

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Cinema nos currículos para as infâncias: possibilidades e aproximações pedagógicas

Cinema in childhood curricula: possibilities and pedagogical connections

*Cine en los currículos para la niñez y la infancia: posibilidades y
aproximaciones pedagógicas*

Monica Fantin ^[a] 

Florianópolis, SC, Brasil

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Educação

José Douglas Alves dos Santos ^[b] 

Lages, SC, Brasil

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Programa de Pós-Graduação em Educação

Como citar: FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A. Cinema nos currículos para as infâncias: possibilidades e aproximações pedagógicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2154-2168, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS19>

Resumo

Com o intuito de refletir sobre as possibilidades formativas do cinema para abordar a diversidade temática referente às crianças e infâncias no currículo, este texto dialoga com uma pesquisa de doutorado sobre cinema e educação, que envolveu uma disciplina (Cinema, Infância e Educação), ministrada em um curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no sul do Brasil. A partir de um ciclo de exibição de filmes com temáticas sobre as infâncias, por meio de curtas e longas-metragens de diferentes gêneros narrativos – drama, ficção, suspense, humor, animação e documentário –, a curadoria envolveu produções internacionais conhecidas e outras de menor alcance, bem como obras nacionais já consolidadas e

^[a] Doutora em Educação, Professora Titular do PPGE/UFSC, e-mail: fantin.monica@gmail.com

^[b] Doutor em Educação, Professor no PPGE/UNIPLAC, e-mail: jdneo.alves@gmail.com

outras de âmbito regional e local, permitindo refletir sobre o quanto certas temáticas estão presentes nos discursos pedagógico e cinematográfico sobre as infâncias. Tais questões são relevantes para pensar outras narrativas nos currículos das infâncias e para ampliar as referências de docentes e crianças a respeito da produção cultural cinematográfica. As considerações deste artigo reafirmam a relevância do cinema no componente curricular das infâncias, contemplando as múltiplas linguagens da arte, a pluralidade e as especificidades dos universos infantis, bem como os aspectos contextuais em que muitas crianças vivem e se relacionam.

Palavras-chave: Cinema e educação. Crianças e infâncias. Currículo como prática cultural.

Abstract

Aiming reflection on formative possibilities of cinema in addressing thematic diversity related to children and childhoods in the curriculum, this text discusses a doctoral research project on cinema and education, which involved a course titled Cinema, Childhood, and Education, offered in a Pedagogy program at a federal public university in southern Brazil. Based on a cycle of film screenings focused on themes of childhoods, through short and feature films of different narrative genres - drama, fiction, suspense, humor, animation and documentary — the curated selection included wellknown international productions and lesser-known ones, alongside national, regional, and local works, allowing reflection on how certain themes are present in pedagogical and cinematographic discourses about childhoods. Such questions are relevant for considering alternative narratives in childhood curricula and for expanding the cultural references of both teachers and children regarding cinematic production. The considerations in this article reaffirm the relevance of cinema in the curricular component of childhoods, encompassing the multiple languages of art, the plurality and specificities of children's universes, and the contextual aspects in which many children live and interact.

Keywords: Cinema and education. Children and childhoods. Curriculum as cultural practice.

Resumen

Con el objetivo de reflexionar sobre las posibilidades formativas del cine para abordar la diversidad temática relacionada con la niñez y la infancia en el currículo, este artículo se basa en una investigación doctoral sobre cine y educación, desarrollada a partir de la materia Cine, Infancia y Educación, ofrecida en un curso de Pedagogía de una universidad pública federal del sur de Brasil. Mediante un ciclo de proyecciones de cortos y largometrajes de distintos géneros narrativos —drama, ficción, suspense, humor, animación y documental—, la curaduría incluyó tanto producciones internacionales reconocidas como otras de menor circulación, así como obras nacionales consolidadas y de alcance regional o local. Esta selección permitió analizar cómo ciertas temáticas están presentes en los discursos pedagógicos y cinematográficos sobre las infancias. Las reflexiones presentadas son relevantes para pensar otras narrativas en los currículos para las infâncias, de manera que docentes, niños y niñas amplíen las referencias culturales respecto a la producción cinematográfica. Las consideraciones del artículo reafirman la importancia del cine en los componentes curriculares para y sobre las infâncias, al integrar múltiples lenguajes artísticos, la pluralidad y especificidades de los mundos infantiles, así como los contextos en los que la niñez vive y se relaciona.

Palabras clave: Cine y educación. Niñez e infancia. Currículo como práctica cultural.

1. Do currículo aos filmes: modos de pensar as infâncias

Quando pensamos em currículos produzidos com e/ou para as infâncias, vamos além do aspecto apenas prescritivo do que essa ideia pode sugerir, considerando que o currículo não se limita ou se reduz ao seu aspecto burocrático e normativo. Na verdade, trazer essa questão para uma discussão pedagógica envolve, sobretudo, pensar o olhar e a prática docente no exercício cotidiano de repensar o papel do conhecimento no que diz respeito às crianças e infâncias em nosso tempo.

Pensar a infância em sua pluralidade, em seu aspecto múltiplo e heterogêneo, tem sido um dos aspectos mais marcantes na produção científica nos últimos tempos. O historiador canadense Colin Heywood chama atenção para o fato de que “essa fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente” (2004, p. 10), e seu interesse perpassa aspectos que se referem aos mais diversos campos do saber: da Sociologia à Antropologia, da Medicina à Psicologia, das Artes à História, da Pedagogia à Filosofia. Isso ajuda a evidenciar o quanto as crianças e as infâncias deixaram de ser meras noções marginais na produção científica contemporânea (Santos, 2021).

Sabemos hoje que, como uma etapa da vida, a infância na sua singularidade é o tempo em que cada indivíduo experimenta experiências que vão orientar ou configurar a formação de seu caráter e de seu destino (Korczak, 1984; Heywood, 2004; Harris, 2019; Arroyo, 2019). Falamos em configurar, não em *determinar*, porque consideramos que as configurações sociais e circunstanciais não impõem um fim específico aos indivíduos, uma vez que há outros fatores que influenciam nessa perspectiva.

