

## Artigos

# Quando as crianças encontram o cinema: narrativas que ensinam modos de ser e estar

*When children find the cinema: narratives that teach ways of being*

*Quando los niños encuentran el cine: narrativas que enseñan modos de ser y estar*

**Jéssica Maria Freisleben**  

Universidade Federal de Santa Maria, Roca Sales, Rio Grande do Sul

E-mail: [jessicafreisleben@hotmail.com](mailto:jessicafreisleben@hotmail.com)

**Lutiere Dalla Valle**  

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul

[lutiere@dallavalle.net.br](mailto:lutiere@dallavalle.net.br)

**Resumo:** O presente artigo busca examinar a potência pedagógica das narrativas audiovisuais produzidas pelo cinema com grande circulação junto ao público infantil, em contextos formais e não formais de ensino. Enquanto dispositivos pedagógicos, os filmes podem favorecer o protagonismo infantil ao mobilizar conhecimentos produzidos no entorno de artefatos culturais cotidianos. Assim, recorre-se às imagens estampadas nos materiais escolares como ponto inicial para problematizações, junto às crianças, acerca do que visualizam e consomem, refletindo sobre seus modos de ser e estar, entrecruzando, questionando e subvertendo discursos que tendem a naturalizar os olhares dos infantes.

**Palavras-chave:** infâncias; cinema; aprendizagem.

**Abstract:** *The present article aims to analyze the pedagogical power of the audiovisual narratives produced by the cinema that have a significant circulation among children in formal and informal teaching contexts. As pedagogical mechanisms, motion pictures can favour child protagonism by mobilizing produced knowledge around daily cultural artefacts. Thereby, it is relevant to recur to images printed in school*

*materials as a starting point to problematize, with the children, the products consumed by them, reflecting on the different ways of being, bringing together, questioning and subverting discourses that tend to naturalize their gaze.*

**Keywords:** *childhoods; cinema; learning.*

**Resumen:** *Este artículo busca examinar el poder pedagógico de las narrativas audiovisuales producidas por el cine de amplia circulación entre los niños en contextos de enseñanza formal y no formal. Como dispositivos pedagógicos, las películas pueden favorecer el protagonismo de niños al movilizar saberes producidos en torno a los artefactos culturales cotidianos. Así, se utilizan las imágenes impresas en los materiales escolares como punto de partida para cuestionar con los niños sobre lo que ven y consumen, reflexionando sobre sus formas de ser y estar, entrelazando, cuestionando y subvirtiendo discursos que tienden a naturalizar sus miradas.*

**Palabras-clave:** *infancias; cine; aprendizaje.*

## Introdução

*“Profe, o que tu vais nos ensinar com esse filme?”*

*Porque a escola é lugar de aprender!”.*

(Maia, 2016, p. 55)

Iniciamos esta escrita com uma pergunta feita por uma criança de seis anos, em um espaço educativo, disparada há alguns anos e que segue ecoando em nossas andanças como pesquisadores que dialogam com as infâncias e a docência. A distinção entre aquilo que se “deve” ensinar e aprender na escola parece seguir reverberando imaginários que distanciam, equivocadamente, as experiências humanas para além de um espaço específico, como se o que se aprende “dentro” da escola estivesse separado, hierarquicamente, do que aprendemos “fora” dela.

Esse assunto não é novidade: nas últimas décadas, tem-se atentado às aprendizagens que ultrapassam os muros da escola, potencializadas por vias diversificadas, desafiando professores a ampliarem o que entendiam como simples entretenimento. Desafios que se manifestam à educação contemporânea e nos devolvem a necessidade de alargamento contínuo às pedagogias culturais, tendo a perspectiva educativa da cultura visual como uma “metodologia viva” e não apenas como um campo disciplinar (Hernández, 2013, p. 78).

Desse modo, o artigo tem como objetivo geral examinar a potência pedagógica das narrativas audiovisuais produzidas pelo cinema (sobretudo, as produções hollywoodianas) com grande circulação junto ao público infantil. Para tanto, analisa experiências desenvolvidas em contextos distintos em que imagens de super-heróis e princesas, entre outras referências visuais, enredaram práticas pedagógicas baseadas na perspectiva das pedagogias culturais. Para isso, são estabelecidas relações entre conhecimentos cotidianos, oriundos das experiências estéticas com as narrativas fílmicas mais populares, centrando o debate nos discursos e produções simbólicas elaborados pelas crianças, atravessados por imaginários coletivos que têm delimitado modos de *ver* e *ser visto*.

Em uma rápida passagem pelas salas de aula, constatamos a presença de artefatos culturais advindos, em sua maioria, de produções midiáticas, estampadas nos cadernos, mochilas, lancheiras, roupas, calçados, entre outros (Freisleben, 2018). Também, encontramos essas referências nas brincadeiras, gestos, expressões, entre outras manifestações, modos de ser menina/mulher/princesa e menino/homem/super-herói, calcados em modelos, muitas vezes, femininos frágeis e dóceis e modelos masculinos fortes e ágeis. Noções já mencionadas por Steinberg e Kincheloe (2004), que consideram as grandes corporações, incluindo as midiáticas, como as principais produtoras da cultura infantil contemporânea e que têm estabelecido estatutos do que seria a infância no mundo atual. Nesse sentido, apresentam-se modelos, não de maneira obrigatória, mas eficaz, sobre como ser menina e menino, que muitas vezes são adotados pelas crianças e pouco problematizados dentro das escolas.

Nesse íterim, as crianças têm acesso e consomem produções que não são direcionadas a elas, inclusive aquelas que, conforme classificações indicativas, são exclusivas do público adulto. Filmes produzidos pela *Marvel Studios*, por exemplo, apresentam em suas narrativas (com classificação indicativa, em média, para maiores de 12 anos) cenas de agressão física, consumo de drogas lícitas, insinuação sexual e linguagem inapropriada. Entretanto, o acesso a essas narrativas é comum entre as crianças. E o que aprendem com as essas produções? Que imaginários constroem sobre ser menino ou menina? E aquelas crianças que não “se encaixam” nessas representações? Como se sentem as meninas que não tem “cabelo de princesa” e os meninos que “não gostam de brincar de luta corporal”? Quais são os espaços para pensar sobre outras formas de “ser” e “existir”?

Compreendemos as infâncias de acordo com Momo (2007), ao concebê-las de acordo com o tempo, espaço e as condições culturais e sociais, que possibilitam a (co) existência de múltiplas infâncias, pois, segundo a autora, não existe apenas um modo de

ser criança. Momo (2007) considera as infâncias como feitos culturais, produzidos tanto pelos discursos como pela mídia, consumo e condições que de modo contingente as produzem. Se, no passado, aprendia-se sobre ser criança, ser menina/mulher, menino/homem através da igreja, família, escola e outras instituições, na contemporaneidade, essa concepção amplia-se para além dessas instituições. Aprende-se, desde muito cedo, com uma legião de personagens criados pelas narrativas fílmicas, produzidas pelos estúdios *Disney* e *Marvel*, como devem atuar a partir de categorias binárias.

