma prática pedagógica mais dinâmica e instigante, adotamos o conceito de educação como um ato proposital, previamente concebido, “fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio e para reconhecimento dos outros como diversos” (Hetkowski; Nascimento, 2009, p. 136), bem como uma “complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes, potencialmente, em cada criança e em cada jovem” (Teixeira; Lopes, 2014, p. 9).

No contexto educacional, Arroyo (2014, p. 126) destaca que a obra filmica funciona como uma “lição de vida de professores, mas antes de tudo é uma lição de arte”, que contempla também importantes meios para anunciar as histórias que a nossa própria cultura produz, sejam elas fantasiosas ou não. Esses ensinamentos atuam significativamente na direção de um encontro entre a arte educacional e a arte cinematográfica – numa relação solidária e verticalmente estabelecida –, em que o ato de partilhar o sensível coopera, de um lado, para realçar uma “educação problematizadora”, como a idealizada por Freire (2020, p. 107), e, de outro, encaminha na direção da fruição artística e do reconhecimento do que Rancière (2009b, p. 37) chama de “inteligência das transformações da arte e de suas relações com as outras esferas da experiência coletiva”.

De fato, dentre outras faculdades, o cinema funciona como “tela, janela e espelho”, como apregoado por Almeida (2014), ou seja, é uma forma de enxergar o mundo (tela) e, em razão disso, progredir para um novo e mais complexo mundo (janela) e, até mesmo, para favorecer a autorreflexão (espelho), posto que a representação amplia as percepções do real por meio das comparações e da exemplificação. Além disso, contribui significativamente para formação e reflexão acerca do eu e do outro, do mundo e das realidades, seja para concordar, questionar, problematizar.

Não obstante, os efeitos positivos da arte cinematográfica, é imperativo também um debate de modo a problematizar seus efeitos em diferentes contextos. Nessa seara, merece destaque as ideias Adorno (2020), Horkheimer e Adorno (2002) sobre a “indústria cultural” e as “culturas de massas” e as de Benjamin (2012) sobre o materialismo que permeia as produções artísticas e culturais de massa, como é o caso do cinema, especialmente no século XXI, em que o autor chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre as intenções – inclusive aquelas propositalmente omitidas – de determinada obra artística, afirmando que, das funções sociais do cinema, a que mais se destaca refere-se à promoção de um equilíbrio entre homem e aparelho. Esses temas serão aprofundados no tópico a seguir, intitulado “O Cinema Hollywoodiano em Escolas do Brasil: o risco da reprodução cega, a crítica ao seu *modus operandi* e sugestões para (não) usar”.

Retomando as abordagens sobre as potências formativas do cinema, Almeida (2014, p. 6) destaca que as atividades educacionais envolvendo arte devem ser norteadas pelo devido senso crítico e o foco deve recair no caráter formativo do cinema que, como “itinerário de formação”, que pode operar como um recurso educacional em potencial, e não como “distração ou passatempo” ou que até fique reduzido uma espécie de “intervalo, de afrouxamento, de descanso entre atividades sérias, importantes, significativas”. Por isso, Almeida (2014, p. 6) explica que “transformar o cinema em atividade de lazer, passatempo, distração é uma forma de

anestesiá-lo e afastá-lo de sua rotina sem a devida preocupação com a reflexão/pensamento, atitudes que potencializam, segundo ele, o questionamento do “próprio cotidiano em que vive”. Ainda segundo o autor, esse comportamento ocorre porque os envolvidos aceitam ideológica e esteticamente, com o reforço de dadas convenções, principalmente as produtivistas, que medem o homem pelos resultados de seu trabalho, que entendem formação de maneira instrumental e veiculada à profissão e compreendem a fruição estética propiciada pelas artes como uma atividade ligada ao ócio e à distinção de classe (Almeida, 2014, p. 6).

Por consequência, deixar de lado essa ideia trivial, representaria o começo de uma mudança no sentido de (re)conhecer o verdadeiro potencial do cinema e de suas possibilidades formativas, admitindo-se sua capacidade de, dentre outros aspectos, influenciar positivamente as atividades em sala de aula. A aplicação holística do cinema junto à educação, de acordo com Almeida (2014), guia para um aproveitamento maximizado e amplia as “possibilidades formativas” dessa arte nesse âmbito.