Portanto, ao nos referirmos ao pensamento geracional, adotamos o conceito de infância no singular, considerando aspectos históricos mais amplos concernentes à imagem da criança como categoria sociocultural. Em outras palavras, da infância como uma categoria permanente na sociedade (Qvortrup, 1993; Corsaro, 2011; Sarmento, 2013). Quando nos referimos a um contexto mais específico, que situa as crianças em suas variadas “configurações sociais, étnico-culturais, de localização geográfica – urbanas, rurais, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, etc. – e as multiplicidades do sujeito-tempo-espacô” (Fantin et al., 2023, p. 100), adotamos o conceito de infâncias no plural.

No âmbito histórico, a criança, e por conseguinte, a infância, quase sempre foi definida no pretérito, a partir de sua futura potencialidade social. O médico e pedagogo polonês Janusz Korczak (1984) questionava se a imagem que fazíamos da criança e da infância nos discursos científicos, políticos e pedagógicos não passava de uma ilusão. Não por acaso, o filósofo alemão Walter Benjamin (2002) considerava os artistas e poetas mais próximos das crianças que os pedagogos e cientistas bem-intencionados.

Tal questionamento é fundamental quando nos referimos aos cursos de formação docente e à própria percepção social que se produz a respeito das crianças e das infâncias em nosso tempo presente. Freitas (2003) destaca que os discursos científicos sobre a infância muitas vezes revelam uma imagem “fantasmagórica” do ser ao qual suas narrativas são direcionadas. E enquanto o discurso pedagógico e científico não considerar as interrogações postas pelas próprias crianças em relação às imagens que lhe são atribuídas ou associadas, continuaremos a ter uma dimensão mais ilusória do que real neste sentido (Arroyo, 2019).

Este aspecto pode se relacionar com as teorias de currículo discutidas por Silva (1999a, 1999b). Ao fazer um balanço histórico das teorias que compreendem o papel do currículo na sua relação escola-sociedade e escola-sujeito, a concepção do currículo como um conjunto de saberes, práticas e normas que dizem respeito a objetivos educacionais prescritos diretamente ligados a uma relação de poder, não se encerra ou se limita à escola. A seleção de conteúdos curriculares e a sua transmissão e/ou mediação pedagógica refletem a postura política de determinados grupos sociais, embora não determine como tais saberes serão trabalhados na escola.

Ao questionar a produção desse currículo e a quem ele serve politicamente, as teorias críticas e pós-críticas contribuem para pensar na sua “fantasmagoria” frente aos discursos produzidos sobre ele. De que currículo estão falando e de que maneira tal discurso se atrela à realidade objetiva das relações cotidianas nas escolas? Dessa forma, até mesmo a noção de currículo oculto ganha outra conotação, pois sai de uma esfera mais conservadora – quando lhe

é atribuído um papel de conformação e manutenção da ordem vigente – para o de uma mais crítica: quando se apresenta como possibilidade de contradição atuando nas “brechas” do sistema.

Ao considerar as conexões entre educação, cultura e seus processos simbólicos e discursivos, o currículo pode ser definido como “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos implicados em relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados” (Costa, 1999, p. 37). Diante dos deslocamentos de conteúdos e valores nas práticas curriculares, Oliveira e Destro (2007) sugerem uma reconstrução conceitual situando o currículo como prática cultural, ou seja, como produção de sentidos e significados. E os significados são “subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas” (Hall, 1997, p. 24).

“Entender o currículo como prática cultural significa considerar o conjunto de experiências no contexto escolar que envolve um sistema de valores, comportamentos e conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar” (Fantin, 2012, p. 441). Assim, o currículo envolve todo tipo de conhecimento, aprendizagens, experiências e ausências que estudantes podem ter pelo fato de estarem sendo escolarizados e por participarem da cultura mais ampla.

E um desenho alternativo de currículo envolve possibilidades inerentes aos sujeitos que se relacionam com o mundo e com os outros também a partir da escola, mas não exclusivamente por meio dela e de seu currículo com saberes pré-definidos e orientados, como sugere Arroyo (2011) ao enfatizar o currículo como um território-fronteira que permite redirecionar o olhar e os saberes aprendidos na escola.

Nesse território fronteiriço, as artes atuam como pontes que ajudam a estabelecer caminhos outros dentro das propostas pedagógicas com os múltiplos saberes que entram na escola. Pontes entre os saberes provenientes da orientação curricular com os saberes que fazem parte das experiências individuais e coletivas que se entrecruzam no contexto escolar.

Nessa articulação de saberes, aprendizagens formais e informais e as práticas artísticas e culturais, os filmes ganham destaque ao trazer à tona temáticas e questionamentos que se configuram como referências mais próximas à realidade cotidiana na vida das crianças e na representação de suas infâncias, como podemos notar com a experiência que compartilhamos neste texto, abrindo caminho para a polissemia, pluralidade, multiplicidade e multimodalidade do conhecimento, das experiências humanas.

Nesta perspectiva, é fundamental entender que o papel do currículo das escolas e das infâncias é apresentar às crianças diversas expressões culturais, locais e globais, por meio de propostas que promovam a compreensão, o respeito e a valorização das diferenças. Uma perspectiva que considera as distintas condições de viver as infâncias a partir das especificidades e singularidades que envolvem classe social, etnia, gênero, localização geográfica e suas interseccionalidades (Fantin et al., 2023).

Pensar tais questões na escola implica explorar as raízes culturais, conhecer outras culturas, potencializar conhecimentos e competências transversais que possam contribuir ao desenvolvimento de alguns aspectos-chave de um currículo para as infâncias que envolvem múltiplas linguagens, comunicação, colaboração, imaginação e o pensamento criativo.

2. Do currículo à sala de aula

Se o currículo supostamente sedimenta um conhecimento de mundo que objetiva a manutenção da ordem político-econômica de determinada sociedade (Apple, 1982), as artes trazem diferentes pontos de vista sobre os aspectos que compõem essa sociedade. No sentido aqui proposto, um desses aspectos é o de repensar as infâncias. Se não é possível analisar o currículo desconsiderando as relações de poder que buscam determinar um olhar e percepção, não é possível analisar a(s) infância(s) desconsiderando os aspectos históricos, culturais, sociais que produzem diversos olhares/imagens a seu respeito.