Mesmo antes de as crianças ingressarem no universo escolar, já carregam consigo noções muito demarcadas a respeito de gênero, em grande parte baseadas nas narrativas visuais que consomem. Costa (2006, p. 184) relata, em suas pesquisas, a facilidade com que encontra meninas e meninos “[...] adotando trejeitos e adereços de *top models*, de astros da música *pop* e de programas de televisão, de filmes, novelas, seriados e desenhos”.

De fato, ao adentrarmos no universo da cinematografia popular para investigar quais os modelos e conceitos são construídos sobre ser menino ou menina no espaço escolar dedicado às infâncias, propomo-nos a questionar os modos de ver e perceber como operam essas representações na constituição de seus repertórios visuais e como intervêm na produção de seus imaginários. Aceitamos o convite que as crianças nos lançam ao compartilharem conosco as narrativas que lhes interessam e fazem sentido. Para tanto, nos aproximamos do cinema como dispositivo pedagógico, a fim de compreender como operam enquanto pedagogias culturais na formulação de discursos e representações gráficas infantis, sobretudo, no que tange às questões de gênero.

### **Pensar *com/entre* imagens: a perspectiva educativa da cultura visual como aliada**

O campo de estudos da cultura visual nos convida a pensar sobre o poder das imagens, bem como a produção do conhecimento para além da linguagem literária. Para Mitchell (2002), o estudo das imagens nos abre à complexidade que envolve a construção social, histórica e cultural do olhar e exige ponderar sobre sua não neutralidade. Isto é, parte do princípio de que nenhuma narrativa visual está destituída de uma comunidade discursiva ou de uma relação de poder. Assim sendo, partir de abordagens investigativas que se dedicam a examinar com/a partir das imagens nos propicia pensar sobre os atravessamentos entre cultura e ideologia, sobretudo no que diz respeito às políticas de representação que circulam nos variados contornos sociais e que de algum modo atravessam a vida contemporânea. Portanto, imagens provenientes das distintas

mídias e da cultura popular emergem como fenômenos a serem explorados a partir da interlocução de diversos campos disciplinares.

A educação da cultura visual examina os diferentes aspectos que envolvem as imagens circulantes no cotidiano, atravessadas pela linguagem, por imaginários coletivos e seus variados campos interpretativos. Essa recorrência às imagens de todas as esferas mobiliza, portanto, a produção de conhecimento a partir da interlocução, delineando-se a partir de um entre-imagens, levando em consideração os âmbitos culturais e sociais da interpretação (Valle, 2020). Como campo heterogêneo, a perspectiva de estudos da cultura visual busca, na história da arte, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, em estudos sobre cinema, cultura popular, gênero e sexualidade, entre outros, examinar como operam as políticas de representação enredadas pelas relações de poder nas quais circunscreve-se a experiência humana (Hernández, 2009).

Frente ao consumo excessivo de imagens cinematográficas, se por um lado problematizamos sua banalização, por outro, ponderamos sobre a necessidade de atenção, de momentos de pausa sobre o que “pretendem” essas narrativas. Ao trazermos o cinema como disparador de aprendizagens no contexto da educação infantil e séries iniciais, estamos assumindo o compromisso de refletir sobre como nos relacionamos com as imagens e, da mesma forma, convidamos as crianças a refletirem sobre a presença de determinadas imagens nos acessórios que consomem. Entendemos que os modos de ser e de estar no mundo não resultam de um ato único, inaugural, ao contrário, constituem-se em processo, atravessados pelo contexto e por aquilo que nos ensinam sobre ser e estar. “Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p. 18).

Haja vista que nenhuma imagem é neutral, sobretudo, as imagens produzidas pelo cinema, consideramos que há sempre algum endereçamento nessas produções narrativas, conforme argumenta Elizabeth Ellsworth (2001). Entre tantas possibilidades possíveis, acreditamos no convite à problematização por meio de perguntas sobre o que significam as imagens que ilustram seus acessórios, quais sentimentos lhes são atribuídos, o que sabem sobre elas, onde as visualizaram, que conexões estabelecem entre si.

Como se veem nessas representações (ou talvez, como *não* se veem representadas) igualmente são questionamentos que vamos formulando junto às crianças no momento em que estamos compartilhando os espaços institucionais de aprendizagem. Entre sorrisos, surpresas e olhares curiosos, vamos conhecendo sobre seus afetos e desejos, pois as representações visuais que adornam seus materiais são muito mais que simples adereços: correspondem, de fato, àquilo que gostariam de *ser*.

Junto às crianças, ao examinar as sutilezas, ambiguidades e complexidades que compõem as narrativas visuais que nos trazem (em que se misturam os gêneros, raças, etnias, culturas, nacionalidades, territórios) seguimos explorando questões culturais que acompanham o intercâmbio social e cultural, e as práticas sociais da vida contemporânea. Nesse ínterim,

os estudos da cultura visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem(-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades (Hernández, 2007, p. 37).

Fernando Hernández argumenta que, ao posicionar-nos a partir desse enfoque (que privilegia o campo visual) estamos implicados em um processo de desconstrução de um olhar naturalizado, dado como verdade, rumo a uma compreensão crítica das referências visuais que experimentamos diariamente. Ainda de acordo com o autor,

a consequência educativa dessa posição é que o desafio que postulo é ajudar crianças, jovens, educadores e diferentes tipos de visualizadores a irem além do propósito de ensinar, a ver e facilitar-lhes experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade educativa que proponho é facilitar experiências críticas. Porque, no final das contas, se não podemos compreender e intervir no mundo é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas (Hernández, 2009, p. 208).

Enquanto engloba múltiplas abordagens e possibilidades para discutir o universo de imagens e seus significados (especialmente aqueles que expressam e caracterizam nossas práticas sociais), estudos relacionados com a cultura e a ideologia convidam-nos a tomar o ato performativo como uma alternativa para refletir sobre nossos processos de constituição subjetiva. Quando pensamos na ação performativa das imagens, estamos pensando nos processos de significação que podem ser voláteis, transitórios, sempre em vias da ressignificação. Pensamos também sobre o caráter maleável, expansivo e, ao mesmo tempo, poderoso das imagens quando colocadas em jogo, ao estabelecer relações entre o que se mostra e o que se oculta.