De modo “não pedagogizado” – quando o cinema é tratado tanto como possibilidade formativa quanto arte em potencial –, Almeida (2014) sugere que o uso do cinema na sala de aula deve ser orientado como uma espécie de itinerário de formação, de modo que esta ferramenta seja considerada no âmbito educacional sob as seguintes perspectivas: a) como experiência estética, pois o relacionamento com a arte fílmica acontece via sentimentos e, atingidos pelas imagens, aumentamos a capacidade de fruição; b) imersão no imaginário: o filme realiza uma “mediação simbólica” em sua conexão com o mundo e com toda a sociedade; c) modelos de existência: a arte cinematográfica nos confronta com modelos humanos, com os quais nos conectamos por intermédio de assimilação/idealização; d) formas de pensamento: não obstante narração fictícia não lidar com concepções, “constitui-se como pensamento, pensa com imagens-movimento e imagens-tempo” (Deleuze, 1985; 1990 apud Almeida, 2014, p. 16), orientando às múltiplas formas de

pensamento, sendo ele mesmo uma ferramenta para o pensamento e, por fim; e) o dilema se o cinema é mais perigoso que educativo, cuja resposta dependerá da noção de quem interpreta e se esse dilema é exclusivo dos filmes ou se aplica a toda a realidade. Se a resposta não for excludente (e se aplicar ao real), haverá a necessidade de estabelecer-se uma última “divisão das pedagogias: as que têm por objetivo afirmar o real, mesmo no que tem de desagradável, e as que se contentam com a fantasia de um mundo melhor, ainda que pagando o preço da ilusão” (Almeida, 2014, p. 15-16). Ocupando o devido espaço no âmbito educacional, o cinema se assoma à desafiadora tarefa docente para, concorrentemente, somar esforços para a construção de uma prática educativa mais dinâmica, energizante, colaborativa, fluida, visionária, inclusiva, instigante.

3. O CINEMA HOLLYWOODIANO EM ESCOLAS DO BRASIL: o risco da reprodução cega, a crítica ao seu *modus operandi* e motivos para (não) usar

O crescimento exponencial do cinema hollywoodiano aponta para ao menos dois fenômenos que envolvem a sétima arte no contexto da modernidade: a) o ajuste das produções cinematográficas à globalização, cujo intuito é promover um alcance massificado em diversos países do globo; e b) a influência do capitalismo sobre as artes na seara da indústria cultural – notadamente com interesses primordialmente em rentabilidade/lucratividade financeira –, causando frenesi e aumento da busca por expansão, fato este que sugere que há, por parte de Hollywood, ainda que dissimuladamente, uma preocupação cada vez maior em acentuar as ações como as que Benjamin (2012) denomina de “psicose de massa” e “histeria coletiva”, cuja finalidade mor é a lucratividade, viabilizada pelo consumo acrítico. Para Benjamin (2012, p. 205), esse processo ocorre de modo complexo, envolvendo ações e atitudes conscientes e inconscientes, inclusive aquelas que resultam (conforme destacou em

sua análise crítica ao personagem cinematográfico camundongo Mickey) em “sonho coletivo”, “hilaridade coletiva” e “psicose de massa”. Com a globalização desenfreada e em um contexto de reprodutibilidade técnica, Benjamin (2012) explica que conceito de quantidade tende a substituir/ofuscar o de qualidade e a arte pode mostrar-se tendenciosa ao atendimento dos apelos capitalistas.

O fato é que no cerne do ideal propiciado pela reprodutibilidade técnica, nos termos de Walter Benjamin (2012, p. 180), o cinema hollywoodiano encontrou abrigo no seio de um sistema capitalista que, dentre outros ideais, relaciona a quantidade à qualidade, adaptando suas narrativas para o alcance mais massificado possível. Benjamin (2012, p. 180) destaca que, sob o manto de pirotecnias, performances extravagantes e desvinculadas da realidade palpável, efeitos especiais exuberantes e produções fascinantes, Hollywood oculta que o interesse mor está diretamente ligado a benefícios financeiros, como permuta pelo fornecimento de um mundo de fantasia e ilusão, caracterizado pelo desinteresse nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais dos espectadores.