Entender o currículo como cultura construída a partir de processos e interações sociais nos remete a analisar outras questões, como a linguagem docente, os dispositivos e artefatos utilizados, não apenas porque são mediadores da cultura na escola, mas porque são artífices do que se considera como cultura de professores e alunos, que por sua vez propiciam diversos tipos de relações e interações entre eles e com a cultura mais ampla, destaca Sacristán (1995). Ainda de acordo com Sacristán (1998), o sistema de revisão constante, ao qual deveria fazer parte da produção curricular e da escola, diz respeito ao modo como o conhecimento orienta nosso olhar e direciona nossa percepção.

Mais do que um sistema fechado em si, entendemos que o currículo deveria permanecer aberto ao debate, à produção e inclusão de saberes os mais diversos, com interpretações e traduções as mais plurais possíveis. Algo que a arte em geral, nas suas diversas expressões e manifestações artísticas, possibilita de modo mais exitoso do que o discurso acadêmico, pois diferentemente deste ela não costuma ter a pretensão de ser um imperativo de condutas a partir do conhecimento produzido (Santos, 2021; Macedo; Sierra, 2024).

E destacamos, em particular, a sétima arte, pois o potencial do cinema e do audiovisual na educação tem sido amplamente estudado e incluído em diversas propostas curriculares dos mais diferentes contextos socioculturais (Bazalgette, 1991; Rivoltella 1998; Reia-Baptista, 2002; Fantin, 2006; Bergala, 2008; Barbosa & Santos, 2014; Santos, 2021; Fresquet et al., 2024; Fantin et al., 2025).

Afinal, grande parte da cultura contemporânea é imaterial, pois os conhecimentos produzidos são mediados por representações diversas, pelos meios e por artefatos da cultura digital. E grande parte do que conhecemos hoje envolve experiências culturais mediadas, que provém do repertório audiovisual presente tanto nas mídias tradicionais (rádio, jornal, cinema e televisão) como nas digitais, estando cada vez mais presentes e disponíveis nas plataformas de compartilhamento de audiovisuais. E estas experiências fazem parte de um entendimento de currículo como prática cultural.

Foi na perspectiva de problematizar tais questões que se desenvolveu a disciplina *Cinema, Infância e Educação*, ministrada num curso de Pedagogia de uma universidade federal, bem como no diálogo desta experiência com o recorte de uma pesquisa de doutorado realizada entre 2017 e 2021. Tal aproximação entre cinema e infância na formação docente possibilitou refletir sobre discursos, representações e imagens de crianças e infâncias contemporâneas presentes no currículo acadêmico, com temáticas, curadorias filmicas e metodologia que por sua vez também poderiam ser contempladas nos currículos das infâncias.

A disciplina vinha sendo ministrada no referido curso desde 2010, com uma proposta de ser um ciclo de exibição de filmes sobre temáticas da infância e da formação docente, envolvendo apreciação/fruição, análise/reflexão de filmes em diferentes espaços da cultura; e por vezes também produção audiovisual, com oficinas de cinema e outras propostas que iam sendo incorporadas no processo. No recorte desta reflexão, refletiremos sobre a proposta desenvolvida em 2020, por ter sido um dos objetos da pesquisa de doutorado.

2.1 Uma nota contextual

No ano de 2020, em decorrência da Covid-19 no Brasil, a rotina de estudantes e docentes viveu uma inédita mudança e reconfiguração estrutural e organizacional com a interrupção das aulas presenciais. Como os espaços físicos das instituições escolares e acadêmicas estavam fechados, uma alternativa para minimizar as implicações sanitárias, políticas e pedagógicas na formação foi retomar as aulas de modo remoto, *online*, com encontros síncronos e assíncronos¹. E tal processo de reorganização afetou sobremaneira a relação pedagógica entre os sujeitos e a instituição em seus distintos segmentos: docentes-discentes, docentes-escola, docentes-docentes, discentes-escola, discentes-discentes, escola/universidade-comunidade (Barros, 2022).

¹ Devido à complexidade de tal processo no âmbito das consequências sanitárias, econômicas, sociais e educativas (Sousa Santos, 2020; Morin & Aboues-salam, 2020; Harari, 2020; Krenak, 2020; Couto, 2020; Pretto & Bonilla, 2020; Fantin, 2013).

A pandemia trouxe graves consequências, e muitas delas até hoje presentes em diferentes âmbitos e dimensões: isolamento, ansiedade, preocupação e outros que fizeram parte do cenário do distanciamento físico. Naquele momento, os filmes e séries tornaram-se essenciais, tanto para “aliviar” um pouco a tensão quanto para refletir sobre os temas mais diversos: a fragilidade da vida e seu milagre cotidiano, a morte e seus traumas, os espaços de ser e estar na sociedade, o valor da afetividade familiar, as crises existenciais, as prioridades de cada um e dos processos formativos que ultrapassam os muros das escolas e universidades, entre outros.

Diversos estudos demonstram a importância da arte em nossa vida, e particularmente durante a pandemia (Cascino, 2020; Rodrigues et al., 2021; Gasperi, 2021). Não fosse o acesso às produções culturais e artísticas durante o período da quarentena, os problemas relacionados à pandemia poderiam ter sido ainda maiores, pois o contato com a arte e a experiência estética que ela proporciona reforça o que o filósofo austríaco Ernst Fischer denomina de uma “virtude da magia” (2015, p. 20).

Com argumento semelhante, o escritor e crítico de arte brasileiro Ferreira Gullar fala da complexa alquimia presente na arte, que pode transformar uma dor em alegria estética, salientando que “a vida, com tudo o que nos oferece, não basta” (2015, s/p.), remetendo-nos também ao poeta e filósofo português Fernando Pessoa, quando afirma que toda arte “é uma confissão de que a vida não basta” (1966, p. 285).