A Figura 1, produzida pelo cartunista Kevin Bolk, ajuda-nos a compreender, por meio da ironia, como poderiam operar experimentações em que, lado a lado, as imagens constituem-se ferramentas de contestação e subversão. A imagem, aparentemente ingênua, do banner promocional do filme *Vingadores – The Avengers, 2012*, em seguida, é problematizada visualmente ao ter sua estrutura visual subvertida à direita. Em especial, o destaque dado à figura feminina, que é apresentada em pose sensual, enquanto na proposição à direita, essa postura sensualizada é apresentada nos personagens masculinos, subvertendo aquilo que foi naturalizado.



**Figura 1: Kevin Bolk, Filme Vingadores – *The Avengers*, 2012.**

Disponível em: <http://scroll.in/article/801469/explainer-what-does-the-male-gaze-mean-and-what-about-a-female-gaze>. Acesso em: 20 out. 2022.

A franquia dos *Vingadores* tem sido uma das narrativas mais presentes nos espaços escolares por onde temos circulado. Os super-heróis da *Marvel* estão presentes tanto nos repertórios visuais dos objetos escolares, como também nos gestos e brincadeiras. Desse modo, discuti-las, a partir da ironia (como faz o cartunista), considera-se um momento de problematização e exercício crítico pertinente para friccionar imagens e seus significados.

A partir dessas constatações, ao articular imagem fílmica com a educação cultural visual, estamos propondo pensar e desenvolver estratégias didático-pedagógicas que envolvam o exercício da interpretação e da produção singular de novas narrativas, que possam romper com as versões idealizadas baseadas em visões estereotipadas, muitas vezes preconceituosas, dualistas, sexistas e excludentes que habitam (por meio dos artefatos culturais já mencionados) as vivências das crianças. Assim, o cinema popular como dispositivo (devido ao seu caráter afetivo), pode contribuir para fomentar o debate e o exercício crítico sobre as diferentes visões que são construídas, sobre como somos ou como deveríamos atuar nos diferentes contextos.

Henry Giroux (2003) defende uma posição crítica ao abordar a ideologia produzida, sobretudo, a partir dos filmes produzidos por Hollywood: incita-nos a examinar seu poder afetivo e de produção de imaginários coletivos, bem como a criação de desejos e necessidades, e a legitimação de papéis sociais, de gênero e sexualidades.

Quando saíamos para as ruas, os filmes nos permitiam criar um espaço de diálogo, crítica e solidariedade entre nós. Os filmes eram uma fonte de deleite, entretenimento e evasão compartilhada, e, por mais que fôssemos demasiado jovens para compreendê-lo, uma fonte de conhecimento. (...) Quando saíamos da sala de cinema, a imagem e o argumento do que havíamos visto preenchiam nossas conversas e nossos sonhos. Discutíamos, inclusive brigávamos, pelo sentido e a relevância que aquilo tinha em nossas vidas. Os filmes de Hollywood nos arrancavam de Smith Hill, nos ofereciam narrativas que delineavam mais ou menos rígidas identidades em que vivíamos, e nos propunham objetos de desejo que nos seduziam (Giroux, 2003, p. 14).

Ainda de acordo com o autor, os filmes nos oferecem a oportunidade de estabelecer conexões entre discursos sobre temáticas contemporâneas e suas representações. Talvez, nosso maior desafio enquanto professores(as) seja romper com os currículos institucionalizados, com os campos disciplinares hierarquizados que insistem em impor o que consideram de maior importância e desconsiderar a potência das pedagogias culturais como um campo emergente e de grande relevância à educação.

### **O Cinema como dispositivo pedagógico: da sedução à subversão**

Compreendemos o cinema como dispositivo pedagógico, uma vez que este nos ensina modos de *ver* e *sermos vistos*, envolvendo aspectos que fomentam visões de mundo, construindo e legitimando concepções sobre gênero e sexualidades, raça, etnia e classe social. Entendemos como dispositivo aquilo que tem potência para movimentar o pensamento, como um meio que convida a falar, sentir, escrever, expressar de maneiras diferentes, de ressignificar referências ao esmiuçar o que se encontra em seus repertórios. Esses dispositivos podem ser constituídos por imagens, artefatos visuais, objetos que disparam experiências pedagógicas etc., ou seja, que movimentam processos cognitivos conectivos ao fomentarem a prática de estabelecer relações (Valle, 2020).

Consideramos o cinema evocativo, uma vez que recorre à memória, faz alusão às referências anteriormente apreendidas e que trazem à tona lembranças e suas conexões (Valle; Ravello, 2017; Valle, 2019). Da mesma forma, cativo, pois estabelece relações com aquilo que seduz e que afeta. Portanto, acreditamos que os filmes não

apenas mobilizam nossas emoções mediante as narrativas fantasiosas que constroem para nosso deleite visual, mas adquirem potência ao colocar em movimento nossas percepções de mundo.

Quando pensamos em dispositivos, estamos pensando nas relações de poder e/ou saber em produção e processos de subjetivação, como algo que não é originário, dado, mas em constante processo social. Se, por um lado, a escola exerce noções de poder, ela também é espaço de relações e produções de subjetividades, assim como o cinema. Assim como definimos nossas posições a partir das relações de poder estabelecidas (escola: professor-aluno, rotina-ritmo individual, cinema: trama-espectador, ficção-realidade, personagens-sujeitos...), que nos colocam em lugares, muitas vezes, passivos, onde buscamos brechas, transgressões, a partir delas, também produzimos subjetividades. Lugares que possibilitam escolhas, como nas brincadeiras, jogos com personagens, expressões, falas e modos de ser de personagens, convidados para a vida real dos sujeitos, que potencializam processos de escolha, ativos e que constituem nossa produção de subjetividades. Dessa forma, as imagens atravessam nossas constituições (singulares, plurais, sociais) e nos lançam existências enredadas pelas tramas culturais que nos produzem enquanto indivíduos.

Nesse sentido, abordar o cinema como dispositivo pedagógico, isto é, como gatilho que dispara relações de apreensão e subversão, nos permite reconhecer sua potência pedagógica ao perpassar variadas possibilidades, favorecendo experiências de aprendizagem significativas mediadas pelas pedagogias culturais. São possíveis experimentações que visam ao exercício crítico, criativo e emancipatório, ao se deslocar por campos que articulam conceitos e contextos plurais de produção de significados.

De modo relacional, afetivo, múltiplo, aberto às infinitas possibilidades de interlocução, em nossas investigações, com vistas a explorar sua potência “edu(vo)cativa” (Valle; Ravanello, 2017; Valle, 2019), sem privilegiar ou hierarquizar as produções audiovisuais, ao contrário, acolhem-se aquelas narrativas que adquirem o caráter sedutor, que são exaustivamente consumidas, que impregnam as lojas dedicadas ao comércio de brinquedos presentes nos *shopping centers*, vistos como um espaço de excitação, deleite visual e estímulo ao consumo, como se pode observar na Figura 2.



