



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO CED
CURSO PEDAGOGIA

YASMIN PAMPLONA KRAUTZ

**CINEMA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PROCESSO FORMATIVO
PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

Florianópolis

2024

YASMIN PAMPLONA KRAUTZ

**CINEMA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PROCESSO FORMATIVO
PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina Votto Silva

Florianópolis
2024

Krautz, Yasmin Pamplona

Cinema e experiência estética como processo formativo para crianças de 4 e 5 anos /Yasmin Pamplona Krautz ; orientador, Jéferson Silveira Dantas, coorientadora, Carolina Votto Silva, 2024.

57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2024

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Cinema. 3. Educação Infantil . 4. Experiência estética . I. Dantas, Jéferson Silveira. II. Silva, Carolina Votto. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

YASMIN PAMPLONA KRAUTZ

Cinema e experiência estética como processo formativo para crianças de 4 e 5 anos

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciada e aprovada em sua forma final pelo Curso Pedagogia.

Florianópolis, 15 de agosto de 2024.

Prof^a. Dr^a. Simone Vieira de Souza
Coordenadora do Curso

Banca examinadora

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas
Orientador
EED/CED/UFSC

Prof^a. Dr^a. Carolina Votto Silva
Coorientadora
PPGEAHC/UPM

Prof^a. Dr^a. Monica Fantin
Avaliadora Titular
MEN/CED/UFSC

Prof. Dr. Alexandre Bello
Avaliador titular
MEN/CED/UFSC

Prof^a. Dr^a Ione Ribeiro Valle
Avaliadora Suplente

Florianópolis, 2024.

Dedico esse TCC as crianças. Obrigada por me desafiarem a existir como professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por seu infinito amor e por estar presente em cada passo desta trajetória, permitindo-me vivenciar este momento e concluir mais uma etapa da minha vida. O tempo de Deus é perfeito; nem nos meus maiores sonhos foi tão gratificante como está sendo este processo de formação profissional.

Aos meus pais, Andrea e José, assim expresso minha profunda gratidão por sempre me incentivarem a buscar os estudos. Esta pesquisa e a minha formação só foram possíveis porque vocês acreditaram em mim primeiro. Sou grata aos meus pais, que já me mostravam desde criança como a Educação era um valor para nossa família.

Ao meu irmão e cunhado, que estiveram ao meu lado durante todo este processo de formação.

Ao meu companheiro de vida, sua presença foi fundamental para que eu enxergasse o mundo com novos olhos, e sua cumplicidade, parceria e encorajamento foram inestimáveis.

Ao meu orientador e coorientadora, pela orientação e acolhida durante este processo de pesquisa; agradeço a disponibilidade e dedicação em todo o processo, incentivando-me a encontrar minha própria forma de escrita e de pesquisa, conhecimentos assim não irei esquecer.

À Instituição de Educação Infantil onde atuo por proporcionar as experiências que despertaram em mim o desejo de mergulhar no universo encantador da Educação Infantil. Agradeço especialmente às minhas parceiras de docência, pela colaboração e troca de experiências.

Às/aos docentes da UFSC que me deram o prazer da palavra próxima e que de alguma maneira me acolheram, generosamente, como aluna. Nas reflexões, nas lutas e lições aprendidas, nas conversas de corredor, nos cafés e em todos os momentos vividos me sinalizam que é possível construir uma relação dialógica e afetuosa dentro da docência.

Às minhas amigas de faculdade e de vida, que estiveram ao meu

lado de forma tão próxima durante esta jornada. Agradeço por compartilharmos histórias e experiências, tornando essa caminhada mais leve e significativa.

Ao concluir essa pesquisa, recordo-me de muitas pessoas a quem ressalto reconhecimento, pois essa conquista finalizou-se com a contribuição de cada uma dessas, seja de forma direta ou indiretamente, nesta etapa tão importante na minha vida.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso visa analisar a importância da experiência estética por meio do cinema na Educação Infantil, enfoque para crianças de 4 a 5 anos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em textos e artigos acadêmicos já existentes, de autores da área da educação e da arte/cinema, como Adorno, Benjamin, Fantin, Fabris, Fresquet, e Kramer, entre outros. O primeiro capítulo destaca a Educação Infantil como um período crucial para o desenvolvimento integral, enfatizando a experiência estética nesse processo. São discutidos temas como cultura visual, cultura de massas, formação docente e documentos norteadores nas instituições de Educação Infantil. No segundo capítulo, são apresentadas reflexões sobre como a arte e o cinema contribuem para a formação social e cultural das crianças. Ressaltando o contexto capitalista e as indústrias cinematográficas voltadas para o público infantil. Também são abordadas políticas públicas e iniciativas no campo do audiovisual para a educação, como mostras de cinema infantil. Conclui-se que ao integrar conscientemente o cinema na Educação Infantil de forma crítica, é possível enriquecer não apenas a sensibilidade estética das crianças, mas também promover uma formação crítica diante das complexidades contemporâneas.