Por sua vez, o poeta tcheco Rainer Maria Rilke descreveu a arte como “o amor de Deus” (2011, p. 124), associando-a a uma concepção de vida, um modo de ser que nos aproxima de uma sensação do sagrado, do sublime, no sentido de se tornar uma experiência que orienta com sabedoria nosso olhar e nossa postura diante de determinadas situações, em especial as mais sombrias e/ou trágicas. E notamos o quanto tais produções artísticas ajudaram os/as estudantes na retomada das aulas no contexto da disciplina *Cinema, Infância e Educação*, que se configurou como uma das bases empíricas para a referida pesquisa de doutorado.

O Plano de Ensino da disciplina foi adaptado para o ensino remoto previa, prevendo encontros síncronos e assíncronos, em semanas alternadas, em que discutiríamos os filmes indicados durante a semana (na modalidade presencial os filmes eram exibidos em aula). Durante os encontros optamos por uma abordagem de acolhimento, considerando o cenário apresentado e os relatos que demonstravam ansiedade e “um misto de emoções”, com depoimentos revelando que as séries e os filmes “salvaram” ou foram “um acalento” e “um bálsamo” diante de tanta tragédia².

2.2 Uma proposta curricular com os filmes

No recorte da pesquisa empírica desenvolvida em diálogo com a referida disciplina, neste momento privilegiamos a experiência estética com textos filmicos sobre as infâncias. Consideramos que os filmes podem ampliar a compreensão sobre uma série de questões significativas na formação dos sujeitos, como evidenciamos em nossas pesquisas (Fantin, 2006; Santos, 2016, 2021), pois configuram-se como referências para melhor compreender e problematizar temáticas as mais diversas.

No intuito de perceber como o cinema, como componente curricular, pode ajudar a abrir horizontes epistemológicos quanto a diferentes temáticas do exercício docente e do fazer pedagógico, trazemos a seguir algumas reflexões com base em uma das atividades propostas na disciplina, a da escrita dos textos coletivos produzidos por estudantes da turma, publicados em um blog educativo sobre os filmes assistidos. Essa atividade ajudou a perceber uma multiplicidade de leituras em relação à(s) infância(s).

A metodologia adotada diante das circunstâncias, foi enviar links com os filmes semanalmente à turma, por meio da plataforma *Moodle*. Dividimos a turma em grupos, e cada grupo ficaria responsável pela escrita de um texto

² Observamos que tal sensação também estava presente nas escolas, em depoimentos semelhantes de crianças e professores/as, como revela a pesquisa realizada com docentes da Educação Infantil sobre as produções culturais oferecidas às crianças (Santos, 2020). Além de diversos estudos que revelam a importância dos filmes na educação do imaginário de crianças (Fantin, 2006, 2009) e na construção de subjetividades (Santos & Fantin, 2023).

produzido por seus integrantes sobre o filme, que seria publicado no blog da disciplina. Além disto, o grupo ficaria responsável pela mediação inicial das aulas, tecendo as reflexões levantadas também por suas colegas.

A seguir compartilhamos alguns trechos dos textos postados no blog e destacamos alguns comentários das estudantes em relação às obras e ao que a leitura filmica fomentou no que diz respeito a pensar sobre as crianças, as infâncias e a prática docente³. Tal experiência evidencia a importância de trabalhar tais temáticas no currículo sem nos limitar aos modelos mais convencionais. “Para além dos livros como as principais referências materiais presentes na formação, as narrativas cinematográficas se configuram como uma relevante e necessária base teórica e reflexiva, de orientação pedagógica conceitual” (Santos & Fantin, 2023, p. 18).

Logo, algumas obras que apresentamos sucintamente aqui poderiam compor ou estarem contempladas em um currículo sobre as infâncias. Sabemos que há diversos estudos e propostas pedagógicas com curadoria filmica, mas no recorte desta reflexão situamos apenas alguns exemplos.

2.2.1 A Língua das Mariposas (*La lengua de las mariposas*, 1999, de José Luis Cuerda)

A relação entre uma criança de sete anos chamada Moncho e seu professor, Don Gregorio. A figura do professor ganha destaque pelo modo como ele dava atenção às crianças e buscava oportunizar experiências de aprendizagem integral, dando ênfase especialmente às questões emocionais e às aulas fora do ambiente restrito dos muros escolares.

Os principais temas observados pela turma foram: “a perda da inocência infantil” ou o “amadurecimento” do personagem interpretado pela criança; a relação professor-aluno, e como o professor estimulava e considerava a autonomia da criança e o seu pensamento crítico; a educação diferenciada, as “diversas salas de aula” que o professor explorava por meio de sua didática; o medo de Moncho de ir à escola e seu processo de adaptação; os efeitos sociais da guerra pelos olhos da criança; uma prática pedagógica mais compreensiva e menos repressiva; o diálogo como proposta de mediação; entre outras questões que tornaram a obra “muito necessária para nós futuros professores”.

“Encantamento é a palavra definidora da relação estabelecida entre Don Gregorio e seus alunos”, afirma Lopes (2006, p. 175), em especial a relação que o professor estabelece com Moncho. Ainda segundo Lopes, esse encantamento se dá pelo amor do docente ao seu fazer pedagógico, às crianças e ao conhecimento, abrindo no desfecho de sua narrativa “várias possibilidades interpretativas” (2006, p. 176). A forma como o professor recebia e acolhia seus alunos, assim como as aulas ao ar livre, foram os pontos centrais e quase unâimes na discussão das estudantes.

No que diz respeito à autonomia infantil, para Korczak (1984), na relação adulto-criança muitas vezes a criança assume a posição de figurante, de quem não tem autonomia e nem pode ser considerada como um sujeito de direitos. Desconsidera-se (quando não se menospreza) seus saberes, sentimentos e experiências, como se fossem inferiores ou irrelevantes, algo o filme aborda de forma exemplar.

Sobre as aulas fora do espaço escolar, as cenas trouxeram uma representação das aulas-passeio de acordo com o pedagogo francês Célestin Freinet (1973), que propiciava às crianças uma experiência que pudesse relacionar o cotidiano e os elementos subjetivos dos saberes escolares e científicos propostos. Demonstrando na prática as teorias estudadas, Freinet, como Don Gregorio, instigava a curiosidade e fomentava a vontade pelo conhecer nos seus alunos, partindo de uma escuta sensível e do respeito às suas dúvidas mais elementares.