**Figura 2: “Jardim das delícias, 2018”.**

Arquivo pessoal dos autores

Desse modo, enredamos o cinema a partir da conjunção “edu(vo)cativa” (Valle, 2016) como um modo (entre tantos) de incitar uma relação pedagógica mediada pelas imagens - crítica, performativa, aberta, fluida. Nesse caso, temos como motor o que a experiência de visualização de filmes pode produzir ao friccionarmos suas narrativas propostas à luz da perspectiva educativa dos estudos da cultura visual (Valle; Ravello, 2017).

Ao pensarmos sobre essa interseção de palavras, permitimo-nos experimentar o cinema como artefato educativo, evocativo e cativo que possibilita inúmeras relações. As imagens produzidas pelo cinema possibilitam uma infinidade de interpretações e fomento à reflexividade, aspectos que nos estimulam a pensá-lo e a experimentá-lo em nossas proposições educativas junto às crianças.

Refletir sobre a natureza sedutora do cinema e da manipulação da hegemonia que busca delinear a vida social por meio de seus artefatos de consumo requer nossa consideração frente ao poder persuasivo de determinadas narrativas, sobretudo, a esmiuçar imaginários coletivos que predominam em determinados contextos. Longe de prescrever um “como fazer”, a perspectiva edu(vo)cativa estaria pensada como uma via de experimentação, oferecendo algumas pistas para o exercício da problematização, convocando a examinar sobre o que podemos aprender ao estabelecer interlocuções entre as imagens fílmicas e as experiências de aprender ao compartilhar coletivamente o que “dizem” essas narrativas sobre o que mostram e o que invisibilizam.

Portanto, o cinema como potência pedagógica que evoca, educa e cativa (Valle; Ravello, 2017) opera com as imprevisibilidades, oferecendo-nos experiências em de-

vir, atravessadas pelas sensações, sentimentos e percepções que as imagens disparam ao serem vistas, compartilhadas e narradas pelas crianças. Afinal, quando incitadas a verbalizar o que sentem e o que pensam sobre as narrativas presentes nos seus acessórios, é nítida a emoção, o valor afetivo que lhes conferem.

### **Sobre os modos de endereçamento: enredando artefatos e práticas culturais**

Enquanto instituição cultural e ideológica que, constantemente, fornece noções de moralidade e verdade, a indústria cinematográfica não confere neutralidade às visualidades que produz para o consumo popular. Ao contrário, impulsiona noções identitárias endereçadas a todas as camadas sociais, incluindo-se as infâncias, ao produzir sonhos e desejos que circulam na vida social. Steinberg e Kincheloe (2004) evidenciam que, a partir das modificações que ocorreram no final do século XX, a cultura infantil deixa de ser produzida e propagada de criança para criança, segundo costumes locais, e passa a ser inventada, predominantemente, por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado – entre elas, arriscamos: o cinema popular.

Desse modo, parece-nos importante refletir sobre os modos de endereçamento e modelos naturalizados produzidos pelas narrativas audiovisuais, tornando-se pertinente questionar como configuram-se noções de diferença, diversidade e gênero, pois,

continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados (Louro, 2008, p. 19).

O poder de seu alcance e a extensão de sua comercialização reflete como se utilizam das referências cinematográficas para vender camisetas, copos, pôsteres, adesivos e todo um abanico de produtos *kitsch* (Giroux, 2003, p. 19). As crianças são um público cativo para esses artefatos. Ao mesmo tempo, são atravessadas pelas relações afetivas que constroem com esses artefatos, evidenciando isso em suas narrativas, modos de ser, estar, agir e vestir, implícita ou explicitamente.

A força e o poder da indústria cinematográfica estão presentes na influência que exerce sobre a imaginação popular e a consciência pública. Já os filmes produzem imagens, ideias, marcas, noções de normalidade e diferença, ideologias que conformam tanto as identidades individuais como as nacionais (Giroux, 2003).

Conforme Elizabeth Ellsworth (2005, p. 24), os filmes têm públicos intencionados e são direcionados para esses receptores/consumidores. Para a autora,

o modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (Ellsworth, 2001, p.24).

Percebemos que, além de o filme possuir um endereçamento específico a um determinado público, há uma infinidade de produtos derivados do universo cinematográfico produzidos para o consumo. Entre tantos artefatos, nosso interesse reside nos personagens estampados nos materiais escolares como ponto inicial às problematizações com as crianças, tomados como gatilhos que disparam conversações. O fato de provocar seus imaginários, conceitos e referências visuais por meio de desenhos constitui potente estratégia reflexiva que nos tem ajudado a transgredir algumas concepções já construídas no entorno das narrativas de super-heróis e princesas.

“Com a *Valente* eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas” é uma frase, dentre tantas, dita por uma menina de seis anos, enquanto brincava com suas colegas (Fragmento do diário dos pesquisadores, 2018). Em outro grupo formado por cinco meninas, individualmente, elas defendiam sua personagem favorita (basicamente princesas dos filmes da *Disney*) baseando-se no que consideravam aspectos qualitativos de cada princesa – cabelo, vestido, padrão de beleza (Freisleben, 2018). Os argumentos das meninas diziam respeito às características físicas das princesas e suas habilidades sociais, porém a lição de aprendizado apresentada por uma das meninas despertou atenção. Conforme Freisleben (2018), as meninas envolvidas na conversa comentaram que também gostavam da *Valente*, mas ainda assim preferiam *Elsa*, *Moana* ou a super-heroína *Ladybug*.

Ao adotarmos um posicionamento pedagógico que privilegia as experiências afetivas com as imagens vivenciadas pelas crianças, estaríamos promovendo processos de produção do conhecimento baseados na experiência. Nesse sentido, ao amparar o campo das pedagogias culturais, Fernando Hernández (2007) pondera que:

significa optar por um tema que tenha a ver com suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles “gostam” ou o que lhes “interessa”, simplesmente, mas, propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (Hernández, 2007, p.82-83).

A partir desse entendimento, endossamos nossa argumentação em favor do olhar inclusivo da escola em relação às pedagogias culturais. São inúmeras as referências presentes no dia a dia das crianças e que ingressam consigo nas salas de aula, independentemente da autorização dos adultos.

### **As Pedagogias Culturais como um modo de acionar experiências de aprendizagem sobre si e sobre o mundo**

Ao nos aproximarmos do cotidiano infantil, enfrentamos a diluição das fronteiras entre conhecimentos ditos da cultura de massa com os conhecimentos tradicionalmente escolares. Crianças das diferentes faixas etárias acessam desenhos animados, programas de televisão, filmes, entre outros que lhes fornecem prazer, informação e fomentam o consumo não apenas das narrativas em si, mas de todo o vasto repertório de produtos derivados.

