

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Brincar de fazer cinema com crianças: práticas curriculares feitas de sonhos, filmes e vida

Jugando a hacer películas con niños: prácticas curriculares hechas de sueños, películas y vida

Playing at making movies with children: curricular practices made of dreams, films and life

Constantina Xavier Filha ^[a] 

Campo Grande, MS, Brasil

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Como citar: XAVIER FILHA, C. Brincar de fazer cinema com crianças: práticas curriculares feitas de sonhos, filmes e vida. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1692-1705, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS02>

Resumo

O presente estudo investiga as ações curriculares e educativas do projeto de extensão “Brincar de Fazer Cinema com Crianças” em 2022, analisando as experiências vividas com crianças no contexto do retorno às aulas presenciais após o período mais crítico da pandemia de Covid-19. Com base em uma perspectiva pós-crítica de currículo, o trabalho objetiva analisar como as práticas curriculares foram construídas em meio a desafios e resistências, focando na criação de novas possibilidades com e para as crianças. A metodologia explorou as experiências vivenciadas nos encontros que resultaram na produção de um currículo de vida. Nele, o processo de interação, diálogo, ludicidade, questionamentos e criação de novas subjetividades tornou-se o foco central, superando a elaboração do produto final, um filme de animação. A conclusão é que as propostas curriculares do projeto podem inspirar novas práticas pedagógicas na educação básica, destacando a

[a] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP), Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS), e-mail: tinaxav@gmail.com

importância da alegria, da criatividade e da linguagem cinematográfica como ferramentas para a produção de saberes e vivências significativos para as infâncias.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Infância. Cinema. Filme de Animação.

Abstract

This study investigates the curricular and educational activities of the "Playing to Make Cinema" project in 2022, analyzing the experiences lived with children in the context of the return to in-person classes after the most critical period of the COVID-19 pandemic. Based on a post-critical curriculum perspective, the work aims to analyze how curricular practices were constructed amid challenges and resistance, focusing on creating new possibilities with and for children. The methodology explored the experiences lived in the meetings, which resulted in the production of a "life" curriculum, where the process of interaction, dialogue, playfulness, questioning, and the creation of new subjectivities became the central focus, surpassing the mere elaboration of the final product. The conclusion is that the project's curricular proposals can inspire new pedagogical practices in basic education, highlighting the importance of joy, creativity, and cinematic language as tools for the production of knowledge and meaningful experiences for children.

Keywords: Education. Curriculum. Childhood. Cinema. Animated Film.

Resumen

Este estudio investiga las actividades curriculares y educativas del proyecto "Jugando para Hacer Cine" en 2022, analizando las experiencias vividas con niños y niñas en el contexto del regreso a clases presenciales tras el período más crítico de la pandemia de COVID-19. Desde una perspectiva curricular poscrítica, el trabajo busca analizar cómo se construyeron las prácticas curriculares en medio de desafíos y resistencias, centrándose en la creación de nuevas posibilidades con y para los niños y niñas. La metodología exploró las experiencias vividas en los encuentros, lo que resultó en la producción de un currículo "de vida", donde el proceso de interacción, diálogo, juego, cuestionamiento y creación de nuevas subjetividades se convirtió en el eje central, trascendiendo la mera elaboración del producto final. La conclusión es que las propuestas curriculares del proyecto pueden inspirar nuevas prácticas pedagógicas en la educación básica, destacando la importancia de la alegría, de la creatividad y de el lenguaje cinematográfico como herramientas para la producción de conocimiento y experiencias significativos para los niños y niñas.

Palabras clave: Educación. Currículo. Infancia. Cine. Película de animación.

1. Palavras iniciais

Shakespeare disse que “somos feitos do mesmo material dos sonhos” (Letelier, 2012, p. 3). A *Fada Docine* – personagem criada por Hernán Letelier no livro *A contadora de filmes* –, em seu devir-artista de inspiração shakespeariana, diz que “somos feitos do mesmo material dos filmes” (Letelier, 2012, p. 3). Pois eu, afetada por esse mundo de invenções que me faz pensar sobre as muitas matérias com os quais somos constituídos e constituímos os materiais ao nosso redor, defendo que **um currículo**, apesar de ser constituído de muitas formas, **pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida**. É claro que, para isso, um currículo precisa de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita de uma outra lógica (Paraíso, 2015, p. 49-50, grifos meus).

Inspirado na fundamentação teórica de Marlucy Alves Paraíso (2015), este artigo adota a perspectiva pós-crítica para discutir e pensar sobre possíveis reconfigurações do currículo e das práticas educativas. A provocação da autora de que o currículo se constitui da “mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida” (Paraíso, 2015, p. 50) descrita na epígrafe, é inspiração para a proposição central deste artigo: discutir sobre os processos curriculares, pedagógicos e artísticos empregados em atividades educativas com crianças em escolas públicas. O contexto empírico é fornecido pelas experiências do projeto de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faed/Ufms, em funcionamento desde 2010. A análise recairá sobre a proposta curricular e educativa produzida com as crianças ao longo de mais de uma década de existência do projeto, visando identificar as potencialidades, as manifestações de resistência e os processos de criação de possibilidades com as crianças. O texto, portanto, tem como objetivo analisar as práticas curriculares desenvolvidas com crianças no projeto, com foco nas potencialidades, resistências e processos de subjetivação.

Nessa perspectiva, Paraíso (2015) nos convida a conceber o “currículo como espaço de possibilidades” (p. 50), distanciando-se de concepções que o enrijecem, que o formatam. A autora argumenta que um “currículo, quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença” (Paraíso, 2015, p. 52). Tal crítica se volta às práticas de um “currículo-forma”, cuja materialização em rotinas escolares culmina em cansaço e fadiga, tanto para docentes, quanto para discentes. Este modelo é caracterizado por abordagens que promovem o aborrecimento, a repetição e uma excessiva quantidade de exercícios, resultando em baixa efetividade da aprendizagem e, crucialmente, “não deixando espaço para encontros surpreendentes” (Paraíso, 2015, p. 51).

