

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/CPTL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marcus Vinicius Cosmo Morilla Caetano

CINEMA NACIONAL, CRIANÇA/INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

TRÊS LAGOAS, MS

2024

MARCUS VINICIUS COSMO MORILLA CAETANO

CINEMA NACIONAL, CRIANÇA/INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGE/UFMS), *campus* de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades. Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Doutor Christian Muleka Mwewa

TRÊS LAGOAS, MS

2024

PÁGINA DEDICADA À FICHA CATALOGRÁFICA

Marcus Vinicius Cosmo Morilla Caetano

CINEMA NACIONAL, CRIANÇA/INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGE/UFMS), *campus* de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Três Lagoas, MS, _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. ----- (Membro titular)
Nome da universidade

Prof. Dr. ----- (Membro titular)
Nome da universidade

Prof. Dr. ----- (Membro suplente)
Nome da universidade

Profa. Dra. ----- (Membro suplente)
Nome da universidade

Trabalho dedicado ao Grupo de
Pesquisas Formação e Cultura na
Sociedade Contemporânea pelo apoio e
auxílio concedidos durante a sua
realização.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de 3 anos centrados nos estudos da Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Três Lagoas (CPTL II), bem como da participação ativa em eventos, disciplinas e grupos de pesquisas em que obtive suporte para a sua realização, buscando dedicar-me intensamente à procura de explicações que me levassem a compreender mais sobre a relação entre cinema nacional, criança e educação infantil de forma intransigente. No mestrado ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) fui acolhido pelo professor doutor Christian Muleka Mwewa, profissional que tanto possibilitou como auxiliou (n)a concretização desta pesquisa, resultante de muito trabalho e a qual entregamos à sociedade com a sensação de dever cumprido na condição de servidores públicos de excelência.

RESUMO

A pesquisa pretendeu analisar a relação entre cinema nacional e criança/infância na educação infantil sob uma perspectiva antropológica da criança. São tomados como campo para a investigação: (1) a Mostra de Cinema Infantil de São Paulo (SP, 2022); (2) a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC, 2023) e (3) o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro (FBCB, 2023). Selecionamos de forma flâneur alguns filmes para analisar as dimensões “raciais”, de gênero, das infâncias, das pessoas consideradas com deficiência e da dimensão social. Como essas dimensões são retratadas nos filmes selecionados para a formação cultural das infâncias? Quais implicações formativas para as infâncias que esses filmes podem promover? Assim, do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem os documentas (filmes) como campo e se apropria da filmografia e bibliografias existentes sobre os temas aqui tratados. Os referenciais teóricos residem no campo das ciências humanas e sociais e no de cinema, dentre outros. O estudo justifica-se na busca de construir interfaces entre as infâncias/crianças na educação infantil e as dimensões audiovisuais por meio de reflexão teórica crítica que levou em conta as dimensões acima indicadas às quais habitam o universo formativo que, também, estrutura as relações entre e com as crianças/infâncias. Concluímos que as crianças são *autores* sociais que, com acesso à produção audiovisual (cinema nacional), pode produzir sentidos outras que podem transformar/suportar a suas verdades na permanente modificação do seu entorno e de si. Só foi possível chegar a esta conclusão a partir da negação da síntese (entre cinema nacional e criança na educação infantil) que amplia a instrumentalização reflexiva do universo imagético à luz do olhar sensível para as infâncias por meio da dimensão não apaziguada das subjetividades infantis. Portanto, essa dinâmica, de negação da síntese, sugere uma leitura a contrapelo do contexto infantil que ainda permanece sob a tutela de *outrem*, o adulto.

Palavras-chave: Cinema nacional. Indústria cultural. Infância/Criança. Antropologia da criança.

ABSTRACT

The research intended to analyze the relationship between national cinema and children/childhood in early childhood education from an anthropological perspective of the child. These are taken as fields of investigation: (1) the São Paulo Children's Film Show (SP, 2022), (2) the Florianópolis Children's Film Show (SC, 2023), and (3) the Brasília Festival of Brazilian Cinema (FBCB, 2023). We selected some films in a flâneur way to analyze the development of children based on the "racial" dimensions, gender, childhood, people considered to have disabilities, and the social dimension. How are these dimensions portrayed in the films selected for the cultural formation of children? What formative implications for childhood do these films have the potential to foster? Thus, from a methodological point of view, this is a qualitative research that has taken the documents (films) as a camp and has appropriated from filmography and bibliographies existing information on the topics discussed here. The theoretical references reside in the human and social sciences and cinema, among others. The study is justified by research to construct interfaces between childhood/children in early childhood education and the audiovisual dimensions through a theoretical and critical reflection considering the indicated above dimensions that inhabit the formative universe, and also, structure the relationship between children/childhood. We conclude that children are social *authors* who with access to audiovisual production (national cinema) can produce other realities that can transform their reality into a permanent modification of their environment and themselves. It was only possible to achieve that conclusion from the synthesis of negation (between national cinema and the child in early childhood education) which expands reflexive instrumentalization image universe in light of the sensitive gaze of children through the non-pacified dimension of children's subjectivities. Therefore, this dynamic, the synthesis of negation, suggests a reading that goes against the grain of the child's context and remains under the tutelage of others.

Key-words: National cinema. Cultural industry. Children/Childhood. Child anthropology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ranking de bilheterias em cinema do Brasil	70
Figura 2 – Objetos relacionados ao “fenômeno Barbie”	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEMS – Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 – *Corona Virus Disease*

EduForP – Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea

FAM – Florianópolis Audiovisual Mercosul

FICI – Festival Internacional de Cinema Infantil

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de conclusão de Curso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFpel – Universidade Federal de Pelotas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
SESSÃO 1 – INTERSECCIONALIDADE DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
1.1 Da dimensão da educação infantil	35
1.2 Da dimensão “racial”	41
1.3 Da dimensão do gênero	44
1.4 Da dimensão da infância	47
1.5 Da dimensão da “deficiência”	50
1.6 Da dimensão social	54
SESSÃO 2 – CINEMA NACIONAL NA DIMENSÃO DAS INFÂNCIAS	58
2.1 Indústria cinematográfica no Brasil: subjetividades em disputa	58
2.2 Cinema nacional infantil no Brasil	64
SESSÃO 3 – RIZOMA COMO CHAVE DE LEITURA: CINEMA NACIONAL E CRIANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	76
3.1 Indústria cultural, pseudoformação e diferença	78
3.2 Anti-édipo, Flâneur e Frankenstein: o não linear no cinema para crianças	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
FILMOGRAFIA	104

APRESENTAÇÃO

Desde a infância fui imerso em uma diversidade cultural, envolvendo filmes, livros e música, sempre incentivado por meu pai – José Maria Caetano, de quem absorvi valiosos ensinamentos sobre a vida e as artes. Sempre tive contato com orquestras, a Música Popular Brasileira, a Jovem Guarda e a música erudita. Dessa forma, nos finais de semana, eu tive contato com diversos títulos de filmes e músicas, principalmente nacionais, não obstante, na escola, mesmo nas disciplinas de arte, quase nunca me possibilitaram uma diversidade tão grande e diversificada da arte brasileira.

Além disso, quando criança, assistia a uma diversidade de filmes em DVD e VHS, o que, na época, era uma oportunidade singular ter uma aproximação com o cinema nacional. Sobre a leitura, sempre tive o incentivo a ler sobre direito e filosofia, temas principais que meu pai dispunha em casa.

Na cidade onde cresci (1998 a 2007) não havia uma sala de cinema para a exibição de filmes, então, muito do meu contato com o cinema nacional tinha a sala de minha casa como *locus* de fruição cinematográfica. Até completar 17 anos, a maioria dos filmes que tive acesso vinha das locadoras de filmes, um movimento cultural significativo na cidade, mas que hoje já não existe mais.

Lembro-me de como meu pai costumava ministrar "aulas" em casa, usando até mesmo uma lousa para explicar os assuntos que surgiam na televisão (como política, por exemplo) ou para esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo abordado ou às curiosidades comuns às crianças. Nunca me foi negada a oportunidade de saciar a curiosidade, o que resultou em uma infância rica culturalmente.

Completei o ensino fundamental no Sesi (uma escola próxima de casa) e o ensino médio na Escola Estadual Fernando Corrêa, iniciando a minha jornada profissional na área da educação logo em seguida, quando comecei a trabalhar na Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS), em 2007. Nesse período, estava imerso no mundo do jornalismo e da publicidade, editando vídeos e auxiliando/incentivando os alunos a contarem suas próprias histórias por meio dessa mídia.

Antes disso, já havia feito alguns cursos de web design, o que me proporcionou uma base sólida para compreender as técnicas utilizadas na

construção de imagens digitais. Inclusive, foi nesse contexto que descobri minha paixão por contar histórias por meio de imagens. Contudo, logo no início das atividades profissionais, percebi que somente dominar a técnica não era suficiente para produzir audiovisuais de qualidade, semelhantes aos que tanto apreciava na infância.

Meu trabalho na AEMS foi realmente um ponto de partida, porque foi lá que percebi minha habilidade em (re)criar histórias no universo audiovisual, orientando os alunos, ajudando-os a criar vídeos jornalísticos, até mesmo a vender produtos fictícios, que percebi o impacto e a importância do que eu estava fazendo, pois, assim como as produções musicais e cinematográficas que tive acesso na infância, eu também tinha a oportunidade de criar os filmes que tanto admirava.

Em 2019, dei um novo passo em minha jornada ao ingressar no serviço público como monitor de informática em uma escola municipal de Três Lagoas (MS). Foi nesse ambiente que desfrutei do meu primeiro contato profissional com a educação básica, desempenhando um papel valioso auxiliando os professores no uso de computadores em sala de aula.

Durante essa fase, minha admiração pelo cinema e pelos produtos audiovisuais tornou-se ainda mais evidente ao tentar decifrar as vídeo-artes exibidas na programação da MTV, pois sentia uma necessidade profunda de compreender as nuances da narrativa visual. Foi então que decidi estudar Cinema na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ingressando no curso em 2011. Confesso que a jornada acadêmica foi fundamental para o meu desenvolvimento erudito e humanista.

Ao longo de quatro anos na UFSC, fui exposto a uma diversidade de estilos cinematográficos, técnicas de produção e teorias narrativas. A abordagem crítica e filosófica do curso ampliou minha visão sobre a arte de contar histórias e explorar novas formas de expressão cinematográfica. Os filmes que assisti durante esse período permitiram-me criar conexões entre as imagens, revelando novas perspectivas para as linguagens audiovisuais.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi um ensaio crítico sobre a montagem do filme "Riocorrente" (2013), dirigido por Paulo Sacramento. Esse estudo transformou-se ao longo do processo, culminando em uma abordagem ensaística do processo de montagem cinematográfica. Após a formatura,

candidatei-me a uma vaga de técnico audiovisual no *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Três Lagoas (MS), sendo convocado em 2016. A transição do ambiente acadêmico para o contexto profissional foi um momento de aprendizado, permitindo-me estabelecer conexões entre o cinema e as práticas educativas, semelhante ao que fazia em 2007.

Na UFMS, tive a oportunidade de colaborar com diversos cursos de graduação em projetos acadêmicos abrangentes, como *podcasts*, dança, teatro e cultura em geral. Em 2022, publiquei um artigo, derivado da análise realizada em meu TCC, no e-book "Aqui jaz o último ato" propondo uma reflexão sobre o cinema a partir de diferentes perspectivas.

No mesmo ano, diante da persistência da pandemia de COVID-19, decidi mergulhar ainda mais no âmbito acadêmico iniciando o mestrado em Educação na UFMS. Na ocasião, fui convidado pelo professor Dr. Christian Muleka Mwewa para integrar o Grupo de Pesquisas Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (EduForP) – focado em teoria crítica e estudos culturais. Essa oportunidade foi um marco significativo em minha formação, permitindo-me participar ativamente de encontros, atuar como parecerista nos Anais da EduForP e contribuir para a organização do “Seminário Nacional e Internacional de Educação e Cultura para a Formação de Professores” – espaço virtual dedicado à publicação e à difusão dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito da Educação.

Ainda em 2022, tive a oportunidade de cursar, como aluno especial, a disciplina "Educação Escolar – Diferença e Inclusão" ofertada pelo curso de mestrado em Educação. Essa experiência ampliou minha visão sobre a filosofia da diferença, baseada na filosofia deleuziana, e abriu meus olhos para a riqueza da/na diferença humana.

Todas as vivências na minha trajetória profissional e acadêmica trouxeram-me até este momento, em que me encontro imerso no estudo da interseção entre o audiovisual e a educação infantil. Desse modo, nesta pesquisa de mestrado tento compreender como o cinema contribui para a diversidade de conhecimentos no contexto específico de Três Lagoas (MS), adotando uma abordagem antropológica. Sinto-me motivado a conduzir tal investigação para explorar um território até então desconhecido por mim: o universo da educação infantil.

Logo, não busco apenas fundamentar teoricamente minhas atividades como técnico universitário, mas, sobretudo, contribuir para a construção de conhecimentos nesse campo tão importante, por vezes subestimado, que compreende os estudos cinematográficos no contexto da educação infantil. Reconheço profundamente a contribuição da academia em minha jornada e estou ansioso pelos desdobramentos deste estudo em um setor potente como é a educação infantil em Três Lagoas (MS).

Foi a partir dessa riqueza de percepções filosóficas do “anti-édipo”, da “industrial cultural”, da “maquina desejanete”, do “rizoma” e outras leituras que ainda faço que me deparei com a importância de se falar do silenciamento do cinema em Três Lagoas. A percepção da diminuição da importância do cinema no ambiente escolar e universitário que me motivou a buscar reconhecer não só o porquê o cinema nacional não está dentro das escolas, como também o que faz as produções cinematográficas de grande potencial cultural não chegarem ao público infantil.

Atualmente, meu foco está na exploração desse campo ignorado/desconhecido por muitos pesquisadores, utilizando o cinema como parte da formação educacional. Concluí diversas disciplinas ao longo do mestrado que me deram suporte teórico e metodológico para este projeto e estou ciente das limitações do saber, mas encaro o desafio como uma oportunidade de contribuir para a academia, promovendo a disseminação do conhecimento nas escolas locais.

Assim, este ensaio configura-se uma possibilidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos no decurso desta odisséia, propondo-me a investigar, de forma introdutória, as relações/tensões existentes entre o cinema nacional, a criança e a educação infantil – pontos conceituais que sempre tive aproximação, a fim de contribuir para a valorização do cinema nas salas de aula de Três Lagoas (MS).

INTRODUÇÃO

O tema originário desta pesquisa é a percepção da criança diante do cinema nacional na escola, subsidiariamente, observamos o cinema nos limites da educação infantil. Em razão, objetivamos discernir acerca da identidade infantil na era digital contemporânea em favor das perspectivas antropológicas, privilegiando a observação de seu(s) comportamento(s) no atual contexto sociocultural. A locomotiva deste estudo é a compreensão do uso do cinema como meio de formação cultural de alunos da educação infantil na escola, privilegiando o olhar do aluno como um “agente cultural ativo” na construção de sua própria cultura (Cohn, 2005).

Tal motivação hipotética está alicerçada na premissa de que as crianças não valorizam a experiência de assistir filmes no ambiente escolar. Contudo, o projeto “Cinema Júnior” apresentado pela rede Cinépolis (uma rede de cinema presente em Três Lagoas) tem mudado a dinâmica de fruição cultural, associando o cinema às brincadeiras e ao entretenimento diverso, configurando-se um exemplo de desvalorização da fruição cinematográfica, visto que a experiência do cinema é desvalorizada, dando lugar a “área de jogos”, “doces”, “poltronas divertidas” e “tobogã”, o que desloca a atenção dos espectadores para outras atividades interativas com foco na conexão do cinema com o hipertretenimento. A proposta aparente é reduzir o tempo de atenção/concentração das crianças às imagens de forma a favorecer mais o brincar e menos o pensar. O desenvolvimento das dimensões afetivas, identitárias, cognitivas, artísticas não se dão apenas pelo brincar, como defendida por muitos, elas podem acontecer também com uma plena fruição do cinema e não na coexistência de ambos em um mesmo espaço.

A *priori* é possível afirmar que, na escola, os modos de abordagem da educação infantil não valorizam a experiência cinematográfica em sala de aula. Além disso, isolam a fruição infantil, já que não associam essa experiência à formação cultural¹ dos alunos. Dessa forma, o cinema é associado ao entretenimento e não aos valores sociais disseminados pela produção cultural,

¹ Formação que exige a apresentação de diferentes construções culturais/nacionais na música, no cinema, no folclore, nas artes, colaborando para a percepção da identidade dos sujeitos que as compõe, assim como para a compreensão de si em diversas realidades sociais.

permitindo que um dos poucos momentos de fruição artística comunitária, em grande medida, não seja compreendido como tal, mas como desvio formativo.

Nos corredores da escola ressoa a premissa de que os filmes exibidos no ambiente escolar pouco ou nada colaboram com a formação educacional, já que muitas vezes é uma experiência “tapa buraco” “para passar o tempo”. Ademais, é possível dizer que os professores, de forma geral, percebem os alunos como incapazes de traçar caminhos hermenêuticos diante de uma narrativa fílmica.

Observa-se, ainda, que o cinema produzido no Brasil não está nas escolas – espaços que não dispõem de cinemateca, não possuem salas adequadas à exibição e onde, muitas vezes, são utilizadas televisões para a reprodução de filmes. Neste cenário, os professores, quando se dispõem a exibir um filme, usam de plataformas piratas para acesso às produções. Devido essa prática não compor a cultura curricular, a linguagem cinematográfica dificilmente é compreendida como um trabalho de formação sociocultural.

Por outro lado, em casa, as plataformas de *streaming* (Netflix, Disney+, Amazon Prime Video, etc.) oferecem diversificados filmes infantis a um custo baixo, no entanto esse conteúdo não se destaca como uma fruição comunitária, restringindo a linguagem cinematográfica, cada vez mais, a um indiciamento² em que cada indivíduo faz uso de um *Gadget* diferente e permitindo o completo isolamento deste indivíduo de um todo sociocultural. Como percebeu Bell Hooks no capítulo “A construção de uma comunidade pedagógica” no livro publicado em 2013 “Ensinando a Transgredir”, segundo o autor “Os diálogos públicos poderiam ser intervenções úteis” (Hooks, 2013, p. 174)

Face a tal problemática, questionamo-nos: afinal, o cinema serve como potencializador da criatividade das crianças na educação infantil? como? para quem? em que medida? Entendendo que para cada criança as perguntas têm respostas diferentes, direcionamos: qual formação as crianças desejam e por quê? Estas questões emergem da necessidade de identificarmos a relação entre o cinema e a educação na tentativa de desvencilha-lo da indústria cultural vigente.

² A criança assiste uma parte do filme/vídeo, logo associa a outra parte e acaba por montar um mosaico desconexo de imagens em movimento.

Ismail Xavier³, em uma entrevista concedida a Lisandro Nogueira e Carolina Soares, faz uma análise perspicaz da relação entre cinema e espectador na contemporaneidade. Ele destaca que, em nossa época, somos "bombardeados por tantas imagens como nunca antes" (Nogueira e Soares, 2012). Essa profusão de imagens, similar ao "olho mecânico" de *Laranja Mecânica* (1971)⁴ alimenta a indústria cultural e pasteuriza a nossa percepção de mundo.

Xavier observa que a onipresença das imagens na sociedade contemporânea, desde a televisão, o cinema até as redes sociais, gera uma certa "banalização das imagens" (Nogueira; Soares, 2012). Por conseguinte, o teórico cinematográfico sugere que o homem contemporâneo é mero consumidor de conteúdos pré-fabricados, tendo em vista que, na hodiernidade, é possível aferir dinheiro/renda à prática de assistir vídeos, consumir imagens (Kwai).

Hollywood⁵ já produz filmes que agradam tanto a crítica como a massa, tal como aconteceu em *Branca de neve e os Sete anões* (1937), *Fantasia*, (1940), *Toy Story* (1995,1999, 2010, 2019), *Meu Malvado Favorito* (2010, 2013, 2015, 2017, 2022) – filmes com o selo de “sucesso de crítica e de público” que nos faz investigar em que medida as produções da Disney⁶, Pixar⁷, DreamWorks⁸, Paramount Animation⁹, entre outras produtoras/distribuidoras, impactam e pungem a cultura brasileira?

A compreensão da relação entre cinema, educação e crianças está alinhada às ideias propostas por Adorno (2002) sobre a indústria cultural, bem como Deleuze e Guattari (2010) em relação às “Máquinas Desejantes”. É importante salientar que não buscamos encontrar respostas definitivas nos pensamentos desses filósofos com o intuito de compreender o problema em questão, nossa intenção é utilizar suas ideias como referências para localizar e investigar as (des)conexões entre os elementos apresentados.

³ Ismail Xavier é teórico no campo de estudos cinematográficos e professor de cinema brasileiro.

⁴ Filme sob a direção de Stanley Kubrick baseado no romance homônimo de Anthony Burgess. No enredo distópico, a personagem principal é submetida a uma Técnica Ludovico – que a obriga a assistir sequências infundáveis de imagens violentas.

⁵ Uma das maiores referências da indústria cinematográfica norte-americana.

⁶ Um dos maiores produtores e distribuidores de filmes infantis nos Estados Unidos, atuante desde 1923.

⁷ Pixar Animation Studios é um estúdio de criação e distribuição de filmes de animação infantil com sede na Califórnia.

⁸ Estúdio de cinema norte-americano que iniciou sua atividade em 1994.

⁹ Estilos de animação norte-americana fundado em 2011.

No mundo hodierno, tal como identificado por Xavier, é indispensável dizer que urge a necessidade de tratar do cruzo que envolve os conceitos de “criança”, “cinema nacional” e “educação infantil” – atravessamentos importantes para traçar caminhos formativos. Logo, o tema é crucial no campo dos estudos educacionais, compartilhando uma relevância significativa para os produtores de cinema, já que, em grande medida, a produção nacional de cinema infantil é contumaz, mas não acessa o espectador alvo.

De modo geral, é possível dizer que os modelos de produção cinematográfica voltados para crianças necessitam de fundamentos teóricos sólidos, debates que facilitem a aproximação entre cinema, educação infantil e infância. Nesse caminho, diversos movimentos legítimos de produção e valorização do cinema infantil nacional estão em evidência atualmente:

1. IX Encontro Internacional de Cinema e Educação (UFRJ)
2. 1º Festival Internacional de Cinema e Educação (UNESPAR, PR)
3. Encontros de Cinema e Educação (UFMG)
4. Festivalzinho de Cinema Infantil da Paraíba (PB)
5. Cine Kids – Festival Internacional de Cinema Infantojuvenil de Belo Horizonte (MG)
6. Mostra de Cinema Infantil de Ouro Preto (MG)
7. Mostra de Cinema Infantil de São Paulo (SP)
8. Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC)
9. Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI, RJ)
10. Festival Internacional de Cinema de Campo Grande (MS)
11. Mostra Cinema Popular Brasileiro (RJ)
12. CineMato (MS)

Os eventos citados destacam a importância e o crescimento do cinema voltado para o público infantil, promovendo discussões, oportunidades de exibição e valorização das produções nacionais com potencial de relevância, mas eles ainda estão muito centrados nos grandes centros comerciais do país. Três Lagoas (MS), por exemplo, não possui nenhum festival ou mostra de cinema infantil periódica, por isso a cidade recebe sessões de cinema itinerante, ainda pouco representativas na localidade.