Palavras-chave: educação infantil; cinema; experiência estética; formação crítica.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the importance of aesthetic experience through cinema in Early Childhood Education, focusing on children aged 4 to 5 years old. It is a literature review based on existing research, texts, and academic articles from authors in the fields of education and art/cinema, such as Adorno, Benjamin, Fantin, Fabris, Fresquet, and Kramer, among others. The first chapter highlights Early Childhood Education as a crucial period for holistic development, highlighting aesthetic experiences in this process. Topics discussed include visual culture, mass culture, teacher training, and guiding documents in Early Childhood Education institutions. The second chapter reflects on how art and cinema contribute to the social and cultural development of children, noting the capitalist context and film industries catering to young audiences. It also covers public policies and initiatives in audiovisual education, such as children's film festivals. The study concludes that integrating cinema critically into Early Childhood Education can enrich not only children's aesthetic sensibility but also foster critical thinking in response to contemporary complexities.

Keywords: early childhood education; cinema; aesthetic experience; critical education.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Digital Video Disk
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
PNCs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

- **INTRODUÇÃO**

No presente trabalho pretendo compreender a importância das experiências estéticas por meio do cinema na Educação Infantil com enfoque para crianças de 4 e 5 anos, ressaltando a importância da primeira infância e, compreendendo ainda que a arte esteja presente em todo este processo. Nessa direção, a arte que mais me salta aos olhos é o cinema, pois essa linguagem artística traz por meio das imagens em movimento diversos signos e sentidos, que podem - como toda experiência estética - ser única e transformadora.

O interesse por esta pesquisa com enfoque na Educação Infantil não surgiu por acaso; foi cultivado ao longo da minha trajetória formativa no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa trajetória não apenas me formou, mas também me transformou e me permitiu a construção de uma estudante e professora engajada, comprometida com uma educação pública, gratuita e de qualidade. A Educação Infantil é minha principal escolha profissional e de pesquisa por uma série de motivos que estão enraizados na minha paixão pelo desenvolvimento das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, quis trazer à baila o tema em questão, pois acredito que por meio dos filmes existe um sistema de significações, que faz relação com a imaginação e criatividade e com as próprias infâncias presentes na Educação Infantil. Eli Henn Fabris (2008, p. 118) traz em sua análise a importância teórica do cinema, relatando a experiência que vivemos assistindo a sétima arte:

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporando aquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispensemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película.

Tal afirmativa converge com a construção de uma brincadeira, da imaginação, da incorporação que as crianças fazem dentro de um faz de conta. A experiência estética está presente nesses espaços, e por meio do cinema na Educação Infantil pode proporcionar uma formação cultural e social crítica, e aguçar ainda mais a brincadeira, a criatividade, desenvolver uma formação estética e a capacidade de imaginação da criança. No atual

contexto social as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, como é o caso do uso do *smartphone*; o adulto pode não apenas se comunicar, mas também fazer compras, acessar sua conta bancária, encontrar entretenimento, visualizar cardápios e explorar lugares. Além do *smartphone*, existem outros dispositivos tecnológicos disponíveis no mercado, como televisões, tablets, *notebooks* e videogames, sendo comum encontrá-los dentro das residências.

No entanto, nas instituições de educação, é difícil encontrar salas multimídia, principalmente na Educação Infantil, quando presentes, na maior parte dos casos é uma televisão na sala de referência, que, geralmente, é utilizado sem intencionalidade pedagógica, às vezes um “tapa-buraco” em dias chuvosos ou nos momentos de descanso. O uso de telas para crianças pequenas é tema de grande discussão (Fantin, 2010), (Rivoltella, 2007) e (Belloni, 2009), especialmente em relação à sua utilização como ferramenta pedagógica e o tempo de uso. No entanto, é crucial compreender que a criança já está inserida nesse contexto tecnológico, sendo algo presente em sua vida, mesmo que o uso de telas seja limitado às crianças, fazem parte de uma sociedade que utiliza a tecnologia em diversas esferas.

Assim, percebe-se que o audiovisual tem ocupado um tempo significativo da criança na escola, desde o berçário até os últimos níveis da Educação Infantil. Embora se soubesse que o audiovisual pode ser apresentado às crianças como produção artística e que pode contribuir para a formação do gosto pelo cinema, durante a experiência de estágio, *evidenciou-se que muitas escolas têm feito um uso pouco intencional desses audiovisuais, muitas vezes, exibindo produções como “A Galinha Pintadinha”, “Peppa Pig”, entre outros, para ocupar o tempo das crianças* (Bavaresco, 2020, p. 5, grifo nosso).

A concepção de cultura de massas é abordada por pesquisadores como Adorno (2002) e Walter Benjamin (2018); consoante eles, tal cultura diferencia-se da cultura popular. Enquanto essa é construída de baixo para cima, representando a cultura de uma região, uma tradição, e é modificada por grupos dessa região, como a cultura açoriana na região catarinense e a tradição gaúcha, aquela é produzida em larga escala, de cima para baixo. Utiliza manifestações culturais com distribuição massificada, imposta pela elite ou pelo Estado por meio dos meios de comunicação.