Instalado na cidade de Hollywood (distrito da Califórnia, estado de Los Angeles - EUA), o cinema hollywoodiano se tornou referência da cultura estadunidense. Propagada aos quatro cantos, as megaproduções cinematográficas de Hollywood ecoam ao redor do globo, seduzindo, com suas pirotecnias e tecnologias arrojadas, uma multidão de pessoas nos mais diversos países.

Nesse contexto, cumpre destacar que as artes, como já havia alertado Rancière (2009b, p. 20), influenciam a vida e os comportamentos de uma sociedade, posto que contemplam visibilidades no contexto social, conquistam espaços e, de certa forma, influenciam a coletividade, a política e, por outro lado, se encarregam “do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Rancière (2009a, 2009b) também destaca que ao ser partilhada, a arte influencia o pensamento e a ação das pessoas, subsidiando, inclusive, as

perspectivas política (de fato, Terry Eagleton (2006), ao tratar da Teoria da Literatura, sentenciou que aquela referida arte é “primordialmente política”, o que indica que não somente o cinema, mas também outras formas artísticas, sofrem influências políticas em maior ou menor grau).

Por essas razões, em se tratando da aplicabilidade do cinema hollywoodiano em escolas do Brasil, enveredamos nossa análise de modo a considerar as perspectivas econômica, artística e sociológica, para, enfim, sugerir (muita) moderação no emprego dessa arte nesse contexto. Cumpre destacar que tais sugestões não significam, de modo algum, aversão à arte cinematográfica de Hollywood, mas um postulado cujo mote principal é a reflexão, o aprofundamento e a ponderação sobre as práticas que redundam na “reprodução cultural” de que fala Bourdieu (2015), bem como nos efeitos nocivos decorrentes da indústria cultural e do consumo excessivo. Além disso, destacamos também as particularidades dos contextos do sistema educacional brasileiro, marcados tanto pelas particularidades culturais quanto pelas desigualdades socioeconômicas, especialmente naquilo que se refere à escola pública.

Quanto aos aspectos econômicos, Hollywood está inscrita na então maior potência econômica mundial, os Estados Unidos da América (EUA). Nesse ponto, a priori, inclinamos nossa análise sobre a relação dos EUA com os países em desenvolvimento e, especialmente, sobre as estratégias utilizadas por esse país para se manter no topo da pirâmide econômica.

Em seu robusto estudo sobre o desenvolvimento econômico em perspectiva histórica, Chang (2004) analisa as estratégias que países como os EUA utilizaram para permanecerem no topo. Segundo o autor, países como Inglaterra e, mais acentuadamente, os EUA, negligenciam as práticas protecionistas responsáveis pelos seus apogeu e se prevalecem de suas aparentes credibilidades para prescrever artifícios aos países subdesenvolvidos, sob a alegação de que, por tais vias, estes também atingirão o auge econômico.

Chang (2004, p. 11) destaca que, ao criar e propagar aos quatro cantos a ideia de um “capitalismo bom”, desenvolvido por “boas políticas” e “boas instituições” – como o Consenso de Washington e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) –, para adoção pelo resto do mundo, os EUA “chutam a escada” que lhes assegurou a subida ao topo e impedem que outros países se desenvolvam, restando a estes apenas, como afirma Souza (2020, 2021, 2022) o posto de serem “colônias informais” dos Estados Unidos.

A conclusão, segundo Chang (2004, p. 11-13), é a de que os EUA “não seriam o que são hoje se tivessem adotado as políticas e as instituições que agora recomendam às nações em desenvolvimento”. Nesse caso, mesmo permanecendo essencialmente protecionistas, os EUA vendem a imagem de liberais e perpetuam a farsa de que suas recomendações econômicas e políticas viabilizarão o desenvolvimento pleno dos demais países. Feitas essas considerações, merece destaque o fato que, nessa conjuntura, a indústria de Hollywood funciona como uma das mais poderosas máquinas de propaganda desses ideais americanos.