Nesse cenário de questionamento das abordagens curriculares tradicionais, o projeto de extensão emerge como uma proposição educativa e curricular que dialoga diretamente com o convite de Paraíso (2015). Ao fomentar a criação audiovisual e a expressão artística com as infâncias em escolas públicas, a iniciativa transcende a lógica de um currículo predeterminado e homogêneo, abrindo-se para a multiplicidade de saberes e experiências. Este ambiente de criação coletiva e colaborativa visa justamente propiciar os “encontros surpreendentes” que a autora preconiza, permitindo que o currículo seja construído a partir das subjetividades e dos potenciais inventivos das crianças, em contraste com a reprodução de conteúdos e saberes descontextualizados. Dessa forma, as práticas desenvolvidas no projeto se configuram como campo fértil para a investigação de um currículo vivo e dinâmico, que valoriza a curiosidade e a autoria infantil.

Nas experiências desenvolvidas ao longo da trajetória do projeto com as crianças, o objetivo central reside em promover e vivenciar os encontros com elas e com o cinema, tanto na fruição de obras audiovisuais quanto em sua produção. Essa concepção de “encontros com o cinema” fundamenta-se nas proposições de Alain Bergala (2008). O autor entende o cinema como alteridade, capaz de propiciar, por meio da experiência da fruição fílmica, a projeção do/a espectador/a em outras subjetividades.

Para Bergala (2008), o cinema, enquanto arte, não se ensina de forma prescritiva, mas se encontra e se experimenta. O autor problematiza a inserção do cinema na escola como arte, argumentando que, “para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ [...]” (Bergala, 2008, p. 30).

O autor destaca dois aspectos argumentativos importantes. O primeiro é que o cinema, enquanto arte, é o fermento de questionamentos, instigador de múltiplas formas de pensamento e, na escola promove encontros com filmes que nos levam para muitos lugares, a vivências e formas éticas e estéticas de pensar sobre quem somos e como podemos produzir novas formas de ser. Adicionalmente, enfatiza a relevância do encontro com o cinema no ambiente escolar, destacando as “emoções da própria criação” (Bergala, 2008, p. 35). O autor ressalta a importância de ver filmes, de fruir com eles e também de produzir experiências de criação. Ele ressalta ainda que a “escola representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (Bergala, 2008, p. 32).

Nesse contexto, o projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças se apresenta como um espaço-tempo em que os “encontros com o cinema como arte”, preconizados pelo autor citado, se concretizam. Ao nos encontrar com as crianças em escolas públicas, tanto para a fruição quanto para a produção cinematográfica, a iniciativa transcende a mediação e a discussão de conteúdos, promovendo experiências artísticas e criativas transformadoras. As vivências no projeto, marcadas pela experimentação e pela autoria infantil, iluminam as potencialidades de práticas curriculares que buscam romper com a lógica do “currículo-forma” (Paraíso, 2015). Demonstrem, assim, como é possível construir currículos que acolhem a desordem criativa da arte, fomentando a curiosidade, a expressão e a capacidade de invenção das crianças, elementos importantes para aprendizagens significativas e a produção de subjetividades plurais da infância.

Bergala (2008) é enfático ao assegurar o papel primordial da escola na promoção de encontros férteis e promissores com a arte do cinema. Ele ressalta que “os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo [...]” (2008, p. 98). Desse modo, o ambiente escolar deve propiciar o encontro com filmes capazes de impactar crianças e adolescentes, impulsionando-os a se tornarem sujeitos que “sentem e pensam a sua própria prática” (p. 176), ou seja, sua própria existência. O autor também enfatiza que o encontro com a arte se concretiza por intermédio de atos de criação. Para ele, “a escola, se quiser abordar o cinema como arte, tem que livrar-se uma vez por todas da velha ideia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano, no cinema” (Bergala, 2008, p. 162). Nos atos de criação fílmica, que emergem dos encontros promovidos pelo projeto entre crianças e a equipe, priorizam-se a interação e os encontros entre os/as participantes e o engajamento com o cinema enquanto expressão de arte, mais especificamente, do cinema de animação.

A descrição das ações desenvolvidas neste artigo, apesar de se restringir aos processos curriculares e educativos das ações do projeto ao longo de seus anos de existência, concentrar-se-á especificamente nas atividades realizadas no ano de 2022, período marcante pela reativação dos encontros presenciais do projeto após a descontinuidade imposta pela pandemia de Covid-19. É importante ressaltar que o projeto, iniciado em 2010, opera anualmente em escolas públicas de Campo Grande, MS, e ao longo de sua trajetória tem envolvido crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental na criação coletiva de curtas-metragens de animação.

Os encontros do projeto são desenvolvidos em três eixos metodológicos (XAVIER FILHA, 2020). O primeiro, denominado “Brincar de pensar em si, no/a outro/a e no mundo”, focou nos conhecimentos prévios das crianças sobre a temática selecionada para cada ano. Em 2022 observou-se que as crianças apresentavam dificuldades de relacionamento entre si devido ao turbilhão de emoções vividas no retorno às aulas presenciais na escola, tanto nas interações sociais, quanto nos desafios de aprendizagem resultantes do período de ensino remoto. Vai, aqui, um importante destaque às práticas curriculares do projeto realizadas neste ano. Dominava-nos um ‘sentimento de morte’ em nossas vidas devido aos efeitos da pandemia, o que explica havermos sido chamadas à escola para desenvolver um currículo que promovesse vida, encontro, autorreflexão e novas formas de subjetivação naquele contexto de retorno às aulas presenciais.

A produção coletiva do filme de animação teve continuidade na etapa “Fazer cinema brincando”. As crianças participaram ativamente de todo o processo, abrangendo a pré-produção, a produção e o planejamento da pós-produção, culminando na sugestão para a edição final do filme. Essa última etapa é a única na qual as crianças não

participam efetivamente, mas planejam cada cena indicando os passos a serem seguidos por um/a profissional do campo de montagem e edição de filmes.

A etapa conclusiva foi “Ver, fruir e pensar o filme”, que incluiu momentos de socialização do processo e a estreia da obra. As crianças compartilharam suas experiências em uma mesa-redonda realizada na universidade para a exibição do filme para a comunidade escolar e universitária.

O presente texto visa apresentar os processos curriculares, teórico-metodológicos e reflexivos das práticas pedagógicas dos encontros com as crianças e do fazer fílmico com elas. Para tanto, inicialmente se detalharão as ações do projeto realizado em 2022. Em seguida, será focado o processo de produção do curta-metragem. Concluímos com discussões teóricas sobre cocriação e processos de subjetivação no âmbito do currículo do projeto na produção fílmica com as crianças, bem como buscando refletir como as ações curriculares e pedagógicas desenvolvidas podem inspirar outras práticas de sonhos, de vida e de filmes com crianças na educação básica.