São múltiplos os locais que lhes permitem acessar conteúdos fantasiosos, idílicos, sedutores e que imiscuem suas relações sociais. Locais onde costumam aprender sobre o mundo e as relações, valores morais, ensinamentos disfarçados de entretenimento. E o que está fora da escola também faz parte dela. Conforme Silva (1999, p. 139) “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa”. Diante disso, nossa atenção especial a esses artefatos, atravessada pela pergunta disparada pela menina ao inquirir a professora sobre “*o que vai aprender com um filme*”, haja vista que a escola (segundo sua linha de pensamento) deveria ser um lugar para aprender a partir de conteúdos acadêmicos institucionalizados, que deveriam partir da professora. E, portanto, o cinema estaria fora.

Seguimos nos perguntando: qual a força dessa argumentação? Como é possível uma menina de apenas seis anos compreender que o que se aprende na escola deve ser algo distinto do que experienciamos fora dela? Quais experiências a levaram a construir esse argumento?

Nossa argumentação pelo campo das pedagogias culturais consiste na constatação de que existe uma pedagogia não institucionalizada, muito menos hierarquizada. De acordo com Leonardo Charréu,

definimos por pedagogia cultural o conjunto de práticas e experiências de aprendizagem informal, envolvendo os mais diversos campos do saber, e que são veiculados pelas dinâmicas culturais não escolares da sociedade. Assim, os museus, os centros culturais, os teatros, os media (digitais e analógicos) entre muitos outros dispositivos contemporâneos, são hoje cruciais no modo como aprendemos muitas das coisas com as quais damos sentido à nossa existência e interpretamos o mundo (Charréu, 2018, p. 53).

Atualmente, temos diante de nós uma multiplicidade de imagens e artefatos culturais, tornando-se difícil ignorá-los como constituidores de imaginários e subjetividades. Como nos lembra Cunha (2008), os artefatos culturais e imagens produzem modos de agir e não são inocentes. Os objetos não apenas cumprem suas funções utilitárias, mas podem configurar potenciais processos investigativos atrelados a projetos educativos. Talvez seja necessário entendermos que aprendizagem não está limitada aos muros da escola e “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (Silva, 1999, p. 140). Ou seja, aprendizagens envolventes podem fazer parte da vida escolar e das práticas artístico-pedagógicas planejadas pelos docentes.

Douglas Kellner (1995) igualmente sinaliza sobre a atenção às imagens nos processos educativos.

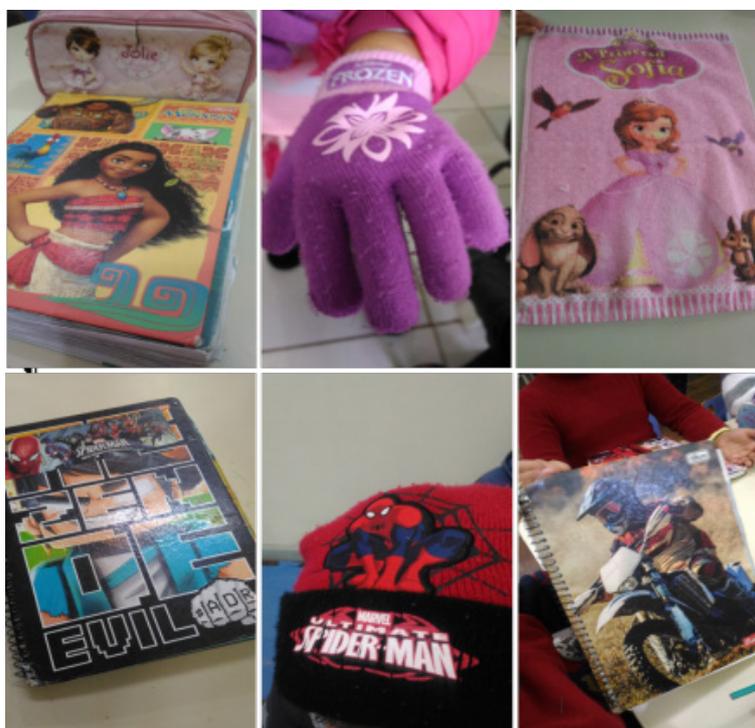
Outras máquinas de imagem geram uma quantidade imensa de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa, dentro dos quais vagamos, tentando encontrar nosso caminho dentro dessa floresta de símbolos. E assim precisamos aprender a ler imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de um nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento e que objetivasse a liberação da dominação e a criação de novos eus, plurais, fortalecidos e mais potentes – ideias característicos tanto da teoria moderna quanto da pós-moderna” (Kellner, 1995, p. 109).

Portanto, tomar como disparadora a sedução exercida pelas pedagogias culturais advindas do cinema não quer dizer reduzir as práticas educativas à satisfação do prazer visual das crianças, ao contrário, partir dos conhecimentos que tem sobre o mun-

do fora da escola, sobre as suas escolhas e o que entendem sobre seus repertórios, como ponto de partida para problematizar e ressignificar.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2012) acredita que a escola ainda escolhe conteúdos canônicos, em detrimento das aprendizagens sedutoras, múltiplas e relacionais que acontecem fora da escola, deixando de lado potentes perspectivas e abordagens de pesquisa e produção do conhecimento baseadas no compartilhamento e valorização da experiência. De acordo com a autora, ainda é perceptível certo distanciamento entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil. Segundo Nunes e Martins (2014, p. 182), “isso não significa ‘pedagogizar’ as imagens ou artefatos culturais, transformando-os em conteúdos, mas trazer para as salas de aula as discussões, as problemáticas e os conflitos mediados por esses elementos culturais”.

Atualmente, as crianças apresentam vivências e repertórios visuais diferentes de outras gerações, sobretudo experiências mediadas por aparelhos eletrônicos e digitais e, com isso, relacionam-se de maneiras distintas com o processo de ensino e aprendizagem. Ao dizer o que aprendeu com *Valente*, a menina mostrou que seu universo cultural está repleto de saberes e aprendizagens que ultrapassam os limites da escola e reverberam seus modos de ser e agir. A Figura 3 (montagem a partir de fotografias de objetos escolares) evidencia fragmentos desses repertórios com os quais dialogamos.



**Figura 3: Montagem – Sobre modos de ser, estar e vestir dentro das salas de aula, 2018.**

Arquivo pessoal dos autores

Ao observar as crianças, percebemos como elas reproduzem gestos, atitudes e expressões dos(as) personagens de seus filmes preferidos. Nessas reproduções interpretativas, “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios” (Corsaro, 2009, p. 31 *apud* Barbosa, 2014, p. 657), deixando perceptível que possuem relações afetivas com essas narrativas, pois não se tratam de imitações, mas de construções a partir do que é visualizado. Falavam sobre seus filmes favoritos, sobre os poderes de super-heróis que gostariam de ter, que atitudes tomariam diante de algumas situações e, enquanto brincavam, reproduziam gestos oriundos das narrativas visuais que assistiam fora da escola.