O corpo da cultura popular que canta, dança, recita, sorri, veste-se com singeleza, elegância, bom gosto e naturalidade, entra em êxtase, explode de alegria e vitalidade, passa a ser um bem escasso em um mundo desencantado, que submete os corpos de quem trabalha, seguindo essa lógica capitalista cada vez mais excludente e desumanizada, à repressão, à couraça do “não-sentir”, à intoxicação e à seriedade forçada da acumulação e da busca incessante de mais-valia. Podemos imaginar toda a complexa hierarquia do trabalho no mundo atual como composta de potenciais consumidores que, vivendo em corpos de pouca realização estética e espiritual, tornam-se voyeurs da “espetacularização” dos corpos dos artistas populares (De

Podemos refletir que cada vez mais valoriza a acumulação de riqueza e a busca incessante por mais produtos que visam o consumo e que infelizmente um dos meios é a própria cultura de massas, no qual foi construído com intenção mercadológica e a padronização de corpos. A cultura popular também tem intenção, porém se distingue das estruturas dominantes e excludentes da sociedade capitalista. Os corpos dos artistas populares, aqueles que cantam, dançam, recitam e expressam a cultura com autenticidade e vitalidade, são um bem escasso, em uma sociedade onde o trabalho é frequentemente submetido à repressão e à lógica do "não-sentir", sendo assim os corpos que expressam a cultura popular se destacam como uma forma de resistência e contrapartida à uniformidade imposta pela lógica capitalista. Nesse sentido, não trazer a cultura como forma de ruptura, é também fazer parte desse projeto capital.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma invasão cultural do polo erudito/dominante sobre a cultura popular, *um projeto de ruptura social* da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares *deveria possuir uma dimensão também cultural* (Brandão e Fagundes, 2016, p. 96, grifo nosso).

“O mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural” (Adorno e Horkheimer, 2002, p. 10). Isso significa que a influência da indústria cultural capitalista está presente em nosso cotidiano, e as crianças também fazem parte desse consumo. Embora, na época de Adorno e Horkheimer, a potência midiática não fosse tão grande como hoje, eles já percebiam o poder e até mesmo submissão voluntária que tinha. Podemos trazer essa reflexão para os momentos de escolher um filme, optamos pelo que desejamos, mas nem sempre compreendemos os motivos dessas escolhas. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação; é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”(Adorno e Horkheimer, 2002, p. 6).

A unidade visível de macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se (Adorno e Horkheimer, 2002, p. 5).

Nesse sentido, é compreensível que a criança já esteja consumindo uma cultura de massa. Daí a importância das experiências estéticas por meio do cinema para que as crianças possam ter uma formação estética e cultural crítica, no qual desenvolvam integralmente a sua identidade e sensibilidade, tornando-se um ser crítico, reflexivo e consciente do mundo ao seu redor. E ao consumir, terá consciência do que está assistindo ou consumindo. Logo, a principal motivação para sustentar esse projeto é ressaltar que o cinema pode ser um importante meio para uma formação estética e social crítica, tornando-se uma prática pedagógica responsável, e que faça sentido não só para a/o docente, mas também para as crianças. Ademais, a arte traz em sua composição um significado social e cultural importante para a formação

humana.

Por essa importância, o documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (2010) ressalta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os três princípios: Ético, Político e Estético. Sendo o “Estético: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 18). Apesar da experiência estética não se resumir apenas em momentos artísticos. A arte, precisamente o cinema, é uma ferramenta que pode ser usada para aproximar a criança do princípio estético.

Assim, nós professores devemos possibilitar, criar estratégias onde as artes estejam presentes em todas as atividades, pois a experiência estética é a experiência do sujeito com um outro, consigo mesmo e com o mundo, o professor na Educação Infantil é quem deve mediar essa relação (Martins, 2018, p. 9).

Assim sendo, ao proporcionar à criança possibilidades de experimentação, por meio do cotidiano da Educação Infantil, maior será sua capacidade criativa e sua compreensão do mundo (Martins, 2018). Promovendo o relacionamento e a “interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 28).

A presença da estética é essencial para a formação humana; através dela torna-se viável conhecer e representar contextos sociais, culturais e históricos em propostas pedagógicas. Além disso, a estética envolve a criança, permitindo que ela reconheça sua realidade e compreenda a dos seus pares, facilitando a sistematização de conceitos sociais. “A estética se nutre de certa concepção do homem, da história e da sociedade” (Vázquez, 1999, p. 53). Sendo assim, a “experiência estética envolve a experiência de corpos e não apenas o exercício de conhecimento abstrato” (Fantin, 2007, p. 20).

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevadamente, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (Napolitano, 2003, p. 15).

Assim, o nosso objetivo central foi analisar a importância da experiência estética por meio do cinema na Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, tendo como objetivos específicos: i. definir e contextualizar a Educação Infantil na faixa etária que vai dos 4 aos 5 anos; ii. compreender o significado de *experiência estética* e a sua relevância para a Educação Infantil; iii. problematizar e reconhecer a importância do cinema como

processo pedagógico formativo.

No que tange aos nossos problemas de pesquisa, fizemos as seguintes perguntas: Por que a arte é importante na Educação Infantil? A experiência estética é para todas as infâncias? Por que a escolha do cinema e não de outras artes? Quais são os fatores estéticos/narrativos que precisamos analisar nos filmes? O cinema é um produtor de sentidos? Existe uma faixa etária 'ideal' para associar educação e cinema? Cinema nacional e internacional: o que levar para dentro da instituição? Essas são algumas perguntas norteadoras que tentei responder durante esta investigação.