Nossa intenção não é estudar cada um desses encontros, mas apontar para o fato de que existe uma comunidade interessada em conferir visibilidade e projetar o cinema nacional em eventos. Logo, é oportuno evidenciar que, compartilhando do mesmo interesse, o curso de cinema da UFSC dispõe, no projeto pedagógico de 2023, da disciplina “Audiovisual e Processo Educativo” e algumas universidades consideram a disciplina “Cinema e Educação” em seus planos pedagógicos, como é o caso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ – Graduação em Pedagogia), da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – Pós-graduação em educação), da Universidade Federal de Pelotas (UFpel – Graduação em Cinema e audiovisual), entre outras.

Em 2024, a UFMS está desenvolvendo um projeto de extensão intitulado “Brincar de Fazer Cinema com Crianças”. No entanto, gostaríamos de expressar uma crítica em relação ao título escolhido, pois o termo "brincar", no contexto brasileiro, geralmente, está associado ao entretenimento e à diversão, sendo interpretado como um passatempo. Discordamos de tal associação com o cinema, pois acreditamos que uma sessão não deve ser vista apenas como uma recreação, mas como uma expressão artística-cultural, uma ferramenta poderosa de formação. Tal concepção caracteriza que:

O brincar está destituído completamente de significado e insere-se como mecanismo de alienação do sujeito já que se insere num universo da ‘distração dos estudos’. [...] é possível perceber que o brincar na escola assemelha-se ao treinamento fabril e não permite a criança elaborar o seu próprio imaginário. Pode-se dizer, em poucas palavras, que é preciso romper, porque, em grande parte, a criança não brinca, mas, sim, encontra-se na posição de anexo ao brinquedo, assumindo uma condição passiva de ‘ser brincado’. Essa relação entre o brincar e o fazer o sujeito anexo do brinquedo é que reproduz, naquilo que se pode denominar como sendo o Capitalismo Mundial Integrado, grande parte dos elementos que organizam o trabalho na modernidade (Rodrigues, 2015, p. 107).

Neste sentido, percebemos o surgimento de uma educação para a insensibilidade, porque o sujeito é coisificado e responde como tal diante das relações humanas. Por esse viés, a criança está desprovida da capacidade de ser levada a sério, de estabelecer relações com a realidade ou, mais especificamente, de estabelecer relações válidas com um filme, traçando

estratégias de compreensão. Dessa forma, a relação entre criança e cinema perde potência.

Este (pré)texto propõe uma reflexão profunda sobre as identidades das crianças e suas identificações com/no cinema. Trata-se de uma pesquisa local, autorreflexiva, já que se subscreve as vivências/experiências do pesquisador. Em hipótese, argumenta-se que o cinema transcende a mera ludicidade que segue regras pré-postas pelo sistema educacional.

Entendemos que o cinema não se restringe apenas a um veículo didático, ou seja, ele não é ou não deveria ser tão somente um método didático na escola, visto que pode ir além ao promover o olhar crítico-reflexivo acerca da cultura. Logo, o cinema deve ser considerado também como um conteúdo formador, não apenas nas disciplinas de artes, mas em diversas outras, porque ele induz um pensamento analítico. Em suma, “um cinema que educa, é um cinema que (nos) faz pensar!” (Nogueira e Soares, 2012).

É certo que, por vezes, o uso do cinema é indiscriminado e sua importância diminuída, principalmente quando ele passa a ser instrumento da ortodoxia capitalista. É notável que a cinematografia raramente é utilizada da forma exata para sair do imediato e deslocar-se no tempo. Como dissemos, ela não é um elemento de distração (que conduz à transcendência da imagem) nas escolas, mas de inspeção (que leva à imanência da imagem, que tem valor em si mesma) para as crianças.

Muito é dito que “a imagem vale mais que mil palavras”, contudo ela não pode ser reduzida a palavras, Deleuze (2018, p. 86) diz que “esse conjunto infinito de todas as imagens constitui um tipo de plano de imanência. A imagem existe em si, sobre esse plano”. Ao dizer isto, Deleuze (2018) sugere que a imagem possui uma dimensão autossuficiente que não depende das palavras ou da interpretação subjetiva para ter significado, visto que ela pode comunicar com a percepção via afetos, estabelecendo um elo entre imagem e mundo de uma forma que escapa à lógica discursiva.

Na contemporaneidade, é pressuposto indubitável que estamos imersos em um oceano de imagens zapeantes, em um mar infindável de visões proporcionadas pelas mídias emergentes (redes sociais, streamers, etc.) a convergir (des)informações factuais/fissionais (Bauman, 2001). Neste contexto, é necessário que os movimentos educacionais apontem para a formação crítica

a fim de valorizar a autônoma dos sujeitos. Por esse viés, percebemos, afirmativamente, o cinema como arte capaz de prolongar o pensamento (Deleuze, 2018).

Não se trata do uso do cinema como um amuleto pedagógico (muitas vezes proposto), mas como uma prática cultural diversa aos conteúdos didáticos, capaz de suscitar o desenvolvimento indagador, reflexivo e humanista. Também não se trata de pensar apenas consoante a indústria cinematográfica, mas de indicar sentidos, experiências e possibilidades de considerar o cinema enquanto instância inseparável do pensamento para além de sua circunscrição industrial.

Aquilo que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (Adorno, 1995, p. 151).

Por essa razão, nossa pesquisa problematiza a inserção de uma formação cultural na escola ao evidenciar a relação do cinema com a educação infantil no município de Três Lagoas (MS), preposto que se desdobra na busca de um saber local com a finalidade de compreender como o cinema contribui para a(s) formação(ões).

Tais observações não têm a pretensão de controlar o campo pesquisado, no sentido de traçar um método positivista a ser seguido por professores e alunos, mas propor uma intervenção participativa, respeitando de forma ética a dinâmica escolar. Logo, nas linhas que seguem, objetivamos a partilha dos conhecimentos adquiridos a fim de aguçar o senso (auto)crítico, o ver/fazer cinema em sala da aula, vislumbrando utilizarmos uma linguagem acessível que viabilize a difusão destes estudos nas escolas.

Dessa forma, será fundamental observar a complexidade da indústria cultural (Adorno, 2002) para, então, traçarmos perspectivas que valorizem a autonomia crítica, que proporcionem ao aluno a fuga da “dominação cega” proposta pelos dispositivos de controle cultural. A partir do entendimento acerca da estruturação da indústria cinematográfica será possível constatar a avalanche de imagens que promovem a aculturação dos indivíduos e traçar percursos

educativos para/com o cinema.

Tratamos de uma escola capaz de estar em movimento, de deslocar-se entre os mais diversos aportes culturais, de estabelecer um posicionamento crítico, apontando o aluno como ator social da cultura, isto é, uma escola fundamentada em um pensamento eminentemente humano, plural, diverso e não autômato, que minimize a formação de meros receptáculos culturais ou, ainda, a formação não-humana, em que existe um fluxo comercial a ser seguido.

Assim, com a certeza de que é necessário educar¹⁰ para o cinema, esta pesquisa problematiza a relação dos alunos com as imagens a fim de legitimar caminhos ainda pouco trilhados tanto pelos estudos da educação infantil quanto pelas pesquisas que tangenciam a área do cinema. Nossa intenção é que a educação infantil, em especial a de Três Lagoas (MS), adquira uma postura reflexiva diante do cinema na escola.

Com o objetivo de compreender a relação entre a criança e o cinema nacional, devemos observar as dimensões que compõem a infância a partir de seus aspectos e intersecção com a educação infantil, localizando a importância do cinema nacional para a construção de sentidos entre o infante na educação infantil e as dimensões audiovisuais.

Desse modo, dispomo-nos a identificar algumas dimensões das diversidades que sustentam a concepção de criança/infância, pois entendemos ser impossível falar de cinema na educação infantil sem antes observarmos os aspectos culturais que agem nesta relação da criança consigo mesma e com a sociedade. Em favor desta análise, elegemos um olhar antropológico que guiará um passeio *flâneur*¹¹ sobre as dimensões das diversidades sociais em prol de um estudo marginal¹², distanciando-se de observações transcendentais que fogem ao fenômeno e/ou pouco colaboram com a prática educativa, priorizando o olhar imanente, fático, errante, que abre mão das certezas conceituais e está disposto a estabelecer agenciamentos culturais (Deleuze e Guattari, 2017).

¹⁰ O termo tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (Adorno, 1995, p. 121).

¹¹ Cosmopolita desde a palavra que o designa (flanar é definido como um "verbo universal", "que não pertence a nenhuma língua"), o flâneur "não tem entrada nos dicionários", isto é, nas estruturas fixas da vida social. É um ser das passagens e da mobilidade, cuja atividade hesita entre definir-se como "esporte" ou como "ane", para a qual se requer "espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs e os nervos com um perpétuo desejo incompreensível (Veneu, 1990, p. 16).

¹² No sentido de evitar a busca dos paradigmas teóricos.

Trata-se, fundamentalmente, de uma pesquisa ensaísta¹³ em sua forma, já que nos propomos a compreender a criança na educação infantil diante de filmes. Nessa direção, o ensaio busca verdades não deterministas para negar verdades lineares, sem estabelecer um ponto de chegada, significando que o ensaio não pretende ser o fim da discussão acerca de um objeto, mas, através dele, pretende-se dizer a verdade das particularidades de um objeto. Logo, o ensaio tem, em alguma medida, uma aproximação com o que se espera de uma obra de arte, embora, definitivamente, o seu conteúdo seja não artístico. Apesar de apresentar um material fragmentado tal qual uma música, um filme ou um quadro, um ensaio é realista, posto que ele busca a verdade:

O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplinar essa realidade fraturada. A harmonia uníssona da ordem lógica dissimula a essência antagônica daquilo sobre o que se impõe. A descontinuidade é essencial ao ensaio, seu assunto é sempre um conflito em suspenso [...]. Assim se diferencia o ensaio de um tratado. Escreve ensaísticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem questiona e o apalpa, quem o provoca e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (Adorno, 2008, p. 35).

Em nosso estudo, há um deslocamento do foco de pesquisa, pois tentamos não centrar a atenção nas práticas educativas dos professores, mas valorizar a percepção do aluno sobre o cinema. Dessa forma, quando falamos de “infância” não usamos este termo em contraponto ao que entendemos ser “adulto”, visto que a identidade infantil abandona a ideia de que a criança é “uma tabula rasa” a ser preenchida, no mesmo instante que a percebe como um agente de mudança sociocultural.

Simone Maria Huning e Neuza Guaresche, no artigo “Reflexões sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade” (2009), compreendem a infância como “uma invenção da Modernidade”. Para além disso, elas defendem a ideia de que as crianças são:

¹³ Entendemos que ensaio não é um método científico, é uma forma de dialogar diretamente com uma tradição teórica que precisa ser reafirmada dentro do contexto das ciências sociais.

Sujeitos que sofrem os efeitos de uma cultura de consumo, ou da sua impossibilidade. Cultura que demanda por sujeitos produtivos, que sejam competitivos no mercado e, portanto, bons consumidores. Estamos falando de adultos? Também. Mas essas configurações e exigências também afetam e produzem nossas crianças. E cada vez mais cedo (Huning e Guareschi, 2009, p. 182).

Precisamos notabilizar que a cultura de consumo e a formação de identidade estão intrinsecamente ligadas. Cada vez mais cedo, as crianças aprendem a possuir certos produtos ou a vestir determinadas marcas com a finalidade de promover a aceitação social dentro de determinados (sub)grupos sociais. Reside aí um processo de mercantilização da infância, bem como de modelação do desejo e de necessidades artificializadas.

Por conseguinte, tomamos como perspectiva metodológica um olhar para as concepções de Indústria Cultural e Semi-formação de Theodor Adorno¹⁴, assim como de cinema, rizoma¹⁵ e diferenças enraizadas nas posturas de Gilles Deleuze, noções que nos possibilitam uma observação que se coaduna com uma diversidade teórica que procura caminhos, tal qual um *flâneur*¹⁶, que evita o pleonasma teórico fazendo transparecer os vácuos (lacunas, buracos, desencontros) das aproximações.

Não consideramos a forma de pensar fora do campo de pesquisa superior à reflexão imanente no campo. Dessa forma, entendemos que eliminar a oposição entre o bem e o mal, o justo e o injusto, o certo e o execrável na tentativa de superar valores universalmente norteadores de um cinema para a

¹⁴ Pensador, sociólogo e crítico de arte da escola de Frankfurt.

¹⁵ O conceito de rizoma é central na obra de Deleuze, pois se opõe à ideia de uma raiz única e central que organiza o desejo e a subjetividade. No lugar de uma lógica linear e vertical (como a que está presente no modelo edipiano), ele propõe uma lógica horizontal em que múltiplos pontos de desejo podem se conectar e desconectar sem seguir uma trajetória definida. O desejo, portanto, escapa das formas tradicionais de interpretação psicanalítica, como as associações fálicas e a repressão sexual, passando a ser visto como um campo de forças múltiplas e dinâmicas que se estendem além da estrutura familiar. O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

¹⁶ O *flâneur* é uma personagem descrita por Walter Benjamin como um intelectual da boêmia parisiense que perambula pela cidade em meio à multidão passante. Uma personagem em constante metamorfose que reconhece a ambivalência do mundo e das coisas. “Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. Como um animal ascético, vagueia através de bairros desconhecidos até que, no mais profundo esgotamento, afunda em seu quarto, que o recebe estranho e frio” (Benjamin, 1994, p. 186).

escola (Nietzsche, 2005¹⁷), dificulta/impossibilita uma reflexão sobre o que ocorre no âmbito social. Logo, faz-se necessário compreender quais valores transbordam do cinema e colaboram com formações diversas para, então, inseri-los no ensino-aprendizado.

Com tal interesse, dispomo-nos a investigar de forma reflexiva se o cinema é capaz de subsidiar uma formação cultural para a emancipação. Para tanto, estudamos, notificando textualmente, como a indústria cultural opera, articula formas de alienação, dominação cultural e como o cinema pode prover a subversão dessas formas. Assim, é possível compreendê-lo como uma luz, capaz de ofuscar o pensamento (pensamento adorniano em “indústria cultural”) e, simultaneamente, trazer luz ao caminho a ser trilhado pelo corpo afetado. Nessa mestrança, a cultura é impulsionadora de ideais vanguardistas e revolucionárias, em alguns momentos, opressora e instrumento de barbáries totalitaristas, em outros processo de criação e transformação do pensamento.

A pesquisa busca superar, amiúde, a condição subalternizada do cinema próprio para crianças nas escolas de educação infantil. Desse modo, ela se justifica por diminuir o atributo de cinema como mero “entretenimento” ou “ferramenta de aprendizagem”, já que ele deve ser um elemento de fortalecimento da diferença¹⁸ no espaço escolar, não uma ferramenta com fito finalístico, como tem sido utilizado fracassadamente.

Pretendemos evitar o discurso racionalizado(r) dado ao cinema, evitando perceber as imagens em movimento como uma atividade disciplinadora. Quando visto assim, a cinematografia na educação infantil fracassa, já que ela é “perceptos”, “afectos”¹⁹, “uma instância do pensamento” (Deleuze, 2007), um território fértil, impreciso na construção e manutenção de saberes.

¹⁷ Referência à obra “Além do bem e do mal” (1886) em que a moral é posta em cheque. No livro, Nietzsche (1844-1900) ainda desenvolve os conceitos de vontade e poder.

¹⁸ Buscamos o conceito da diferença enquanto ela não se deixa reduzir ao grau, à intensidade, à alteridade, à contradição: uma tal diferença é vital, mesmo que seu conceito não seja propriamente biológico. A vida é o processo da diferença. [...] Assim, a palavra “diferença” designa, ao mesmo tempo, o particular que é o novo que se faz (Deleuze, 1988, p. 44-51).

¹⁹ Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido [...] É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto (Deleuze; Guattari, 1992, p. 213-228).

Por conseguinte, o cinema produz um deslocamento de aprendizagem, já que, a partir do aluno, as imagens em movimento são capazes de levantar questões que ultrapassam o direcionamento *estrito* de uma aula, permitindo que a criança seja agente no processo de ensino-aprendizagem. Logo, o cinema é um periscópio para a cultura, um olhar para os movimentos ativos da sociedade.

Por isso, a motivação da pesquisa é tentar criar caminhos de compreensão que evidenciem o cinema fora dos pressupostos da indústria cinematográfica, delineando-o como capaz de cultivar uma formação cultural diversa. Assim, as crianças passam a ser agentes da cultura emergente, ou seja, elas se tornam sujeitos ativos na construção do próprio circuito cultural.

O projeto justifica-se pela intensidade dos movimentos da indústria cultural apontada por Theodor Adorno a mais de meio século e a pesquisa em Três Lagoas (MS) fundamenta-se não só por ser a localidade onde o pesquisador está radicado, mas, principalmente, pela inexistência de estudos locais que denotam a importância do olhar científico voltado para o cinema no município. Na cidade há apenas uma rede de cinema em que operam 4 salas de exibição, com um total de 900 assentos, pertencentes a uma multinacional fundada no México – Cinépolis.

Em Três Lagoas (MS) não há outro espaço de exibição fílmica ou, ao menos, um cineclube cadastrado com exibições referenciadas. Dessa forma, a cidade fica refém das grandes distribuidoras cinematográficas, já que a empresa Cinépolis, em seu código de ética (Cinépolis, 2023), evidencia a “paixão pelos resultados”, não se comprometendo com o desenvolvimento cultural brasileiro. Embora nossa investigação concentre-se na escola, ela também se dedica a compreender outras dinâmicas sociais, visto que seus resultados podem ter implicações amplas que consideram a integração dos alunos com o cinema, tencionando à promoção/formação cultural.

Além disso, a pesquisa tem relevância local, pois seus resultados logram implicações no campo da educação infantil da cidade, viabilizando mudar a realidade escolar e a tônica do trabalho e permitindo que o cinema seja entendido como um agente impulsionador das diversidades culturais. Assim, mesmo que nestas linhas não seja elencado um hall de filmes a serem exibidos, estamos a indicar formas de utilização do cinema direcionadas para a educação infantil.

O estudo integra em si uma pesquisa documental com abordagem

qualitativa que faz uso de materiais escritos e filmes a fim de compreender a infância/criança através do cinema e dos livros. Para tanto, buscamos na interseccionalidade entre cinematografia, infância e educação a transformação contínua de realidades.

O trabalho desenvolvido é um processo hermenêutico que faz uso do “ensaio como forma” (Adorno, 2003), já que ele se revela no interior do campo. É uma pesquisa que privilegia o cruzamento de teorias científicas, localizando-se na encruzilhada entre a filosofia, o cinema e a educação.

Pelas perspectivas apresentadas, encontramos-nos, originalmente e em grande medida, na corrente epistemológica da teoria crítica (escola de Frankfurt) com o propósito de identificar os conceitos de criança/infância, escola/educação e cinema/imagem, adotando como forma de materialização deste percurso o ensaio.

O ensaio suspende ao mesmo tempo o conceito tradicional de método. O pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a uma outra coisa. O ensaio lida como esse critério de maneira polêmica, manejando assuntos que, segundo as regras do jogo, seriam considerados dedutíveis, mas em buscar a sua dedução definitiva. Ele unifica livremente o pensamento o que se encontra unido nos objetos de sua livre escola (Adorno, 2003, p. 27).

Encaramos o ensaio como um lócus de descobertas, um pretexto para agir de determinada forma, um estudo centrado na não defesa de argumentos irrefutáveis com o estabelecimento de agenciamentos. Logo, o método desta investigação é controverso, constituindo-se de forma acidental e randomizada, em que filmes, gênero discursivo, teorias, arte, escola e criança são temas em disputa.

Não temos o fito de elaborar uma tese centrada em cinema e/ou em educação. Apenas compilamos leituras, cenas cinematográficas, curiosidades e experiências progressas com o interesse de comentar a relação entre criança, cinema e educação infantil para argumentar a mim mesmo, de modo a perceber de que forma esses temas impactam na minha profissão.

Quando pensamos na possibilidade de cruzo teórico, adotamos a premissa metodológica de que há a predominância de um espaço monocultural na escola infantil contemporânea, deduzindo que não dá mais para orientar-se

pela voz uníssona e utópica dos maiores do cinema internacional. Por conseguinte, valorizamos os conhecimentos ontológicos dados pela subjetividade dos encontros teóricos, assumindo a condição de “recorte do real” (Furtado, 2007).

Trata-se de um processo metodológico que é musa, pois ao mesmo tempo que inspira uma forma de realizar o trabalho, ele também é um caminho possível para os enfrentamentos dos óbices confrontados. Logo, é uma secção originada a partir da multiplicidade teórica, sem buscar verdades positivadas e na perquirição de soluções na interioridade do problema, bem como nas questões teóricas que estão à margem do objetivo almejado.

Desse modo, a pesquisa assume um perfil qualitativo das teorias, já que, para alcançarmos os objetivos, é mais importante a qualidade e a relevância dos autores dentro de uma perspectiva humanista do que a quantidade de autores referenciados. Assim, a investigação assume a condição de recorte das micro verdades escolares, buscando identificar o que acontece com o cinema no ambiente escolar, firmando-se no interesse de compreender uma realidade local sem a pretensão de estabelecer um movimento de suporte à compreensão do universal, visto que esta é uma tentativa errante de promover o reconhecimento das vantagens culturais e educacionais no encontro da criança com o cinema.

A ideia é compreender a escola do nosso tempo, mais que isso, o modo como o espaço público escolar pode formar agentes culturais ativos, não meros replicadores/repetidores de tradições, valores, costumes e saberes impostos, tal como apontou Walter Benjamin (2012) em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Defronte ao escopo apresentado, é possível afirmar que nos dispomos a fazer uma pesquisa com princípios antropológicos, que não abandona uma reflexão bibliográfica sobre o que é ser criança e o que é o cinema na educação infantil.

Em síntese, a composição desse trabalho segue o seguinte percurso: investigar algumas dimensões das diversidades que sustentam uma concepção de criança/infância. Nesta primeira etapa não se separa as categorias teóricas das vivências/experiências pessoais/profissionais, pois entendemos que ambas as dimensões do saber (científica e empírica) são complementares.

Após a etapa inicial será possível refletir se o cinema nacional que (re)existe na Mostra de Cinema Infantil de Ouro Preto (MG, 2024), na Mostra de

Cinema Infantil de São Paulo (SP, 2022), na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC, 2023) e no Festival de Brasília do Cinema Brasileiro (FBCB, 2023) é capaz de subsidiar uma formação para além da indústria cultural e fugir do destino aterrorizante imposto pela Indústria Cinematográfica (tal como Édipo²⁰ que foge do destino traçado pelo oráculo). Dessa forma, nos espaços de exibição da identidade nacional é indispensável selecionar alguns filmes para exame a partir das dimensões de raça, gênero, infância, deficiência e social a fim de reconhecer como elas são retratadas nos filmes selecionados/indicados para a formação cultural das crianças.

Por último, dispomo-nos a estudar se é possível ser “anti-édipo” (no sentido de ir contra os princípios enraizados pela indústria cultural na educação infantil), ou seja, se é possível voltar-se contra o que Adorno (2002) chama de semi-formação e com quais armas. Nesta etapa, ocupamo-nos em investigar a teoria da pesquisa, verificando se os filmes contribuem para uma formação cultural diversa.

Como instrumento de coleta de dados, além da revisão teórica, elaboramos um roteiro ensaístico, já que o estudo proposto não busca apontar o modelo ideal de desenvolvimento de uma reflexão acerca do cinema na escola, mas indicar possíveis percursos com base nas vivências/experiências do pesquisador na cidade de Três Lagoas (MS) a partir da bibliografia indicada, com a intenção de traçar balizas para a confecção de um ensaio concernente à possibilidade de trabalho com o cinema no ambiente escolar da educação infantil.