2. O currículo de sonhos e de vida nas experiências do projeto “Brincar de Fazer Cinema com Crianças”

Em 2022, as atividades do projeto de extensão foram realizadas em uma escola estadual de Campo Grande, MS. A turma participante foi do 5º ano do ensino fundamental, composta por crianças com idades entre 10 e 12 anos. A escolha dessa turma foi motivada por solicitação da coordenação pedagógica, que reportou dificuldades de relacionamento interpessoal entre o alunado, conforme já destacado.

Após a apresentação do projeto e o contato inicial com as crianças, realizou-se uma reunião com as/os responsáveis e familiares para obter a autorização formal da participação das crianças, mediante assinatura de um termo de consentimento. As crianças também assinaram o termo, formalizando sua aceitação em participar das atividades.

Os encontros foram iniciados focando na temática das emoções e sentimentos: Emoções e educação das emoções: o eu, a/o outra/o e o mundo. O objetivo principal foi explorar e conceituar emoções e sentimentos, estimulando o alunado a refletir sobre suas manifestações em situações interpessoais concretas na escola e fora dela. Buscou-se, assim, compreender o processo de **subjetivação** diante das experiências emocionais e sentimentais. Com a exploração da temática, buscou-se socializar conhecimentos e instigar a reflexão com as crianças para que pudessem identificar e gerir suas emoções e sentimentos, com ênfase na boa convivência no ambiente escolar.

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados foram consistentes com as abordagens desenvolvidas em edições anteriores do projeto. Desde sua concepção em 2010, as estratégias metodológicas foram continuamente reelaboradas, destacando-se a ludicidade, a brincadeira, a reflexão para a construção do pensamento e o trabalho cooperativo e colaborativo. Diversas dinâmicas foram empregadas para tornar as discussões mais lúdicas e significativas para o grupo, incluindo trabalhos em grupo, teatro, brincadeiras variadas, jogos e exibição de filmes de animação. Além disso, livros para a infância constituíram importantes instrumentos pedagógicos, estéticos e lúdicos, facilitando o debate e a discussão sobre emoções, sentimentos e relações interpessoais no ambiente escolar. Observou-se uma preferência acentuada de muitas crianças pela leitura de imagens em detrimento do texto escrito. Embora essa tendência já fosse notada em turmas anteriores do projeto, ela parece ter-se intensificado nos últimos anos, particularmente após a pandemia de Covid-19.

O período de aulas remotas, durante o pico de contágio do vírus, pode ter dificultado o processo de alfabetização, especialmente para crianças que não receberam acompanhamento individualizado. Esta situação foi perceptível na turma do projeto de 2022, em que várias crianças demonstravam dificuldade na leitura de textos. Algumas delas chegavam a evitar o contato físico com os livros, possivelmente para não expor a colegas sua inabilidade em compreender o texto e não conseguir realizar a sua leitura, o que gerava constrangimento, especialmente entre os meninos.

A pandemia de Covid-19 gerou inúmeros impactos na aprendizagem de diversas crianças, especialmente nas que se encontravam em situação de vulnerabilidade, somando-se a problemáticas como perda de familiares e agravamento das condições econômicas devido ao desemprego de familiares, entre outras mazelas sociais decorrentes da crise sanitária e de saúde no âmbito global. As dificuldades de escrita e leitura foram acentuadamente intensificadas, o que se tornou evidente na turma do 5º ano, visto que a maioria das crianças demonstrava ter dificuldade com as habilidades de escrita e, mais fortemente, de leitura.

O problema observado na aprendizagem das crianças permite-nos fazer uma retrospectiva de um período desafiador em nossa história recente, que impactou significativamente a educação pública brasileira. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, como uma pandemia. Consequentemente, as escolas foram fechadas e as aulas foram adaptadas para o ensino remoto, principalmente através de atividades encaminhadas pelas escolas para serem realizadas pelas crianças. Outras metodologias incluíram aulas online via computadores conectados à internet.

Embora as crianças fossem consideradas menos vulneráveis aos sintomas da doença, seu cotidiano foi profundamente afetado. Isso incluiu a suspensão das aulas presenciais, as consequências do isolamento social e, em muitos casos, desafios financeiros e de saúde enfrentados por familiares, conforme observado em estudos de Carolina Haberbric Folino, Marcela Vitor Alvaro, Luisa Massarani e Catarina Chagas (2021).

Estudos consultados para se entender os impactos da pandemia nas vidas das crianças ressaltam alguns aspectos que observamos na prática, nos encontros que com elas realizamos no ano de 2022. Dentre eles:

A pandemia escancarou o abismo social, econômico e educacional da população brasileira. O isolamento social foi experimentado pelos/as brasileiros/as de formas muito diferentes. As classes sociais que mais dispunham de recursos financeiros, com amplo acesso à internet, puderam viver o isolamento social de forma *criativa*, enquanto outro grupo não tinha sequer o que comer, nem como se proteger do vírus, dadas as condições socioeconômicas de que dispunham (Ferreira, Barbosa, Santos, 2023, p. 251). Isso afetou sobremaneira as crianças das camadas mais pobres. As que participaram do projeto disseram que seus/as familiares trabalharam fora de casa durante a pandemia e que a maioria não tinha mediação de pessoas adultas da família para as ajudar nas atividades escolares.

A supressão da presencialidade rompeu o contato com a escola para parte significativa de crianças e adolescentes. Nesse âmbito, a fragilidade das estratégias mobilizadas para oferta de meios, equipamentos e tecnologias, as dificuldades encontradas para a preparação/capacitação de mediadores/as capazes de dar suporte à construção de pontes entre os/as estudantes e as instituições, e as dificuldades encontradas na comunicação entre as escolas e os/as agentes escolares, criaram sérios problemas que, na prática, transformaram em obstáculos ao acesso de crianças e adolescentes às escolas (Ferreira, Barbosa e Santos, 2023, p. 260).

Esse impacto afetou especialmente crianças e adolescentes pobres e negras, estudantes em sua maioria das escolas públicas brasileiras. As crianças que estiveram conosco no projeto disseram que não dispunham de computadores com acesso à internet; algumas tinham acesso a celulares de seus/suas familiares por alguns momentos do dia e que preferiam acessar jogos e vídeos no YouTube a estudar os conteúdos escolares solicitados.