No contexto artístico/cultural, como já mencionado anteriormente, o cinema de Hollywood, pelos meios ocasionados na era da reprodutibilidade técnica, se insere no cerne da indústria cultural de que falam Horkheimer e Adorno (2002), pautado primordialmente pelos ideais econômicos. Para os autores,

[...] a grande reorganização do cinema às vésperas da Primeira Guerra Mundial, premissa material da sua expansão, foi, de fato, uma adequação consciente às necessidades do público controladas pelas cifras de bilheteria, coisa que, no tempo dos pioneiros do cinema, nem sequer se pensava levar em conta (Horkheimer; Adorno, 2002, p. 18).

Nesse contexto de globalização desenfreada, em que o conceito de quantidade tende a substituir/ofuscar o de qualidade, a arte pode ser capturada para facilitar o atendimento dos apelos capitalistas. Assim, espectadores do cinema

podem ser considerados meros consumidores de arte cinematográfica, podendo ser manipulados em função de ideais materialistas, estimulados à aceitação tácita e acrítica de fatos que requerem posturas mais enérgicas por parte dos espectadores/seres humanos etc. Nesse ponto, destacamos o “esquema da cultura de massas” proposto por Adorno (2020, p. 155). O autor explica que em uma sociedade marcada por uma cultura massificada e pelo consumismo, há uma intensa disseminação de ideias manipuladas que, por vezes, parecem corresponder diretamente aos anseios dessa própria massa. O autor explica que,

[...] no caráter publicitário da cultura, esvai-se sua diferença com relação à vida prática. A aparência estética transforma-se no brilho que as propagandas comerciais concedem às mercadorias, que absorvem esse brilho como seu; com isso, entretanto, perde-se aquele momento de autonomia que a filosofia justamente definiu pelo termo “aparência estética”. Os contornos que a delimitam da realidade empírica têm se dissolvido por toda parte (Adorno, 2020, p. 155).

Dessa forma, Adorno (2020) explica que a indústria cultural se apodera da arte, tornando-a um subproduto, produzido em massa, cujo objetivo final é gerar lucros para a indústria, seja ela cinematográfica, televisiva, musical etc. ou quaisquer outras indústrias que delas possam lograr proveitos. Ainda segundo o autor, imbuídas de propagandas latentes, as artes levam os sujeitos a acreditarem que participam ativamente do processo, quando, na verdade, estão sendo iludidos a consumirem, acriticamente, um determinado bem. Por sua vez, essa ilusão não se resume apenas ao consumo desenfreado. Adorno (2020) destaca que a propaganda também aciona “modelos ideais” de vida, de comportamentos, de crenças, de ideias, de sonhos e desejos etc. Povoando o imaginário humano, essas propagandas

[...] promovem admiração pelo indivíduo heroico, glorificando valores como franqueza, altruísmo e generosidade [...], a cultura de massas total dos

nossos dias substituiu o Neue Universum. As fotografias extremamente estilizadas de aviões pairando sobre as nuvens, o virtuoso reflexo da luz nas engrenagens, até mesmo o rosto sulcado do homem comum, cuidadosamente selecionado, imitam aquela pérfida inocência do Livro dourado da tecnologia que adorna a árvore de Natal da criança no mundo liberal [...] a aliança desastrosa entre romance e fotografia no cinema transforma-se na mais completa “pseudopoesia” [...] que já nem precisa se pronunciar como tal [...] com apresentação luxuosa e fidedigna [...] consegue iludir os adultos quanto à sua prolongada infância, preparada para fazê-los operar de modo tanto mais adulto [...] a excitação vive do poder superior que a técnica exerce sobre cada uma das coisas – bem como do poder do capital que nelas se esconde (Adorno, 2020, p. 156-158).

Uma das consequências, segundo Adorno (2020, p. 160), é que, com “a liquidação de sua oposição à realidade empírica, a arte assume um caráter parasitário” e, ao se apresentar como “realidade que deve substituir a realidade exterior, ela tende a referir-se à cultura como seu próprio conteúdo”.

Ainda nessa direção, argumentando as premissas que norteiam a ideia de Indústria Cultural em Horkheimer e Adorno, Zuin (2001, p. 11) explica que, ao generalizar as premissas da lógica mercadológica, os EUA acabam “por fundamentar os alicerces do raciocínio dicotômico que consagra os rótulos daqueles que são considerados ‘perdedores’ ou ‘vencedores’”. Tal fato, segundo Zuin (2001, p. 13), além de incutir no imaginário popular a noção de que os filmes hollywoodianos são superiores, sob o manto da padronização benéfica, pautam-se “na mentira da primazia das necessidades básicas sobre as necessidades de consumo” e corroboram para a tornar o espectador um mero consumidor passivo.