³ Os trechos em itálico se referem aos posts, enquanto os comentários das estudantes no blog e/ou durante as aulas estão destacados entre aspas.

2.2.2 O Menino que Descobriu o Vento (*The boy who harnessed the wind*, 2019, de Chiwetel Ejiofor)

A história de uma criança e os diversos processos contextuais pelos quais ela precisa passar, que dizem respeito à sua relação com a família, com a escola, com a comunidade e consigo mesma. O quanto o poder da curiosidade pelo conhecimento, associado à sua imaginação, lhe ajudará nessa trama da vida.

“O filme nos provoca a refletir sobre as pequenas e simples coisas da vida e ver o quanto a persistência é inspiradora e importante”, comentou o grupo. “É triste pensar que existem muitos Williams por aí, com tanto potencial e mínimas oportunidades”. O grupo complementou afirmando que o filme “é um importante recurso para ser utilizado nas aulas, pois além de apresentar elementos de uma cultura diferente, pode-se trabalhar a interdisciplinaridade, pois aborda temas e situações históricas, geográficas e também científicas/biológicas”.

Outros aspectos evidenciados foram: a “fome de estudar”; a dificuldade em relação ao “acesso e permanência” na escola; “mostra uma das diferentes infâncias que existem”; e “traz a realidade de muitas crianças”; “o acesso à tecnologia” e a relevância de ter garantido o direito a uma educação de qualidade; e como o filme instigava a sentir e pensar “naquela realidade” apresentada.

A diversidade de questões que emergiram do texto produzido pelo grupo e dos comentários da turma enfatiza sobretudo as dificuldades encontradas pela criança para estudar e se manter na escola, além dos aspectos culturais e econômicos inerentes ao seu contexto político e social. A dimensão do acesso a recursos tecnológicos se fez presente (ou, nesse caso, da falta de acesso), o que corrobora estudos que revelam a necessidade de considerar tais aspectos quando se aborda a infância nos processos formativos (Fantin, 2009; Buckingham, 2010).

A interdisciplinaridade também foi mencionada no texto e nos comentários da turma, ao sugerir que a obra pode ser trabalhada em/com outras disciplinas devido aos diferentes assuntos que podem ser abordados a partir dela. O que demonstra como um filme pode mobilizar projetos e ações voltadas às diferentes disciplinas, promovendo maior participação entre docentes, matérias, conteúdos e discentes (Rizzo Junior, 2011; Santos, 2016).

Ainda sobre o filme, Santos & Mualaca (2021) chamam atenção ao aspecto de que o protagonista, para além de ser uma criança, é negra, e diferente de possíveis papéis secundários ou de baixa relevância (por ser negra ou por ser criança), é ela quem se destaca na narrativa. Para os autores, a obra permite “aprender sobre diferentes questões relacionadas à vida em seus distintos contextos e circunstâncias” (2021, p. 478).

2.2.3 O Jarro (*Khomreh*, 1992, de Ebrahim Forouzesh)

Os alunos se solidarizaram e se uniram para enfrentar uma questão que envolvia a segurança física deles (uma vez que, sem o jarro, as crianças só tinham acesso à água no riacho localizado próximo à escola). Mesmo que o professor fosse considerado autoritário em determinados casos, ele se preocupava em compartilhar seu conhecimento e ajudar as crianças – ainda que ele mesmo passasse por dificuldades.

“Mesmo com a simplicidade do filme, ele provoca muita reflexão que não se restringe apenas à esfera pedagógica”, salientaram as alunas, que citaram como exemplo: o papel do professor na comunidade; a precarização da escola; a concepção de infância; as diferenças culturais, sociais e outras que evidenciam a pluralidade de temas e questões que podem ser levantadas por meio da obra.

Mencionaram ainda o docente como único representante da escola; um contexto histórico e cultural diferente que ajuda a pensar em nossa própria realidade; a relevância do trabalho coletivo; a relação das crianças entre seus pares e com os adultos; o jarro como personagem, não apenas como objeto. Pode-se dizer que “O Jarro” faz parte de uma série de outros longas iranianos pertencentes ao que Lopes chama de florescimento do realismo cinematográfico local e “que colocam a infância em voga” (2012, p. 165).

O filme traz questões referentes ao ofício docente e às condições materiais para se exercer tal papel na sociedade, sem apelar à bondade e amor de tais profissionais, conforme Arroyo (2007) pondera e Marques também

acentua, ao lembrar que no filme o professor “fica sem comer, doa sua pouca comida e dinheiro, e [...] trabalha a todo o momento pela escola” (2016, p. 45).

2.2.4 *Coraline e o Mundo Secreto (Coraline, 2009, de Henry Selick) e Escolhas da Vida (Alike, 2015, de Henry Selick)*

Coraline apresenta uma criança que se depara com os medos e desafios que uma nova mudança gera em sua vida, bem como os dilemas referentes à sua relação com os seus pais. Destaca a solidão das crianças e os perigos da ilusão de um mundo “perfeito”, uma vez que nem tudo é o que parece aos olhos da protagonista. E Escolhas da Vida traz um paralelo entre a infância e a vida adulta, tecendo uma potente crítica pedagógica ao modelo de sociedade e de escola/educação ali presente. Salienta o papel da arte na formação e a relevância da escuta das crianças.

Ao retratar diferentes formas de “abandono”, ambos os filmes levantam reflexões associadas a essa configuração social contemporânea que tira de muitas crianças o seu direito à brincadeira, à diversão, ao sonho, à cultura, ao contato com as mais diferentes expressões artísticas, bem como ao respeito, ao amor, à aventura humana sem que esta se converta em desventuras desumanas (Korczak, 1984; Tonucci, 2008; Arroyo, 2019).

Aspectos que implicam em um projeto de sociedade e de escola, que valoriza ou não nos seus processos educativos a imaginação, o sonho, as relações, o brincar e as brincadeiras, aproximando-se de práticas e valores que nos façam sorrir, como sugerem Alves (2018) e Hortélio (2020). O que, segundo os autores, deveria ser o sentido e a finalidade da educação, deixando de lado suas práticas mais convencionais e reconfigurando-se para ajudar a construir outros modelos formativos, outras estéticas e outras sensibilidades.