Outro aspecto a destacar diz respeito a questões psicológicas e sociais, como afirma Bernadete Gatti (2020). Do ponto de vista psicossociológico, segundo a autora, a escola representa para o alunado não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A não presencialidade na escola afetou as crianças por não ter o espaço escolar socializador e de trocas interpessoais.

Os estudos consultados (Gatti, 2020; Ferreira, Barbosa, Santos, 2023; Folino, Álvaro, Massarani e Chagas, 2021; Silva, 2022), para efeito de síntese, fizeram frequente menção à diferença do impacto na suspensão das aulas entre crianças de diferentes classes sociais e raciais, provocando lacunas na aprendizagem no período do ensino remoto e nas dificuldades de convívio social resultantes do tempo em que as crianças permaneceram fora da escola. Os aspectos relacionados às dificuldades na leitura e escrita, bem como à dificuldade na convivência social na volta do presencial,

foram evidenciados nos encontros com as crianças do projeto. Com o intuito de **amenizar** alguns desses impactos, foram propostos momentos de reflexão sobre o contexto histórico da volta às aulas presenciais e seus efeitos na vida das crianças daquela turma em específico.

É interessante notar que, ao serem questionadas sobre os aspectos positivos e negativos do período de ensino remoto, os meninos foram unânimes em apontar como positivo a maior liberdade para brincar durante a pandemia e a interrupção dessa atividade com o retorno à escola. Muitos deles foram enfáticos ao dizer que preferiam estar fora da escola para poder brincar e que a escola tinha “roubado” essa possibilidade de liberdade. Apenas duas meninas demonstraram compreensão das sérias consequências que o período sem aulas gerou para o aprendizado escolar da turma, evidenciando, por exemplo, que muitas não sabiam realizar a leitura de texto simples.

As estratégias pedagógicas e curriculares adotadas nas atividades do projeto foram a de proporcionar momentos para dialogar e refletir coletivamente sobre os acontecimentos globais e pessoais durante o período pandêmico, particularmente antes da disponibilidade da vacina. O foco foi entender como essa situação impactou as emoções e sentimentos, tanto durante a fase mais aguda da pandemia, quanto no retorno às aulas presenciais e ao convívio com a comunidade escolar.

Os encontros do projeto, realizados semanalmente no horário das aulas do período vespertino, estendeu-se de julho a dezembro daquele ano. Embora as ações do projeto tenham sido realizadas de modo pontual na escola, podemos pensar que o currículo propiciado e desenvolvido, apesar de diferenciado do currículo formal desenvolvido pela escola, contribuiu para desestabilizar algumas “linhas fixas” e ordenamentos que historicamente têm marcado o currículo escolar. Paraíso denuncia que “um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias” (2009, p. 3).

O currículo do projeto tentou ir na contramão dessas práticas para se transformar num artefato com possibilidades de diálogo com a vida, de promoção da vida, especialmente naquele período histórico em que precisávamos reafirmar o pacto com a vida e retomar os sonhos de viver e conviver com as pessoas e as diferenças, além de também tentar ressignificar o que muitos sentiam em relação à escola na volta do presencial, por alguns sentida como um ‘sequestro’ das liberdades, das brincadeiras e dos sonhos.

A proposta curricular e metodológica do projeto visou promover possibilidades de diálogo com as crianças sobre a vida na escola. Precisávamos propiciar e instigar o prazer do convívio, o desejo em estar na escola e retomar a trajetória escolar após um período de tanta dor e morte. Paraíso nos ensina que o currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo (Paraíso, 2009, p. 286). A autora argumenta que em um currículo pode ocorrer um encontro e, com isso, levar a tristeza para bem longe na medida em que as pessoas podem ser contagiadas pelo desejo e pela alegria de aprender assuntos sobre sua vida. Nessa direção, “é possível construir, nos currículos, encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria” (p. 279). E foi essa a proposta, e também um enorme desafio, que nos propusemos com as crianças.

Outro aspecto importante a contribuir para repensar a construção curricular das ações do projeto foi a possibilidade de se elaborar um currículo com as crianças. Para isso, as reconhecemos como sujeitos humanos e sociais produtores de cultura (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2007), detentores de direitos na condição de crianças vivenciando suas infâncias.

O currículo, numa perspectiva tradicional, utiliza-se da lógica adultocêntrica, que desconsidera os saberes e as culturas das infâncias. Contrariando essa perspectiva, privilegiamos o currículo-vida-sonho-brincante, enfatizando os saberes e as vozes das infâncias. A prática desse currículo conta com a contribuição da conversa franca com as crianças, do exercício filosófico de seu pensamento, do aprender-brincando, da fruição do cinema como arte e da possibilidade criativa da produção artística

Historicamente, a concepção de infância como um ser desprovido de fala e, por extensão, de pensamento, limitou a compreensão sobre sua efetiva participação nas práticas sociais e escolares. Nosso projeto, no entanto, adota uma abordagem metodológica e curricular distinta, pautada na criação de espaços para a escuta atenta e sensível das

crianças. Essas possibilidades permitiram que elas exercessem e construíssem novas formas de pensar e desenvolvessem a capacidade de formular argumentos e reflexões sobre assuntos que as afetam, evidenciando seu papel como sujeitos pensantes e participantes.

As crianças foram convidadas a pensar sobre suas emoções e sentimentos nas relações sociais e cotidianas na escola. Este convite se estendeu aos membros da equipe, constituída por acadêmicas do curso de Pedagogia, ex-acadêmicas da universidade e técnica em assuntos educacionais da mesma instituição.

Lígia Márcia Martins e Bruna Carvalho (2016) distinguem emoções de sentimentos, caracterizando as primeiras como fenômenos orgânicos que se manifestam no corpo e no pensamento de forma intensa. Os sentimentos, por outro lado, são descritos como estados afetivos de caráter mais prolongado e constante, resultantes das emoções e possuidores de maior durabilidade. No projeto adotamos estes conceitos, evidenciando sobretudo o papel social e cultural na vivência das emoções e sentimentos. Aliada a esses saberes, incluímos na proposta a discussão da taxonomia das emoções básicas proposta por Paul Ekman e Eve Ekman (2016), compreendendo alegria, tristeza, raiva, nojo, medo e surpresa. As emoções de tristeza, raiva e medo foram particularmente exploradas nos encontros, sob a premissa de que poderiam estar associadas a desafios no convívio respeitoso entre as crianças na escola. Salienta-se que esta abordagem não teve o intuito de psicologizar o manejo das emoções. Tal posicionamento justifica-se, primeiramente, por não atuarmos no campo da Psicologia e, em segundo, pela compreensão de que as vivências emocionais não são meramente individualizadas, mas intrinsecamente relacionadas às interações sociais, culturais e ao ambiente circundante.