Por essas razões, Zuin (2001, p. 17) sugere que, frente a essa indústria cultural, a educação precisa se colocar como resistência, de modo que o real sentido de uma utilização mais humanizada da técnica “não sirva como justificativa para a

perpetuação do processo de industrialização da cultura, que prima pela regressão das capacidades humanas e, portanto, pela reincidência da barbárie”.

Finalmente, quanto aos aspectos sociológicos do cinema inscrito na indústria cultural, Amorim (2006) destaca o papel da comunicação de massa como forma de dominação. Segundo o autor,

[...] desde que os EUA organizaram a linguagem moderna do cinema, esta baseou-se no contar histórias de heróis individuais, mocinhas frágeis e outros vários preconceitos que reforçaram os valores ascendentes daquele grupo. A questão é que o cinema não nasceu apenas como uma manifestação cultural e sim como um negócio até transformar-se em uma poderosa indústria e, como tal, sempre buscou rentabilidade em seus investimentos. Logo, seus filmes precisavam agradar ao espectador, levando-o as salas de exibição [...] Filmes, portanto, que reforçaram e reforçam mais a cultura fragmentada, acrítica e de valores éticos burgueses (Amorim, 2006, p. 46).

Também nesse sentido, Souza (2022, p. 9-14) explica que, com frequência, a ciência e a cultura têm sido usadas para fins de legitimação e dominação social, econômica, política e cultural. Para Souza (2022, p. 10),

[...] a imprensa, o cinema e as pessoas comuns retiram, necessariamente, quer tenham consciência disso ou não, seu material de reflexão do estoque de ideias produzido pelos especialistas, ou seja, das ideias dos intelectuais treinados para tanto. Essas ideias dominam, literalmente, toda a sociedade e regem o comportamento de indivíduos e grupos sociais.

De fato, em suas obras mais recentes, Souza (2020, 2021, 2022) alerta que, para manter vivo nas sociedades emergentes o “sonho americano”, os EUA utilizam tanto o prestígio quanto o know-how científico para se consolidar como império econômico mundial e saquear e explorar os países pobres, sem precisar de absolutamente nenhum uso de força física/militar. Para concretizar tal façanha,

Souza (2021, p. 164) explica que a arma principal desse novo império é a “utilização do convencimento científico”, que conta com apoio precioso de “sua máquina de propaganda de Hollywood e de toda a poderosa indústria cultural e do entretenimento. Marilyn Monroe e Brad Pitt em vez de rifles e granadas”. Com um verdadeiro “arsenal” científico e do alto poder de “propaganda” por parte do cinema hollywoodiano, Souza (2021, p. 167) afirma que os EUA não intentaram apenas o controle dos países insubmissos e ao domínio comercial, como também lograram criar “um estilo de vida totalizador”, a partir do qual todas as dimensões do espírito humano, nas suas virtualidades cognitivas, morais e estéticas, passaram a ter os Estados Unidos como referência absoluta e idealizada.

Nessa seara, importa destacar que

[...] o capitalismo, muito especialmente o capitalismo americano, aprende que a ciência, as ideias, a arte e a imaginação – as matérias-primas da esfera simbólica – podem ser os aspectos principais para sua perpetuação e sua capacidade de ‘convencimento’ do público, até e principalmente dos que são economicamente explorados por essa mesma ordem (Souza, 2024, p. 35, grifo nosso).

Em razão dessas e de outras circunstâncias, a proposta central deste trabalho é que, no âmbito das escolas do Brasil, o cinema de Hollywood pode/deve ser adotado sempre com doses moderadas ou até mesmo não ser empregado, especialmente, neste último caso, quando não for orientado por um viés crítico ou quando a função for mero entretenimento (desprovida de informações sobre a estética e os recursos audiovisuais, sonoros, fotografia, música, enredo, efeitos especiais do cinema etc.).