Nesse sentido, as perguntas norteadoras que direcionaram esta pesquisa são fundamentais para compreender a interseção entre arte, cinema e Educação Infantil, visto que é relevante a importância da arte em todas as etapas da infância, assim como a acessibilidade da experiência estética. Compreendo que o "tempo" na Educação Infantil difere do "tempo" da escola, visto que na escola geralmente existe uma preocupação com a normatização, o que resulta em uma criança social e parte da coletividade.

No entanto, esquece-se que "não existe coletivo sem indivíduo; coletividade sem respeito à contribuição de cada indivíduo não é coletivo, é massa, e massa de manobra" (Albano, 2018, p. 13). Tomando como ponto de partida essa ideia, ressaltamos que "o tempo não é apenas uma questão cronológica, mas sim uma condição de experiência" (Furlan, Lima e Lima, 2019, p. 86). Ou seja, para que ocorra uma experiência estética positiva necessita do tempo, pois a experiência individual proporciona enriquecimento coletivo. Pois ao sair da Educação Infantil, infelizmente, o *tempo do tic-tac* (Ostetto, 2011) é norteador para quaisquer atividades propostas.

Hoje em dia, é esse tempo da simbologia de Chronos que mais governa os adultos na sociedade capitalista, tendo em vista que o tempo do relógio que marca a vida de compromissos, reuniões e prazos, aquele que avisa se estamos no horário ou atrasados para uma sucessão de acontecimentos (Furlan, Lima e Lima, 2019, p. 87).

Nessa perspectiva, não é apenas uma educação estética para o estético, mas sim uma formação humana, para a vida. "Que o tempo possa ser um tempo de deixar as coisas acontecerem, sem a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências" (Ostetto, 2011, p. 7). Além disso, de acordo com a seleção de autores/as que escolhi para iniciar minha pesquisa foi possível vislumbrar que existe um potencial do cinema para educação e também para a formação humana, a partir das reflexões de duas autoras: Elí Henn Fabris e Adriana Fresquet. Também através de uma breve análise podemos problematizar que o cinema não é apenas uma ferramenta/recurso na prática pedagógica, mas sim uma fonte audiovisual que produz sentidos e significação.

No entanto, assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo

de produção e ao elenco selecionado, *cria um sistema de significações*. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o *prazer, o sonho e a imaginação*. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. *Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se* (Fabris, 2008, p. 118, grifo nosso).

Esta pesquisa teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, baseada em pesquisas, textos e artigos acadêmicos já existentes, de autores da área da educação e da arte/cinema. Para essa pesquisa destacamos dois argumentos desses autores para entender o cinema na educação; o primeiro é o cinema como forma de transmitir, reproduzir ou substituir o olhar humano, a teoria bakhtiniana de *Excedente de visão*, em que o autor mostra que o ângulo que olhamos tem uma certa singularidade e tem insubstituibilidade do próprio lugar no mundo no tempo, espaço e circunstâncias (Frequet, 2007).

Nesse sentido, o cinema pode ser uma ferramenta para ampliar essa singularidade, mesmo que seja através de uma câmera. O segundo argumento é a experiência estética. Frequet aborda esse assunto da seguinte maneira:

[...] é sabido que a palavra estética deriva de uma raiz temática do grego que significa sensação, (próprio dos sentidos). A simbolização do desejo é outra possibilidade com o cinema. Simbolizar o desejo é, também, uma forma de criar. Talvez, ela constitua a primeira etapa de sua consumação. Além das possibilidades de simbolização, a experiência estética – em alguns filmes – nos permite, inclusive, diversificar nossos desejos, abrir novas possibilidades reais ou fantasiadas (Frequet, 2007, p. 3).

Acerca disso, associamos essa experiência estética e a do cinema para as crianças com duas concepções presentes em documentos norteadores para a Educação Infantil, a brincadeira, cujo eixo norteador na BNCC (2017) e o Estético da Sensibilidade presente nas DCNEI (2012). Nessa direção, no processo da brincadeira existe a possibilidade de criar situações e fantasias, nas quais podem ser associadas com uma criança assistindo a um filme. Não é difícil perceber dentro de um parque na Educação Infantil crianças brincando de personagens vistos em filmes como heróis, princesas, monstros, ou seja, desejando ser algo a partir de uma experiência cinematográfica. Como as “[...] Atividades de “faz-de-conta” que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais), por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção” (Corsaro, 2002, p. 115).

“A partir da concepção da estética, que remete à origem do termo grego “aisthesis”, denotando “sentir”, “sensações” ou “perceber”” (Silva, 2023, p. 89), surge uma perspectiva intrinsecamente ligada à sensibilidade. No contexto da Educação Infantil, o trabalho sensorial se destaca como uma das abordagens mais significativas junto às crianças, o lúdico, o visual, o

tato, o paladar e o olfato estão presentes na educação das sensibilidades e também do estético. Esta abordagem vai ao encontro de uma docência sensível, marcada pela escuta e olhar atento para as crianças.