Emoções e sentimentos são vivenciados e ressignificados culturalmente, resultantes de aprendizados sociais, especialmente de gênero. Tradicionalmente, espera-se das meninas que demonstrem alegria, docilidade e disciplina, enquanto, dos meninos, o que se espera são expressões de raiva e agressividade, frequentemente vistas como aceitáveis e até incentivadas. A aceitação social da manifestação violenta dessas emoções foi exemplificada por um dos meninos que relatou sentir raiva e “*vontade de dar tiros*”. Essas atribuições de gênero não são inatas, mas construções culturais e sociais, sendo esses pontos abordados e discutidos com as crianças durante os encontros do projeto. Importante demarcar as normatividades de gênero no quesito de expressões das emoções e sentimentos. Judith Butler destaca o processo contínuo e sistemático do aprendizado de gênero que, segundo ela, “deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (Butler, 2007, p. 154). É na prática e no aprendizado constante de gênero que aprendemos desde muito cedo a nos comportar e a manifestar emoções e sentimentos mais aceitos e socialmente condizentes com as normas de gênero.

Livros para a infância foram selecionados para serem trabalhados. É importante salientar que os recursos bibliográficos não possuíam caráter moralizante ou de autoajuda, mas buscavam instigar reflexões críticas no público leitor sobre o papel das emoções no desencadeamento de atitudes e ações em contextos de convívio social, com ênfase no ambiente escolar. Complementarmente, longas e curtas-metragens de animação foram exibidos para fomentar discussões e novas perspectivas sobre a temática abordada.

A seleção dos livros revelou escassez de personagens protagonistas masculinos. Essa observação pode ser atribuída a normativas de gênero, uma vez que a maioria dos livros encontrados sobre o tema apresentava protagonistas femininas. Tal disparidade pode ser reflexo da percepção social de que meninas são mais propensas a refletir sobre suas emoções e seus sentimentos, em contraposição às expectativas comumente atribuídas aos meninos. Considerando que a turma, naquele ano, era predominantemente masculina, o desejo de incluir livros que abordassem as emoções e sentimentos de meninos tornou-se ainda mais relevante e, ao mesmo tempo, um grande desafio.

A dificuldade em encontrar livros para a infância com protagonistas masculinos centrais diz respeito à construção de nossa sociedade cisheteronormativa¹. Essa estrutura social tende a considerar que a discussão sobre emoções seja um assunto a ser tratado e trabalhado predominantemente por meninas e mulheres. Na cultura hegemônica existe a percepção de que meninos e homens podem “perder” sua virilidade ao dialogar sobre temáticas que priorizamos. Refutamos essa perspectiva e consideramos essa discussão fundamental, em particular para os meninos. Ao refletirem sobre suas emoções e sentimentos, eles podem tornar-se sujeitos capazes de construir masculinidades mais plurais e sensíveis.

O currículo dos encontros do projeto – aqui compreendido como conjunto de práticas, de saberes que são permeados por relações de poder (Silva, 1999; Silva e Camba, 2022) – visou refletir sobre a vida. Apesar de constituir um campo de luta em torno do conhecimento, ele pode se transformar em instrumento de constituição de modos de vida (Paraíso, 2010). Muito mais do que uma lista de conteúdos, o currículo desenvolvido com as crianças propiciou constituição de diferenças e subjetividades, aspectos a serem aprofundados a seguir.

Processos de subjetivação nas práticas curriculares e pedagógicas na cocriação de filmes, de sonhos e de vida

Para problematizar as práticas curriculares e pedagógicas realizadas no âmbito do projeto com as crianças é importante destacar que as reconhecemos como sujeitos socialmente competentes e produtores de cultura, conforme Corsaro (2011) e Sarmiento (2007). Esse entendimento possibilitou construir um currículo com elas, conforme já abordado. A ludicidade, a capacidade de brincar, de pensar e produzir histórias foram elementos privilegiados na experiência adotada nos encontros do projeto. Estiveram atreladas a essas questões a possibilidade de propiciar às crianças o exercício do pensamento e a capacidade de pensar sobre si mesmas, à medida que produziam histórias com imagens e sons.

Os processos curriculares empreendidos visaram estar com as crianças e aprender-ensinar com elas e para elas, articulando a linguagem cinematográfica, a fruição e o debate de filmes para compor a vida a ser vivida na escola e fora dela. Apesar de as crianças serem consumidoras significativas de linguagem audiovisual, particularmente de filmes de animação, sua participação nos processos de produção cinematográfica é frequentemente limitada ou quase inexistente negando o potencial de criação e de agência das próprias crianças. Reconhecendo essa lacuna, desenvolvemos experiências curriculares e pedagógicas no projeto que visaram engajar ativamente as crianças, partindo do pressuposto de que elas possuem saberes e perspectivas valiosas a compartilhar e a nos ensinar. A criação de espaços e condições propícias para a discussão e produção mostrou-se importante para que suas vozes infantis pudessem emergir e se materializar em novos conteúdos.

A dinâmica metodológica era adotada a partir dos livros para a infância que eram lidos com a minha mediação. Posteriormente, o livro passou a ser exibido em imagem de *power point* para garantir a todas as crianças a visualização dos textos lidos e ilustrados. O livro físico era posteriormente manuseado pelas crianças para que se transformasse em artefato material e tátil, importante para o aprendizado e as discussões. A partir daí, realizávamos uma roda de conversa sobre o que mais do livro havia tocado cada criança e sobre o que gostariam de falar. Em seguida, desenvolvíamos em cada encontro dinâmicas interativas para nos aprofundar sobre a emoção discutida naquele encontro. Curtas de animação eram exibidos para se somarem às discussões. Parte de um longa-metragem também foi trabalhada. Finalmente, uma atividade escrita ou desenhada era realizada de forma individual para sintetizar o encontro. Para as crianças que não conseguiam escrever, as pessoas da equipe desenvolviam a função de escribas. No encontro seguinte,

¹ “A cisheteronormatividade é a naturalização e normatização de uma forma específica de se relacionar afetivo-sexualmente: um homem cisgênero se relacionando com uma mulher cisgênero, supondo uma linearidade entre corpo somático, prática sexual e identidade de gênero, linearidade que mantém o binarismo masculino-feminino” (Costa et al., 2023, p. 67).

retomávamos o que havia sido abordado no encontro anterior e exibíamos as produções realizadas pela turma em forma de desenhos e de pequenos textos em slides, exibidos no *power point*. Este momento era muito importante para se começar a esboçar ideias, pensamentos, argumentos para a escrita coletiva do roteiro do filme.