Desse modo, esta pesquisa é uma observação para os afetos dos instantes sem a necessidade da implantação de uma residência intocável de verdades teóricas. Nossa busca é pelos afetos fluidos que podem florescer quando o aluno percebe um universo fílmico, tal como a percepção da estrutura do conhecimento rizomático sustentada por Deleuze e Guattari (1992). Aprender a compreender os afetos talvez seja o grande objetivo do cinema na escola, visto que ele não é nada sem a sua capacidade afetiva.

Tal posicionamento é defendido na medida em que se percebe que as

²⁰ *Édipo Rei* é uma tragédia grega escrita por Sófocles que gira em torno da figura de Édipo – uma personagem que tem seu destino traçado por um oráculo. A personagem tenta escapar da predestinação, mas, inevitável, cumpre o seu destino terrível.

estruturas do conhecimento e dos saberes fincados em determinada verdade são insuficientes para a explanação de teses, posto que não sustentam a liquidez do objeto de estudo. Sendo assim, não creditamos estruturas de conhecimento totalitárias, em que a construção do saber dá-se de maneira previsível/cronológica.

Nosso estudo situa-se nas ciências humanas, por isso nos afastamos da perspectiva positivista e aproximamo-nos do olhar pós-moderno²¹ da pesquisa antropológica, em que a criança é percebida em conjunto com suas relações sociais, isto é, as interações que ela estabelece consigo e com o outro. Assim, a criança deve ser perspectivada em diversos feixes de instantes, como um ser plural e diverso

O trabalho deriva da compreensão de quais filmes convêm às crianças e em qual medida eles permitem um olhar para/de si e para o outro. Partimos, então, da percepção das dimensões que sustentam a fundamentação teórica com o fito de entender o olhar das crianças a partir delas.

Como dissemos, não temos a pretensão de uma busca conclusiva, finalista, determinista. Logo, para efetivar o percurso metodológico transitamos/examinamos algumas dimensões que compõem o que se entende por criança/infância hoje, enraizadas nas defesas de Clarice Cohn²². Em suma, dispomo-nos a identificar as dimensões da criança/infância em seu caráter subjetivo para, em seguida, compreender os aspectos sociais que a envolvem, depois tentamos encontra-la nas dimensões de raça, gênero e inclusão.

Este percurso errante, tal qual um *flâneur*, não se destina a encontrar a criança contemporânea, já que seria um fracasso assumir esse caráter finito. Com os subitens que seguem, apenas procuramos apontar possibilidades de encontro com a criança de hoje, com um flâneur a observar o mundo que o cerca. Desta feita, assumimos a postura do homem na caverna que se contenta com os reflexos projetados na parede (referência a Platão).

Por fim, em outras palavras, não almejamos dar conta da totalidade

²¹ “Aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2006, p. 39).

²² Professora do departamento de ciências sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e autora do livro “Antropologia da criança” (2005).

racionalizada do sujeito “criança”, posto que nunca teremos a visão total deste sujeito, mas estudar a influência do cinema na educação infantil, apontando que o predomínio do cinema internacional sobre o nacional tende a moldar o imaginário infantil dentro de uma lógica industrial e hegemônica, limitando a criatividade e a diversidade cultural.

A seguir, expomos aspectos teóricos que argumentam a favor de que a educação desenvolva/busque meios de superar essa padronização, percebendo a diferença infantil e incentivando uma relação potente/plural entre a criança e o cinema com a inclusão de diferentes gêneros/perspectivas cinematográficas, permitindo uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade estética e cultural, desconstruindo padrões coloniais e promovendo uma formação crítica-reflexiva.

SESSÃO 1 – INTERSECCIONALIDADE DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas linhas que seguem, apresentamos e discutimos os aspectos que delineiam a interação entre a criança e os fatores sociais que a definem/situam como sujeito cultural atuante no contexto escolar. Para tanto, recorreremos ao conceito de interseccionalidade cultural, o modelo de devir-criança (Deleuze, 1997), bem como as definições inerentes à subjetividade/educação infantil a partir das dimensões de raça, gênero, infância, deficiência e social.

A interseccionalidade oferece-nos instrumentos teórico-metodológicos para entender a colisão das estruturas e as relações concomitantes nas vias identitárias ao perceber a criança no contexto da educação infantil, pois, “[...] na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (Crenshaw, 2002, p. 10). Tal qual Exu, senhor²³ da encruzilhada e da interseccionalidade, Orixá errante, caótico, marginal, que abre os caminhos para percebermos de forma zapeante os cruzos, pois “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados, modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser visto como válidos e legítimos” (Hooks, 2013, p. 175).

Nesta sessão, consideramos a criança no contexto da educação infantil, dado que é nesse ambiente que ela pode democratizar o acesso ampliado aos canais de cultura e ao cinema. Adotamos uma sensibilidade ao olharmos para a educação infantil como um lócus de produção da diferença não hierarquizada, visto que é nesse espaço que buscamos compreender as dinâmicas que ocorrem na escola. Logo, abordar/trabalhar essas práticas/conduas é um passo importante para educar com um viés libertário.

Para educa para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialéticas e recíprocas, temos de ensinar-lhes o processo [...] eles aceitam a

²³ [...] uma boa metáfora de uma sociedade [que se vê] como resultante do trânsito transatlântico de corpos e culturas que modelaram um mundo unido e dividido, único e múltiplo. É, pois, na capacidade de interagir ou dividir, de provocar o consenso ou o dissenso, de juntar os opostos ou separar os pares, de obedecer ou subverter as regras que Exu, em suas inúmeras faces, exprime o seu poder no Brasil (Silva, 2012, p. 1009-1010).

mudança no foco de representação, mas resistem a mudar as maneiras como pensam sobre as ideias. É por isso que a crítica do multiculturalismo busca fechar de novo a sala de aula – deter essa revolução em como sabem o que sabemos. É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse (Hooks, 2013, p. 193).

Por tais fatores, entender as dinâmicas que compõem o devir-criança é fundamental para que as crianças percebam que a “diferença tem o potencial de revolucionar” e, nesse interim, o cinema pode ser um catalisador para a percepção do “multiculturalismo” (Deleuze, 1997). Porquanto, no devir-criança não somos somente nós que transformamos e somos transformados, é “[...] o cosmos, explosão de mundo, [em] uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo” (Deleuze, 1997, p. 129).

Com isso em mente, além de buscarmos entender os contextos da primeira etapa da educação básica, também analisamos as diferentes dimensões as quais a criança está relacionada, principalmente, nos âmbitos que incluem aspectos de raça, gênero, infância, deficiência e convívio social. Não temos a pretensão de esgotar os conceitos de infância/criança, mas tencionamos perceber a interseccionalidade dessas dimensões no contexto da educação infantil.

Compreendemos que as noções tradicionais de identidade estão falidas, por tal razão, estamos pensando essas dimensões pela via da “multiplicidade” e do “devir” amparados pelo pensamento de Deleuze (1997), reconhecendo que a criança está inserida em múltiplos contextos e relações que influenciam na sua experiência, no seu desenvolvimento. Dessa maneira, ao abordarmos as interseccionalidades, podemos fomentar a distinção entre a educação *outra* e a sensível às diferenças individuais, promovendo uma compreensão mais profunda das complexas realidades enfrentadas pelas crianças e defendendo um ambiente escolar que promova o acolhimento, a valorização das diversidades.

Por conseguinte, na dimensão da educação infantil, propomos repensar as práticas pedagógicas para além de metodologias uníssonas. Nesse sentido, entendemos que a reflexão crítica sobre as formas de fazer na educação infantil deve compreender o processo de ensino-aprendizagem como um fluido em

constante transformação.

Na dimensão racial, a subjetividade infantil é um campo de disputa em que os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial (Kilomba, 2019). Nessa realidade, os negros raramente são reconhecidos como sujeito da/na história, além de resistirem a uma guerra contra a opressão cultural que exige um movimento social de brancos e não brancos para a superação desse campo de disputa que permite um ver/viver cultural multifacetado.

Do mesmo modo, Joan Scott sugere que a dimensão de gênero não pode residir em uma categoria analítica isolada, mas em uma categoria social dinâmica que desafia a ideia de masculinidade e feminilidade como sujeitos com uma identidade fixa que busca engendrar o gênero em uma perspectiva pré-determinada e impede o reconhecimento do *via-a-ser* de cada indivíduo. Por tal via, ao considerar o “*vir-a-ser*”, o pertencimento transitório, a infância e o conceito de “*diferença*”, podemos entender que a deficiência, segundo Deleuze (1997), não é uma limitação intrínseca ao indivíduo, mas um fenômeno que surge das interações com diversos ambientes sociais e culturais.

Ademais, na dimensão social é possível perceber que as experiências associadas à infância movimentam-se conforme o contexto histórico, cultural, político e econômico. Logo, as simplificações dessas intercessões limitam-nos a perceber a criança como um ser ativo na elaboração dos agenciamentos culturais. Neste sentido, valorizar a diversidade nas práticas educacionais ajuda-nos a explorar a singularidade da criança em um mundo de constantes transformações.

Diante dessas breves observações, aprofundamos a discussão nos subtópicos que compõem esta sessão em uma tentativa fracassada, errante, *flâneur* e fáustica de, como um antropólogo, encontrar a criança/infância em suas relações socioculturais. Assim, sem o dever de estancar tais dimensões, buscamos caminhos que tangem o *dever-criança*.

1.1 Da dimensão da educação infantil

Alicerçados em Adorno e Horkheimer (1970, 1985), Cohn (2005) e Deleuze e Guattari (1995, 1997), nesta subseção, abordamos a importância de

reconhecer a diversidade e a interseccionalidade dos contextos culturais/artísticos que a criança tem acesso na escola mediante as práticas educativas que viabilizam a formação de sujeitos ativos/conscientes do seu papel na sociedade.

É notório que a educação na infância é um assunto de interesse social, pois é a partir desse domínio que podemos entender historicamente o papel coletivo de cada cidadão(ã) e os caminhos/processos que levaram ao desenvolvimento da sociedade. A fim de empreendermos esta discussão, é importante afastarmo-nos da ideia de haver uma metodologia educacional padrão a ser seguida pragmaticamente e aproximarmo-nos da percepção de que é primordial conservar a negatividade (no sentido de negar a síntese) dos fundamentos educacionais em favor de uma reflexão crítica da forma (Adorno e Horkheimer, 1985).

Investigar a epistemologia ajuda-nos a traçar estratégias metodológicas que viabilizem o desenvolvimento humano, buscando escapar das predições que fundamentam as práticas pedagógicas. Com isso em mente, é necessário pensar que, quando o tema é educação na infância, não falamos a partir de uma postura autocêntrica, mas da disposição de identificar o que as crianças querem para elas (o que querem aprender? quem pretendem/desejam vir-a-ser?). Logo, é imprescindível pensar que as crianças não são seres incompletos e/ou rasos, “[dando] um passo adiante e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas” (Cohn, 2005, p. 18).

Clarisse Cohn, no texto "Antropologia da Infância" (2005), oferece um arcabouço conceitual essencial para compreendermos as diversas dimensões que compõem essa fase da vida sob o prisma das ciências sociais. Nessa linha de raciocínio, vemos que notabilizar a criança como sujeito ativo e perceber que sua formação sociocultural ocorre em múltiplos contextos é, de alguma forma, compreender que o processo de aprendizado não se dá exclusivamente em instituições formais, como a escola, mas, também, por meio das interações cotidianas com os docentes, os familiares e, fundamentalmente, a arte. Desse modo, é na interseccionalidade entre o aprendizado e as práticas culturais que a criança vivencia/adquire princípios/valores que a acompanham por toda a vida (Saviani, 2008).

Ao longo da história, a concepção e a valorização da infância têm variado

consideravelmente, no entanto, no século XX houve um reconhecimento mais amplo da necessidade de estudos e reflexões aprofundadas sobre a educação nessa etapa da vida. Antes desse período, as crianças eram consideradas como seres humanos em formação/desenvolvimento que não dispunham de uma percepção clara da importância de práticas educacionais específicas para a fase que elas estavam vivenciando.

Em um salto temporal, já no contexto brasileiro, várias teorias educacionais têm moldado o sistema educativo e influenciado a formação dos educadores. Por esse motivo, no decurso do texto, exploramos as principais ideias e correntes pedagógicas apresentadas durante a instrução docente, além das contribuições de Gramsci (1968) para a compreensão da educação como um instrumento de hegemonia e a relação entre o Estado e a pedagogia. Nosso propósito é indicar criticamente as teorias educacionais, percorrendo algumas de suas fundamentações epistemológicas, buscando entender como elas moldam a prática educativa no Brasil.

Com tal intento, inspiramo-nos nos ideais do *flâneur* benjaminiano e, a partir desse arquétipo errante, observamos as principais teorias/abordagens que afetam/pungem a educação das crianças. Por meio de uma análise crítica e reflexiva, visamos contribuir para um olhar múltiplo sobre as práticas educacionais voltadas para a infância, a fim de promover um desenvolvimento saudável aos infantes tanto no âmbito individual quanto no social.

Destinamos estes escritos aos professores em atuação, uma vez que grande parte do corpo docente vai aos livros em busca de leis universais que possam nortear o processo de ensino-aprendizagem. De tal feito, o que se pode aferir é que se por um lado há a reativação excessiva dos fundamentos epistemológicos, por outro há o alinhamento integral a um método, contudo, nessa direção, estamos fadados à falta de autonomia, ao desconhecimento/abandono das diferenças socioculturais no ambiente escolar.

Na escola contemporânea é possível identificar que todos os posicionamentos filosóficos entrelaçam-se quando nos deparamos com a prática educativa. Apesar de existirem diretrizes educacionais rígidas que normatizam a teoria (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e as diretrizes curriculares estaduais/municipais), o professor opera, intencionalmente, em uma ou outra

abordagem teórica que ele considera adequada para determinada prática de ensino. Por vezes, ele adota uma abordagem dialética, em outras ocasiões humanista e/ou tradicional, não sendo possível eleger um método ideal que atenda a necessidade de alunos e educadores em sala de aula.

A diversidade ou a relativização das teorias epistêmicas tornam a vivência escolar cada vez mais dinâmica, plural, diversa e revolucionária. Dessa forma, no processo de alfabetização, não devemos deixar de observar como tais fatores relacionam-se com as vivências/experiências do estudante, assim como, ao estudar letras, não se deve negligenciar o contexto em que elas estão inseridas. Tudo isso demonstra que a aprendizagem é múltipla e ocorre por/em diferentes vias/formas, conseqüentemente, as disciplinas não estão circunscritas a um logocentrismo do saber e o conhecimento desenvolve-se de maneira rizomática (Deleuze e Guattari, 1995).

Rancière (2013) defende a ideia de que mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair a menos que se torne útil a si mesmo. Portanto, para emancipar um ignorante é profícuo e suficiente que sejamos emancipados, isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. Dessa forma, a aula deve ser pensada como a organização de situações que façam sentido para o aluno, permitindo que ele tenha a liberdade de edificar seu conhecimento em uma lógica construtivista da educação, como um produtor de cultura que não se contenta em ser um simples reproduzidor dos costumes.

Nessa lógica, o professor deve oferecer momentos em que sejam apresentadas imagens, pinturas, teatro, músicas, expressões artísticas em geral, indo além de uma simples aula e adentrando em uma perspectiva flâneur na pedagogia, em que se deve atentar à imanência singular da exposição, das ações que envolvem ensinar/aprender.

Com tais reflexões em mente, podemos afirmar que a aprendizagem não é uma escolha, é algo inesperado que surge a partir de um conceito ou situação. Observando assim, chegamos ao entendimento de que não há um único método capaz de garantir o aprendizado, uma vez que aprender e ensinar são processos distintos. Logo, a construção do conhecimento tem muito mais a ver com o rizoma do que com a árvore (Deleuze e Guattari, 1992).

Através da metáfora do rizoma (Deleuze, 1997), ponderamos que o

aprendizado não ocorre de forma linear ou escalonada, posto que a linearidade do desenvolvimento na aprendizagem é utópica e apresentada por uma filosofia já superada. Na perspectiva deleuziana a inteligência não pode ser medida, dessa maneira, o professor não deve fazer algo para os alunos, mas com eles, tendo em vista que a construção do conhecimento (rizomático) é colaborativa e caótica.

Para alcançar um cinema adequado à realidade da educação infantil é primordial compreender a que sujeitos o produto audiovisual está direcionado. Com tal propósito, levamos em conta a concepção do devir-criança²⁴ a fim de traçarmos estratégias que possibilitem a inserção do cinema na escola, também apresentamos as bases para a uma tentativa errante de identificação da criança e dos espaços sociais/culturais que permeiam a vivência do infante em cinco dimensões: social, racial, gênero, identidade e inclusão.

Esse processo é o primeiro passo para a compreensão limitada das relações observadas nesta pesquisa: criança, cinema e educação infantil, assim como para potencializar o pensamento de que as crianças não são seres incompletos e/ou rasos, o que exige “dar um passo adiante e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas” (Cohn, 2005, p. 18).

Reconhecê-la é assumir que ela não é um ‘adulto em miniatura’ ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume de suas relações (Cohn, 2005, p. 28).

Tal posicionamento desvaloriza a compreensão binária de infância (infância contrário a adulto) e deixa de olhar para as crianças como seres finitos/estanques, já que elas não devem ser “alocadas” em um sistema cultural predeterminado por possuírem “uma identidade tão fluida como é sua circulação” (Cohn, 2005, p. 33).

Ao referir-se à infância como uma identidade “fluida”, Cohn (2005)

²⁴ O termo “devir” é derivado do verbo “*devenir*”, em francês, que significa “tornar-se” ou “vir-a-ser”. No uso filosófico, “devir” refere-se a um processo de transformação ou mudança que está em constante curso no mundo. Para Deleuze (1997), o devir-criança é um termo usado para referir-se a uma ideia de multiplicidade, possibilidade e potencialidade que estão em constante fluxo de transformação.

sublinha a ideia de que a criança está em constante transformação. Essa fluidez é a chave para reconhecer que as crianças não podem ser "alocadas" em sistemas culturais rígidos ou predeterminados, pois seu processo de crescimento e aprendizado é dinâmico, dialogando constantemente com o contexto ao seu redor. Nesse sentido, compreender a infância requer uma abordagem que abrace as mudanças contínuas, permitindo que as crianças sejam vistas como sujeitos em movimento, em vez de seres finitos ou estanques.

Nessa direção, a dimensão social possibilita-nos compreender a criança no ambiente pós-moderno caótico, onde as relações sociais mostram-se, quase sempre, em cheque e os conceitos de homem, mulher, criança, adulto estão em movimento, não mais residindo nas concepções positivistas do iluminismo.

Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas (Cohn, 2005, p. 33).

A expressão "a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa" (Cohn, 2005, p. 33) é central na crítica às abordagens tradicionais da infância. No pensamento positivista e etarista, que muitas vezes prevaleceu em estudos de desenvolvimento, a criança é vista como uma versão "menor" e "incompleta" do adulto, necessitando apenas mais conhecimento e maturidade para alcançar tal status. Isso reflete uma visão quantitativa em que a única diferença entre a criança e o adulto seria o nível de "conhecimento acumulado".

Cohn (2005) afirma que as crianças não "sabem menos", elas "sabem outra coisa". Essa observação é crucial porque sugere que o conhecimento das crianças não deve ser comparado diretamente ao dos adultos, mas visto como algo qualitativamente diferente, com seu próprio valor e relevância. As crianças possuem maneiras de ver o mundo, interpretar as situações e interagir com as pessoas que são únicas.

Assentimos que tais diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas sem a tutela de poderes hierarquizantes da cultura. Por isso, voltamo-nos para o aspecto racial da educação infantil compreendendo a criança como um sujeito social competente interligado a multiculturas, não entendendo a raça como algo

mecânico ou universal, mas reconhecendo essa dimensão como um espaço de contato/encontro com a multiplicidade artística e cultural que contribui para a formação de uma identidade.

1.2 Da dimensão “racial”

Nas linhas que seguem, abordamos os pesos e medidas na relação entre a criança e a dimensão racial, amparados nos estudos de Kilomba (2019), Munanga (2006), Arendt (1959), entre outros autores que defendem uma educação acessível que almeja a convivência entre as diferenças.

Antes de tudo, vale frisar que Kabengele Munanga²⁵, na obra “Raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos” (2006), caminha para o enfrentamento de uma identidade dominadora do colono, posto que, na visão do antropólogo, as identidades são múltiplas e não há uma autonomia irrestrita do indivíduo na construção de sua persona.

De acordo com o professor congolês, vigora no Brasil um sistema de *direct rule* e *indirect rule* em que as autoridades ditam os caminhos a serem seguidos pelo indivíduo, em outras palavras, funciona um sistema de colonialidade cultural na construção identitária das crianças brasileiras que reprime o vir-a-ser dos indivíduos.

Trata-se de um método de dominação cultural imposto pelo dominador sobre o colonizado no qual a identidade, mesmo que multifacetada, recebe a doutrinação do colonizador e adquire certa autonomia cultural sem estabelecer uma métrica justa entre o que o outro diz que sou e a imanência do ser, ou seja, o dominador sufoca a cultura dominada ao ponto de viabilizar o apagamento da cultura subalternizada.

Se olharmos para a concepção bancária da pedagogia, podemos dizer que a didática professoral, em grande medida, suprime a autonomia infantil. Logo, entender essa dinâmica faz-nos perceber a educação brasileira como uma formação homogeneizada que se revela nos moldes da BNCC. Tal processo diminui a potencialidade e a complexidade cultural dos indivíduos, já que ele impõe uma condição pasteurizada para suas identidades.

²⁵ Antropólogo e professor brasileiro-congolês.

Dessa forma, dicotomicamente, o professor indica como o aluno (não) deve comportar-se. Contra o posicionamento que gera hierarquias entre os indivíduos, assim como disputas raciais entre brancos e negros, colonos e colonizados, a escola deve permitir que o docente lide com as diversidades identitárias tanto nas diferenças físicas e/ou intelectuais, como nas distinções fenotípicas, sem criar uma estrutura de subjugação entre os sujeitos. Assim, as diversidades biopsicossociais devem ser valorizadas de modo a não permitir que a criança notabilize apenas uma identidade racial modelo.

A animação "Meu nome é Maalum" (2021), dirigida por Luísa Copetti e exibida na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, conta a história de uma menina negra brasileira que cresce em um ambiente cheio de amor, com referências culturais afrocentradas. Ao sair desse ambiente familiar, Maalum enfrenta as dificuldades de uma sociedade racista, especialmente na escola, onde é alvo de risos e exclusão. Com o apoio de sua família, ela embarca em uma jornada de autoconhecimento para descobrir o significado de seu nome, transformando a dor em orgulho por suas raízes e ancestralidade. A obra trata de temas como identidade, pertencimento e resistência diante do racismo, além disso, em apenas 8 minutos, o enredo destaca a importância do apoio familiar e da valorização da diversidade da cultura afro-brasileira.

O capítulo introdutório do livro "Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano" (Kilomba, 2019) aborda o "silêncio imposto" e as violências compulsivas praticadas por "Outros" nas vozes, línguas, idiomas e discursos. Ante tais episódios, Kilomba (2019, p. 28) afirma: "eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita [...] Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou", fazendo-nos entender que o conteúdo exposto não é fruto de observações ou conjecturas, mas baseado em fatos reais.

Dessa forma, no primeiro capítulo, Kilomba (2019) assume como princípio a ideia de que o sujeito negro é projeção daquilo que o "sujeito branco teme reconhecer nele mesmo" (Kilomba, 2019, p. 37), em outros termos, é como se o sujeito branco observasse o negro como um objeto "ruim" a ser superado, a ser vencido.