Sendo assim, trazer a experiência do audiovisual para crianças pequenas não é desconexo de sua realidade dentro da Educação Infantil, dessa forma o intuito dessa pesquisa é ressaltar a potencialidade da sétima arte para crianças pequenas dentro da Educação Infantil. Afinal, além de fornecer um rico repertório para as brincadeiras e contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, revela-se ser crucial tanto para a jornada educacional da criança quanto para sua formação humana. Em outras palavras, essa experiência enriquece o processo de desenvolvimento criativo e cognitivo das crianças, proporcionando novas perspectivas e estimulando sua capacidade de imaginar e criar.

- **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LÓCUS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

A Educação Infantil é a modalidade que dá início à Educação Básica, sendo o primeiro contato da criança com o meio social. Nas últimas décadas a pré-escola vem se consolidando como importante e fundamental etapa no processo de formação, sendo vista como uma potencialidade pedagógica, existindo muitas pesquisas e estudos sobre a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, nem sempre foi assim; em 1980 essa modalidade era conhecida como uma modalidade de preparação para a escolarização formal.

Nesse sentido, a centralidade era no assistencialismo e na preparação para o Ensino Fundamental. Além disso, a falta de integração entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental poderia criar uma ruptura formativa no processo educacional. Felizmente, ao longo das últimas décadas, houve uma mudança de paradigma, hoje, entendemos melhor a importância da Educação Infantil como uma fase crucial do desenvolvimento humano, que vai além do cuidado, e sim promover o desenvolvimento integral das crianças.

Na educação infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente). *Tal ampliação é feita por intermédio de diversas experiências* nas quais conhecimentos historicamente elaborados são elementos mediadores do desenvolvimento infantil. Conforme tais conhecimentos são repensados e reconstruídos pela criança, ela trabalha novas funções psicológicas e novas visões de mundo e de si mesma (De Oliveira, 2014, p. 15, grifo nosso).

A Educação Infantil tornou-se obrigatória apenas em 2013 por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina que a Educação Básica dê-se dos 4 aos 17 anos; essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, “mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 36), apesar de existirem controvérsias

pela integração da modalidade ao documento, contribuiu para a visibilidade e a importância da Educação Infantil.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, *situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2017, p.35, grifo nosso).

Ao se tratar da Educação Infantil, a associação entre educar e cuidar é essencial, afinal se tem a presença de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) que necessitam de cuidados, da mediação do adulto, em questões de alimentação, higiene e motoras. O cuidado na educação também é um processo educativo, sendo que esse cuidado dentro do ambiente educacional difere do que é proporcionado no âmbito familiar. Na instituição, o cuidado é pedagógico e profissional, e as professoras não recorrem às "práticas maternas" ou "instinto materno", no qual é uma construção de gênero. A atenção que as docentes dedicam às crianças no Ensino Básico é distinta daquela oferecida no ambiente familiar, já que estão exercendo sua profissão dentro de uma instituição educacional, no qual exige uma formação. Isso deve estar bem claro para todos os envolvidos no processo educacional para que

[...] *as professoras de educação infantil e as famílias - pais e mães das crianças - possam assumir suas responsabilidades com maior clareza dos seus papéis que, mesmo sendo complementares um em relação ao outro, são diferentes e devem continuar sendo* (Cerisara, 1999, p. 17, grifo nosso).

Assim, as docentes que trabalham no berçário ou creche não são menos professoras do que aquelas que trabalham no Ensino Fundamental, são rotinas singulares e especificidades pedagógicas diferentes; “essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas” (Cerisara, 1999, p. 16). Nessa mesma direção, a

inclusão da Educação Infantil não implica na exclusão das outras instituições, como a família, compreendendo que a criança é um ser social, no qual tem direito de frequentar a Educação Básica, visto que esta modalidade é complementar e integradora das experiências vivenciadas por ela em seu ambiente familiar e social.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que elas imprimem padrões de autoridade, linguagem e costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (Kramer, 1999, p. 2, grifo nosso).

Nessa mesma direção, o papel social da Educação Infantil é evidenciar a criança como protagonista das experiências presentes nesse espaço, compreender que Educação Infantil (Brasil, 2017), tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, de forma que aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais sejam completos; é indiscutível a importância dessa modalidade, afinal é o primeiro contato dela com a sociedade, além do convívio familiar. Não sendo mais uma preparação para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil tem sua própria finalidade e eixos norteadores (Brasil, 2017), os eixos interação e brincadeira permitem que a criança seja protagonista do seu desenvolvimento integral, no qual ela possa junto com seus pares e com os adultos proporcionar experiências que possibilitem a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 2013, p. 41)

“É na interação que a criança vai constituir sua identidade e se desenvolver culturalmente; primeiro no âmbito social e, mais tarde, no âmbito individual” (Oliveira, 2000, p. 18). Ou seja, antes mesmo de desenvolver uma identidade individual única, as crianças inicialmente se identificam e se conectam com os outros ao seu redor. Não é por acaso que o momento do *parque* na Educação Infantil é de extrema importância, tanto para as crianças quanto para a/o docente. Nesses momentos, as crianças estão em processo de interação com seus pares, dos quais surgem signos e sistematização de situações que exigirão da criança o conhecimento de sentimentos, a capacidade de lidar com eles ou de não lidar, e de buscar auxílio.

Para a docente, o momento do parque é fundamental para um olhar atento, sensível e até mesmo investigativo. Através desses olhares, é possível compreender comportamentos, associá-los a momentos na sala de referência e entender como proceder no planejamento, além de registrar observações pertinentes. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade (Oliveira, 2000).