O filme *“Divertida Mente I”*² foi escolhido como objeto de discussão. Nele percebemos como eram as emoções que regiam a vida da protagonista. A pergunta que se fazia, era se as emoções é que deveriam nos governar, ou se nós é que devíamos aprender a lidar com elas. Nesse debate, os livros foram fundamentais para que as crianças pudessem pensar mais detidamente sobre suas emoções, suas causas; como poderiam buscar entendê-las, nominá-las, classificá-las, para depois agir de forma mais consciente.

Das atividades produzidas pelas crianças ao longo da trajetória dos encontros, para efeito de exemplificação, foi solicitado que desenhassem situações em que tiveram medo ou tristeza dentro da escola e fora dela. Também foram convidadas a escrever pelo menos uma frase sobre as emoções ocorridas naqueles espaços. Das 15 crianças que estiveram presentes naquele encontro, três (todos meninos) optaram por descrever situações de medo; 11, sobre situações de tristeza (dessas, duas meninas), e um menino que expressou haver sentido as duas emoções conjuntamente.

Das crianças que destacaram haver sentido medo, uma destacou que *“quando vou entregar a prova para a professora”* (JC., menino, 11 anos) e, uma outra falou do *“medo de reprovar de ano, no 4º. ano”* (R., de 10 anos). Observamos a predominância de atividades narradas em que o medo era relacionado ao aspecto de aprendizagem, com situações de avaliação e de reprovação.

Sobre a emoção de tristeza, foram relatadas situações ou momentos como: *“quando deixou de ser amigo de alguém”*; *“do lanche distribuído na escola, [que não seria do agrado da criança]”*; *“quando brigam com seus/suas amigos/as”* e de *“quando não podem brincar de jogar ‘cartinhas/bafo’³ na escola [ou quando as cartas eram rasgadas ou perdidas]”*. As demais situações diziam respeito a situações que tinham a ver com as relações pedagógicas: *“Quando o professor de educação física não deixa brincar de bafo e precisava copiar”* (MR., menino, 10 anos); *“Não ir para a quadra”* (MV., menino, 11 anos); *“Copiar na aula”* (W., menino, 11 anos).

Sobre medo e tristeza fora da escola, citaram situações cotidianas, as que acontecem no âmbito doméstico, como medo de escuro; tristeza de não poder brincar ou jogar bola. Dois meninos relataram situações de medo e tristeza relacionadas à escola, apesar de terem sido solicitados a relatar situações fora da escola: *“Medo de tirar nota vermelha”* (MR., menino, 10 anos) e *“Quando saio da escola”* [situação de tristeza] (VR., menino, 10 anos). É interessante notar as emoções, recorrentes, sentidas pelas crianças em relação ao rendimento escolar e às relações pedagógicas. A preocupação sobre as dificuldades de escrita e leitura foi a mais fortemente destacada.

Sobre a emoção de alegria, as crianças relataram terem-na vivenciado na escola nas seguintes situações: na hora do recreio e na hora da brincadeira. Somente um menino disse: *“a melhor aula: a do projeto e as da A.”* [professora regente da sala] (A., menino, 11 anos). Outro menino disse que a sua maior alegria era na hora do lanche. Os momentos de alegria narrados relacionaram-se mais ao convívio social na escola, especialmente com brincadeiras entre as crianças, nos jogos nas aulas de educação física, no momento do lanche coletivo e nas interações de amizades. Este último, mais acentuado e frequente entre as meninas. Aqui observamos uma contradição, porque, apesar de atribuírem a amigos e amigas situações de alegria, também falavam e demonstravam a dificuldade de convívio entre eles/elas.

Também foram referidas algumas situações solitárias que provocavam alegria na escola: *“Dormir, dormir muito”* (M., menino, 11 anos); *“No recreio, jogar no celular”* (JC., menino, 11 anos) e *“No final da aula o professor deixar jogar”* (EC., menino, 10 anos). Interessante observar que as crianças relataram situações em que a alegria pode vir de situações individualizantes, tipo satisfazer às necessidades físicas básicas, como dormir. O menino que falou sobre o ato

² Filme *Divertida Mente I* (1h35min, 2015). Direção Pete Docter; Roteiro Pete Docter e Meg LeFauve, Pixar.

³ O jogo do bafo (ou jogo de bater cartinhas) é um jogo recreativo/brincadeira, muito comum no Brasil entre colecionadores/as de figurinhas/cartinhas. Sua denominação se deve ao fato do deslocamento de ar (vulgarmente chamado de bafo) provocado pelo impacto da mão no momento da batida sobre uma área plana em que se encontram depositadas as figurinhas, empilhadas uma em cima da outra. Ganha as cartinhas quem as conseguir virar do monte. Retirado do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_do_bafo - Acesso em: 23 jun. 2024.

de dormir, também disse que o que o deixava mais feliz fora da escola também era dormir. Curioso é que ele assegurava que o que o fazia sentir-se alegre na escola era dormir. Em seu desenho, retratou uma criança dormindo sentada, recostando a cabeça na mesa escolar. O uso de jogos pelo celular, ou computador, também foi citado como momento de alegria e contentamento na escola e fora dela. Curioso notar que praticamente as crianças não falavam de alegria nas atividades pedagógicas e escolares da escola. Algo que deve ser pensado por educadoras/es para tentar se aproximar do que elas gostam e do que as faz felizes, para produzir maneiras de ensinar e aprender no cotidiano escolar a partir de seus interesses.