Esta projeção da imagem do negro ganha vigor popular quando o cinema se recusa a representar o que negro é verdadeiramente. A escritora vai lembrar

que nos escritos de Fanon (2008), o autor declara que não pode ir ao cinema porque não se reconhece nas imagens que assiste. Dito de outro modo, Fanon (2008) defende a ideia de que “[...] as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes. Que alienão, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros” (Fanon, 2008, p. 40).

Resultante das disputas sociais, a escola, por vezes, cria um discurso de distinção entre o que é certo e errado, assertivo e disruptivo, gerando discriminações que estabelecem um jogo de categorização, hierarquização das identidades. Munanga (2006) reitera que a educação deve ser para todos e almejar a convivência igualitária das diferenças. Com isso, impera que o professor evidencie que as identidades fenotípicas são plurais e o (des)favorecimento de qualquer uma delas amplia a verticalização das relações de poder. Logo, o processo de sublimação ou depreciação étnica e cultural inviabiliza a “justiça etnocultural” (Munanga, 2006, p. 52) e inviabiliza uma “convivência igualitária das diferenças” (Munanga, 2006, p. 56).

Os modelos de dominação cultural não se esgotam no mundo obsoleto. Ainda hoje nos questionamos: como somos afetados pela dominação da indústria? Até que ponto a multiplicidade de visões não está dominada por uma cultura europeizada? De que maneira não sou propagador da postura racista? Até que medida assumo uma epistemologia que me leva a escrever este texto a partir de um modelo eurocentrista? Na opinião do professor Munanga: “a solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças” (Munanga, 2006, p. 56). A educação é capaz de subsidiar tais mudanças socioculturais?

Hannah Arendt²⁶ garante que este não é um papel apenas da educação, posto que as mudanças socioculturais pertencem também aos agentes sociais do mundo contemporâneo. Arendt (1959) defende a ideia de que a criança deve aprender desde cedo a lidar com o racismo, mas os adultos politizados precisam deliberar sobre os valores éticos e morais que devem ser ensinados às crianças.

Por essa razão, as crianças devem compor um “corpo político” e, ao

²⁶ Filósofa alemã (1906-1975).

resguardo deste, ir à luta. Mesmo cientes que elas procuram instintivamente as autoridades e necessitam da segurança de um adulto, acreditamos que a diferença é que as questões sociais devem ser resolvidas pelo corpo político e a luta contra o racismo e suas estruturas passa a ser da responsabilidade de todos os membros da sociedade.

No aspecto racial, entendemos que a luta pelo desprendimento do autoritarismo cultural não cabe apenas a um indivíduo, a uma criança ou a um professor, porquanto é um dever social defender a diversidade e empreender contra “a visão conservadora [que limita] a autonomia das crianças, ou seja, [cerceia] as possibilidades de ação delas nas realidades das quais elas são autores/as ativos/as” (Mwewa e Souza, 2018, p. 460).

Conforme Arendt (1959, p. 279) expõe: “uma vez que [a] identidade muda de acordo com a forma que o sujeito é interpelado [...] a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida [...]”. Por conseguinte, a dimensão racial adquire um quê de jogo de identidades que age no sujeito, “se cruzam e se deslocam mutuamente” (Arendt, 1959, p. 279). Nesse interim, estamos falando de uma criança diversa que, mesmo atravessada pela cultura do outro, ainda é capaz de movimentar-se para a compreensão de um universo multifacetado.

De tudo o que foi discutido até aqui, não resta dúvidas de que, desde cedo, as crianças expressam, compartilham e conferem significados aos elementos culturais, artísticos e sociais a que são expostas, sem se limitarem ao determinismo imposto pelos predicados comuns. Em relação ao próprio corpo não é diferente, por isso, nas próximas linhas, debruçamo-nos sobre a dimensão de gênero como um dos âmbitos constitutivos das relações educativas, buscando superar o dualismo entre o mundo das meninas e o dos meninos, com a intenção de sair do lugar comum (tal qual um flâneur).

1.3 Da dimensão do gênero

A seguir, discutimos as características que permeiam as relações de gênero na educação infantil com base em Almodóvar (2011), Scott (1995) e Kafka (1915), a fim de entendermos, na aproximação aos sentidos construídos pelas crianças em seus modos de agir no ambiente educacional, a categoria

gênero delinea-se como central e constitutiva de suas interações.

Se observarmos as questões que permeiam o conceito de gênero em Joan Scott²⁷ conferimos que, assim como a dinâmica etnocultural, o gênero não deve ter um status analítico independente, então, ao abordarmos esse assunto, devemos abandonar a sua dimensão binária “menino” e “menina”. Tal como em “A pele que habito” (2011) de Pedro Almodóvar, as questões do gênero humano erram ao serem centradas única e exclusivamente no caráter fenotípico.

Como mencionado, o gênero não deve ser entendido exclusivamente a partir de uma perspectiva fenotípica ou biológica. O filme de Pedro Almodóvar ilustra bem essa complexidade ao questionar as fronteiras entre identidade, corpo e gênero. A obra nos desafia a refletir sobre a plasticidade da identidade de gênero e a forma como ela é moldada por fatores sociais, culturais e psicológicos, para além dos puramente biológicos. Como Scott (1995) defende: as identidades de gênero não são fixas e homogêneas, mas construções sociais que variam no tempo e no espaço. Assim, ao repensar gênero, devemos deslocá-lo de uma posição pré-determinada reconhecendo sua fluidez e múltiplas expressões.

A crítica elaborada por Scott (1995) é que o conceito de gênero seja deslocado do jogo militante dos movimentos feministas e desvencilhado da sua condição binária, sem emergir da distinção entre homem e mulher, já que este modelo estaria muito ancorado nos moldes da heteronormatividade. Dessa forma, o gênero deve sofrer um alargamento de seu conceito para que as relações de poder do opressor sexista sejam diluídas.

Tal visão abre caminho para um entendimento mais complexo e inclusivo das identidades de gênero, uma vez que o binarismo (homem/mulher) já não é suficiente para abarcar toda a diversidade existente. Gênero, assim, é uma categoria social que vai além do sexo biológico, desafiando a ideia de que a masculinidade e a feminilidade são categorias estáticas e naturais. O reconhecimento dessa fluidez obriga-nos a repensar as formas tradicionais de localizar o humano. Nesse sentido, talvez possamos considerar o devir humano como tema central para as pesquisas que tencionam as relações de poder.

Tal como propõe Franz Kafka em “A metamorfose” (1915), devemos lutar

²⁷ Historiadora norte-americana e pesquisadora da perspectiva de gênero.

por nosso reconhecimento como humano, do contrário os sujeitos são locados em determinado gênero, o que, por vezes, molda a sua forma de pensar, agir, vestir, etc. A transformação do indivíduo em mostro, tal como a personagem “Gregor” (Kafka, 1915), é uma forma de tirar o caráter humano do sujeito e controlar os desejos.

Por esse ângulo, o erro do movimento feminista reside no antagonismo sexual, já que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder historicamente imposta pelo patriarcado. Vemos a necessidade de pensar que, mesmo dentro dos movimentos sociais, é impreterível refletir consoante a subjetividade humana, pois a diversidade é imanente dos/das grupos/mobilizações sociais.

Nas correntes culturais, encontramos linguagens, perceptivas e subjetividades que conferem força ao movimento. No dizer de Scott (1995, p. 71) “aquelas pessoas, que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras como as ideias e as coisas que ela pretende significar, tem uma história”, em outras palavras, a ideia de masculinidade e feminilidade induz conflitos opostos que causam tensão.

Então, como membros da sociedade, devemos compreender que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e uma forma primária de atribuir significados às relações de poder. Dessa forma, podemos defender a ideia de que nem todas/os as/os mulheres/homens são iguais umas/uns às/aos outras/os e a diluição da construção das identidades de gênero evita divergências agudas de posição (Scott, 1995).

A crítica de Scott (1995) à tentativa de “codificar” ou estabilizar o significado das palavras é fundamental para entender que as identidades de gênero são dinâmicas. A reflexão sugere que, ao tentar fixar ou estabilizar a definição de gênero, estamos essencialmente perpetuando uma luta por controle e poder sobre a subjetividade das pessoas, por isso devemos encarar o gênero como uma categoria de análise que pode ser continuamente revisitada e ampliada, respeitando a subjetividade e as experiências únicas de cada indivíduo.

Na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC, 2023) foi exibido “A Menina Atrás do Espelho” (2022) – um filme de terror psicológico, inspirado em

uma obra literária e dirigido por Marco Dutra. O curta-metragem explora questões de gênero ainda na infância, tal como outras questões concernentes à autoimagem e às descobertas, criando uma narrativa que se desenrola entre o real e o fantástico.

O filme aborda a luta da protagonista com sua autoimagem, um tema recorrente nas discussões sobre gênero. As pressões sociais sofridas pela personagem para ela concordar/aceitar certos padrões comportamentais e estéticos são evidentes. O curta-metragem utiliza uma narrativa concisa para explorar e criticar as questões de gênero, refletindo sobre os desafios enfrentados pelas mulheres, ainda crianças, em um mundo que impõe normas restritivas. Através da história, o filme convida à reflexão sobre a importância da autoaceitação.

Diante do que foi apresentado, chegamos ao entendimento que o gênero ou a ideia de “gêneros” é algo a ser superado(a), uma vez que a biologia não é mais capaz de catalogá-lo. Assim, engendrar o sujeito em uma perspectiva pré-determinada é fracassar na sua identificação. Devemos levar em conta o poder transformador que há em cada indivíduo, permitindo que ele esteja em um processo constante de transformação, revisitação do próprio vir-a-ser.

Com isso em mente, passamos a discutir acerca da dimensão da infância como uma vivência que pode (ou não) atravessar os adultos (vice-versa), estando vinculada não apenas a uma faixa etária, mas aos acontecimentos, à arte, à cultura que propiciam devires capazes de inventar, de descobrir outras coisas e outros mundos.

1.4 Da dimensão da infância

Nesta subseção abordamos conceitos e reflexões inerentes à infância, tendo a escola como ambiente de consolidação da subjetividade mediante a produção/propagação de hábitos e condutas engendradas na/pela sociedade. Para tanto, tomamos como base teórica Sarmiento (2002), Mwewa e Souza (2018), Cohn (2005), entre outros estudiosos que se interessam pelo desenvolvimento da criança para além de uma mera temporalidade.

A princípio, faz-se necessário destacar que o erro na compreensão da infância reside no etarismo, uma vez que a criança não é apenas um ser

antagônico a ideia de adulto. O antagonismo entre criança/infância e adultos coloca o infante em uma circunscrição inócua e primária que não permite uma percepção ampliada da identificação de criança(s) e infância(s).

Na visão da sociologia Ana Nunes de Almeida é imprescindível “estudar as crianças como agentes produtores da realidade” (Mwewa e Souza, 2018, p. 457). Por esse motivo, deve-se minimizar os “discursos hegemônicos” em relação às crianças, pois “o conhecimento é sempre um processo dialético” (Sarmiento, 2002, p. 15-25) e o mundo carece de ser percebido em sua interação, o que reforça o posicionamento da professora Sônia Kramer ao defender a ideia de que toda “a pedagogia precisa ter um compromisso com a verdade” (Simão e Kiehn, 2008, p. 3).

Na perspectiva antropológica de Cohn (2005), ao observarmos uma criança devemos sempre “começar do começo”, tentar compreendê-la como um fenômeno com seu valor imanente e abandonar a praxe de olhá-la como “seres incompletos” (Cohn, 2005, p. 10). Debruçando-nos sobre as dimensões que propusemos averiguar, constatamos que não se deve colocar a criança em um sistema social predeterminado, já que ela possui “uma identidade tão fluida como é sua circulação” (Cohn, 2005, p. 10).

Diante do olhar antropológico e social, a criança deixa de ser planificada e passar a ser percebida na sua multiplicidade identitária, ou seja, ela começa a ser compreendida em conjunto com as relações sociais e as interações que estabelece com o outro. Dessa forma, o infante é encarado e perspectivado em diversos feixes de instantes, não apenas como um receptáculo de papéis e/ou funções sociais, mas como ator social e agente de mudança. Acerca desse processo autônomo da criança, Cohn (2005) alerta que:

Se relativizarmos em excesso, podemos chegar ao ponto de estabelecer que processos cognitivos e de desenvolvimento infantil são culturalmente dados, tomando diferenças culturais como desigualdades internas à humanidade [...]. Por outro lado, se universalizar os demais, tornamo-nos incapazes de perceber as especificidades dadas pelos contextos socioculturais (Cohn, 2005, p. 42).

Além da autonomia, da fragmentação e da multiplicidade da identidade infantil, não devemos deixar de notabilizar o caráter mimético do infante diante

da cultura. Por exemplo, uma criança indígena, no Brasil, dificilmente teria a mesma identidade cultural de uma criança norte-americana, visto que ela é a relativização e parte de um lócus. Portanto, a criança é como um *flâneur* que afeta e é afetado pelos (des)caminhos da cultura que o permeia.

Na Mostra de Cinema Infantil de São Paulo (2002) foi exibido o filme em formato de curta-metragem “Tom Tom Dente de Leão” – uma animação de Ariédhine Carvalho, em que percebemos a importância da câmera subjetiva, que hora assume o ponto de vista de “Tom Tom”, hora permite vê-la como corpo em um espaço. A personagem principal brinca com uma boneca enquanto observa a si mesma no espelho e, a partir da própria percepção, passa a notar o mundo.

Percebe-se que a animação se insere em uma tradição narrativa que mescla o realismo mágico com a fábula moderna, sendo que a figura de “Tom Tom” pode ser interpretada como um arquétipo presente em diversas culturas. O uso do “dente de leão” como símbolo está intrinsecamente ligado à natureza, à transitoriedade, aos ciclos de vida e transformação, posto que, antropologicamente, a flor é um símbolo que remete a rituais de passagem e à conexão com o mundo natural.

A busca de “Tom Tom” por entender seus poderes e seu lugar no mundo ressoa com questões antropológicas de identidade e pertencimento. Em muitas culturas, a identidade não é vista como algo fixo, mas como algo que é construído ao longo do tempo através de experiências e interações com o grupo. Assim, o filme traz uma releitura contemporânea de mitos e rituais antigos, conectando a audiência a processos culturais que envolvem a relação entre o ser humano e seu ambiente. Ao abordar questões de passagem, iniciação e pertencimento, o curta-metragem convida-nos a refletir sobre o papel da cultura e da comunidade na formação do indivíduo

Portanto, ao refletirmos acerca do vir-a-ser, o pertencimento transitório e a infância, temas como a identidade e a “diferença” ajudam-nos a compreender que uma “deficiência” não é uma limitação intrínseca às pessoas, mas uma particularidade que compõe a diversidade que emerge das interações do indivíduo com os mais diversos ambientes sociais e culturais.

1.5 Da dimensão da “deficiência”

Nestas linhas, dissertamos sobre a premência de uma educação infantil sensível às capacidades de aprendizagem das crianças com “deficiência”. Com isso em mente, amparamo-nos em teóricos como Larrosa (2004), Mantoan (2001), Deleuze e Guattari (1992) que buscam compreender, valorizar, respeitar e defender as diferentes formas de aprender, reconhecendo as possibilidades/potencialidades de cada sujeito, independente de portar necessidades educacionais específicas ou não.

Entendemos que a deficiência é uma construção social que busca hierarquizar as diferenças e categorizar os sujeitos a partir das balizas da normalidade. Por tal compreensão biológica e binária da deficiência é possível atribuir previamente as capacidades/competências dos estudantes de forma a estabelecer uma arquitetura de separação visível entre corpos/crianças na escola. Uma escola inclusiva, a qual defendemos, não limita o trabalho pedagógico às determinações de um laudo médico ou de qualquer documento que atribua rótulos classificatórios e marginalizantes às crianças, pelo contrário, espera-se que ela ofereça todas as opções de recursos de tecnologia assistiva necessárias para eliminar ou minimizar as barreiras no meio ao qual as pessoas estão inseridas.

Com tais reflexões em mente, reafirmamos que a aprendizagem não é uma escolha, é um acidente, algo inesperado que acontece a partir de um(a) conceito/situação, uma espécie de matéria em movimento em que cada estudante aprende o que lhe *affecta*. Se assim observarmos, chegamos ao entendimento que não há um método capaz de garantir a aprendizagem total, da mesma forma que percebemos aprender e ensinar como processos distintos que se entrecruzam (Larrosa, 2004).

Ao reafirmar que a aprendizagem não é uma escolha, mas um “acidente” ou um acontecimento inesperado que emerge de situações e conceitos, remetemo-nos a uma compreensão da educação como um processo não linear, que não pode ser inteiramente previsto ou controlado. Larrosa (2004) enfatiza a imprevisibilidade do processo de aprendizagem, essa postura se alinha com o pensamento de Deleuze e Guattari (1992), que concebem o conhecimento de forma rizomática, sem raízes hierárquicas, como redes conectadas que se

desenvolvem de maneira imprevisível.

A proposta de Mantoan (2001) argumenta pela superação da dicotomia entre educação especial e educação regular, desafiando-nos a pensar em uma escola aberta à diferença em todas as suas formas, não apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas também à aceitação e à valorização de múltiplas identidades, experiências e capacidades. Nesse sentido, defende-se a ideia de uma "educação especial aberta" não seccionada e capaz de atender à diversidade dentro da sala de aula, tal como propõe o Art. 205 da Constituição Federal. Dessa forma, pode-se inferir que a "ideia de educação, direito de todos" é uma crítica do legislador aos modelos tradicionais de segregação escolar.

Um filme exibido no 57º Festival de Brasília de Cinema Brasileiro e no Festival Internacional do Mercosul FAM (2023) é o Conto Mirabolante: O Olho de Mapinguari (2022) – dirigido, roteirizado e animado por Paulo Antunes. O curta-metragem apresenta a estória de Maria Estrela, uma menina divertida, cansada de vivenciar histórias repetidas, que passa a criar/arquitetar as suas próprias peripécias mentalmente. Ela se joga em uma aventura pela Amazônia para encontrar/recuperar o olho perdido do Mapinguari, ao ajuda-lo, Maria Estrela atua como um agente de inclusão, em um papel de mediadora, reforçando a importância do apoio externo, da cooperação na adaptação de ambientes e situações para pessoas com deficiência.

A descrição do Mapinguari, com características físicas incomuns, pode levantar discussões sobre o conceito de "corpo normal" e a diversidade corporal. Ao incluir uma figura mítica que não segue os padrões físicos humanos convencionais, a obra abre espaço para questionamentos sobre a deficiência e a valorização da diversidade biopsicossocial, em desalinho com o princípio de "sujeito universal".

A diferença tem sido uma referência pela qual alguns grupos discutem seus traços a partir de concepções de "comunidade", enfatizando as necessidades comuns desses grupos, na sociedade em geral; é uma referência pela qual demonstramos a desconfiança pós-moderna em relação a discursos unificadores, universalizantes, que povoam a escola e a sociedade em geral (Montoan, 2011, p. 103).

Estudos contemporâneos sobre deficiência sugerem que a percepção

social da deficiência muitas vezes é moldada por expectativas culturais de como um corpo "funcional" deve ser. O Mapinguari, portanto, serve como uma provocação à normatividade corporal, promovendo a aceitação de corpos outros.

Compreender os alunos como sujeitos com múltiplas identidades é importante, dado que eles vêm/possuem diferentes origens, posicionamentos e modos de ver/pensar o mundo. Por essa razão, Mantoan (2001) propõe uma "educação especial aberta" que vai além da simples inclusão de alunos com deficiência, pondo fim a dicotomia entre educação especial e educação regular. A autora sugere que:

O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade da escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial) (Mantoan, 2001, p. 8).

Mantoan (2001) sustenta que as regras curriculares e metodológicas devem ser universais, não especializadas para subgrupos. Tal ponto de vista é particularmente relevante, pois desafia o modelo tradicional de "adaptação curricular" voltado exclusivamente para alunos com deficiência e propõe que o currículo seja projetado para acolher a diversidade humana como um todo.

Por atravessamentos com outros textos/posicionamentos, é admissível compreender que a educação especial não se resume apenas à inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, pois ela também envolve permitir a integração e os deslocamentos do alunado no processo de ensino-aprendizagem. Tratamos, então, de uma escola que não deve ser apenas inclusiva, no sentido de "aceitar" pessoas com deficiência, mas aberta à percepção e ao acolhimento das diferenças.

Em suma, percebe-se que a escola deve permitir que o professor lide com as diferenças, não apenas com as de cunho biopsicossocial, mas também com as distinções sociais, sexuais, fenotípicas, etc. Compreendemos que cada indivíduo possui uma identidade diversa e as experiências do professor com as diferenças é um processo de formação para ambos, visto que a convivência com os alunos contribui dialeticamente para a formação profissional das partes.

Deleuze e Guattari (1992) colaboram para esse entendimento à medida que defendem a ideia de um conhecimento construído de forma rizomática.

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistema centrado em redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento: mas ele se torna tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário processos criadores e bifurcações que implicam (Deleuze e Guattari, 1992, p. 276).

A percepção rizomática da educação permite considerar que as verdades escolares determinadas e a estrutura totalitária previsível no processo de hierarquização do saber estão fracas, conferindo abertura para métodos que viabilizem tratar a todos a partir do princípio da concepção e da multiplicidade. No contexto da educação inclusiva, significa que a presença de alunos com deficiência na sala de aula não é apenas uma questão de "aceitação", mas uma oportunidade para que todos os envolvidos no processo educativo tenham consciência das múltiplas formas de ser e aprender.

Diante disso, o processo de aprendizagem não pode ser sistematizado, posto que cada aluno compreenderá a aula e a vida de modo distinto, implicando dizer que as verdades determinadas/estruturadas pelo professor e/ou pela escola não residem apenas nas palavras/gestos do docente. Na estrutura rizomática de conhecimento a inteligência, ou a capacidade intelectual, é imensurável e ilimitada, não cabendo à medicina ou à pedagogia traçarem limites para a competência da criança no contexto escolar.

Essa forma de olhar para a deficiência desafia a tendência de sistematizar a educação com base em padrões rígidos de normalidade, ao mesmo tempo em que reconhece que a aprendizagem não é uma linha reta, muito menos progressiva, visto que ela ocorre inesperada e imprevisivelmente, devendo ser tratada como um processo de descoberta contínua tanto para alunos quanto para professores.

Ao abrir espaço para as diferenças, a escola se transforma em um local de emancipação e transformação social, onde a convivência com a diversidade torna-se um processo formativo para todos, daí a importância de esforçar-se para promover/garantir o reconhecimento e a dignidade dos sujeitos,

independentemente de suas diferenças, mediante a inserção de aspectos socioculturais na educação infantil.

1.6 Da dimensão social

Neste subtópico abordamos alguns dos fundamentos que reconhecem a educação infantil como espaço de inserção concreta da criança no meio social a partir das elucidações de Bauman (2001), Hall (2006), Schwars (2005), Foucault (1998), entre outros estudiosos que nos levam a compreender a magnitude da dimensão social no processo de ensino-aprendizagem e a considerar a infância como um estado não fixo ou imutável, visto que a própria sociedade sofre mudanças constantes, mas uma construção social fluida e dinâmica.

Conforme apontamos ao longo do texto, o conceito de criança e as experiências associadas à infância variam de acordo com o contexto histórico, cultural, político e econômico. Tal percepção ajuda-nos a evitar simplificações ou generalizações sobre a infância, abordando-a de maneira mais inclusiva e multifacetada.

Na dimensão social, a concepção de criança é fluida, se move facilmente. Ao tentar alcançar a criança nesta dimensão, é fácil perceber que em sua compreensão 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam'; são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos conceitos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (Bauman, 2001, p. 8).