O jeito de se vestir, de arrumar o cabelo, de conduzir uma situação, em muitas ocasiões, tem influência das personagens da cultura infantil. Por exemplo, a personagem Elsa, do filme *Frozen: uma aventura congelante*, é uma referência com sua trança no cabelo e foi vista em diversas meninas durante as observações. A irmã de Elsa, a personagem Anna, também aparece como referência, apresentando duas tranças ao invés de uma. Essas duas referências, na época, dividiam espaço com as tiaras de unicórnio, tendência mitológica que ganhou destaque a partir do momento em que os unicórnios apareceram em *looks*, *shows* e músicas das cantoras Lady Gaga, Miley Cyrus e Kesha, cantoras estadunidenses que acabaram por adentrar o universo infantil.

“Crianças adotam esses personagens e os carregam para as salas de aula, de diversas maneiras - estampados em seus materiais, em seus gestos, falas, no modo de vestir e agir” (Freisleben, 2018, p. 99) e, com isso, “são influenciadas por uma rede de significados que instauram e tornam vigentes determinados modos de ser, vestir, agir e pensar” (Nunes; Martins, 2014, p. 179) e vão se constituindo a partir disso.

Cada época possui suas referências visuais, se nos anos 90 as elas adivinham quase que exclusivamente da televisão, na contemporaneidade, essas referências possuem origens múltiplas. Logo, mudam-se muito rapidamente os referenciais, aquilo que estava em alta na semana passada pode estar ultrapassado na semana seguinte. E, nesse meio, estar, ser e agir conforme a referência atual é importante para ser incluído nos grupos, é uma maneira de pertencer, de ser aceito e construir relações afetivas com seus pares.

### **O que pode um filme em uma relação pedagógica?**

*Ao ser inquirida por uma criança de seis anos de idade sobre o que pretendo ensinar com o filme que propus em determinado momento em sala de aula, me fez pensar em outras questões além do contexto, questões muito mais íntimas*

*que estavam sufocadas em minhas provisórias certezas, quiçá escondidas para que não pudessem saltitar vividas entre minhas leituras, diálogos e escritas. Pensar onde, o quê e porquê ensinar.*

(Maia, 2016, p. 55)

Ouvir as crianças e suas interrogações nos ajuda a entender e alterar rumos previsíveis em nossas práticas pedagógicas e nos alerta sobre o que elas entendem acerca de espaços de aprendizagem. Ao retomarmos a pergunta provocadora: “Profe, o que tu vais nos ensinar com esse filme?”, seguida da resposta: “Porque a escola é lugar de aprender!”, percebemos que a criança desconsidera outros locais, que não sejam a escola, como espaços de aprendizagem. Certamente ela aprende com os filmes que assiste, mas afirma que “a escola é o local de aprender”, logo, questiona o que a professora quer ensinar com o filme, desconsiderando o conteúdo, tomando o filme como entretenimento. No momento em que questiona, abre brechas a serem exploradas, nos desacomoda com suas interrogações, que não são gratuitas, que lhes fazem sentido.

A infância interroga, por isso é capaz de alterar os rumos dos acontecimentos. Podemos dizer que ela não aceita a previsibilidade, porque sente o mundo de uma maneira dinâmica, bem ao contrário do adulto, para quem o certo é contar com o que é sabidamente previsto. Por quais razões, nós, adultos nos deixamos levar pelas circunstâncias, sem nos interrogar, sem buscar um jeito novo de viver o velho? (Leal, 2007, p. 245).

As diferentes e múltiplas infâncias presentes nas salas de aula, com suas inúmeras perguntas e interações com os avanços tecnológicos, produzem maneiras de ser e agir. A escola é um dos espaços que auxilia nesse processo, por meio de propostas e práticas educativas, ela também precisa compreender e relacionar os conhecimentos ditos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil nas salas de aula.

A partir de observações *in loco* e vários diálogos entre as crianças, vamos conhecendo seus personagens preferidos advindos das grandes produções de filmes *hollywoodianas*:

- Super-heróis são bons e ajudam as pessoas. (menino D.)
- Eu acho que eles têm algum superpoder. (menina A.)
- Eu acho que o Thor não é um super-herói. (menino F.)
- É sim, tu não assistiu o filme dele? (menino G)
- Pra mim ele é sim, e ele ajuda muitas pessoas. (menino D.)
- Percebo que vocês definiram um super-herói como alguém que ajuda as

peessoas e tem algum superpoder, é isso? Mas não ouvi citarem nenhuma super-heroína, ou mulher não pode ser? (Pesquisadora)

- Pode sim profe (sic)! (menina J.)

- É claro que pode, tem a Mulher-Maravilha. (menino G)

- Apenas a Mulher-Maravilha ou conhecem mais alguma? (pesquisadora)

- Pra mim as princesas também são super-heroínas, porque elas ensinam a ser uma pessoa boa e lutam pelo que querem. (menina J.)

(Fragmento do diário dos pesquisadores/2018)<sup>1</sup>.

A partir desse diálogo, é perceptível que há certa divergência sobre princesas também poderem ser super-heroínas. Segundo Freisleben (2018), não há uma norma estabelecida entre as crianças, e elas, a partir de seus entendimentos sobre super-heroínas e princesas, afirmam que ambas são boas e cuidam das pessoas. Já os meninos não aceitam essa lógica, ressaltam haver a necessidade de um superpoder. Com isso, percebemos que ainda há espaço para as diferenças no universo infantil. Aquilo que é tido como norma é algo naturalizado, logo, pode ser ensinado, sendo assim, podemos incitar a multiplicidade, para o respeito, para a diversidade. A discussão é alimentada com alguns novos argumentos:

- A Barbie no Mundo das Fadas pode voar, pois tem asas, então ela também tem superpoder. (menina G.)

- Ah assim não vale. (menino F.)

- Por que não? (menina G.)

- E o Homem-de-Ferro não possui poderes, ele também pode ser considerado super-herói? (pesquisadora)

- É que profe, o superpoder dele é a inteligência. (menino G.)

- Ah, eu acho que tem que usar capa, máscaras, fantasias, essas coisas pra ser super herói também. (menino F.)

(Fragmento do diário dos pesquisadores/2018).

Propusemo-nos a explorar mais o assunto a partir do comentário de uma das meninas: “a gente prefere brincar de princesa, de Barbie, os meninos gostam de lutinhas e corrida”. Esse tipo de intervenção, de acordo com Louro (2008), propõe que precisamos nos voltar para práticas que desconstruam a naturalização das dicotomias e acen-tuem o caráter construtivo, movediço e plural das posições dos sujeitos na sociedade.

<sup>1</sup> Os diálogos apresentados no decorrer do texto foram coletados durante a pesquisa de mestrado de um dos autores. Para este texto, foram revisitados e problematizados, a referência completa pode ser consultada na lista de referências.