Procuramos pensar coletivamente como a escola poderia ser um espaço de alegria e felicidade e como poderíamos construir uma escola que propiciasse essa emoção e sentimento. Textos individuais e coletivos eram produzidos. As rodas de conversa propiciavam momentos de discussão sobre aquele momento de retorno às aulas, do momento histórico difícil que estávamos vivendo e como aquelas questões sociais e culturais também afetavam a vivência na escola. Aliadas aos questionamentos, eram realizadas oficinas de *stop motion*⁴ para, paralelamente irem elaborando os conceitos da linguagem cinematográfica e irem pensando na produção de textos que sugerissem imagens e sons em movimento. Coletivamente, pensamos em retratar o momento vivido por aquele grupo de crianças na criação cinematográfica.

Inicialmente, foram construídas imagens de super-heróis e super-heroínas, que ajudaram a salvar o mundo da invasão de um monstro cruel, o Corona vírus. Os/as heróis e heroínas foram: o robô Tela-Max – que nos conectou a outras pessoas –; a Mascool – super-heroína da máscara e do álcool em gel – e a Vacinix, heroína criada pelos/as cientistas, que não disseminou o monstro, mas o transformou em pequenininho e sem muitos poderes. No decorrer do roteiro, as crianças retornaram ao ensino presencial e as emoções ficaram à flor da pele. Elas tiveram ajuda das personagens dos livros lidos nos encontros do projeto. Ao final, foi promovida uma linda festa na escola para celebrar as diferenças e o bom convívio entre todas as pessoas.

Para o filme de animação intitulado “Deu a louca nas emoções”⁵ (6 min.) foi empregada a técnica do desenho 2D, desenho animado. As crianças desenharam os cenários, as personagens, gravaram os áudios, desenharam cenas e indicaram as ações de cada uma delas. Montamos com elas as cenas e indicamos como deveriam ser a montagem e a edição final, tarefa repassada a um profissional com experiência na produção e finalização de filmes de animação.

A gênese do filme de animação derivou de um processo ético e estético intrínseco à subjetivação das pessoas participantes, fossem crianças ou adultos/as. Este percurso foi construído tanto na produção colaborativa do filme quanto na imersão em obras audiovisuais e literárias previamente existentes, as quais foram visualizadas, fruídas e debatidas em alinhamento com a temática prioritária. O desenvolvimento ético e estético ocorreu nas relações estabelecidas entre os sujeitos, adultos/as e crianças, na medida em que a reflexão se voltava para a vida de cada indivíduo em sua interconexão com as outras pessoas, com a sociedade, a cultura e o mundo. Neste contexto, o trabalho ético, na perspectiva foucaultiana, não se limita à conformação a uma norma preestabelecida, mas implica a “transformação de si mesmo” (Foucault, 2014, p. 34) e, principalmente, a “tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se” (2014, p. 48).

A perspectiva foucaultiana sobre os modos de subjetivação e os processos éticos oferece um arcabouço conceitual para analisar as práticas de subjetivação que emergiram na produção do filme com as crianças. No processo de produção do filme de animação com crianças nas ações do projeto de extensão, diversos desses elementos foram

⁴ A técnica de animação consiste em fotografar objetos físicos, como massinha de modelar, bonecos ou recortes, quadro a quadro. A cada fotografia, os objetos são minimamente alterados de posição. Quando as imagens são reproduzidas em sequência e em alta velocidade, o resultado é a ilusão de movimento.

⁵ Esse e outros filmes produzidos no projeto estão nas redes sociais. Seguem as indicações:

YouTube - Brincar de fazer cinema - https://www.youtube.com/channel/UC8GOGQobi-_bfz3vp4kqyqA

Site do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças - <https://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema/post/2018/06/27/brincar-de-fazer-cinema-com-crian%C3%A7as-2018>

Instagram: <https://instagram.com/brincardefazercinema?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>

Facebook: <https://www.facebook.com/brincardefazercinema?mibextid=ZbWKwL>

experienciados: o cuidado recíproco, o trabalho colaborativo, a mediação de conhecimentos (em que a hierarquia do saber, como no uso de tecnologia, nem sempre reside na pessoa adulta), e a consequente produção de novas formas de ser e de se constituir nesse processo criativo, ético e estético. Na produção do filme de animação, o produto fílmico é concebido como um poderoso artefato cultural, porque estimula tanto crianças quanto adultos/as (no, caso, pessoal da equipe) a refletir sobre os processos de subjetivação.

Nas práticas curriculares realizadas no projeto, o currículo, além de propiciar constituições de modos de vida, como propõe Paraíso (2010, p. 588), e outras formas de subjetivações, firmou-se sua viabilidade, efetiva e afetiva, propiciando relações mais horizontais entre as pessoas adultas da equipe e as crianças. Essas práticas promoveram novas formas de ressignificar o papel docente para as crianças. Antes visto como eminentemente hierárquico, passou a ser visto como mais proximidade, com jogos de poder menos enrijecidos e o estabelecimento de regras e a construção de saberes de forma mais colaborativa e horizontais entre crianças e adultos/as. As práticas dialógicas promovidas pelo currículo, e as atividades educativas no âmbito do projeto, propiciaram às ideias e propostas para o filme serem produzidas coletivamente e em cooperação entre as crianças e entre elas e a equipe. Nessa produção coletiva, sentávamos na roda para dialogar e propor encaminhamentos que eram negociados entre todas as pessoas componentes daquele coletivo, evidenciando que a obra final não foi uma construção somente das crianças e muito menos somente das nossas ideias. Ficou evidente que o currículo resultou da cocriação coletiva do roteiro e do filme, análise que faço agora, algum tempo depois das ações realizadas.

O conceito de cocriação é importante para se compreender a produção coletiva do artefato cultural fílmico e o processo de subjetivação que a acompanhou. Galeano Sanches (2025) sublinha que a cocriação vai além da simples participação das crianças, envolvendo uma jornada de investigação, reflexão, compreensão, proposição, desenvolvimento e suporte mútuo nas aprendizagens entre as pessoas participantes (Galeano Sanches, 2025, p. 104). No contexto do projeto, a cocriação é entendida como um processo de produção colaborativa entre adultos/os e crianças envolvidas/os. O filme finalizado é um testemunho dessa interação, representando não apenas a criação das crianças ou da equipe, mas o resultado de um esforço coletivo marcado por negociações, considerações, questionamentos, envolvimento, trabalho coletivo e cooperação. Esse processo permeou toda a duração dos encontros do projeto, abrangendo meses de interações, estudos, investigações, vivências, imaginações e ações criativas, culminando na elaboração de uma narrativa audiovisual que materializou o trabalho realizado.