O fato é que a educação no Brasil sempre foi atravessada por diversos entraves, nos mais variados âmbitos, perpassando problemas que vão de escolas com infraestrutura muito precária e altas taxas de analfabetismo até altas taxas de

evasão escolar. Se essa conjuntura já se revela sobremaneira difícil, a recorrência das políticas educacionais equivocadas, como destacado por Lajolo (2002), agravam ainda mais essa situação da educação brasileira, posto que, norteadas por um viés capitalista e com fortes influências de políticas neoliberais, ela não somente se distancia de uma formação crítica, autônoma e libertadora, como também tende a adotar posturas deslocadas da sua própria realidade, fato que notadamente se agrava ainda mais no âmbito das desgastadas escolas públicas. Como observado por Alves e Soares (2013, p. 190-191), no que se refere às avaliações dos níveis educacionais, além de serem consideradas pela ótica do aprendizado dos alunos (o que significa o cumprimento de sua função social), as escolas devem ser vistas também pelas suas condições contextuais, fato que é determinante para alcançar resultados mais significativos. Por isso, segundo os autores, as condições de infraestrutura e de complexidade da escola também guardam relação significativa com os indicadores e que “os alunos que trazem menos de casa precisam de escolas com melhor infraestrutura e mais focadas em suas necessidades de aprendizado”. De fato, se considerarmos que a aplicação da arte cinematográfica em sala de aula requer a existência de uma estrutura efetiva (como tela de projeção, aparelho de televisão, DVD, equipamentos de som e vídeo, bem como outros fatores que viabilizem a execução do filme propriamente dito), podemos observar que quanto mais precária for a situação estrutural da escola, menores serão as chances de que o cinema seja exibido com êxito nesse âmbito. Além desses fatores, os contextos de cada comunidade escolar (sejam eles geográficos, etários, econômicos, políticos, sociais ou culturais) também devem ser levados em consideração para que a tarefa envolvendo um filme se dê de modo mais crítico e produtivo, inclusive de modo a suscitar debates mais aprofundados acerca da própria estética da arte e/ou da temática que ela oferece.

De modo geral, sugerimos, para essa modalidade cinematográfica, as proposições de Veiga-Neto (2014, p. 75), ou seja, descrição e problematização, de

modo que haja, consciente e criticamente, “outras possibilidades de leituras e de usos do filme”, bem como problematizar e provocar “para que mais outras leituras e diferentes usos pedagógicos sejam feitos”. Sendo o espaço da escola (*stricto sensu*) uma representação fragmentada de uma realidade, é importante que nela sejam inseridos/acrescentados (*lato sensu*) tudo aquilo que possa representar outras realidades ou quaisquer outras informações que contribuam para ampliar o repertório artístico, cultural, social, político, econômico etc. dos envolvidos. Nesse contexto, destacamos o uso do cinema na escola como recurso propiciador de novas experiências e uma ferramenta que, pelas vias da interdisciplinaridade e dadas as suas possibilidades como “itinerários de formação” (Almeida, 2014), pode confluir com o desempenho da tarefa docente, levantando inquietações, problematizando, questionando, desconstruindo, construindo, alterando, somando, subvertendo.

Ademais e, principalmente, no caso do cinema hollywoodiano, esse emprego deve vir acrescido de uma necessária de problematização, seja porque o debate acerca da importância do nacionalismo, do fortalecimento do cinema brasileiro e redução da “síndrome de vira-lata” (inferiorização excessiva acerca da cultura local e supervalorização das de outros países, mais especificamente os da Europa e os EUA) é cada vez mais imperativo, seja pelo fato de que a problematização da indústria cultural e de todos os efeitos que dela decorre devem permear toda e qualquer atividade envolvendo a arte cinematográfica, seja em âmbito nacional ou não. Isto posto e considerando que uso de cinema em escolas é um processo de literacia que permite aos estudantes conhecerem linguagens diferentes, é muito importante apresentar aos alunos filmes que se contrapõem como forma de ampliar os debates sobre os mais diversos temas, bem como outras ideias que estimulem o senso crítico por parte dos alunos, com atenção para os estereótipos, os preconceitos (cultural, racial, social etc.), a visão individualista que se opõe a uma perspectiva de ação coletiva e a postura violenta presente nos conteúdos, assim como o maniqueísmo e outras questões que suscitem debates acerca das relações