2.2.5 *Limbo, ou de quem sofre bullying e Os Melhores Amigos de Um Robô*⁴

As obras contribuem a pensar na produção cinematográfica feita por crianças, bem como na relação entre mídia-educação a partir dos estudantes. Com temáticas de relevo, muito presentes no contexto escolar, os filmes trazem as crianças como protagonistas e se concentram na sua perspectiva, o que envolve uma dimensão autoral.

Os curtas-metragens “falam de uma forma geral sobre amizade, com contextos diferentes”, e ajudam a “refletir sobre a importância da presença da mídia-educação nos ambientes educacionais e a participação ativa das crianças”. Nesse sentido, percebemos as dimensões crítica e criativa de um trabalho educativo com as mídias, que os dois curtas tornaram perceptível, evidenciando experiências que demonstram ser “possível não só ensinar *com, sobre e através* dos meios, mas formar espectadores/autores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura” (Fantin, 2011, p. 30).

E outro aspecto de destaque se associa à relevância de trabalhar a dimensão produtiva do cinema na formação. Essa demanda formativa pode aproximar o cinema do campo epistemológico e metodológico (em permanente construção) da mídia-educação, o que o “constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora de reaproximar cultura, educação e cidadania” (Fantin, 2011, p. 30).

⁴ *Limbo* foi produzido por crianças dos 4º e 5º anos do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NEI/CAp/UFRN, durante oficina ministrada por Sihan Felix, oferecida pelo projeto de extensão Práticas Cineclubistas na Escola da Infância – Cineclube –, coordenado pela Professora Milene Figueiredo em 2017. *Os melhores amigos de um robô* foi produzido, roteirizado, atuado e dirigido por crianças do 1º ano do ensino fundamental, coordenado pelos docentes Karina Sena e Sandro Cordeiro no contexto do projeto Os robôs e as tecnologias desenvolvido em 2018.

2.2.6 *Tarja Branca* (2014, de Cacau Rhoden) e *Criança, a Alma do Negócio* (2008, de Estela Renner)

Duas obras que retratam como a brincadeira é um elemento fundamental para as crianças e que retratam a pluralidade de infâncias em diferentes contextos.

O brincar como um elemento fundamental da formação. “A cultura da criança é o brincar”, afirma Lydia Hortélio (2020, s/p). Essa perspectiva traz aos processos educativos (formais/informais) a centralidade de uma formação em contato com as artes, o brincar e as brincadeiras, no contato e intercâmbios com outras pessoas (nas relações entre pares e professor-aluno). A partir do texto do grupo e dos comentários, é possível retomar o que Galeano (2009) salientara: sorte das crianças que conseguem ser crianças, que têm respeitado o seu tempo de infância.

Ao trazer as representações do brincar e das mais diferentes brincadeiras no território nacional, *Tarja Branca* ajudou as alunas a perceberem as inúmeras e múltiplas infâncias presentes em nosso país. Como evidenciamos também com *Criança, a Alma do Negócio*, mas a partir da perspectiva do consumo em relação aos brinquedos e a certas tecnologias (como o aparelho celular). Com o filme é de 2008, o grupo também ponderou a respeito das mudanças nos consumos e práticas midiáticas e culturais ocorridas no âmbito da cultura digital nos últimos anos, atualizando certas discussões e problematizando o fenômeno de *youtubers* mirins e crianças *influencers*.

As infâncias plurais foram identificadas nos longas a partir das configurações socioeconômicas então retratadas, em especial com o enfoque na dimensão da brincadeira e do consumo – como o poder de consumo gera uma disparidade no acesso a determinados recursos e bens materiais e em como isso repercute no pensamento e comportamento individual e social. A cultura digital revela como as crianças se inserem nessa dinâmica (Buckingham, 2000, 2010). Nesse caso, mais do que o acesso aos dispositivos e seus recursos, ela atua como espaço de vivências que trazem em si práticas estabelecidas e que também se reconfiguram constantemente (Costa, 2008; Pretto & Assis, 2008).

Os saberes e as posturas sinalizadas pela mídia-educação tornam-se fundamentais para a dimensão cidadã que o professor e a escola podem trabalhar, considerando as diferentes infâncias por meio dessas diferenças socioculturais e políticas, sem definir *a priori* as crianças como “nativas” de determinada cultura, que apesar de afetar todas as pessoas, os critérios de acesso, conhecimento e oportunidades são muito desiguais. Desse modo, as desigualdades e as diferenças não podem ser ignoradas, mas tensionadas para que possam ser mais bem compreendidas no fazer educativo e nas práticas do cotidiano (Fantin, 2009; Buckingham, 2010; Fantin & Rivoltella, 2012).

3. Considerações finais

Articular uma proposta de refletir sobre as crianças e infâncias por meio do cinema nos leva a pensar o próprio cinema como um “currículo cultural”. Nesse caso, os filmes trazem e/ou fomentam questionamentos que implicam no processo de subjetivação dos espectadores, no desenvolvimento de sua forma de ver o mundo e o que acontece nele (Santos, 2021).

Sabemos que além da escola, outras esferas sociais ensinam saberes, conhecimentos, posturas, e práticas que também constroem currículos na articulação das aprendizagens formal e não formal. E ao considerar a força comunicativa e reflexiva que os filmes e as demais artes oferecem, enfatizamos sua potencialidade curricular.

Como linguagem, meio de informação, comunicação e reflexão, os filmes trazem diferentes pontos de vista sobre os aspectos que compõem a sociedade. E sendo uma obra de arte, faz isso menos no sentido de afirmar um ponto de visto único, e mais no sentido de estimular questões sobre os aspectos da ficção ou realidade, da organização social, das relações de poder, e dos diversos sentidos da dinâmica sociocultural sem perder a capacidade de imaginar outras realidades possíveis.

“Ao considerar que os textos filmicos permitem outras leituras pedagógicas no espaço institucional em relação aos temas abordados, é possível presumir sua relevância como fonte e referência a tal processo” (Santos & Fantin,

2023). Para além de fruição, o cinema no currículo e no processo formativo escolar-acadêmico, torna-se também um ato político e educacional, e até mesmo um ato de resistência ou de transgressão contra certas concepções e práticas que buscam eliminar a arte e a experiência estética da educação.

Previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e ainda não garantido a tantas pessoas, o direito à cultura e à arte é uma forma de tornar o currículo para as infâncias um processo de ensino-aprendizagem mais próximo do cotidiano, uma vez que muitos filmes podem trazer leituras sociais e construção de significados subjetivos que se relacionam às suas vidas.

Ao argumentar sobre o cinema no currículo das infâncias e na formação docente, acreditamos que ele pode ser contemplado na prática pedagógica com crianças de diversas maneiras: como temas transversais, projetos interdisciplinares, oficinas, cineclubes e muitas outras possibilidades, visando minimizar o “descompasso entre a forte presença das mídias [e tecnologias] no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens e sua quase ausência na formação de professores e no currículo escolar” (Fantin, 2012, p. 437). Nessa perspectiva, uma escola em sintonia com os desafios de seu tempo pode e deve contribuir para a formação de crianças com um currículo escolar das infâncias que atue na defesa da cidadania e no direito das crianças, bem como de mais práticas lúdicas, educativas e culturais. E entendemos que a arte pode ser um horizonte nesse sentido ao propor outras configurações escolares e educativas.

Nesta reflexão, trabalhamos com uma ideia de currículo para as infâncias a partir do cinema para que as estudantes de Pedagogia e futuras professoras pudessem aprender a considerá-lo como linguagem, texto, arte, mídia, prática educativa e social, com um estatuto e epistemologia própria, tendo o mesmo relevo que outras práticas de caráter formativo. É importante destacar tal perspectiva pois a presença do cinema e na educação ainda está muito relacionada ao uso instrumental dos filmes, como recurso a ser utilizado nas “horas vagas”, como substituição ou apenas entretenimento, limitando seu potencial artístico e cultural.

Nesse exercício do olhar voltado à leitura filmica, os desafios são variados. Desde a infraestrutura institucional à formação docente. Entretanto, tais condições não impedem que os filmes estejam presentes e façam parte do processo formativo dos estudantes. Sem falar na Lei 13.006/2014, que prevê a obrigatoriedade da exibição de 2h de filmes nacionais por mês como atividade complementar do currículo.

“Há muitos modos de relacionar o cinema e a educação”, comenta Rogério de Almeida, “desde abordagens mais conservadoras, que consideram o cinema como uma ferramenta didática a ser usada para o ensino em sala de aula, até abordagens mais ampliadas, que compreendem o cinema como produtor de sentidos” (2017, p. 23). E há muitos modos de relacionar o cinema à infância e ao fazer docente, como pudemos perceber pelos comentários produzidos por estudantes que participaram da disciplina e, consequentemente, da pesquisa, compartilhados ao longo deste texto.

Ao considerar a singularidade histórica de tal proposta – referente ao período pandêmico –, vale trazer para estas considerações outros comentários da turma, que emergiram durante a avaliação da experiência e das aprendizagens desencadeadas pela disciplina. Esses fragmentos de relatos contribuem para que possamos compreender o valor estético dos filmes no processo formativo e como essa ação pode ir além dos objetivos previstos no currículo.

Segundo as alunas, a disciplina mudou a sua visão, pois antes percebiam o “filme apenas para hobby”, e que foi “bem especial”, sobretudo diante do cenário vivenciado, em que conseguiram “integrar as experiências e aprendizagens com a família” ao assistir e discutir filmes com eles também. Uma estudante comentou que alguns de seus amigos e familiares lhe perguntaram se ela tinha aprendido alguma coisa ou se apenas tinha “visto” filmes durante o tempo da disciplina. Segundo ela, “foi aprendizado demais”.

Teve quem destacou que as mediações e um processo de avaliação fora do padrão foi muito pertinente, ainda mais diante do ineditismo do ensino remoto, e agradeceram pelas aprendizagens. “Essa troca foi muito interessante e enriquecedora para o nosso olhar. Uma parte prática do que fazer” em relação a pensar as infâncias e suas especificidades por meio de filmes.

Uma das alunas enfatizou que “cada filme foi um grande aprendizado como pessoa e o compartilhar das colegas foi muito especial”. E outra ainda observou que “foi incrível perceber o quanto diferente essas aulas se tornaram, de um jeito leve, trazendo muito conhecimento e abrindo diversas formas de pensar e refletir sobretudo à nossa volta”. As estudantes sinalizaram que “aprenderam a ver” os filmes para além de uma simples atividade recreativa – construindo certa competência para ver e melhor entender algumas das infinitas camadas interpretativas que as imagens dos filmes podem ter.

Ao afirmar a potencialidade de um currículo voltado às infâncias a partir do cinema como meio ou como fim, nos leva a enfatizar o valor dos próprios filmes, como uma proposta curricular em que os filmes tenham centralidade referencial e também metodológica. Esse entendimento fica nítido diante da potência dos temas que emergiram na discussão dos filmes na experiência aqui apresentada.

Entre alguns exemplos, podemos citar: as especificidades e singularidades das crianças e da(s) infância(s); a problemática do acesso e permanência na escola na vida dos sujeitos; o papel da escola e dos/as educadores/as na formação e no desenvolvimento do olhar das crianças sobre o mundo e si mesmas; as diferentes infâncias que existem e suas tantas contradições; a relação crianças-adultos e infâncias-sociedade; entre outras que certamente poderiam contemplar um currículo sobre/para as infâncias de qualidade teórica suficiente ao processo formativo.

Certamente teriam muitas outras temáticas que poderiam ser contempladas a partir dos filmes apresentados, assim como outras abordagens teórico-metodológicas sobre a relação entre cinema e currículo para as infâncias. Destacamos ainda o imaginário, o riso, o sonho, o brincar, as artes, as emoções, o sentir e o pensar promovido pelos filmes e suas mediações educativas, como um conjunto de elementos que interagem e dialogam entre si dentro de cada um/a de nós.

Por fim, a experiência com filmes na formação docente pode inspirar outras práticas curriculares com crianças na escola, ou com jovens e adultos na universidade. Afinal, as práticas que envolvam o cinema no currículo das infâncias propiciam processos de subjetivação que podem construir outros modos de educar e de construir currículos.