Ora, tanto Bakhtin como Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social (Oliveira, 2000). No entanto, bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas ainda não usam de forma plena a linguagem verbal para comunicar-se ou expressar-se, por outro lado recorrem a brincadeira para se comunicar, ter uma interação. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BNCC, 2017). A brincadeira, apesar de ser uma atividade comum na infância, não é natural, é uma atividade culturalmente construída, apesar de ser vista no cotidiano de várias infâncias. Segundo Brougère (1998), o “brincar é uma dinâmica essencial do ser humano, e não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p. 104).

Nesse sentido, a criança é um ser social que, desde o seu

nascimento, está inserida dentro de uma sociedade, cujas estruturas preexistentes definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira de modo específico (Oliveira e Cunha, 2016). Normalmente, “a aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança” (Wajskop, 1995, p. 63). Apesar de ser uma construção social e não algo natural das infâncias, é nessa fase que se predomina o ato de brincar e é nela que podemos observar o processo de socialização, imaginação, criações de ambientes e histórias, as expressões e sentimentos de afetos e desafetos, as mediações das próprias crianças.

Cabe ressaltar que, ao brincar, a criança impõe suas marcas subjetivas na brincadeira, pois também ela é um resultado singular de seu tempo histórico. O ato de brincar, portanto, será marcado pela história dessa criança e pelos sentidos dados aos acontecimentos por ela vivenciados. Além disso, brincar permite uma reconfiguração imaginativa dos significados já experienciados e permite a essa criança a produção de novos sentidos (Schwede, 2021, p. 65, grifo nosso).

Dessa forma, a brincadeira está imersa e suscetível a encontrar dinâmicas sociais distintas, inclusive disputas de poder presentes na cultura de massas. Ou seja, brincadeiras estereotipadas de gênero, raça e classe podem acontecer e perpetuar as desigualdades e preconceitos sociais entre as crianças, nesse sentido essa experiência lúdica não possui pureza, afinal a brincadeira e o ato de brincar é uma construção social. Em contrapartida, a brincadeira também proporciona diversas experiências estéticas e está presente no cotidiano das crianças. Seja no faz de conta, ao fantasiar um cenário ou ao construir uma brincadeira, uma experiência estética está em curso.

John Dewey (1859-1952) em sua obra "A arte como experiência" (1980), publicada pela primeira vez em 1934, explica que tudo o que é experienciado no cotidiano pode se tornar uma experiência estética, o que vai definir a experiência é a capacidade e a forma de interação do sujeito com a situação, com o objeto ou com o ambiente que a proporciona (Biegging, 2016, p.52).

Apesar de algumas brincadeiras serem coletivas, cada criança terá uma experiência distinta, pois não se trata apenas de uma reação ao objeto,

mas sim da qualidade que cada sujeito atribui à relação com o objeto. Nesse sentido, devemos pontuar que, "esta experiência somente pode ser considerada estética quando se destaca de momentos comuns do cotidiano e torna-se singular ao sujeito e que pode, de certa forma, modificá-lo" (Bieging, 2016, p. 54). Além disso, qualquer sujeito podem vivenciar uma experiência estética, desde que faça sentido, dessa forma o cinema pode servir como meio para isso.

Quando falamos que a qualidade está no sentimento do sujeito e não no objeto, significa que o fenômeno da experiência estética surge no envolvimento do espectador com os acontecimentos que estão sendo vivenciados, sendo esse um fator psicológico individual e singular (Bieging, 2016 *apud* Hagman, 2005).

O cinema dentro da Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos proporciona uma experiência no qual a criança se identifica e interage com o mundo ao seu redor, afinal a criança traz suas próprias concepções de mundo e de cultura, e dentro de um filme é possível trazer alguns elementos para a realidade, vice-versa. Nessa mesma direção, reconhecer que as crianças têm o direito de ir, vir e permanecer em algum lugar é um aspecto que o cinema traz de forma grandiosa, como os filmes que trazem crianças como protagonistas da sua própria história. "Isso porque todas as artes presenciais, todas elas, afirmam a importância do compartilhamento das experiências estéticas, do valor do 'estar junto'" (Silveira, 2024, p. 36).

Vázquez (1999) propõe uma ciência estética que não se baseia em princípios abstratos ou *a priori*, mas sim na compreensão das ideias estéticas dentro de um contexto histórico e social específico. Isso significa que a compreensão da beleza e dos valores estéticos é moldada pelas circunstâncias culturais e sociais em que vivemos.

A Estética, para Vázquez, antes de ser uma forma de conhecimento que não possui objeto próprio – e que, se o tem, não permite explicações objetivas fundadas, dado o seu caráter vaporoso ou opaco à razão –, é um conjunto de valores apreendidos não somente sob a insígnia de "Estética", mas através de qualquer forma pela qual se percebe ou se constrói relações com as coisas do mundo racional ou empírico. Em suma, a ciência estética que Sánchez Vázquez propõe não parte de princípios sugeridos por um sistema de ideias a priori, mas a partir da inserção dessas mesmas ideias no contexto histórico e social que as origina (De Souza e

É compreendido que as crianças pequenas já estão vivenciando experiências estéticas dentro de suas casas e na instituição de Educação Infantil, porém é questionável quais são essas experiências e como construir um repertório estético que nos permita uma nova perspectiva sobre aquelas experiências que já tiveram e sofisticar para novas vivências. O cinema, considerado a sétima arte, é uma forma de arte acessível e um meio para estética e o social, ela é produzida por mais de uma pessoa e tem como finalidade alcançar o maior número de público. “O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos” (Adorno, 2009, p. 6).