A cocriação do filme ocorreu juntamente com a cocriação curricular com e para as crianças na escola. Essas práticas se materializaram na criação artística fílmica e também na cocriação de novas formas de sermos felizes, de sonharmos com relações humanas e de conviver mais solidariamente, de podermos sonhar e almejar um mundo mais feliz, especialmente naquele momento tão marcante e mórbido da história da humanidade.

Considerações finais

O currículo produzido com as crianças nas ações do projeto, vivenciado no ano de 2022, promoveu experiências de vida e de saberes que nos transformaram enquanto sujeitos e, com isso, o mundo também se transformou (Paraíso, 2009, p. 286). O currículo-forma deu lugar ao currículo-vida com as crianças, privilegiando seus saberes, ouvindo suas vozes, aprendendo com elas, ressaltando que as dores vividas naquele momento histórico da pandemia de COVID19 podiam ser ressignificadas. O currículo-forma, conforme Paraíso (2015), espalha tristeza, desânimo e indiferença. Em contrapartida, o currículo-vida é permeado de sonhos, que promove e contagia (não de vírus) mas de desejos. “Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las (Paraíso, 2015, p. 55).

No decorrer dos encontros do projeto tivemos muitos desafios porque nos colocamos também como sujeitos nos jogos de questionamento constante, nas formas de nos repensar como docentes e como poderíamos desconstruir diuturnamente os ditames adultocêntricos que teima em nos constituir. A opção pelo currículo construído da mesma

materia dos sonhos, dos filmes e da vida, como propõe Paraíso (2015), foi construído na cocriação com as crianças, visando promover encontros potentes e lúdicos, para redefinirmos as práticas curriculares e educativas na escola com outras diretrizes, de forma brincante, imaginativa, criativa para a escrita de novas realidades e novas formas de ser na medida em que criávamos novos mundos com a linguagem cinematográfica.

A potencialidade das experiências realizadas nos encontros do projeto nos levou a viver um currículo-vida, um currículo cheio de possibilidades com as crianças, um currículo da matéria dos sonhos, da magia do cinema, da criação artística do filme de animação. O foco das ações educativas, em cocriação com as crianças, não se restringiu ao produto final, embora relevante, mas prioritariamente ao processo de vivências, interações, diálogos, reflexão e produção de novas formas de pensamento e subjetivações. As discussões, os estudos e reflexões proporcionaram às crianças ferramentas para analisar sua constituição em períodos pandêmicos e pós-pandêmicos, para analisar seus efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem que se seguiram e, fundamentalmente, os impactos emocionais e relacionais no retorno às aulas presenciais. Essa abordagem se revela uma forma instigante de fomentar modos de subjetivação mais plurais e ético-estéticos.

Das experiências cocriadoras desenvolvidas nas ações curriculares do projeto, resultou um currículo produzido com as crianças. Nele se refletem resistências e possíveis criações na escola, apesar de não ter nascido da produção curricular da sala de aula. Apesar disso, as experiências desenvolvidas podem sugerir à docência a possibilidade de propor atividades curriculares e pedagógicas em cocriação com as crianças das escolas. No currículo, por conta de suas múltiplas possibilidades (Paraíso, 2009), é possível encontrar brechas, fissuras que podem permitir a abertura para novas formas de conhecer e conviver na escola, tendo como pontos fortes priorizar a vida, os sentimentos, as emoções, as dúvidas, as tristezas, as alegrias das crianças; ouvir suas súplicas pela necessidade premente de movimento para seus corpos e pelo desejo de aprender brincando; enfim, um currículo que seja gestado com elas e para elas para “transformar generosamente as tristezas”, para sonhar junto com elas, ou ainda, “multiplicar os bons encontros em nome da alegria” (Paraíso, 2015, p. 55). Esse trabalho todo tem confirmado a possibilidade e a necessidade de se utilizar a arte para instigar sensibilidades e produzir arte. Tem-se confirmado como oportunidade para a felicidade de criar juntos/as, de cocriar com as crianças, de fazer o currículo coincidir com a vida, com os sonhos coletivos e a produção de possíveis na escola, sobretudo na escola pública.

Referências

BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. (Org). *O corpo educado*. 2 ed. 3ª.Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, L B. *et al.* Ansiedade ou cisheteronormatividade? Um estudo de caso na clínica em psicologia sócio-histórica. *Mosaico Estudos em Psicologia*. v. 11, n. 1., p.65-82, 2023.

EKMAN, P.; EKMAN, E. *Atlas das Emoções*. [S.l.]: Paul Ekman Group, 2016. Disponível em: <https://atlasofemotions.org/>. Acesso em: 31 out. 2025.

FERREIRA, M. D. P.; BARBOSA, J. de S.; SANTOS, S. R. dos. Direito à educação e pandemia no Brasil: um estudo com base no Censo Escolar 2020. *Revista Teias*, v. 24, n. 75, p. 249-262, out./dez. 2023.

FOLINO, C. H.; ALVARO, M. V.; MASSARANI, L.; CHAGAS, C. A percepção de crianças cariocas sobre a pandemia de COVID-19, SARS-CoV-2 e os vírus em geral. *Cad. Saúde Pública*, 37(4), p. 1-13, 2021.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2. O uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO SÁNCHEZ, B. R. *Diálogo de saberes y cocreación en el desarrollo de una estrategia de alfabetización mediática en educación media: el caso de la institución educativa técnica musical Amina Melendro de Pulecio, de Ibagué (Colombia)*. Tese de doutorado. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2025. 325 f. Disponível em: https://repositorio.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/8769/T_DE_863.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 out. 2025.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34 (100), p. 29-41, 2020.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*: 34(2), 277-293, mai./ago., 2009.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel. Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, p. 25-49, 2007.

SILVA, C. A.; CAMBA, M. O currículo por projetos na dialética de Michel Foucault: desmistificando mecanismos de controle nos espaços escolares. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 127-139, 2022.

SILVA, M. C. da. Impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem de crianças e adolescentes. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 5, e47611527837, p. 1-6, 2022.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XAVIER FILHA, C. Encontros com o cinema de animação e com crianças na produção de filmes sobre direitos humanos. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – LAV*, Universidade Federal de Santa Maria, 2020b. v. 13, n. 2, p. 291-311, maio/ago. 2020.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 26.08.2025 / 08.26.2025

Aprovado/Approved: 02.11.2025 / 11.02.2025