Curriculos em movimento que possam ser elaborados com, sobre e/ou para as crianças, que contemplam o lúdico, a arte, a beleza, a imaginação e as inventividades possíveis para viver as infâncias dentro e fora da escola, com a escuta atenta de todos os enigmas, curiosidades, desafios e poéticas que fazem parte de uma educação com arte.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, e153836, 2017.
- ALVES, R. *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARROYO, M. G. *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Educação pública como direito em tempo de um estado de não direito. *Conferência de abertura VII CBE*, Bauru, Unesp, julho de 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. (Orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BARROS, T. V. S. *Os experimentos das crianças, professoras e responsáveis: experiências em tempos de ensino remoto na pandemia da COVID-19*. 2022. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- BAZALGETTE, C. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.006* 26 de junho de 2014. Acrescenta §8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, jun. 2014.

BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity, 2000.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CASCINO, F. *Il ruolo dell'arte durante e dopo la pandemia*. Artribune, Roma, abr. 2020.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. V. O currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA, R. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2008.

COUTO, M. O vírus não pode ser entendido como o vilão da história – Entrevista de Ubiratan Brasil com Mia Couto. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, mai., 2020.

CUERDA, J. L. A Língua das Mariposas (*La lengua de las mariposas*). Espanha: Canal+ España et al., 1999.

EJIOFOR, C. *O Menino Que Descobriu o Vento* (*The Boy Who Harnessed the Wind*). Reino Unido, Malawi: BBC Films et al., 2019.

FANTIN, M. *Mídia-Educação*: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Educação e Realidade*. v.34, p.205 - 223, 2009.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*, 14(1): 27- 40, 2011.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Curriculum sem Fronteiras*. v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G.; SANTOS, J. D. A. Outros repertórios sobre a infância: a criança em obras literá-rias. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 96-112, 2023.

FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A.; LOCATELLI, L. F. S. S. *Educação, cinema e extensão*: reflexões e experiências mídia-educativas em diálogo. Rio de Janeiro: Multifoco, 2025.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FOROUZESH, E. *O Jarro (Khomreh)*. Irã: Kanun parvareh fekri, 1992.

FREINET, C. B. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRESQUET, A. M.; MOREIRA, L. C. A.; FAZOLO, M. S. O. *Curricularização da extensão universitária ensaiar (e produzir) um curso de extensão na pandemia*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024.

GALEANO, E. *De pernas pro ar*: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GASPERI, E. R. A arte e a pandemia: adaptação a uma nova realidade - Entrevista. *Em Discussão*, Ouro Preto, jul. 2021.

GULLAR, F. Arte como alquimia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, abr. 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, n. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HARARI, Y. N. *Notas sobre a pandemia: e breves lições para o mundo pós-coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HARRIS, N. B. *Mal profundo: como nosso corpo é afetado pelos traumas da infância e o que fazer para romper este ciclo*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTÉLIO, L. A educação das infâncias, as escolas de educação infantil e as culturas infantis - brincos, brinquedos e brinca-deiras: conversas e experiências. *Conferência nas Jornadas de Amor às Infâncias II*, Porto Alegre, 14 mar. 2020.

KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, D. M.; MÉNDEZ, R. C. *Escolhas da Vida (Alike)*. Espanha: Daniel Martínez Lara / Fiesta, La, 2015.

LOPES, J. S. M. A língua das mariposas: a inocência perdida. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES J. S. M. (Orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 155-178.

LOPES, F. R. *Representações da infância no cinema: ficção e realidade*. 2012. 212p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MACEDO, C.; SIERRA, J. C. Currículo e curadoria: programas de filmes como procedimento metodológico de pesquisa entre o cinema e a educação. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, e134449, 2024.

MARQUES, F. S. *O professor no cinema: a valorização midiática do sacrifício*. 2016. 57p. Monografia (Pós-Graduação em Especialização em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo 2016.

MORIN, E.; ABOUESSALAM, S. *É hora de mudarmos de vida: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Currículo como prática cultural: burocracia e o lugar do computador no currículo escolar. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, jan./dez. 2007.

PESSOA, F. "Erostratus". In: PESSOA, F. *Páginas de estética e de teoria literárias*. Lisboa: Ática, 1966.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

QVORTRUP, J. *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*. Vienna: European Centre, 1993.

REIA-BAPTISTA, V. M. A *pedagogia dos media*: a dimensão pedagógica dos media na pedagogia da comunicação: o caso do cinema e das linguagens filmicas. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Algarve, Faro, 2002.

RENNER, E. *Criança, a Alma do Negócio*. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2011.

RHODEN, C. *Tarja Branca*. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014.

RILKE, R. M. *A melodia das coisas: contos, ensaios, cartas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

RIVOLTELLA, P. C. *L'audiovisivo e la formazione*. Metodi per l'analisi. Padova, CEDAM, 1998.

RIZZO JUNIOR, S. A. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil*. 2011. 189p. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, M. C.; ROMANHOLLI, L. T.; CHAGAS, C. R. R. P. A arte na cena da pandemia. *Sér.-Estud.*, Campo Grande, v. 26, n. 58, p. 225-244, set. 2021.

SACRISTÁN, J. G. "Currículo e diversidade cultural" In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. D. A. *Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilida aos discentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

SANTOS, J. D. A. *Infâncias na tela, múltiplos olhares: representações das crianças no cinema e na pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2021.

SANTOS, J. D. A.; MUALACA, M. M. Ciência, educação e sociedade: uma leitura sobre “O menino que descobriu o vento”. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 475-488, abr./jun. 2021.

SANTOS, J. D. A.; FANTIN, M. Com quantos filmes se fala da criança? A pluralidade representacional da infância no cinema. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. e262397, 2023.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat/PUC-PR, 2013. p. 13-46.

SELICK, H. *Coraline e o Mundo Secreto (Coraline)*. Estados Unidos: Focus Features / Laika Entertainment / Pandemonium, 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

TONUCCI, F. *A solidão das crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.07.2025 / 07.20.2025

Aprovado/Approved: 08.10.2025 / 10.08.2025