Depreender a criança contemporânea como "fluida", exige-nos evidenciar o aspecto social a partir de estudos direcionados a perspectivas socioculturais. Sob esse enfoque, Hall (2006) aponta uma "crise de identidade" levantada na contemporaneidade, a morte do sujeito cartesiano e o nascimento do indivíduo pós-moderno, "resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (Hall, 2006, p. 46).

Roberto Schwars, por sua vez, indica que "a vida cultural tem dinamismos próprios, de que a eventual originalidade, bem como a falta dela, são elementos entre outros" (Schwars, 2005, p. 136), fazendo-nos entender que a identidade da modernidade é fluida, escorregadia, líquida, não se enraizando

firmemente em lugar algum.

Logo, a dimensão social não pode ser compreendida como um sistema inerte, estanque ou finito, pelo contrário, ela é um campo de constante (re)negociação, onde os sujeitos (neste caso, as crianças) estão sempre (re)avaliando e (re)formulando agenciamentos maquínicos e agenciamentos coletivos de enunciação²⁸. É relevante destacar que, na pós-modernidade, as crianças têm um papel ativo nesse processo. Elas não são apenas receptores passivos das mudanças sociais, são também agentes que participam ativamente da construção de suas identidades multifacetadas.

De início, apontamos para a complexidade, a multiplicidade e a incompletude do indivíduo pós-moderno em seu aspecto social no intento de evidenciar que vivemos em uma sociedade que não possui uma identidade cartesiana, dualista, positivista ou binária. Podemos sugerir, a partir de Hall (2006) e Bauman (2001), que a sociedade pós-moderna descentraliza as “formas de poder” (Foucault, 1998) nos (des)caminhos da experiência.

Logo, a dimensão social contemporânea induz a “agenciamentos coletivos de enunciação” que por vezes são contraditórias, fragmentadas, fluidas, ruidosas, ondulatórias. Nesse contexto, a criança convive em uma sociedade inundada por instabilidades, permitindo que ela se descole, atualize e movimente mais rápido na modernidade.

Trata-se de uma sociedade global, mais poética, que se recusa a ser identificada como positivista. É nesse ambiente social que as crianças estão construindo suas identidades mediante a percepção e a afeição de/com um mundo acelerado. Assim, nas linhas que seguem, tratamos de uma identidade talhada, como uma colcha de retalhos, em que o totalitarismo não impera.

Percebemos que no âmbito social a pureza é inválida, por isso buscamos compreender o valor diverso imbricado em cada ato. Nesse sentido, a infância pode ser vista como um fluxo em que cada experiência, interação e influência

²⁸ Para os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, a noção de agenciamento pode ser compreendida a partir de duas vertentes indissociáveis que sustentam uma à outra: a primeira é o agenciamento maquínico do desejo e a segunda é o agenciamento coletivo de enunciação. Nessa perspectiva, as noções apresentadas pelos teóricos são o que eles compreendem por “objeto por excelência de um romance” (Deleuze, Guattari, 2017, p. 147). Esse objeto é o motor, o coração de uma narrativa, pois, a partir dos agenciamentos, percebemos o modo como o autor trabalha com a existência das vidas e das vozes de seus personagens.” (Dias da Cruz e Aguiar, 2023, p. 121).

contribui para a construção de suas contradições por diversos feixes de instantes e em infundáveis linhas de fuga. A metáfora de Bauman (2001), que descreve as identidades como algo que "flui" e "escorre", sugere que não é possível definir ou delimitar as experiências da criança em termos de categorias rígidas e normativas. O "vazar" e "transbordar" das identidades infanto-juvenis são, assim, reflexos de uma sociedade que se recusa a ser contida pelas antigas fronteiras e normas sociais.

Lidamos também com a constituição social da subjetividade infantil e a impossibilidade de localizar e analisar a imagem da criança em uma normatividade social estável, visto que uma nova ordem social, imposta pelos sujeitos da contemporaneidade, impede-nos de alcançar uma criança modelo a ser retratada em uma métrica sociocultural pré-determinada.

A descentralização das "formas de poder" descrita por Foucault (1998) é um ponto crucial. No contexto da educação, a descentralização significa que o poder não reside mais exclusivamente nas figuras tradicionais de autoridades (professores, administradores, etc.), sendo algo distribuído entre diversos atores e instituições. As crianças, por exemplo, podem exercer sua própria forma de poder, questionando normas e regras, participando ativamente na coconstrução do ambiente educacional. Nessa lógica, Fanon (2008) afirma:

[...] não quero cantar o passado às custas do meu presente e do meu devir [...] não sou prisioneiro da história. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência (Fanon, 2008 p. 187-189).

É forçoso admitir que, nos modelos atuais de educação, tais compreensões têm implicações profundas na forma como lidamos com as diferenças nas escolas. Contudo, "a invenção na existência" é indispensável às práticas pedagógicas que se aproximam da criança e do seu devir. Nessa perspectiva, as dimensões de raça, gênero, infância, social e outras não apresentadas no texto são instâncias do pensamento fundamentais para compreender o infante e seu modo de agir/pensar na educação infantil.

Urge compreendermos a educação infantil contemporânea a partir da valorização da diversidade, apontando meios que permitam movimentos desestabilizadores das crianças. Como um dos caminhos possíveis, destacamos

a importância de explorar o cinema nacional como uma instância do pensamento que permite ao infante explorar/descobrir imagens, sons e situações, experienciando sensações, perceptos, afetos e fluindo em seu devir.

SESSÃO 2 – CINEMA NACIONAL NA DIMENSÃO DAS INFÂNCIAS

Falar sobre a disputa entre a indústria cinematografia e a subjetividade é perceber como a dominação cultural e a homogeneização de identidades podem ser utilizados como um instrumento de controle sociocultural, influenciando as formas de viver. É fato que a falta de acesso à cinematografia infantil brasileira, contrastada com o poder hegemônico das maiores do cinema norte-americano e europeu, acabam por moldar um imaginário a partir de uma realidade que é a do outro e não a nossa. Diversas tentativas de oferecer um cinema nacional são suplantadas pelo poder de alcance dos grandes players do cinema.

Neste sentido, as subjetividades aparecem em disputa, relacionando-se com a ideia de diferentes identidades, culturas e percepções que são tensionadas ou conflitadas pela influência da indústria cultural. Nas próximas linhas, sugerimos que esse embate ocorre entre a imposição de uma cultura universal, padronizada pela indústria cinematográfica hegemônica (especialmente, Hollywood) e as culturas locais ou nacionais, como a brasileira.

A cultura de massa expõe a falsa promessa da individualidade ao revelar que o que se pensava ser único e individual é, na verdade, padronizado e homogeneizado. A individualidade é repleta de contradições (Adorno, 2002), por via similar Deleuze (1985, 1988) diria que a diferença manifesta-se na singularidade. Todavia, a “contradição” e a “diferença” do indivíduo estão superadas pela percepção do “homem como um ser genérico” (Adorno, 2002, p. 26).

Ante esses pressupostos, buscamos entender a cinematografia por meio da percepção de como o cinema infantil nacional se configura em uma expressão artística que combina elementos de várias outras formas de arte, baseados em Adorno (2002), Lins e Fiel (2024), Foucault (1998), Wolf (2006), Deleuze (2018), Adorno e Horkheimer (1970), entre outros estudos que se debruçam sobre a percepção das contradições e das diferenças do humano na cultura.

2.1 Indústria cinematográfica no Brasil: subjetividades em disputa

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural (Adorno, 2002, p. 59).

Nesta subseção, abordamos as consequências culturais de um cinema militante, no sentido de ser útil a uma determinada causa, cuja estética, por vezes, privilegia a padronização de identidades e a harmonização das subjetividades. Para tanto, recorreremos a estudos que evidenciam e buscam romper com esse *status quo*, como Adorno (2002), Lins e Fiel (2024), Foucault (1998), Wolf (2006), entre outros que reivindicam uma cinematografia fundamentada na diversidade cultural, no respeito às temáticas sociais e, sobretudo, nas experiências culturais que nos tornam humanos.

A indústria cinematográfica no Brasil é um projeto de redução da diversidade cultural e implantação da formalidade pasteurizada das metrópoles culturais a partir de um modelo preconcebido pela indústria. Na década de 1930, instaurou-se um plano de mudança radical no mundo cinematográfico, pois, até então, o cinema era visto como um novo aparato técnico dedicado ao entretenimento da classe operária. Os estúdios hollywoodianos apropriaram-se dessa tecnologia e os produtores norte-americanos perceberam que a cinematografia poderia ser uma grande indutora de desejo e consumo.

De tal percepção surgiu um modelo ideal para as campanhas publicitárias que induzia a compra, o consumo em um momento que a economia mundial passava por uma crise fortíssima (a grande depressão econômica dos anos 1930). Como declara Adorno (2002, p. 73): “na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão”.

Não temos o intento de focar neste modelo perverso elaborado no momento histórico da crise econômica, mas reconhecemos que este movimento, mesmo após os escritos de Adorno (2002), ainda vigora no discurso de uma identidade universal. Se, em algum momento, os filmes deixaram de vender um produto, eles passaram a impor um “*american way of life*” ou um estilo de vida europeu/europeizado devido à escassez de produção cinematográfica nacional – que só passaria a ganhar notoriedade após 1960 com o cinema da boca do lixo e o cinema novo de Glauber Rocha, Carlos Manga, Ruy Guerra, Caca Diegues, Nelson Pereira dos Santos, Arnaldo Jabor, José Mojica, Rogério Sganzerla e tantos outros que usavam a cinematografia como instrumento da

arte e da política.

Nessa época, as crianças no Brasil poderiam assistir a filmes como: “O Saci” (1953) – dirigido por Rodolfo Nanni e considerado por alguns como a primeira produção infantil do cinema nacional, também “Velha a fiar” (1964) de Humberto Mauro (atuante no Ince – Instituto Nacional de Cinema Educativo entre 1945 e 1956), todavia, os filmes recomendados para o público infantil eram muito pouco difundidos.

[...] especificamente, de 1913 a primeira obra de ficção que podemos atribuir ao público infantil realizada em território brasileiro. Trata-se do filme Os óculos do vovô, do diretor Francisco Dias Ferreira dos Santos, que teria, originalmente, cerca de 15 minutos [...]: Jonjoca, o dragãozinho manso (1946), produzido pelo Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE, com direção de Humberto Mauro [...]. Pelo que temos de registro, até a década de 1950, nenhum longa-metragem infantil havia sido produzido em território brasileiro. Os dois primeiros longas infantis, produzido ainda no início da década, foram os filmes Sinfonia Amazônica (1952), de Anélio Latini Filho, e, O Saci (1953), de Rodolfo Nani. (Lins e Fiel, 2024, p. 14).

É evidente que se tratam de produções e exibições muito incipientes, com pouco alcance no país, visto que o cinema nacional, naquela época, tinha um tom educativo muito mais aguçado, acreditava-se que o cinema tinha um papel instrucional, como uma espécie de manual de condutas. Tal como nós, o mercado internacional, em especial Hollywood e Disney, ganha proporções mundiais de distribuição e universalização das crenças, processo que permite controlar sua identidade (Foucault, 1998).

É o cinema industrial que se vale da estética de dominação da técnica, como os inéditos sistemas de filmagens utilizados em A Branca de Neve (1937) e Magico de Oz (1939), propondo um encantamento pela imagem, um desejo e valorização do método. Nas entrelinhas, é viável afirmar que a indústria cinematográfica propunha um modo de ser, pensar e agir, logo, trata-se de um processo de dominação através da técnica, na busca de sua reprodutibilidade, como defendia Walter Benjamin em “A obra de arte na era de sua Reprodutibilidade técnica” (1936).

Se dermos um salto temporal até a contemporaneidade, é possível notar que no filme Barbie (2023) aproximadamente 1,2 milhões de brasileiros, entre

eles muitas crianças, foram ao cinema com roupas, brinquedos, entre outros apetrechos caracterizados com a personagem, sem perceberem o jogo de dominação imposto por Greta Gerwig. As crianças vão ao cinema assistir ao filme na busca pelo ineditismo, pela identificação, pela apropriação cultural do outro, contudo, todos esses movimentos de aproximação em relação às crianças brasileiras são frustrados, porque ali é vendido o mito de alguém que elas não são. Como o forasteiro Ulisses em *Odisséia* (Homero, 2009), a criança se vê deslocada, já que a realidade vivida pela Barbie é muito distante da sua realidade sociocultural, demonstrando que a devoção dada pelas crianças brasileiras configura-se em um processo de reforço a primazia da cultura do outro.

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura (Adorno, 2002, p. 62).

Encerramos a curta digressão histórica que dá suporte a compressão do mercado cinematográfico reiterando que hoje, por óbvio, o Brasil não passou por uma transformação cultural capaz de sustentar novos modelos de ver e fazer cinema direcionados para crianças, permitindo que o status apresentado consolide-se e solidifique-se no contexto cinematográfico. O Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura não desenvolveram projetos capazes de transformar essa realidade no cinema infantil nacional, enquanto a sociedade continua a mercê dos interesses ávidos dos modelos de cinema do industrial, com muito pouco desejo de perceber a sua cultura na tela.

Contamos, ainda, com o maior número de salas de cinema concentradas nas capitais e pouquíssimos espaços de vivência cinematográfica no interior dos estados, como em Três Lagoas (MS) que está refém das grandes exibidoras/distribuidoras. De fato, o cinema em Três Lagoas permanece em estado vegetativo com apenas 4 salas, todas reféns dos modelos vigentes no cinema industrial.

Por outro lado, as crianças utilizam dispositivos como celulares, tablets e computadores para terem acesso online a grande parte da produção cinematográfica pelos canais de exibição *on demand* (Netflix, Disney, Paramount,

Amazon, etc). Nestes espaços, quem escolhe a “programação cultural” é o mercado e nós, meros espectadores, detemos apenas a tenra sensação de termos escolhido, sem levarmos em conta que a grade de filmes a serem selecionados é predeterminada pelo interesse comercial das distribuidoras com foco no lucro.

As exibidoras *on demand*, com frequência, são disseminadoras da cultura norte-americana ou europeia, com uma pequena cota para filmes infantis e uma cota menor ainda para filmes infantis nacionais. Atualmente, já se desenvolvem estratégias para o abandono das telas em sala de aula, como o recente programa de proibição do uso de dispositivos eletrônicos, em vigor no estado do Rio de Janeiro.

Todavia, a criança está imersa em um ambiente onde a indústria cultural age de forma mais elaborada, tal qual a “Teoria Pixar”²⁹ – que é um processo de fetiche com a cultura, gerando uma espécie de “castração da cultura” local, visto que cria valores eternos a determinados filmes, colaborando de forma esclarecida para a ordem do consumo.

A castração da cultura, que provoca a indignação dos filósofos desde os tempos de Rousseau e do “século dos espalha-tintas” do drama *Die Riiuber* de Schiller, passando por Nietzsche e chegando até os pregadores do *engagement* por amor ao próprio *engagement*, é o resultado do processo no qual a cultura toma consciência de si mesma enquanto cultura, opondo-se forte e consistentemente à crescente barbárie do domínio do poder econômico. O que parece ser a decadência da cultura é o seu puro caminhar em direção a si mesma. A cultura deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada (Adorno, 2002, p. 50).

O espectador não precisa ir até o aparelho televisivo ou ao cinema para ter acesso a um filme, visto que eles estão e agem em todos os lugares (celular, tablet, notebook, etc.), entretanto, as experiências de exibição coletiva de filmes estão mais restritas, objetivando a falsa sensação da fruição singular, enquanto se consolida na repetição de uma mesma identidade que gera identificação em sujeitos diversos.

A indústria cultural está catalisada no mundo contemporâneo. A série

²⁹ A ideia defendida por essa teoria é a de que todos os filmes da produtora transitam em um mesmo universo.

Distopia de Black Mirror (2011) aponta para o imediatismo e o falseamento do mundo real que, por vezes, pode ocasionar na criança um equívoco entre o factual e o virtual, como mostra a saga Matrix (1999) e Dilemas das redes (2020). Nessa perspectiva, Wolf (2006, p. 37) adverte que “cada qual volta a propor a lógica da dominação que não se poderia apontar como efeito de um simples fragmento, mas que é, pelo contrário, próprio de toda a indústria cultural e do papel que ela desempenha na sociedade industrial avançada”.

Além dos problemas acarretados pela superexposição que as crianças experienciam atualmente, Adorno (1997, p. 113) alerta que “o conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência autorizada de operações padronizadas”. Logo, não importa o que o “YouTuber” vai dizer no próximo vídeo ou o que teremos de diferente no ToyStory versão 4 em relação à versão 1, os espectadores tornam-se reféns simplesmente por acharem a primeira versão interessante. Dessa forma, mesmo que o conteúdo da versão 4 não agrade, o público paga pelo ingresso pensando na primeira, ou seja, pouco importa o conteúdo, porque a “lógica da dominação” guia-nos a qualquer versão, seja ela 1, 2, 3, 4, 5, 6, assim por diante. Para a lógica do dominador, pouco importa se estabelecemos ou não conexões do filme com nossas experiências culturais pretéritas. O que as distribuidoras/exibidoras exigem é que paguemos pelo ingresso antes de entrar na sala, tornando-nos reféns do desejo imposto por eles. Nessa lógica da indústria cultural, o filme precisa apenas divertir.

Divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base (Adorno, 2002, p. 67).

Assim, a subjetividade infantil contemporânea transforma-se em um “ser genérico” porque sua identidade é moldada a partir de uma arte comum, um modo de vida comum, uma ética comum que transforma todos em produtos vendáveis ou compráveis. Dessa forma, teríamos o que Michel Foucault chama de sociedade do controle, isto é, uma sociedade padronizada/universalizada onde é mais fácil moldar, controlar.

É fato que a indústria cultural pode também ser indutora do pensamento crítico, mas até um certo limite e desde que não interfira nos poderes conferidos ao hipnólogo. Nesse cenário, a liberdade é ofensiva, revolucionária e altera os princípios, uma vez que para narrar a própria história, tal como Frankenstein (1931), é necessário desfazer-se da figura paterna que lhe deu origem. Infelizmente, nosso destino passa pelos horrores impostos pelo modelo industrial de cultura e, de certa forma, estamos predestinados a corroborar com os movimentos da indústria cinematográfica.

O conceito de liberdade de opinião, e mesmo o próprio conceito de liberdade espiritual na sociedade burguesa, no qual a crítica cultural se baseia, possui a sua própria dialética. Pois, enquanto se liberava da tutela teológico-feudal, o espírito, graças à progressiva socialização de todas as relações humanas, caía cada vez mais sob o controle anônimo das relações vigentes, que não apenas se impôs a partir de fora, como também se introduziu em seu feitiço imanente. [...] O sentido próprio da cultura, entretanto, consiste na interrupção da objetivação (Adorno, 2002, p. 47).

Por conseguinte, a liberdade de opinião, que deveria emancipar o indivíduo, é apresentada como uma liberdade ilusória, pois, mesmo após se libertar da tutela teológico-feudal, o "espírito" (a consciência crítica e a subjetividade) torna-se prisioneiro de um novo tipo de dominação "inteiramente dominada, administrada e de certa forma cultivada integralmente, a cultura acaba por definir" (Adorno, 2002, p. 51).

Ao longo destas linhas, vimos que a emancipação cultural e intelectual promovida pela sociedade burguesa é limitada e muitas vezes ilusória, pois o controle social dá-se de maneira difusa e interiorizada a partir da "interrupção da objetivação". Desta feita, no contexto brasileiro, começamos a vislumbrar, ainda que modestamente, críticas à sociedade capitalista tecnicista que imbuem um caráter lacunar e reflexivo ao ideário fílmico comum, conferindo o desvencilhamento da cláusula do consenso.

2.2 Cinema nacional infantil no Brasil

A arte é capaz de trabalhar fatos do seu tempo em poemas, sons e imagens como um rio que corre para um mar infinito de referências. Na época

atual, no universo cinematográfico, os modos de expressão artística estão aglutinados, valendo-se da literatura, do teatro, da fotografia, do cinema. Por esse ângulo, esta pesquisa é também sobre a arte, uma vez que pretendemos compreender como se dão as articulações entre as expressões artístico-culturais, a cinematografia e a infância apoiados teoricamente em Deleuze (1985, 2018), Fialho (2021), Adorno e Horkheimer (1970), Adorno (2002), dentre outros que sugerem a admissão do cinema na educação infantil como um sistema hiperconectado de valorização/validação de *afectos*, isto é, o extravasamento de sentimentos e sensações. Com esse entendimento, é possível aproximarmos-nos da definição de cinema cunhada por Deleuze (1985):

Para Deleuze, o cinema, assim como as outras artes, a literatura e a filosofia, é um processo de criação – dessa maneira, o cinema é uma forma de exercer o pensamento de forma construtiva, criativa. Por isso, cineastas são pensadores que pensam não através de conceitos, mas de imagens (Fialho, 2021, p. 42).

Diante dessas palavras, perguntamo-nos: o que é o cinema para além de uma forma de “exercer o pensamento” através da imagem? Poderíamos ampliar a resposta abrangendo a técnica cinematográfica e, alicerçados nela, reconhecermos que o cinema é uma das expressões artísticas que, por excelência, tem como produto a imagem em movimento. Por um efeito de montagem³⁰, ele faz ver movimento, em algumas ocasiões sincrônico/consoante (cinema clássico³¹), em outras assíncrono/dissonante (montagem soviética³²). Sem nos determos nos aspectos técnicos e centrando-nos nos predicados teóricos, podemos identificar uma “sucessão natural de fatos ‘capturados’ pelo olhar [no caso, daquele que produz a imagem]” (Xavier, 1998, p. 370), eis o que, conceitualmente, entendemos por cinema.

Para compreender o cinema no âmbito nacional é forçoso dizer que o Brasil apropriou-se desta arte no início da década de 1930³³, no entanto, muito

³⁰ Ato de corte e justaposição de planos.

³¹ Referência ao cinema de uma narrativa linear, tal como propôs David Griffith em “O Nascimento de uma Nação” (1915) e Orson Welles em “Cidadão Kane” (1941).

³² Referência à teoria cinematográfica defendida por Serguei Eisenstein em “O encouraçado Potemkin” (1925) e “Ivan, o terrível” (1944).

³³ Referência ao filme Limite (1931), de Mário Peixoto, que imprimia uma identidade nacional na forma de fazer/ver cinema.

do material produzido perdeu-se até 1960, quando surge o cinema novo³⁴ no Brasil. Antes, uma potente produção internacional, como *O mágico de Oz* (1939), *Branca de neve* (1937) e *Fantasia* (1940), ocupa o espaço dos filmes destinados ao público infantil.

O cinema, como uma das vias de acesso à cultura, assim como a escrita, as artes plásticas, a música, o teatro e a dança, com suas formas de expressão e comunicações próprias, é o cruzo entre as artes: Ora ele se aproxima da literatura – quando pensamos na concepção do roteiro, ora se aproxima das artes plásticas – quando consideramos a composição do cenário organizado pela direção artística. Ora o cinema é música – quando atentamos para a composição das trilhas sonoras e os “sons prototipados”, ora é dança – quando observamos a posição dos artistas no cenário ou o posicionamento/movimento da câmera em relação aos atores. Ora ele é fotografia, ora é teatro, ora é luz/penumbra. Observem que todas as expressões artístico-culturais citadas convergem para uma nova linguagem que transborda/resulta em um produto cinematográfico.

Em parte, a cinematografia diferencia-se do que entendemos por vídeo, mas esse tema não é do nosso interesse, ao menos por enquanto, visto que o foco deste trabalho é estudar o cinema como arte capaz de produzir pensamento, pois “os grandes autores de cinema [...] pensam com imagem = movimento e com imagens = tempo, em vez de conceitos” (Deleuze, 2018, p. 07).