Sobretudo, nas posições que mulheres e homens podem ocupar, assim como meninas e meninos, livres de concepções fechadas e limitadoras. Quando as meninas afirmam que “a gente prefere brincar de princesa, de Barbie” [...], possivelmente estejam imersas em algo naturalizado, do mesmo modo que nos levam a pensar sobre o que lhes é oferecido, o que é dito e mostrado como norma e para que, assim, escolham suas preferências. Da mesma forma, quando dizem que “os meninos gostam de lutinhas e corrida”.

Como a maioria dos personagens é masculina, há algum tipo de reconhecimento e, desse modo, normas são estabelecidas e ditam formas de ser e estar. Aquilo que é diferente causa estranhamento e, às vezes, exclusão. Em um mundo no qual todos desejam ser aceitos e amados, acaba-se por repetir comportamentos passíveis de serem aceitos pela maioria. Portanto, modos de ser e de agir podem ser problematizados, de modo múltiplo, diverso e que ofereçam outras possibilidades para além das normas estabelecidas.

Noções de gênero e sexualidades são endossadas pelas narrativas hegemônicas desde muito cedo junto às infâncias. As crianças chegam à escola atravessadas pelas experiências visuais que lhes possibilitam os filmes, sobretudo as narrativas que lhes são direcionadas. Os brinquedos são estruturados com predominância das cores azul ou rosa, delimitando por cores e tonalidades o que meninos e meninas devem consumir. Desde as fraldas descartáveis às mamadeiras, chupetas, lenços umedecidos, encontramos estampados fragmentos das histórias cujo objetivo é o consumo. Configuram-se, portanto, papéis e práticas da vida cotidiana baseados na relação masculino/feminino que encontram seu respaldo nas falas e gestualidades, com grande ênfase nos brinquedos estruturados.

- Tenho uma dúvida, meninos não brincam com bonecas? (pesquisadora)
  - Então profe, pode brincar, mas a gente não gosta muito. (menino A.)
  - Eu acho que menino não pode brincar com boneca. (menino B.)
  - Pode sim profe, mas eles nunca brincam com a gente. (menina G.)
  - Meu pai não gosta muito, mas eu não vejo problema nisso. (menino M.)
  - E tu imagina porque teu pai não gosta que tu brinque com bonecas? (pesquisadora)
  - Profe, ele me disse que isso é coisa de menina, que brincar de boneca é igual cuidar de bebê, coisa de mulher. (menino M.)
- (Fragmento do diário dos pesquisadores/2018).

O assunto diverge opiniões: meninos admitem que qualquer brincadeira e brinquedo pode ser tanto para meninos como para meninas, mas apresentam resistência no

momento de brincar com bonecas, por exemplo. Segundo seus relatos, há repreensão dos pais que lhes orientam sobre quais brinquedos podem acessar e quais deveriam manter distanciamento. As meninas relatam que os meninos não têm paciência, são agitados e, portanto, preferem que eles “brinquem fora de casa”, evitando destruir o que elas constroem. Talvez seu pensamento esteja atrelado às brincadeiras “dos meninos” que geralmente envolve luta e destruição para salvar o mundo dos vilões, como ocorre nos filmes de super-heróis.

Durante as brincadeiras, algumas meninas fazem de conta que são mães, produzem suas próprias interpretações sobre situações que as mães passam e colocam os meninos em situações semelhantes às vividas por seus pais. Entendemos essa prática como o brincar sociodramático, mencionado por Wiliam Corsaro (2002), referindo-se ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de “faz-de-conta”. Essas atividades estão relacionadas com suas experiências (rotinas familiares, por exemplo), como citado na brincadeira com a boneca, em que as meninas ficam em casa cuidando dela, seu “bebê”, e os meninos, talvez, como seus pais, saem para trabalhar e prover o sustento da casa.

A partir das passagens dos diálogos com as crianças e da observação das brincadeiras, percebemos como elas não apenas reproduzem as culturas adultas, mas produzem, a partir delas, as suas culturas infantis e superam uma situação real com brincadeira de “faz-de-conta”.

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Corsaro, 2002, p. 114).

Percebe-se que o universo visual participa intensamente do cotidiano; entretanto, talvez não se perceba o quanto produz nossos modos de ser e de ver o mundo. Assim, questionamo-nos: como as representações, de menina/mulher/princesa, por exemplo, são entendidas pelas meninas? Como as representações, de menino/homem/super-herói, são entendidas pelos meninos? Os padrões apresentados são questionados e ampliados? O que se entende por princesa? E, por fim, como repercutem esses estereótipos de representação nas suas elaborações artísticas? O que repercute em seus fazeres experimentais, o que materializam dos imaginários coletivos em suas produções

subjetivas? Essas inquietações são também compartilhadas por Cunha (2012), ao afirmar que, “por isso, nos espaços educativos, devemos sugerir e desenvolver um olhar aguçado e crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais” (Cunha, 2012, p.130). O autor ainda diz:

E por que não aproveitarmos essa satisfação estética, esse vínculo afetivo que a maioria de nossos(as) alunos(as) têm com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, com os mesmos artefatos, outras narrativas que possam contestá-los? (Cunha, 2012, p.104).

Reforçamos tal pensamento com os próprios dizeres infantis: “eu adoro as princesas, elas são boas e ajudam as pessoas; super-heróis são para crianças, sim, pois a gente aprende a salvar as pessoas; a princesa se importa com as pessoas, ela cuida delas, isso lembra a minha mãe; com a Moana a gente aprende a ser corajosa; vilão vai para a polícia; menino também brinca de boneca, o importante é se divertir” (Fragmento do diário dos pesquisadores/2018). A seguir, a Figura 4 nos apresenta algumas cenas dos nossos achados de pesquisa ao propormos uma experimentação envolvendo produções visuais relacionadas às suas vestimentas.



**Figura 4: Montagem – Sobre outros modos de ser, estar e vestir, 2018.**

Arquivo pessoal dos autores

Entretanto, apesar de apresentarem argumentos que refletem certa ampliação no que tange às noções sociais de comportamento, sob uma perspectiva da diversidade e da liberdade, percebe-se que as crianças apreendem, por meio de diferentes artefatos culturais, que, para ser princesa, existem padrões estéticos e de conduta, assim como há também aos super-heróis.

Geralmente, aquilo que difere dos padrões já internalizados tende a ser excluído. Em um país onde a maioria das meninas não se vê representada (ou simula, por meio de acessórios, algum tipo de aproximação ao referencial desejado), faz sentido problematizar e ampliar seus repertórios visuais de referência. Julgamos relevante o campo das representações para que estabeleçam algum tipo de relação, de proximidade. Nesse sentido, Cunha (2008, p. 2) afirma que “se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, então este ‘tipo’ passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças”. Podemos estender “esses outros modos de ser mulher”, mencionados pela autora, como modos de ser criança – menina, menino... – auxiliando na construção dos modos de ser e agir no mundo e, assim, podendo trabalhar na multiplicidade e no respeito às diferenças.