Adorno (2009), apesar de ser atemporal em sua pesquisa, o contexto histórico era no surgimento dessas mídias, algo novo e questionável. Walter Benjamin (2018) também faz críticas ao cinema e como o cinema vai de contrapartida pelo que acreditava ser arte e a *aura*. “Se, para Benjamin, não é possível copiar a aura, o cinema é todo ele cópia e, portanto, antiaurático por excelência” (Benjamin, 2018, p. 31). É compreendido, que isso o torna uma arte distinta das outras e mais acessível, dessa forma é positivamente de fácil acesso, embora exista a possibilidade de estar inserida no contexto da indústria cultural. Nesse sentido, as crianças também fazem parte desse público, consumindo muitas vezes a cultura de massa, o que faz refletir a importância de pesquisas no campo da educação e cinema.

Apesar de toda a máquina de dominação imperial e de banalização da cultura montada pelo cinema de tipo hollywoodiano, com ianques matando índios, desmoralizando governos e valores de países ideologicamente adversários, promovendo, às custas alheias, o *american way of life* nos ditos “enlatados” norte-americanos, é possível compreender que o cinema também contém produções críticas, socialmente engajadas, ou mesmo que guarda um considerável potencial polissêmico e subjetivamente criativo, possuindo uma impressionante dimensão estética que precisa ser problematizada (Fraga, 2012, p. 21, grifo nosso).

Da mesma forma que o cinema pode estar inserido em uma cultura

massificada, também pode ser desafiador, crítico e engajador. Como escreveu Mateus Araújo Silva, “o melhor cinema nunca deixa de fazer parte da indústria cultural, mas nunca deixa de tensioná-la e de forçar os seus limites” (Silva, 1999, p. 126). Em outras palavras, a indústria cinematográfica, apesar de ser frequentemente criticada por seu foco no lucro, também desempenha um papel importante, principalmente no seu valor estético e arte acessível. Cabe ao docente, ao trazer o cinema pedagogicamente, compreender que necessita de cautela e intencionalidade.

Contudo, como advertem dois outros estudiosos da relação cinema e escola, restringir-se apenas a “escolarizar” ou “didatizar” instrumentalmente o cinema é tratá-lo de forma empobrecedora, cuja inserção na sala de aula não resultará em diferença substantiva alguma para o processo de formação dos educandos (Fraga, 2012, p. 18).

Sendo assim, ao proporcionar às crianças uma experiência estética, como um filme, será uma experiência singular para cada criança, apesar de ser o mesmo filme, pois cada criança terá uma leitura diferente. Nessa perspectiva de singularidade, na Educação Infantil, nos deparamos com diferentes tipos de infância. Afinal, a concepção de infância, tal como a entendemos hoje, não é a mesma de décadas atrás. “A ideia de infância emerge no contexto histórico e social da modernidade, coincidindo com a redução dos índices de mortalidade infantil, impulsionada pelo avanço da ciência e por mudanças econômicas e sociais” (Kramer, 2000, p. 3).

O significado de infância não é igual em todos os lugares, evidenciando que a concepção se dá muito pelo processo histórico e social daquela sociedade. Ainda assim, dentro da mesma concepção de infância e de sociedade existem inúmeras infâncias, com suas próprias particularidades, e ao não mencionar isso estarei de alguma forma não evidenciando as diferenças de classe, raça, sexualidade.

Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, *o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica*. Trago esses exemplos de dor, não para comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora, nem para dizer que é mais fácil em um lugar e mais difícil em outro, mas por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar

(Kramer, 2000, p.7, grifo nosso).

Dessa forma, “a prática pedagógica é complexa e exige responsabilidade ética; é por isso que ao transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996, p. 18). Decorre disso, a complexidade do trabalho pedagógico, pois é uma linha tênue entre fazer o que acredita e reproduzir o que está sendo convidativo.

Em outras palavras, algumas práticas tornam-se convidativas apenas para atender ao princípio de "mais uma proposta para os pais verem", sem considerar o interesse genuíno da criança ou seguir por uma prática que coloque a criança como centro do seu trabalho pedagógico, no qual se constrói o planejamento a partir das observações, necessidades e realidades das crianças. Esse dilema reflete-se na interseção entre educação e cinema. "Embora aparente ser um casamento perfeito, para mim não é. É um relacionamento tenso, porque a gente tem uma cultura escolar arcaica, que quer domesticar a arte, que quer domesticar o cinema." (Mogadoura, 2024, p. 35).

Afinal, é convidativo colocar um filme para as crianças na hora do descanso ou no momento do intervalo das professoras, sendo questionável qual a intencionalidade pedagógica desses momentos, quais são os filmes escolhidos. Trata-se de uma forma de domesticar o cinema, principalmente de empobrecer o repertório deste e, também, o acesso a essa cultura pelas crianças.