Dessa forma, o cinema é uma linguagem artístico-cultural e as crianças devem ter o direito de conhecê-lo e experimentá-lo em toda a sua capacidade/diversidade, tal como fazemos ao exibir diversos textos em diferentes contextos e/ou reproduzir músicas nos seus mais variados espectros e/ou, ainda, apresentar fotos/imagens em suas diversidades estéticas. Todavia, entendemos que é competência da escola realizar essa introdução artística e cultural, desvencilhando-se da imposição instrutiva proposta pelos movimentos da indústria cultural, assim como pela autoridade artística ou colonial.

O posicionamento da escola frente ao princípio enraizado pela indústria é o que vai determinar se as crianças terão como arcabouço cultural um cinema aprisionador. A formação cultural deve ter “como condição a autonomia e a

³⁴ Movimento inspirado pelo chamado “cinema de autor” francês, mas que no Brasil teve como pano de fundo um momento político de transformações, o que se mostrou como um ambiente favorável a Glauber Rocha e outros que buscavam o cinema dito nacional.

liberdade” (Adorno e Horkheimer, 1970, p. 08) A infância não deve ser exposta a uma concepção restritiva de cinema, não cabe a criança assistir apenas filmes na condição de animação, somente filmes nacionais ou unicamente filmes internacionais. Neste sentido, estaríamos traçando um método para a “semiformação”³⁵ ao expormos o aluno a uma semicultura, pois “a formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização” (Adorno e Horkheimer, 1970, p. 09).

Adorno e Horkheimer (1970) não reivindica uma formação cultural que nega a existência do exterior, mas a percepção de um modelo de estudo cultural que não tolera as intransigências do mundo externo. Em outras palavras, não se trata de negar a existência do outro, mas de perceber seu “espírito” em um processo autorreflexivo que permite a sobrevivência da consciência multilateral da cultura.

De fato, não apenas um modelo de cinema deve ser ofertado, pois o universo cinematográfico precisa ser experienciado/vivenciado na escola. Uma sociedade que se propõe ao desenvolvimento não é definida pela rigidez, seguindo normas já contratadas, é pela sua capacidade de traçar linhas de fuga para a linearidade de qualquer arranjo unilateral da cultura.

Este é um movimento contra as idiosincrasias, em que alcançar a diferença pode ser, ainda, a busca de um não cerceamento das possibilidades do sujeito. Logo, é necessário considerar a visão multilocular do cinema porque antes mesmo do domínio da língua escrita ele é capaz de pungir a criança desde o início da vida com uma linguagem acessível, palpável, instável, liquefeita.

Nesse cenário de possibilidades existe uma tentativa de instaurar a opressão da indústria. Por isso, na formação da criança deveria residir um acesso ampliado a diferentes títulos e vertentes em locais diversos. A acessibilidade às diferenças vai permitir a emancipação da criança, pois é com esse expediente que ela será capaz de ter contato com aquilo que a identifica, desvencilhando-se da opressão imposta pela indústria sobre o seu eu.

³⁵ A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (*Bildung*) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ela remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação (Adorno, 1979, p. 94).

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica. [...] organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (Adorno, 2002, p. 21).

É isso que esperamos de um processo educativo pleno, não aquele capaz de anunciar um rol (formativo, pré-estabelecido) como é feito com a literatura – mediante a organização/apresentação de um índice/repertório de obras consagradas, que, obrigatoriamente, deve ser referenciado e revisitado, sendo condição impositiva para a obtenção de títulos na formação escolar. Nesse sentido, Adorno (2002, p. 3) expõe que “nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

Em contra partida, a defesa do cinema na educação infantil deveria ser um sistema hiperconectado de valorização dos *afectos*³⁶ da criança diante do cinema, pois eles serão capazes de não permitir o enraizamento de verdades pré-determinadas. Se pensarmos nacionalmente:

[...] todo patriota é duro com os estrangeiros: são apenas homens, nada são a seus olhos [...] desconfia desses cosmopolitas que vão buscar em seus livros os deveres que desdenham em relação aos seus [...] tal ou qual filósofo ama os tártaros, para ser dispensado de amar seus vizinhos (Rousseau, 2014, p. 11).

Diante do caráter diverso do educando, o professor tem a função de aludir a diversidade do “mundo pós-moderno” (Hall, 2006) sem deixar-se seduzir pelo engano da industrial (assim como fez Ulisses, na jornada Odisseu – apesar de permitir-se ouvir o canto da sereia, ele não se deixa seduzir pela melodia). Logo, falar de arte necessita da apresentação de imagens, pinturas, teatro, músicas em diversos feixes de instantes no intuito de encontrar a si mesmo e a

³⁶ “[...] os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 227-228). Dessa forma, “[...] o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 213).

sua cultura, consoante a uma perspectiva *flâneur* – em que o sujeito descobre de si olhando para a arte. Pela óptica escolar, é fazer com que o aluno tenha atuação cultural, já que ele é inventor de *affectos* e produz (des)identificação com os perceptos.

O cinema aborda acontecimentos de seu tempo em poemas, sons e imagens que percorrem diferentes fluxos, caminhos, desvios e respingos. No universo cinematográfico, esses modos de expressão artística estão aglutinados em uma multitude de caminhos e possibilidades afetivas/reflexivas. Por essa razão, entendemos a cinematografia como a arte capaz de conduzir o vir-a-ser, uma vez que o cinema se estabelece pela percepção e o afeto de quem o vê, sem residir única e exclusivamente nas mãos dos cineastas, de uma distribuidora/exibidora, tal como querem impor.

É imprescindível que a escola supere as estruturas de poder inseridas na/pela indústria cinematográfica, fazendo com que os alunos percebam o cinema de forma ativa, cientes de que nesta evolução operam uma multiplicidade de processos de (des)identificação para com a imagem em movimento. Dessa forma, o cinema é capaz de revelar algo sobre/com a criança, configurando-se em um espaço de representatividade do universo infantil na escola.

A partir das concepções basilares de identidade e diversidade social, passamos a observar a relação do cinema com a educação infantil, de modo a perceber se a conexão entre ambos converge ou diverge para uma formação escolar autônoma. A priori, é admissível inferir que o cinema está na escola de modo colonizado, em razão da maior exibição de filmes internacionais em relação aos do Brasil. Diante dessa informação, deduzimos a existência de um cinema escolar com pouca representatividade nacional ou local, tendo em conta que, segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, quase 20% da população brasileira nunca foi ao cinema para assistir a um filme nacional.

Figura 1 – Ranking de bilheterias em cinema do Brasil
As maiores bilheterias de 2023

- 1 [Barbie](#) - US\$ 1,44 bilhão
- 2 [Super Mario Bros. O Filme](#) - US\$ 1,36 bilhão
- 3 [Oppenheimer](#) - US\$ 952 milhões
- 4 [Guardiões da Galáxia Vol. 3](#) - US\$ 845 milhões
- 5 [Velozes e Furiosos 10](#) - US\$ 704 milhões
- 6 [Homem-Aranha: Através do Aranhaverso](#) - US\$ 690 milhões
- 7 [A Pequena Sereia](#) - US\$ 569 milhões
- 8 [Missão Impossível: Acerto de Contas Parte 1](#) - US\$ 567 milhões
- 9 [Elementos](#) - US\$ 496 milhões
- 10 [Homem-Formiga e a Vespa: Quantumania](#) - US\$ 476 milhões
- 11 [John Wick 4: Baba Yaga](#) - US\$ 440 milhões
- 12 [Transformers: O Despertar das Feras](#) - US\$ 438 milhões
- 13 [Megatubarão 2](#) - US\$ 395 milhões
- 14 [Wonka](#) - US\$ 387 milhões
- 15 [Indiana Jones e a Relíquia do Destino](#) - US\$ 383 milhões

Fonte: www.filmeb.com.br.

Na figura 2, observamos que as 15 maiores bilheterias do ano 2023 não incluem filmes nacionais. Logo, a representação da cultura brasileira na tela é minimizada em favor da cultura alheia, tal como apontou Munanga (2006) ao afirmar que estamos imersos em um jogo de identificação “contaminada” pela cultura do outro. Essa pouca representatividade mantém a condição enraizada de industrial, impedindo a edificação da diversidade que reside na formação da arte, dos costumes, dos preceitos sociais, etc., reduzindo-a em um jogo injusto de inferiorização/hierarquização da nossa cultura em relação a do outro.

Neste íterim, a identidade infantil ainda é subalternizada, sendo imprescindível estabelecer meios que se voltem para o cinema com o olhar das crianças, posto que a educação infantil e a cinematografia devem permitir que elas observem uma imagem em movimento e, a partir dela, elaborem um pensamento crítico sobre o que está representado, promovendo a valorização do cinema e a consciência autônoma de si.

Na escola as imagens em movimento devem ocupar um espaço que proporcione exercícios de (in)flexão do olhar, isto é, devem transcender a visão positiva, binária, sintética, objetivada para o cinema e valorizar a percepção/afeição das crianças, pois somente um olhar não binário vai permitir a percepção ampla da própria cultura.

Para superar o processo de dominação da cultura do outro sobre a minha, é fundamental observar a complexidade da indústria cultural e traçar

perspectivas que permitam a autonomia crítica do aluno, viabilizando que ele fuja do controle inflexível dos dispositivos de dominação cultural. Afinal, “existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada” (Munanga, 2006, p. 48).

Com base neste cenário, o grande papel da educação ao utilizar o cinema é a de restituir a capacidade sensível para perceber as diferentes culturas, sem privilegiar uma sobreposição ou hierarquização cultural. Um caminho para essa construção está na diversificação dos conteúdos apresentados aos alunos. Sem dúvidas, esta via torna-se potente quando o professor permite que as crianças, em sala de aula, construam sentidos hermenêuticos sobre o que veem. Cabe a escola, valorizar a capacidade reflexiva dos alunos diante dos filmes, uma vez que é esta competência de ator social, outrora roubada pela indústria cinematográfica, que deve ser recuperada.

Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade [...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita (Cohn, 2005, p. 16-21).

Com essa reestruturação constata-se que, diante da avalanche de imagens, será necessário traçar percursos educativos para/com uma cinematografia nacional diversa àquelas a que a criança tem acesso no cinema e nas plataformas *on demand* de filmes. Não se trata de utilizar o cinema como um amuleto pedagógico ou uma ferramenta didática, mas como uma prática diversa aos conteúdos didáticos, capaz de promover o desenvolvimento indagador, reflexivo, imanente e crítico. O cinema não deve ser uma cartilha educacional, usada como exemplificativo de um conceito didático.

Tal como propõe a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, ou o projeto Cine-educação desenvolvido pela Fundação Joaquim Nabuco. O cinema é um elemento paradidático que complementa a formação cultural do aluno. A dificuldade de encontrar uma diversidade de títulos nacionais também contribui

para a desinformação sobre o cinema nacional. Para vencer esse obstáculo o acesso aos filmes nacionais dedicados às crianças deveria ser gratuito e amplamente divulgado pelas agências de fomento ao cinema e à educação, também deve ser considerada a diversidade cultural de cada localidade, no caso de Três Lagoas (MS) poderíamos ter filmes que explorassem os espaços da cidade, pois entendemos que o aluno precisa ver-se na tela, como defende a professora Fabiana de Amorim Marcello na sua tese em educação “Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema” (2008).

Neste cenário, é notório que o processo de ensino-aprendizagem infantil está em ação quanto à inclusão da diversidade que envolve professores e alunos, sobretudo, quando eles se reúnem para partilhar conhecimentos, dúvidas e interesses que emergem do cinema, um espaço em que não existe apreço absoluto pela assertividade, um lócus onde o pensamento a partir da imagem é valorizado. Tal reflexão crítica sobre o cinema não tem uma política excludente, uma vez que ela acolhe a todos incondicionalmente e não tem a pretensão de hierarquizar saberes, definir padrões de estudantes e/ou de classificá-los, ordená-los.

Dito isso, torna-se plausível reconhecer que o cinema catalisa e amplia a diversidade cultural, mantendo um fluxo interativo/dialético com o seu interlocutor e transcendendo o “pensamento esclarecedor” (Adorno e Horkheimer, 1985). Logo, é fundante pensar na diversidade ao exibir um filme na escola, pois, ao tomar essa atitude como atividade complementar e não auxiliar ao conteúdo didático, o professor valoriza os *afectos* que fazem parte da formação cultural humana, sem cristalizá-la apenas nos dogmas da técnica.

Como catalisadores de evidenciação da diversidade apontamos as/os Mostras/Festivais/Itinerários de cinema nacional. A princípio, pensamos que esses canais deveriam estabelecer parcerias com escolas, produtoras e distribuidoras de filmes nacionais para facilitar o acesso às produções, que muitas vezes são elaboradas a partir de leis e fundos públicos de amparo às obras e/ou à distribuição, sendo fundamental que vigorem projetos/programas que possibilitem a exibição de filmes nacionais gratuitamente ou a baixo custo nas instituições de ensino, em uma espécie de circuito educativo, a fim de aumentar a visibilidade das diversidades humana e geográfica do Brasil.

O FAM (Florianópolis Audiovisual Mercosul) e a Mostra de Cinema

Infantil de Florianópolis desenvolvem projetos abrangentes que promovem a experiência artística para crianças, debates, oficinas e capacitações de forma a viabilizar que elas sejam capazes de contar as próprias histórias. Outra iniciativa central contra os impulsos da indústria cultural está na formação de educadores, na oferta de cursos, workshops e mostras que viabilizem caminhos para que o professor, como mediador cultural, (re)conheça a cultura cinematográfica nacional valorizando as produções locais/regionais que nos representam. Uma proposta possível também seria a criação de cineclubes escolares, como o apresentado pelo grupo OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais da Faculdade de Educação na UNICAMP – um espaço de criação autoral para as crianças onde é possível ver além do que se percebe a *priore*, configurando-se uma atividade de experimentalismo.

É evidente que muitos professores, ainda que inconscientemente, minimizam a diversidade cultural e humana no ambiente escolar, reduzindo a potência do "vir-a-ser" das crianças. Ao reprimir/sufocar o "dever" – conceito filosófico que se refere ao desenvolvimento contínuo do ser –, essas práticas restringem a formação de indivíduos autônomos e conscientes que poderiam se beneficiar de uma educação plural e crítica. Nesse sentido, não se trata de negar a existência dos ícones da indústria cinematográfica global, mas de oferecer uma alternativa que contraponha à dominação cultural hegemônica, promovendo a valorização do cinema nacional, pois somente por meio de uma reflexão dialética será possível estabelecer uma inversão desse *status quo*, possibilitando a revalorização das narrativas locais e o fortalecimento da identidade cultural das crianças.

Para determinar quais dispositivos e métodos são mais adequados à realidade escolar é essencial reconhecer a criança como um sujeito ativo no cenário sociocultural, depois compreender que ela, mesmo na educação infantil, não é apenas um receptor passivo de informações, mas um sujeito que participa ativamente da construção de significados, sendo capaz de interpretar, questionar e interagir com as diversas formas de expressão cultural apresentadas. Portanto, ao introduzirmos o cinema no ambiente escolar devemos considerar a criança como parte ativa nesse processo, passível de elaborar suas próprias percepções e interpretações a partir das imagens em movimento que consome.

Tal perspectiva exige uma reformulação do papel do cinema nas escolas,

visto que ele não pode ser utilizado apenas como uma ferramenta de entretenimento ou distração, sendo imprescindível que seja tratado como uma linguagem poderosa que tem o potencial de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo nas crianças. Sob esse olhar, o cinema nacional apresenta-se como um veículo de representatividade e diversidade, na contramão da uniformidade imposta pela indústria cinematográfica global.

A presença de filmes estrangeiros, com predominância norte-americana, no ambiente escolar não é uma coincidência, mas uma manifestação da dominação cultural. Como aponta Adorno (2002), a indústria cultural molda e padroniza os valores e a visão de mundo do público. Isso é especialmente preocupante no contexto infantil em que a criança está em fase de formação cultural e não possui ferramentas críticas suficientemente desenvolvidas para resistir à imposição dos padrões culturais que lhe são alheios.

Ao privilegiarmos o cinema nacional nas escolas oferecemos às crianças a oportunidade de verem-se representadas na tela, o que é relevante quando pensamos no desenvolvimento multifacetado da cultura, visto que o cinema nacional pode narrar histórias que dialoguem diretamente com as realidades socioculturais do Brasil, abordando temas que ressoam com a vivência cotidiana das crianças. Essa aproximação é vital para combater a alienação cultural que o cinema estrangeiro muitas vezes provoca ao retratar realidades distantes e inatingíveis.

Pensar a criança não para agir sobre ela, mas no intuito de verificar as formas pelas quais ela age sobre nós. Pensar a criança não como ponto de encontro de uma identidade, como existência concreta e comprobatória de um conjunto de características que lhe são anteriores, mas como elemento que justamente o contradiz. Verificar como ela tensiona os diferentes modos de abarcá-la, escapando ora daqui, ora dali – mesmo que em alguns momentos, neste processo, ela volte ao que é da ordem do mesmo. Tratou-se, portanto, de converter o olhar e apostar nos veículos, nas composições, nos espaços que permitem mostrar a criança como acontecimento (Marcello, 2008, p. 363).

Nestas linhas, a criança é apresentada como um agente ativo na/da cultura, desafiando a visão planificada de um sujeito passivo, também buscamos mostrar que sua subjetividade se movimenta a partir das experiências e dos

contextos socioculturais. Neste sentido, entendemos que o cinema nacional pode ser um catalisador de desejos, de impulsos criativos, posto que ele se apresenta através da arte, da história/estória e das interseccionalidades, por isso a forma como a criança compreende um filme é sempre uma articulação fluida entre o outro e o eu.

Logo, é fundamental reconhecer as tensões entre diferentes culturas, percebendo a criança como um “acontecimento” que carrega consigo singularidades móveis, o cinema brasileiro como uma ferramenta que revela parte da nossa cultura, articulando-se com uma formação criativa que tange nossa arte, possibilitando-nos uma relação positiva entre a cinematografia nacional e a educação infantil.

SESSÃO 3 – RIZOMA COMO CHAVE DE LEITURA: CINEMA NACIONAL E CRIANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecer quais dimensões e símbolos culturais vigoram no momento cultural que vivemos/vivenciamos e, neste cenário, como a indústria cultural colabora para a pseudoformação na educação infantil, são os pontos cruciais que serão abordados nesta sessão a partir de autores como Adorno e Horkheimer (1985), Monteiro (2002), Adorno (1979), Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (2010), Bueno (2017), entre outros que buscam compreender porque a indústria cultural não reconhece a construção da subjetividade infantil levando em conta as dimensões socioculturais dos indivíduos, engendrando os modos de ver/pensar/agir o/no mundo ao privilegiar a repetição uníssona e desvalorizar o vir-a-ser.

A indústria cinematográfica é unânime, impositiva, articulando-se de modo independente. Neste sistema, vigora a castração das artes, já que o cinema é visto como forma a ser seguida tanto nas escolas quanto no meio social. Existe, então, a existência de uma certa miopia quando o assunto é centrado fora dos padrões estabelecidos pelo cinema norte-americano e/ou europeu (tal como o Manifesto Surrealista e o Dogma 95). Desta forma, quando o opressor privilegia os maiores do cinema mundial, ele transforma e invisibiliza a produção nacional, já que promove uma espécie de censura ou recuo às proposições da diversidade.

Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a indústria cultural é um processo de dominação sociocultural que padroniza e massifica a/o produção/consumo da arte, tornando-a um produto capital voltado para a valorização industrial, ou seja, uma cultura reconhecida por produtos gerados em larga escala. Dessa forma, tratamos de um processo que se utiliza do cinema e outras formas de arte para transformar a cultura em um produto comercializável, retirando e dominando seus modos de expressão cultural, seu potencial crítico e emancipatório.

Tal processo reforça a passividade dos sujeitos produzindo uma espécie de pseudo-individualidade, ou seja, a sensação de que o indivíduo pertence a uma certa identidade sociocultural, quando, na verdade, ele está apenas sendo induzido a determinados comportamentos (por uma série de filmes que se dizem

“arte”, mas são quase como peças publicitárias), com o objetivo de atender o interesse capital, já que promove a ilusão da valorização da “diferença”. Assim, a indústria cinematográfica limita e molda os indivíduos para transformá-los em consumidores com padrões únicos de escolhas e comportamentos.

Adorno (1979) conceitua “pseudoformação” como uma forma superficial de educação que não promove a verdadeira autonomia e a reflexão crítica dos indivíduos, mas uma aparência de conhecimento libertário voltada à manutenção do *status quo*. Adorno (1979) argumenta que a pseudoformação torna os indivíduos conformistas e resistentes a novos modos de pensar.

Em vias interlocutórias semelhantes, poderíamos dizer que a pseudoformação fundamenta-se na negação da diferença. Nesse sentido, Deleuze (1992) valoriza a diferença como forças ativas e reativas que permitem a transformação da vida e do pensamento. Para o autor, o verdadeiro pensamento é aquele que se engaja com o novo, o singular, o diferente – algo que a repetição mecânica ou a padronização cultural impede.

Ao correlacionar Adorno (1979) e Deleuze (1992) percebemos que a verdadeira emancipação depende da capacidade de romper com formas de repetição mecânica de exposições fílmicas, abrindo espaço para a diferença. Logo, enquanto Adorno (1979) foca em uma crítica à massificação e à conformidade da cultura de massa, Deleuze (1992) oferece uma ontologia da diferença, sugerindo que a transformação social e individual depende da capacidade de gerar novas formas de vida e pensamento através de uma repetição criativa que promova a diferença.

[diante do] pensamento de dois filósofos consagrados do século XX, pudemos constatar que, apesar do antagonismo entre Deleuze e Adorno, ambos apresentam como ponto comum a constatação da insuficiência da identidade e do pensamento conceitual para uma representação adequada da realidade. Entretanto, em contraste com a filosofia da diferença deleuziana, que assume uma postura radicalmente contrária à identidade conceitual amparada na universalidade, Adorno aponta para o irracionalismo de um pensamento puro e simplesmente avesso aos alicerces de uma racionalidade amparada na representação e na identidade (Bueno, 2017, p. 15).

Deleuze e Guattari (2010) criticam o modelamento social e a produção de subjetividade que esculpe os desejos humanos. Em *Anti-Édipo* (2010), os

filósofos criticam o aprisionamento do desejo humano, propondo que os mediadores do desejo, que na escola são os professores, devem promover a emancipação e liberação dos fluxos de desejo – onde o pensamento crítico possa coexistir e devolver-se em vez de ser capturado pelas formas de repetição estéreis promovidas pela indústria cultural, ou seja, na escola deve estar o que não se vê em casa e/ou no shopping.

A correlação entre o Anti-Édipo de Deleuze e Guattari (2010) e as críticas de Adorno (1979) acerca da pseudoformação e da indústria cultural revelam uma preocupação compartilhada com a repressão das forças criativas – seja do pensamento ou do desejo. Desse modo, enquanto Adorno (1979) concentra-se na educação e na cultura como esferas de alienação, Deleuze e Guattari (2010) expandem essa crítica ao terreno do desejo e da produção subjetiva.

Contudo, em ambos os casos a emancipação depende de uma ruptura com os mecanismos de repetição estéril e conformista determinados por uma indústria cinematográfica unânime/impositiva em favor de um processo de diferenciação que permita novas formas de pensar, desejar e existir. Assim, nas próximas linhas tratamos da relação entre indústria cultural e pseudoformação, cientes que a dimensão da diferença viabiliza que os sujeitos formem, atribuam sentidos a partir das imagens que cada indivíduo observa, bem como de suas formações, fantasias e vivências subjetivas.