sociais e que, de algum modo, contribuam para melhorar a convivência entre os povos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado na periferia do capitalismo, o Brasil amarga índices desafiadores de desigualdade social, saúde, educação etc. Tais fatores, além de desestimularem o desenvolvimento econômico, contribuem também para que países desenvolvidos (como os EUA) requeiem, ainda que veladamente, a nação brasileira – mais notadamente a massa – a uma situação de menosprezo. Enalteando suas culturas e omitindo seus ideais mercadológicos, tendem a estabelecer no imaginário popular uma sensação de nobreza e, por isso, seduz os desavisados com maior facilidade, como acontece com as pirotecnias de Hollywood, cujos resultados Benjamin (2012) chama de “psicose de massa” e “hilaridade coletiva”.

No bojo da ascensão da Indústria Cultural, o cinema hollywoodiano alcançou grande prestígio ao redor do globo. Ora operando como arte ora como “propaganda” dos ideais estadunidenses, conforme alertado por Souza (2020, 2021, 2022), a indústria de Hollywood cresce vertiginosamente e cada vez mais legítima, pelas vias da propaganda velada, o *modus operandi* do seu país de origem.

Neste trabalho, apresentamos essa vertente cinematográfica em diferentes contextos: econômico, artístico e sociológico. Em face das teorias analisadas, a conclusão é a de que, no âmbito da escola brasileira, o cinema Hollywoodiano figura, de um lado, como uma possibilidade de se vislumbrar e criticar uma conjuntura artística marcada predominantemente pelo poder econômico e, de outro, uma ferramenta potente e arriscada, cujo emprego descuidado pode ocasionar submissão cega aos ideais mercadológicos, reforçar privilégios socioeconômicos, potencializar preconceitos (raciais, sociais, culturais etc.), invisibilizar sociedades

menos favorecidas economicamente e inferiorizar culturas de países subdesenvolvidos.

Finalmente, como este estudo se limitou a três perspectivas, sugerimos que a temática cinema e educação pode ser mais bem aprofundada a partir de abordagens mais abrangentes, bem como por meio do estudo crítico do próprio cinema hollywoodiano e de tudo que o cerca.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural**. Tradução de Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema e educação: fundamentos e perspectivas**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. **Possibilidades formativas do cinema**. *Revista Rebeca*, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj>. Acesso em: 11 mar. 2025.

AMORIM, Ricardo. Cenas do trabalho na tela. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 45-47, dez. 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso, acesso: 2 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Uma celebração da colheita**. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 117-126.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAYSES, Julia Buenaventura Valencia de. Isto não é uma obra: arte e ditadura. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 115-128, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100011&lng=en&nrm=iso, acesso em: 21 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000100011>

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623686216>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DELLA TORRE, Bruna. Abaixo da Superfície: Adorno e o cinema reconsiderado. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 477-493, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25091/s01013300201900020011>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002019000200477&lng=en&nrm=is, acesso: 31 mar. 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, Liziane Nolasco; ARRIADA, Eduardo. História da arte no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). **Revista Seminário de História da Arte**, Pelotas, v. 01, n. 08, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/sha.v1i8.17907>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HETKOWSKI, Tânia Maria; NASCIMENTO, Antônio Dias do (org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. p. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 7-74.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MONTERASTELLI, Alessandra. Por que brasileiros não veem mais filmes nacionais, para além de 'Ainda Estou Aqui'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/12/por-que-brasileiros-nao-veem-mais-filmes-nacionais-para-alem-de-ainda-estou-aqui.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PINTO, Carlos Eduardo. Governo Lacerda versus Cinema Novo: a grande cidade como arena de debates simbólicos. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 51, pág. 154-172, junho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009a.

SILVA JUNIOR, Humberto Alves. Indústria Cultural e Ideologia. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 87, p. 505-516, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i87.32099>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792019000300505&lng=en&nrm=is, acesso: 31 mar. 2020.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil: como os EUA se uniram a uma organização criminosa para destruir o sonho brasileiro**. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2020.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Usando Gattaca: ordens e lugares**. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 67-82.

ZANINI, Edson. **Apontamentos sobre a linguagem cinematográfica**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252353>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 54, p. 9-18, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002m>. Epub 09Ago2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>. Acesso em: 5 nov. 2022.