### **Considerações**

Novamente, retomamos a pergunta lançada pela menina sobre o que se aprende na escola e o que se aprende fora dela, provocamo-nos a pensar sobre a necessidade de romper essas hierarquias que seguem distanciando a vida vivida das práticas educativas institucionais. O campo das pedagogias culturais abre uma infinidade de possibilidades para a articulação de relações de aprendizagem baseada na experiência, na singularidade e no exercício crítico e reflexivo. Ademais, como argumentamos ao longo do texto, parece-nos uma necessidade diante do contexto atual, em que predominam as imagens digitais, proliferando-se e materializando-se em diferentes objetos e contextos.

A partir da cultura visual, os processos vivenciados junto às crianças contribuem para pensar e ampliar espaços de discussão entre o pedagógico e o cultural, sobretudo, no que tange às políticas de representação e abordagens narrativas que fazem uso. Enquanto dispositivos pedagógicos, os filmes configuram-se como caminhos que podem favorecer o protagonismo infantil ao mobilizar conhecimentos produzidos em torno dos artefatos culturais cotidianos, entrecruzando, questionando e subvertendo discursos que tendem a naturalizar seus olhares. Ao discutir tais atravessamentos, considera-se relevante tomar o campo das pedagogias culturais para pensar e propor estratégias educativas alimentadas pelas visualidades, por meio de ações pedagógicas distintas e plurais.

Aprender “com/a partir” das imagens produzidas pelo cinema implica abandonar a ideia de um único caminho a ser seguido, pois sugere-se o estabelecimento de relações a partir do que sucede o compartilhamento. Diante de infinitas possibilidades de abordagem, enfrentamos o desafio de fugir das concepções estereotipadas de uso do

cinema em sala de aula como distração, entretenimento, ou a partir de um receituário de quais perguntas fazer ou de como abordá-lo metodologicamente. Nosso posicionamento pretende as vias da experimentação, da fluidez das conversas que surgem espontaneamente mediante uma projeção audiovisual. Sejam fragmentos, sejam películas de longa duração, o fato é que, ao serem provocadas pelas imagens, as crianças estabelecem muitas conexões, dão vazão às narrativas próprias enredadas pelas histórias que lhes contam os filmes, bem como as significações que elaboram.

Não desejamos negar-lhes o prazer visual da fantasia promovida pelos filmes, muito menos considerá-los como “bons” ou “ruins” de modo simplista. Ao contrário, interessamo-nos por aquilo que produzem nos imaginários infantis e de que modo podemos acionar proposições pedagógicas atravessadas por essas experiências de visualização e deleite. Desejamos o debate, a interlocução, o compartilhamento, a produção de mais perguntas que respostas. Como nos relatos produzidos pelas crianças ao longo deste artigo, que nos ajudam a pensar como formulam suas visões de mundo e como se veem nesses contextos imagéticos.

Apesar de almejar seus públicos, os filmes nem sempre atingem exatamente os alvos pretendidos: há geralmente algum movimento de ruptura, de desencaixe. Aproveitar-nos desses desvios de interpretação, das incertezas que as imagens podem nos oferecer diante do que vemos, exercitar como funcionam políticas de representação certamente nos apontarão alternativas mais inclusivas em que suas singularidades possam ser evocadas.

Buscamos desenvolver práticas de “desnaturalização do olhar” com especial atenção às contingências que delineiam as relações com o mundo, mediadas pela cinematografia dominante. Em decorrência disso, seguimos acreditando na potência das estratégias críticas para questionar padrões e estruturas hegemônicas quando atuamos nos variados espaços educativos a partir do trabalho com/a partir das imagens. Partindo da concepção de que noções de verdade e realidade igualmente correspondem às construções sociais, culturais e históricas, permitimo-nos seguir angariando metodologias vivas, experienciais, em processo. Do mesmo modo, articulações educativas relacionais que convidam ao compartilhamento e, principalmente, no fomento ao protagonismo singular dos sujeitos.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa com crianças: primeiras aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 235-245, jan./jun,

2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 13 set. 2023.

CHARRÉU, Leonardo. Arte, infância e pedagogia cultural. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 9, n 1, p. 47-55, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/167>. Acesso em: 13 set. 2023.

CORSARO, William Arnold. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa e o brincar de “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto-Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazem com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006, p. 93-109.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura Visual e Infância. *In*: **Reunião da Anped**, 31, 2008, Caxambu: 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu, 2008. p. 102-132. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187300/000672105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. *In*: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Orgs.) **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 99-124.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tadeu Tomás da (Ed.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: media, architecture and pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

FREISLEBEN, Jéssica Maria. **Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS,

2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15942/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_FREISLEBEN\\_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15942/DIS_PPGEDUCACAO_2018_FREISLEBEN_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 13 set. 2023.

GIROUX, Henry A. **Cine y entretenimiento**: elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. de Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R y TOURINHO, I. (Eds.) **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 189-212.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 77-96.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p.104-131.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Quando a infância ensina – uma leitura interessada de Abril despedaçado. In: TEIXEIRA, Inês Assunção Castro de; LARROSA, Jorge; LOPES, José Souza Miguel de. **A infância vai ao cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAIA, Rosenara da Silva Soares. **Devir-criança: encontros com a docência, experiência e aprendizagem**. 2016. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2016.

MITCHELL, William John Thomas. Showing seeing: a critique of visual culture. **Jornal of visual culture**, New York-EUA, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147041290200100202>. Acesso em: 13 set. 2023.

MOMO, Mariângela. **Mídia e Consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível

em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12185/000617541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

NUNES, Aline. B.; MARTINS, Raimundo. Um convite para “educar”/pensar infâncias líquidas. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima. (Orgs). **Cultura Visual e Ensino de Arte**: concepções e práticas em diálogo. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VALLE, Lutiére Dalla; RAVANELLO, Letícia. A potencialidade edu(vo)cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. **Revista Digital Do LAV**, Santa Maria-RS, v. 10, p. 79–91, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28788>. Acesso em: 13 set. 2023.

VALLE, Lutiére Dalla. Artes visuais e i/mediações com o cinema: possibilidades edu(vo)cativas para a formação docente. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p.69-84, 2016. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso em: 01 mar. 2022.

VALLE, Lutiére Dalla. La potencia edu(vo)cativa de los artefactos visuales. **Arte e Investigación**, La Plata-Argentina, n. 16, nov. 2019. Disponível em: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/954>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VALLE, Lutiére Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Revista Cadernos da Comunicação**, Santa Maria, v. 24, n. 1, p. 1-20, jan/abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088>. Acesso em: 13 set. 2023.

## **Publisher**

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.