3.1 Indústria cultural, pseudoformação e diferença

Nesta subseção, abordamos os conceitos de indústria cultural e pseudoformação alicerçados em Adorno e Horkheimer (1985), também como essas noções interseccionam a concepção de diferença em Deleuze (1988). Para tanto, apoiamo-nos teoricamente em, Adorno (2002), Marcello (2008), Gomes (1996) e outros estudiosos que demonstram interesse pelas temáticas.

O conceito de indústria cultural foi definido por teóricos da escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (1985, p. 57) expõem que “o cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema” de múltiplos canais coerentes entre si. Tais canais não apresentam apenas uma arte capaz de aludir às autonomias e ao caos subjetivo de cada indivíduo, contudo, ao comporem o novo sistema industrial, eles contribuem para que os sujeitos sejam objetificados. O cinema

não é uma alegoria pelo qual se produz identificações previsíveis, logo, ele não pode ditar como a criança deveria ser nem ocupar um lugar previsto.

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (Adorno, 2002, p. 59).

Entendemos que o vir-a-ser infantil diante de um filme não é meramente derivativo, mas colaborativo, todavia, a cultura pop, alinhada ao populismo, busca fazer com que os sujeitos encontrem-se em “significantes vazios”³⁷. O método de dominação dos afetos (Marcello, 2008)³⁸, a indústria e as instituições ditam de forma violenta como você deve se sentir, induzindo o medo, a felicidade, a tristeza e, principalmente, incitando a compra. Seguindo essa lógica, o cinema é marcado pelo *Star System*³⁹, disseminando ideias e culturas padronizadas, tal como a fabricação de produtos nas indústrias, na intenção de favorecer a perpetuação de um *know how*. Obviamente, referimo-nos às grandes produções cinematográficas das indústrias hollywoodiana e europeia, onde vigoram a imposição das perspectivas comerciais voltadas para o mundo subdesenvolvido, geralmente, com produção audiovisual muito incipiente, em especial no Brasil.

Em “Cinema: trajetória no subdesenvolvimento” (1996), Paulo Emilio Sales Gomes⁴⁰ apresenta um breve panorama histórico do cinema no Brasil,

³⁷ Significantes vazios impedem a sua expansão significativa e ameaçam sua existência, esses servem também para afirmar a própria constituição dessa cadeia discursiva, unindo ainda mais as diferenças por ela agregadas, tendo em vista que o limite antagônico é idêntico a todas as identidades constituidoras do significante vazio, gerando, pois, a união dessas diferenças em torno de uma luta comum: contra algo que, de uma forma ou de outra, impede a constituição dos elementos dessa cadeia de equivalências (Mendonça, 2006, p. 86).

³⁸ Não é de afetos que estamos falando, mas do poder de afetar. Não é de uma relação de carinho, tampouco de familiaridade, de algo que viria do exterior para sacudir o outro, em sua passividade, mas tão-somente da mobilização de forças as quais, em seu exercício, mostram-se profícuas para a capacidade, para a potência do agir. Em uma (ou duas) palavra (palavras): criação, invenção de formas de agir. E, enfim, quando criança-corpo se torna criança-acontecimento (Marcello, 2008, p. 151).

³⁹ Sistema de produção, distribuição e exibição de filmes que transforma o ator em uma celebridade capaz de reforçar valores e comportamentos considerados adequados à época, com salas de exibição cinematográfica transformadas pela inserção do som no cinema, bem como pela construção de locais confortáveis e requintados, fazendo com que a burguesia passasse a frequentar o cinema e a arte, antes dedicado(a) aos operários das fabricas, nas chamadas Vaudeville.

⁴⁰ Crítico e historiador cinematográfico paulista (1916-1977), ele era autor e ator conhecido pelo seu trabalho em “Ao Sul do Meu Corpo” (1982), “Memória de Helena” (1969) e “Duas Vezes com Helena” (2002).

identificando o pouco interesse nas filmagens brasileiras e demonstrando a precoce influência dos cinemas italiano e europeu no início da cinematografia brasileira. Nessa época, o cinema brasileiro era pouco crítico, pois, em grande parte, reproduzia o que era elaborado em outros países. Ainda assim, as produções não chegavam aos olhos das massas, pois o número de salas cinematográficas era outra dificuldade enfrentada pelo Brasil, um país de dimensões continentais. Este vácuo permitiu a profusão de salas de exibição país afora pelo cinema produzido por outros países, em especial, das produções norte-americana e europeia.

Dessa forma, a nossa história/memória foi e ainda é contada pelo colonizador, sob o qual vigora a “mistificação das massas”⁴¹ (Adorno, 2002), permitindo/possibilitando que o brasileiro pensasse que era tal qual os norte-americanos e os europeus, contudo, nunca lhe permitiram a construção da própria identidade cultural pela arte cinematográfica.

No contexto pós Segunda Guerra Mundial, o cinema produzido entre as décadas 1960 e 1970 fez-nos pensar sobre a importância da construção de nossa identidade, mas, logo sufocado pela ditadura militar, ele perdeu espaço para as chamadas pornochanchadas, que nos colocaram a refletir qual é a nossa identidade cultural? O que é cultura pop? Como ela deve se constituir e como se constitui? O que é produto de massa? A contra ponto da cultura pop, desenvolve-se um cinema feito para poucos, super conceitual, destinado à elite formada pela universidade mundo a fora.

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural (Adorno, 2002, p. 68).

Estabelece-se, então, dois mundos: um das massas (sem “nenhum” ou pouco acendo à cultura) e outro da arte solene ou das belas artes, em que o cinema, por excelência, viabiliza-se quando dialoga com a filosofia e os grandes questionamentos da sociedade elitista.

Atualmente, na cultural contemporânea das massas, o espectador vê-se

⁴¹ Theodor Adorno entende o processo de mistificação das massas como uma espécie de narrativa ilusória contada com a finalidade de dominação do pensamento.

“idiotizado”, tal qual o protagonista de *O idiota* (1951)⁴² de Akira Kurosawa, quando se percebe aguardando ansiosamente pelo próximo “fenômeno Barbie”. Esse tipo de mercado não quer o espectador ativo em uma vivência cultural diversa, mas austero/alienado em uma vivência cultural consoante.

Figura 2 – Objetos relacionados ao “fenômeno Barbie”



Fonte: <https://vogue.globo.com/beleza/noticia>

O objetivo da indústria cultural é transformar a cultura em diversos produtos vendáveis. Dessa forma, o indivíduo vai ao cinema assistir *Cars*, *Cars 2*, *Cars 3* e quantos forem necessários para manter a sua identificação com os princípios e os produtos da franquia⁴³. Não contente, o sujeito é induzido a comprar o primeiro brinquedo, o segundo e o terceiro que remete a saga. É óbvio que a cultura não deve ser um local de replicação da indústria cinematográfica. Afinal, neste interim, a criatividade importa à vida humana?

A industrial cultural distorce os fatos da cultura com tal habilidade que leva a vítima a duvidar dos próprios sentidos, das suas verdades e dos seus valores. Tal como no filme “*A meia noite*” (1944) – em que a personagem passa a duvidar da própria realidade que vive porque é induzida pelo marido a perceber o mundo de outra forma, é por semelhante via que a mecanicidade da indústria

⁴² Adaptação cinematográfica da obra escrita por Dostoiévski. O autor tenta criar um protagonista “perfeito”, inocente, que só leva em consideração o que o outro tem de bom. Uma personagem que está em uma situação triste, já que tem apenas poucos parentes na cidade onde vive, mas sempre está tudo bem, ainda que se perceba deslocado na cidade. “Em algum momento da primeira parte do filme, os personagens sentem a imperiosa necessidade de realizar seus desejos, acabar com as frustrações, serem livres e felizes por, pelo menos, um curto espaço de tempo. Enquanto essa necessidade se destaca, percebemos que as tentativas para conseguir satisfazê-la são nulas, o que aos poucos paralisa o ânimo dos protagonistas, que na fase final do filme se entregam ao desespero” (Santiago, 2018).

⁴³ Estratégia de marketing na qual a administradora cria uma estrutura de produtos vendáveis, de modo a manter o status de uma marca.

coloca-nos a repensar quem somos, uma vez que a imagem que eles nos mostram e apresentam como real de alguma forma substitui nossa realidade.

Acreditamos que as crianças não podem estar diante de um filme apenas para alargar o *market share* de uma produtora, distribuidora ou exibidora. Com o cinema as crianças têm a oportunidade de viver um pouco melhor. Ninguém precisa estar dentro da indústria cinematográfica, porém, ao reconhecemos os meandros da “mistificação das massas”, conferimos às crianças a chance de usar sua própria liberdade para construir formas de vida que sejam potencializadoras. De outro modo, a diversidade cultural pode ser oprimida, a capacidade criativa diminuída, podendo representar uma tentativa de homogeneização das massas.

Não nos cabe censurar o cinema norteamericanizado ou europeizado, mas as crianças, assim como os antropofágicos⁴⁴, têm que saber se alimentar, metabolizar o cinema do outro e não se deixar dominar por ele. Tal como os “replicantes” em *Blade Runner* (1982), a indústria cultural quer nos transformar em produtos capazes de pensar, sentir, comprar e viver enclausurados no processo industrializador da cultura (ou da objetificação dela). Dessa maneira, passa a impor-nos uma profusão de etnias, crenças, costumes, moralidades e conceitos éticos, fazendo com que os valores do “espírito” percam o sentido sociocultural e o indivíduo maquínico esteja inserido em um universo paralelo.

Quanto aos produtos da indústria cultural, podemos ter a certeza que até mesmo os mais distraídos vão consumi-los abertamente (Adorno, 2002, p. 60). Acerca da pseudoformação, também chamada de semiformação, Adorno (2010) defende que:

Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e filtram-na. Estão de tal modo carregadas efetivamente que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semiformação uni-as. A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e em virtude do potencial ceticismo engenhoso e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (Adorno, 2010, p. 21).

⁴⁴ [...] servir não para prolongar a Europa, não para obra de imitação, sim como instrumento para criar coisa nova com os elementos, que vêm da terra, das gentes, da própria selvageria inicial e persistente. [...] Faremos coisa nossa, saída do nosso fundo espiritual, que seja determinada pelo prodigioso ambiente em que vivemos (Aranha, 1925 *apud* Teles, 1986, p. 283).

No processo de semiformação, como Adorno (2010) aponta, o sujeito é incapaz de estabelecer uma associação incontestada entre os bens culturais (cinema) e a humanidade. Logo, os indivíduos estabelecem um sentido isolado para os bens culturais, transformando a cultura em um bem de valor pecuniário. Dessa forma, ela ganha um status inumano, desprovido de sentido e de consciência crítica.

Na filosofia deleuziana, avançamos na compreensão do princípio de repetição e vislumbramos um sujeito que recebe algo que o diferencia, fazendo parte de sua identidade, localizando-o em um local, uma idade, um sexo, um contexto cultural. Em outras palavras, podemos afirmar que a repetição é o que nos distingue em qualquer momento temporal, tornando mais fácil a aproximação em grupos sociais pré-determinados.

Neste sentido, a repetição tem interseccionalidade com o conceito de semiformação, já que em ambos os sistemas há este caráter segregador do sujeito e de domesticação do pensamento. Nos conceitos que interseccionam o sujeito, ignora-se o devir multifacetado e interconectado de culturas em favor do enraizamento de modelos pré-concebidos por outrem.

Após uma revisão dos escritos de Heráclito, o *devir*⁴⁵ ganha um caráter complexo, surgindo o que compreendemos como Filosofia da Diferença. Deleuze (1988) avança, apontando para a realidade da diferença e o caráter mais simbólico/convencional da repetição, ao dizer que a repetição é um processo de comodidade que nos limita a perceber a diferença. Em outras palavras, a repetição propõe uma intermediação entre os sujeitos que não impede, mas limita as potencialidades da diferença.

Para cada momento de vida, o homem renuncia algumas trajetórias, a vida antiedipiana não tem muito a ver com a vida do resto. O cinema é mais do que produto, é arte também. Talvez o maior papel do cinema é abrir um campo

⁴⁵ Devir, “o próprio Lógos, que atribui a essa lei eterna a função reguladora e ordenadora, é, ele mesmo, devir. O contínuo fluxo é característica fundamental do Lógos” (Santos, 1990), para Heráclito o devir é também fluxo, o vir-a-ser, em Gilles Deleuze “[...] diríamos que o *devir* se opõe ao ser [...]. Neste âmbito, os pares opositivos fundamentais seriam: essência/aparência, inteligível/sensível, ser/*devir*. [...] Os pensadores que a partir de Nietzsche atacaram a metafísica, criticaram a própria noção de verdade, destacando a potência da aparência, do sensível, do devir” (Pedrosa e Alves, 2008, p. 33).

de manobra para que os sujeitos possam encontrar a si mesmo, mas não devemos reduzir ou simplificar demais o desejo. O cinema acabou reduzindo a arte a um produto e convertendo-a em uma espécie de cardápio resumido de formas existenciais.

É preciso se voltar contra o criador e aprimorar o vazio, a ausência de certezas de um caminho. O professor não pode formar sujeitos como constrói carros ou máquinas, por isso a sala de aula não pode ser estéril, a escola não pode ter uma base comum curricular. O cinema, como movimento artístico, precisa ter um lugar e não induzir um caminho, precisa ser uma “máquina de guerra potencial, precisamente na medida em que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento” (Deleuze, 1988, p. 95).

Nesse sentido, as noções de Theodor Adorno e Gilles Deleuze que abordamos articulando-se com a importância de refletir sobre o cinema nacional na educação infantil, ajudando a entender a formação cultural e o papel do cinema como meio pedagógico e de socialização.

Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam o conceito de Indústria Cultural para descrever como a produção artística, especialmente em sociedades capitalistas, é massificada e padronizada. Adorno (2002) introduz o conceito de pseudoformação (Halbbildung) para criticar formas de educação ou conhecimento que parecem promover formação cultural, mas apenas perpetuam a superficialidade.

Deleuze (1988) também explora a diferença como um conceito central e, ao contrário das tradições filosóficas que colocam a diferença como uma variação da identidade, ele situa a diferença como algo primário, anterior à identidade. O autor argumenta que o mundo está em constante processo de diferenciação e a diferença é criativa, gerando novas realidades, novas formas de pensar e de ser. Assim, para Deleuze (1988), é na diferença que se encontra o potencial de criação e transformação.

De igual modo, tais noções ajudam a refletir sobre os conteúdos que estamos oferecendo às crianças e como eles afetam a formação delas. O cinema infantil ofertado nas escolas muitas vezes é dominado por grandes produções internacionais que seguem as lógicas da indústria cultural descritas por Adorno (2002), visto que os filmes infantis podem fornecer entretenimento, mas carecem

de uma dimensão crítica e podem reforçar estereótipos ou modelos de comportamento padronizados.

A pseudoformação, citada por Adorno (2002), pode ocorrer na escola quando o cinema é utilizado de forma acrítica na educação, ou seja, apenas para "ocupar tempo" ou entreter. O cinema nacional, com suas particularidades culturais e narrativas mais próximas da realidade das crianças brasileiras pode ser um recurso pedagógico que ultrapassa a pseudoformação, fornecendo experiências formativas potentes.

A diferença, segundo Deleuze (1988), está no centro do cinema como ferramenta educativa. Ao contrário de filmes que reforçam a conformidade e a identidade cultural globalizada, o cinema nacional pode promover a diferença, representando a multiplicidade de culturas, modos de vida e valores brasileiros. Isso contribui para que as crianças entendam e apreciem a diversidade, ao invés de internalizar um único padrão cultural. Dessa maneira, o cinema infantil pode ser um espaço de valorização da diferença, promovendo o pluralismo e a criatividade.

Pensar o cinema nacional sob essas lentes permite uma abordagem que reconhece o valor formativo que ele possui para além do entretenimento. Quando consideramos a crítica à indústria cultural e a pseudoformação, entendemos que filmes não devem ser apenas um meio de consumo, mas uma forma de promover o desenvolvimento crítico e cultural.

Assim, através da criação dos conceitos de repetição e diferença em Deleuze (1988), vimos que o cinema na escola compreende feixes de pensamentos interseccionais que exploram a criatividade e a diversidade sob os quais incidem o devir. Neste cenário, ainda que resista sistematicamente às lógicas homogeneizadoras da indústria cultural, podemos superá-las promovendo uma formação que valoriza as múltiplas singularidades (em que se articula o próprio e o coincidente), o pensamento e a inovação, enriquecendo a cultura da/na infância de modo diagramático a fim de que as crianças possam coordenar, criar, mover horizontes de acontecimentos com um olhar crítico-reflexivo sobre o mundo.

3.2 Anti-édipo, Flâneur e Frankenstein: o não linear no cinema para crianças

Nesta porção do texto, relacionamos as definições de anti-édipo (Adorno, 2002) e flâneur (Benjamin, 1994) com a não linearidade do cinema infantil, demonstrando a partir da personagem Frankenstein (1931) os múltiplos aspectos culturais que nos constituem como sujeitos. Com esse intuito, também fundamentamos esta discussão em Hall (2000), Moraes (2012), Bergson (1989), Deleuze (1997) e outros que refletem acerca da formação subjetiva do indivíduo.

No contexto da educação infantil, bem como da formação cultural das crianças, emerge uma analogia intrigante entre a figura do *flâneur*, a jornada do infante e seus desejos. A personagem benjaminiana perambula pelas histórias urbanas a procura de significados e experiências, da mesma forma, também percorre um caminho de descobertas, explorando narrativas e imagens que contribuem para a construção de sua identidade.

O flâneur (ou o vagabundo) que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole, que Walter Benjamin celebrou no seu ensaio sobre a Paris Baudelaire e cuja contrapartida na modernidade tardia é provavelmente o turista [...], visava representar a experiência singular da modernidade. Várias dessas instâncias exemplares da modernidade (Hall, 2000, p. 33).

Neste sentido, a personagem é

[...] aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. Como um animal ascético, [ele] vagueia através de bairros desconhecidos até que, no mais profundo esgotamento, afunda em seu quarto, que o recebe estranho e frio (Benjamin, 1994, p. 186).

A proposta de superação da dominação do cinema industrial na educação infantil é um ponto-chave nesse contexto. Ao romper com a lógica iluminista, o *flâneur* propõe um descompromisso com as imagens pré-estabelecidas e abre espaço para a efervescência criativa, visto que é no ineditismo das imagens/narrativas que as potencialidades do eu podem aflorar proporcionando uma experiência libertadora.

Tal como Fausto⁴⁶, é necessário que a criança tenha a oportunidade de lançar-se ao mundo, percorrendo estradas e caminhos, vasculhando prédios abandonados, indo de ônibus à periferia da cidade a fim de encontrar-se, sem método a seguir, sem se submeter ao cinema nacional ou estrangeiro.

A formação do eu no 'olhar' do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação de criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada (o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conrito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do eu entre suas partes 'boa' e 'má', a negação da sua parte masculina ou feminina, e assim por diante), que são aspectos chave da 'formação inconsciente do sujeito' e que deixam o sujeito 'dividido', permanecem com a pessoa por toda vida [...] é a origem contraditória da 'identidade' (Hall, 2006, p. 37-38).

A entrada da criança nos sistemas simbólicos, conforme destacado por Hall (2006), marca o início de sua relação com a arte e a língua, bem como a construção de sua cultura. Nesse sentido, o cinema na educação infantil desempenha um papel significativo, oferecendo uma diversidade de representações que desafiam e enriquecem a formação pueril.

É fato que a cultura da criança não se desenvolve única e exclusivamente na/pela educação infantil. O devir-criança é prementemente incompleto, pois infante está sempre a ser preenchido/esvaziado, a visitar e ser visitado em seus formativos. Na educação infantil as representações do cinema é fonte importante da contradição de uma identidade independente, porquanto:

A vida psicológica não é nem unidade nem multiplicidade, [...] ela transcende tanto o mecânico quanto o inteligente, mecanicismo e finalismo só tendo sentido ali onde há 'multiplicidade distinta', 'espacialidade' e, por conseguinte, junção de partes preexistentes: 'duração real' significa ao mesmo tempo continuidade indivisa e criação (Bergson, 1989, p. 15).

⁴⁶ Johann Wolfgang von Goethe, autor da obra "Fausto" (1832), foi um escritor alemão que se aventurava pelas ciências naturais. Fausto era o protagonista da estória, ele era um homem das ciências que, ao desiludir-se com o conhecimento, decide vender sua alma ao demônio Mefistófeles. "Fato é que por mais que Fausto se lance ao mundo, que percorra estradas e caminhos, que vasculhe prédios abandonados, que vá de ônibus à periferia da cidade visitar sua antiga fábrica e encontrar (acaso?) uma velha amante, que alcance por fim o mar, ele parece sempre atraído (ou arremetido) de volta ao centro" (Moraes, 2012, p. 287).

Ao proporcionar o acesso às diferentes narrativas e imagens cinematográficas, a educação infantil torna-se uma fonte importante de contradição identitária saudável. Esse processo de desconstrução e reconstrução cultural dos sujeitos enriquece a experiência educativa, funcionando como um antídoto para a opressão cultural e a dominação do outro, pois é através da variedade de experiências proporcionadas pelo cinema que as crianças podem desenvolver uma identidade autêntica, crítica e resistente às influências opressivas.

Quando adulto, o indivíduo está sempre procurando alguém que explique o filme, que o direcione na interpretação de uma cena ou conceito, por isso o dispersar de uma construção identitária saudável representaria a morte da opressão totalitária do outro, configurando-se em um antídoto à opressão dos ditadores. Desse modo, a integração reflexiva e participativa do cinema na educação infantil amplia as possibilidades de aprendizado/desenvolvimento das crianças, contribuindo para a formação de uma sociedade inclusiva e consciente de sua diversidade cultural.

Diante dos diversos aspectos epistêmicos sucintamente evidenciados nestas breves observações, é evidente que na práxis educacional contemporânea não há puritanismo na adoção epistêmica. Na escola atual, identifica-se que todos os posicionamentos filosóficos estão entrelaçados quando o professor se depara com a prática educativa. Apesar de existirem diretrizes educacionais rígidas que normatizam a teoria, o docente opera, intencional e intrinsecamente, em uma ou outra corrente teórica que considera adequada para um determinado método de ensino. Por vezes, ele adota abordagens dialéticas, em algumas ocasiões humanistas e em outras tradicionais, não sendo possível eleger uma prática ideal que atenda às necessidades de alunos e professores em sala de aula.

A diversidade ou a relativização das teorias epistêmicas torna a vivência escolar cada vez mais dinâmica, plural, diversa e revolucionária. As disciplinas não se encontram circunscritas em uma espécie de logocentrismo do saber e o conhecimento desenvolve-se de forma rizomática, como afirma Deleuze (1997).

Nesse sentido, é essencial permitir que o aluno tenha liberdade⁴⁷ para construir o próprio conhecimento, encarando-o como um formador de cultura e não um indivíduo que meramente reproduz aspectos culturais. Sendo assim, o professor pode oferecer momentos em que sejam apresentadas imagens, pinturas, músicas, entre outras expressões artísticas, assumindo uma perspectiva *flâneur* na pedagogia, atentando para a imanência singular do ato de ensinar e aprender, indo além de uma simples aula didática, apegada ao modelo expositivo. Para Adorno (2002, p. 47) “nenhuma obra de arte autêntica e nenhuma filosofia verdadeira jamais esgotaram seu sentido em si mesmas, em seu ser-em-si”, logo, o processo de (re)conhecimento do cinema renuncia a finitude e não se limita a sua *mis-en-cene*⁴⁸.

Com tais reflexões em mente, podemos afirmar que a aprendizagem se efetiva como algo inesperado que surge a partir de um conceito ou situação, por conseguinte, não há um método capaz de garanti-la, pois aprender e ensinar são processos distintos (Larrosa, 2004). Dessa forma, ao se por diante da tela, é preciso não apenas notar os movimentos da diegese⁴⁹ mas também a extra-diegese⁵⁰.

A construção do conhecimento tem muito mais a ver com o rizoma do que com a árvore. Tal como proposto por Deleuze e Guattari (1992), a metáfora do rizoma faz-nos refletir que a aquisição do conhecimento não ocorre de forma linear ou escalonada, visto que a linearidade do/da desenvolvimento/aprendizagem é uma utopia apresentada por uma filosofia obsoleta. Na estrutura de conhecimento rizomático, a inteligência não pode ser medida, por isso o professor não deve fazer algo para os alunos, mas com eles, tendo em vista que, na perspectiva deleuziana, a construção do conhecimento é

⁴⁷ “O conceito de liberdade de opinião, e mesmo o próprio conceito de liberdade espiritual, na sociedade burguesa, no qual a crítica cultural se baseia, possui a sua própria dialética” (Adorno, 2002, p. 49).

⁴⁸ O termo em francês pode receber tradução literal como “por em cena”. No cinema, a *mis-en-cene* é o que dá vida ao filme, a movimentação dos atores, a iluminação, o figurino, a máquina, o cenário. São os mais diversos objetivos que se percebe na imanência do plano.

⁴⁹ A diegese é, portanto, em primeiro lugar, a história compreendida como pseudomundo, como universo fictício, cujos elementos se combinam para formar uma globalidade. [...] Por isso, é possível falar de universo diegético, que compreende tanto a série de ações, seu suposto contexto (seja ele geográfico, histórico ou social), quanto o ambiente de sentimentos e de motivações nos quais elas surgem (Aumont, 1993, p.114).

⁵⁰ Qualquer manipulação estrutural pictórica e estilística que interfere no universo fílmico e que, a princípio, não faz parte da realidade encenada.

colaborativa e caótica. Assim, em referência ao texto “O mestre ignorante” (2013) de Jacques Rancière, declaramos que:

Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora (Rancière, 2013, p. 27).

Desse modo, “a consciência do poder do espectro humano” (Rancière, 2013, p. 27) pode ser considerada como o objetivo do cinema ao conectar-se com a infância. Não se trata de uma verdade absoluta sobre a vida e o mundo, mas de permitir que “o ignorante” aprenda por si mesmo. Note-se que isso não se refere a conceder autonomia, posto que a autonomia não é algo que pode ser dado, trata-se de proporcionar ao sujeito a consciência do próprio espírito.

No movimento hermenêutico e teórico realizado por Sigmund Freud na obra “Totem e Tabu” (1900), ele vai desenvolver uma teoria fundamental em seus escritos sobre o desenvolvimento infantil. Freud (1900) observa, através da análise cultural de diversas sociedades, que a proibição do incesto e a violação de vários tabus sociais representam uma ameaça à coesão social. Em sua investigação, o médico austríaco destaca que esses tabus funcionam como pilares para a estrutura social e a sua transgressão pode levar à desintegração das relações comunitárias (Freud, 1900).

Freud (1900) estabelece paralelos entre esse desejo incestuoso e a tragédia grega “Édipo Rei”, escrita por Sófocles (496 a.C. – 406 d.C.). Na mitologia grega, o personagem central Édipo assassina seu pai e estabelece uma relação incestuosa com a mãe – Jocasta. Esta narrativa mitológica não apenas ilustra a complexidade do desejo humano, mas também serve como um pano de fundo para a teoria freudiana.

Utilizando-se dessa mitologia, Freud (1900) fundamenta uma das suas principais teorias: o Complexo de Édipo. Este conceito refere-se ao desejo, universalmente presente, de um filho (em especial um menino) de ocupar o lugar do genitor do sexo oposto, enquanto rivaliza com o genitor do mesmo sexo. No entanto, Freud (1900) argumenta que tal desejo, intrínseco à natureza humana, é constantemente reprimido pela sociedade, o que pode levar ao

desenvolvimento de neuroses (estado de perturbação mental atípico) na infância. A repressão desse impulso, portanto, é vista como um fator determinante na formação do ego e na construção das relações interpessoais

Por via oposta, Deleuze e Guattari (2010) apresentam um movimento teórico contrário às abordagens psicanalíticas de Sigmund Freud, especialmente na obra *Anti-Édipo*. Enquanto Freud (1990) analisa o Complexo de Édipo como um pilar da formação da subjetividade e da neurose, Deleuze e Guattari (2010) contestam essa perspectiva ao argumentar que o desejo não deve ser visto como algo ligado a estruturas familiares repressivas, mas como uma força produtiva e criativa.

Os escritos de Deleuze e Guattari (2010) oferecem uma crítica profunda à psicanálise tradicional, focando particularmente no conceito freudiano do Complexo de Édipo. O filósofo e o psicanalista desafiam a ideia de que a formação da subjetividade humana deve necessariamente seguir o modelo triádico pai-mãe-filho, sugerido por Freud (1990), em que o desejo seria moldado e reprimido dentro dos limites dessa estrutura familiar.

Eles crítica o modelo freudiano sugerindo que a interpretação do desejo através da lente do complexo edípico limita a compreensão das dinâmicas sociais e culturais mais amplas, também afirmam que o desejo não se reduz à vontade de ocupar a posição do pai ou da mãe, mas que vigora no sujeito uma multiplicidade de relações sociais e políticas que não podem ser capturadas pela estrutura familiar. Para Deleuze e Guattari (2010) a noção de desejo é inseparável das questões de produção e luta de classes, levando a uma visão mais abrangente do comportamento humano.

Dessa forma, os teóricos introduzem o conceito de "máquinas desejanter"⁵¹, enfatizando que o desejo é uma força que se move em direção à produção e à criação, desafiando as normas sociais. Eles argumentam que o desejo é muitas vezes desviado ou bloqueado por instituições sociais, como a família e o Estado, que tentam moldá-lo em conformidade com suas próprias

⁵¹ Ao invés de entender o desejo como algo que se desenvolve exclusivamente dentro da dinâmica familiar, Deleuze e Guattari (2010) propõem a noção de máquinas desejanter, um conceito que desloca o desejo de seu lugar tradicionalmente patologizado e restrito. No entender dos autores, o desejo não é algo a ser regulado ou canalizado pela estrutura familiar, mas uma força produtiva, fluida e múltipla que opera por meio de fluxos que atravessam e reconfiguram o campo social e subjetivo.

necessidades (Deleuze e Guattari, 1995).

As concepções de “anti-édipo”, “maquinas desejanter” e de “rizoma” em Deleuze e Guattari (2010) podem ser extremamente valiosas para entender as crianças como agentes culturais ativos, ao invés de sujeitos passivos no processo educacional. De acordo com a teoria deleuziana, o desejo não é algo moldado exclusivamente por estruturas rígidas, como a família ou a educação formal, é um fluxo criativo e produtivo que atravessa todos os indivíduos, incluindo as crianças. Dessa forma, em vez de serem objetos de controle e normalização, como muitas vezes ocorre em sistemas educacionais tradicionais, as crianças são vistas como seres desejanter que participam ativamente na criação de significados e na organização de suas próprias experiências.

Neste contexto, o cinema é um meio que não apenas representa a realidade como também cria novos modos de percepção e afetação. As crianças, ao assistirem aos filmes, não estão simplesmente internalizando passivamente as imagens e narrativas fincadas a partir de um ponto de vista paternal, estão participando ativamente de um processo de experimentação e produção de subjetividade.

Nesse sentido, é necessário observar que a indústria cultural, como explicitado, produz a homogeneização do desejo e gera uma cultura de limitada diversidade em que se pode ver filmes variados, mas dentro de uma realidade formulada e repetitiva que mantem o público em certas expectativas e padrões de consumo. Como o tão atacado “Coringa: Delírio a Dois” (2024) quando quebra a expectativa e é compreendido como ruim. Hooks (2013) fala um pouco desta experiência em sala de aula:

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialéticas e recíprocas, temos de ensinar-lhes o processo. Dou aula a muitos alunos brancos e eles têm posições políticas diversas. Mas eles chegam à aula de literatura feminina afro-americana e não querem ouvir discussões sobre políticas e raça, classe e gênero. Frequentemente reclamam: ‘Eu pensei que este curso era de literatura’. O que estão dizendo, na verdade, é ‘Achei que este curso seria dado como qualquer outro curso de literatura que eu já fiz, apenas substituindo os escritores brancos do sexo masculino por escritoras negras do sexo feminino’. Eles aceitam a mudança no foco de representação, mas resistem a mudar a maneira como pensam sobre as ideias. Isso é ameaçador. É por isso que a crítica do multiculturalismo busca

fechar de novo a sala de aula – deter essa revolução em como sabemos o que sabemos. É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse (Hooks, 2013, p. 193).

Hooks (2013) aponta que um dos maiores desafios é ensinar os alunos a participarem de discussões dialéticas e recíprocas, o que exige, antes de tudo, uma mudança no modo como eles percebem a educação, visto que muitos deles chegam às aulas com expectativas tradicionais, baseadas em experiências anteriores, e resistem a qualquer abordagem que difira dessas expectativas.

Deleuze (2010) percebe o desejo como uma força criativa que flui em múltiplas direções, alinhando-se com a forma não linear de contar histórias no cinema. Filmes que exploram narrativas não lineares por vezes refletem a multiplicidade de experiências e pontos de vista, permitindo que as crianças se identifiquem com diferentes personagens e situações de maneira diversificada. Tal iniciativa proporciona uma experiência de visualização potente em que o aprendizado não se dá apenas por meio da sequência lógica de eventos, mas pela exploração de temas, emoções e conexões que se entrelaçam ao longo das narrativas.

A partir do conceito de "máquinas desejanter"⁵², pode-se entender que as narrativas não lineares incentivam as crianças a pensar de forma criativa e a conectar diferentes ideias e emoções. Essa abordagem permite que elas experimentem a complexidade das relações e dos desejos de modo mais palpável, desenvolvendo habilidades críticas e interpretativas. Por exemplo, os filmes que utilizam *flashbacks*, múltiplas perspectivas ou diferentes linhas do tempo ajudam as crianças a compreender que a realidade é composta por várias camadas e que as histórias podem ser contadas de diferentes maneiras. Por via semelhante, Adorno (2002) diz que:

o crítico da cultura incorpora a diferença no aparato cultural que gostaria de suplantá-lo, aparato que precisa, ele mesmo, dessa diferença para poder se apresentar como cultura. É próprio da pretensão da cultura à distinção, por meio da qual ela procura se dispensar da prova das condições materiais de vida, nunca se

⁵² Termo usado por Deleuze e Guattari em *Capitalismo e esquizofrenia* (2010) ao dizerem que "O que define precisamente as máquinas desejanter é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções" (Deleuze e Guattari, 2010, p. 514).

julgar distinta o suficiente (Adorno, 2002, p. 45).

Adorno (2002) reflete sobre a dialética entre cultura e diferença, sugerindo que a crítica cultural, ao tentar suplantar ou transcender o aparato artístico dominante, incorpora as mesmas diferenças que esse aparato necessita para afirmar-se como "cultura". Em outras palavras, a cultura se legitima por meio da diferenciação que, por sua vez, é essencial para que ela possa distinguir-se de outras formas de vida. Logo, a cultura nunca consegue ser suficientemente "distinta" porque depende das mesmas estruturas materiais e sociais que tenta superar.

Esse jogo entre a pretensão de autonomia cultural e a impossibilidade de escapar completamente das condições materiais de vida é uma crítica à noção de cultura como algo puro ou elevado, sugerindo que ela está sempre enredada nas realidades da sociedade. Desse modo, reside na cultura uma contradição interna em que ao mesmo tempo que ela se alimenta da diferença, também se enraíza nas condições estáveis da existência humana.

Na educação infantil, a incorporação do cinema promove múltiplas discussões sobre as escolhas dos personagens e suas consequências, além de encorajar as crianças a expressarem suas interpretações das histórias, estimulando a capacidade de produção de "agenciamentos"⁵³. Ademais, a fluidez narrativa oferece às crianças a oportunidade de envolverem-se ativamente com o conteúdo, uma vez que podem reinterpretar e reimaginar as histórias em suas próprias experiências.

Tendo em conta os cinéfilos, incluindo os fanáticos entusiastas do cinema "blockbuster", que desejam transformar o próprio devir em um processo de mudanças efetivas para o mundo, hipoteticamente, é inevitável reconhecer que ambas as personagens (fanáticos e cinéfilos) estão em uma posição de fracasso. Isso ocorre porque enquanto um alinha-se aos intentos do "cinema de autor", o outro alinha-se ao "cinema de bilheteria" compartilhando um desejo

⁵³ O conceito de agenciamento em Deleuze e Guattari (1995) diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico) (Deleuze e Guattari, 1995). Trata-se de uma correlação entre duas faces inseparáveis. A expressão refere-se ao conteúdo sem descrevê-lo ou representá-lo, mas intervém nele. Como exemplos de agenciamentos coletivos de enunciação poderíamos citar os agenciamentos judicial, familiar, escolar, midiáticos, dentre outros (Soares e Miranda, 2009, p. 418).

comum: fundar grupos identitários, marcados pelo aprisionamento da alma.

Para avançarmos na articulação entre Indústria Cultural e pseudoformação (Adorno, 2010), repetição e diferença (Deleuze, 1988) no contexto do cinema nacional para a educação infantil, precisamos aprofundar a reflexão sobre como tais ideias entrelaçam-se na compreensão do papel da cultura, da educação e da subjetividade.

Ao articular esses conceitos, o cinema nacional torna-se não apenas um espaço de entretenimento, mas um lócus de resistência cultural e formações. Por um lado temos a crítica de Adorno (2010) à Indústria Cultural e à pseudoformação alertando-nos sobre os perigos de uma cultura massificada e superficial, enquanto por outro a filosofia de Deleuze (1988) acerca da repetição e da diferença oferece-nos um caminho para pensar o cinema infantil como um espaço de criação e inovação.

Assim, de tudo o que discutimos, chegamos ao consenso de que a articulação crítica dos conceitos mencionados leva-nos a uma compreensão mais ampla da importância do cinema nacional para a educação infantil, posto a possibilidade dele fazer parte da educação infantil contrariando as tendências da indústria cultural, oferecendo conteúdos que, em vez de reproduzirem uma pseudoformação, estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o encontro com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o cenário semicultural é transposto para a educação infantil, estamos, essencialmente, moldando crianças a partir de um contexto cinematográfico que, a princípio, possui raízes. Tal conjuntura tende a diminuir a capacidade arbórea do espírito, hipervalorizando a competência atrativa do capital humano.

No senso comum, o cinema dito de animação é a circunscrição de um cinema que deve, quase que obrigatoriamente, ser oferecido à criança porque, em grande medida, é quem dialoga com o pensamento infantil fantástico. A tradicional predominância deste gênero cinematográfico é também o pré-determinismo de uma cultura industrial a ser vencida.

Na escola que defendemos, os fatos do mundo real podem, de alguma forma, fazerem correlações com o universo cinematográfico, visto que no cinema os significados são construídos a partir das experiências da criança com o mundo, configurando-se em uma construção coletiva fundamentada em uma disputa geopolítica. Por outra via, entendemos que a repetição de estórias apenas em um universo fantasioso faz parte de uma postura industrial do cinema.

Em hipótese, é possível dizer que a interseccionalidade entre os gêneros (comédia, drama, animação, *live action*, suspense, ação, nacional, internacional, etc.) pode ser uma saída para a produção de sentidos não pasteurizados pela cultura hegemônica. Dessa forma, ao professor é outorgada a possibilidade de apoiar-se na faculdade criadora da cinematografia nacional, bem como na singularidade do encontro entre a criança/infância e a/o imagem/cinema.

A sociedade possui uma complexa rede de diversidades que nos faz singulares, protegendo-nos, já que essas relações são valorizadas quando o processo criativo, oriundo da diversidade cultural, garante a nossa sobrevivência. Até mesmo a própria ciência é baseada em conceitos predeterminados a partir do outro: “[...] é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 32), evidenciando o quão insuficiente um(a) princípio/ideia/cultura isolado(a) pode ser, no mesmo instante que nos faz lembrar o quanto precisamos da diversidade cultural/intelectual.

Com o deslocamento da *semicultura* cinematográfica para a sala de aula,

a educação infantil torna-se um espaço em que os valores hegemônicos são reproduzidos/replicados e a diversidade, a autonomia são subjugadas por uma visão monolítica e tecnicista do desenvolvimento humano. A criança deixa de ser incentivada a explorar o seu espírito e passa a ser condicionada a acompanhar um roteiro predeterminado que privilegia o sucesso econômico (mediante a indústria cinematográfica) ou a aceitação social (por intermédio do cinema “intelectualizado”).

Assim, para evitar que a educação infantil se torne um reflexo das dinâmicas opressivas presentes no cinema em massa, é importante que a escola promova uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e, fundamentalmente, com acesso à multiplicidade estética da arte. Portanto, devemos desconstruir os padrões coloniais e hegemônicos que permeiam a cultura cinematográfica, promovendo uma escola que evidencie a pluralidade cultural da cinematografia, tornando visível uma nova imagem pensante, crítica e reflexiva para o cinema.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria Cultural. In.: COHN, G. (org.). **Televisão, consciência e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1997. p. 346-354.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução de Juba Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.
- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**: Reflexão a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: ADORNO, W. T. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. Coleção espírito crítico. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 15-45.
- ADORNO, T. W. Semiformação. In.: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, T. W. **Soziologische Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Cultura e sociedade**. Tradução de Carlos Grifo. Lisboa: Presença, 1970.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- ARANHA, G. O Espírito Moderno. In: TELES, G. M. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**: apresentação e crítica dos principais Manifestos Vanguardistas. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ARENDT, H. Reflections on Little Rock. *Dissent*, 1(6), 1959. p. 45-56.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, H. **Seleção de textos e tradução Franklin Leopoldo e Silva**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

BUENO, S. Em torno da diferença: uma confrontação entre Adorno e Deleuze. **Educação em Revista**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 33, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CINÉPOLIS. **Código global de conduta e ética empresarial**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.cinepolis.com.br/CodigoEtica.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, nº 1, 2002, p. 171-188.

DELEUZE, G. **Cinema I: A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G. **Cinema I: A Imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, G. **Cinema II: A Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. v.4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B.L Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DIAS DA CRUZ, J. V.; AGUIAR, A. L. L. O agenciamento Deleuze-guattariano na teia jaminiana: política e revolução no romance jamaicano. Breve história de sete. **Inventário**, (31), (2023) p. 118–137.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIALHO, A. L. C. O cinema em Gilles Deleuze: Apontamentos sobre a imagem-movimento. **Humanidades em diálogo**, v. 10, p. 41-55, Portal de Revistas da USP, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159235>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, P. E. S. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. Coleção leitura. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Manoel Odorico Mendes (1799-1864). 3 ed. São Paulo: Atena Editora, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HÜNING, S. M.; GUARESCHI, N. **Reflexões sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade**. Barbarói, 2009.

KAFKA, F. **A Metamorfose**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINS, L.; FIEL, A. (org.). Cartilha propositiva: movimento pela infância e

audiovisual – MIA. **Anais** Encontro nacional do cinema infantil. 22º Encontro Nacional do Cinema Infantil. Florianópolis-SC, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à Inclusão Escolar**, [s. l.], 2001. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-ainclusao-escolar>. Acesso em: 14 abr. 2020

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Os sentidos da diferença**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011

MARCELLO, F. A. **Criança e imagem no olhar sem corpo de cinema [manuscrito]**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2008.

MONTEIRO, L. H. B. A indústria cultural como espaço formativo alternativo. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.61>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MORAES, F. **Da boca pra fora: algumas palavras sobre o cinema de Carlos Reichenbach**. Socine, 2012. Disponível em: <http://www.socine.org.br/rebeca/fora.asp?C%F3digo=123>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, São Paulo, Brasil, dez./jan./fev. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MWEWA, C. M.; SOUZA, K. C. M. A sociologia da infância em Portugal como campo de investigação e as relações étnicas: entrevista com Ana Nunes de Almeida. **Revista Zero-a-Seis** – Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v. 20, n. 38, p. 454-464. Centro de Ciências da Educação – UFSC, jul./dez. 2018.

MENDONÇA, D. **Democracia sem Democratas: uma análise da crise política no governo João Goulart (1961-1964)**. 2006. tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Ciência Política da UFRGS, Porto Alegre, 2006.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal ou prelúdio para uma filosofia do futuro**. Tradução de Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2005 (1886).

NOGUEIRA, L.; SOARES, C. **Ismail Xavier - A era da banalização das imagens**. Especial para O POPULAR04 de julho de 2012. [Entrevista]. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/37806-entrevista-ismail-xavier-a-era-da-banalizacao-das-imagens>. Acesso em: 06 jun. 2024.

RANCIÈRE, J. Prefácio à Edição Brasileira. In: RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 09-

16.

ROUSSEAU, J-J. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

RODRIGUES, R. A educação infantil e os (im)possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, 2015, p. 102–112. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p102>. Acesso em: 10 out. 2024.

PEDROSA, C.; ALVES, I. **Subjetividades em devir: estudos de poesia moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

SANTIAGO, L. **Crítica/O idiota (1951)**. Plano Crítico. 2018. Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-o-idiota/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SANTOS, M. C. A. A lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação**, v. 13, p. 01-09, 1990.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Ninho. Conferência As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância, **Fundação para a Ciência e a Tecnologia**, 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigosinfancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARS, R. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./Dez. 1995.

SIMÃO, M. B.; KIEHN, M. H. K. A. Entrevista concedida pela professora Sônia Kramer. **Revista Zero-a-Seis** - revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v. 10, n. 17. Centro de Ciências da Educação – UFSC, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n17p207>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SILVA, L. O. V. **A precisão psicofísica: um estudo comparativo entre os espetáculos Akropolis, O Príncipe Constante e Apocalypsis cum Figuris de Jerzy Grotowski sob a ótica do binômio reprodutibilidade-espontaneidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2012.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 09, n. 02. 2009. p. 4.

TELES, G. M. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. Coleção Vozes do Mundo Moderno. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

VENEU, M. G. O flâneur e a vertigem: metrópole e subjetividade na obra de João do Rio. **Estudos Históricos**, vol. 3, n. 6, Rio de Janeiro, 1990.

WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editora Presença, 2006.

XAVIER, I. Cinema: revelação e engano. In.: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-383.

FILMOGRAFIA

- A Branca de Neve (1937);
- Ao Sul do Meu Corpo (1982);
- A pele que habito (2011);
- Black Mirror (2011);
- Dilemas das redes (2020);
- Duas Vezes com Helena (2002);
- Fantasia (1940);
- Frankenstein (1931);
- Ivan, o terrível (1944);
- Limite de Mário Peixoto (1931);
- Magico de Oz (1939);
- Matrix (1999);
- Memória de Helena (1969);
- Meu Malvado Favorito (2010), (2013), (2015), (2017), (2022);
- Meu nome é Maalum (2021);
- Nascimento de uma Nação (1915);
- O encouraçado Potemkin (1925);
- O Idiota (1951);
- Onjoca, o dragãozinho manso (1946);
- Orson Welles em Cidadão Kane (1941);
- O Saci (1953);
- Sete anões (1937);
- Sinfonia Amazônica (1952);
- Tom Tom Dente de Leão (2021);
- Toy Story (1995), (1999), (2010), (2019);
- Velha a fiar s (1964) de Humberto Mauro.