O cinema é naturalmente transdisciplinar. Não concordamos que o cinema seja visto como divertimento ou para amenizar tensões na escola. Não é disso que se trata. *O cinema é conhecimento. Cinema é cultura. O cinema é o nosso espelho como cultura.* Para que o cinema seja legitimado no currículo, a principal ação é a formação audiovisual de professores, como política pública (Mogadoura, 2024, p. 35, grifo meu).

Nesse sentido, questionamos a domesticação e a padronização do cinema dentro das instituições de Educação Infantil, pois o audiovisual oferece às crianças uma porta de entrada para novas formas de expressão artística. Infelizmente, não apenas o cinema, mas todas as artes presentes

na creche podem sofrer com precarização, como atividades impressas, momentos padronizados e mecânicos, o que pode fazer com que as crianças se sintam inseguras quando têm a oportunidade de serem livres.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de *um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância*. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” vão por esse caminho) (Ostetto, 2010, p. 30, grifo nosso).

Segundo Ostetto (2010), a educação do educador é essencial, e no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo. “Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura e da arte” (Ostetto, 2010, p. 28).

Ademais, é necessário destacar que isso vai além da construção em si do professor-artista. É compreendido que existe uma precarização estrutural na formação docente, percebe-se um ciclo que vai desde a formação em Pedagogia até o chão das instituições de Educação Infantil. Em uma breve pesquisa, foi possível refletir que a formação de docentes tornou-se em algumas instituições de ensino superior uma formação “técnica”. Um exemplo dessa precarização é o currículo de Pedagogia de uma faculdade EAD na Grande Florianópolis, onde apenas duas disciplinas têm alguma conexão com arte: Manifestações Artísticas e o Patrimônio Cultural Brasileiro e a Metodologia e Conteúdos Básicos do Ensino de Arte.

As diretrizes não têm contribuído para legitimar um protótipo de profissional educador que garanta uma concepção mais plural do direito à educação como formação humana plena, como consta na Constituição e na LDB e tantas políticas tentaram garantir. Formar o profissional do direito à formação intelectual, cultural, ética, estética, identitária. Logo currículos de formação que incorporem no protótipo de professor educador das dimensões intelectuais, culturais, éticas para além do domínio do que e como ensinar

(Arroyo, 2015, p. 3)

Na mesma linha de pensamento, ao refletir sobre a precarização da formação de docentes, é igualmente importante destacar o papel ativo das instituições de Educação Infantil, especialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na efetivação de projetos de formação continuada na área das artes, incluindo também o audiovisual. Para iniciar essa reflexão, é fundamental compreender o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na instituição educacional. Segundo Gadotti (1994)

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. *Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.* Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, *comprometendo seus atores e autores.* (1994, p. 579, grifo nosso)

Dessa forma, o PPP é um documento norteador tanto para o trabalho pedagógico quanto para a instituição em si. Afinal, este documento é uma visão magna da instituição, é através dele que podemos analisar as metas, o que é idealizado ou não, os objetivos. Isso torna-se referência para o planejamento pedagógico, mas também para as funções administrativas. Além disso, o projeto político-pedagógico é um documento em constante construção, integrando aspectos políticos e pedagógicos de forma indissociável. Dessa forma, trazer a arte e o audiovisual para o PPP da instituição é fundamental para efetivar ou mediar esse encontro do audiovisual, docente e as crianças. Ademais, podemos também refletir sobre o currículo como uma peça para esse movimento.

Nesse sentido, é importante ir além da ideia de considerar as mídias e tecnologias apenas como recursos ou aspectos importantes da educação. Esse argumento é válido, mas seu valor, limitado, *sendo necessário ir além e pensar um currículo que entenda a mídia como cultura e possua um repertório de conhecimentos e competências correlacionados e integrados a todas as mídias*, problematizando tanto a ênfase na leitura crítica quanto na produção criativa (Fantin, 2012, p. 26).

Assim, é fundamental repensar o papel do currículo e do PPP como um processo vivo e colaborativo, capaz de ampliar os repertórios culturais e experienciais estéticas das crianças, promovendo uma educação mais significativa, viva e crítica. É fundamental reconhecer que a efetivação do uso do audiovisual não depende apenas da vontade individual do docente, mas de um esforço coletivo que envolve os documentos norteadores como currículo, a formação continuada dos professores, o suporte institucional e as políticas educacionais.

A educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo. O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais - os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional (Craidy e Kaercher, 2009, p. 5).

Diante dessas reflexões, no próximo capítulo, pretendo explorar o papel essencial da arte na Educação Infantil, principalmente para as crianças pequenas. Destacando a importância da experiência estética e da sensibilidade, abordarei como a arte contribui significativamente para a formação da imaginação e para o enriquecimento cultural e social das crianças pequenas. Por fim, discutirei a potencialidade do cinema, ressaltando a necessidade de um olhar crítico diante de sua importância e dos desafios impostos pelo contexto capitalista.

- **O CINEMA COMO PROCESSO FORMATIVO PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

A presença da arte na creche e pré-escola é essencial, e proporciona

momentos prazerosos e ricos, sem o *treinamento técnico* no qual Paulo Freire aborda. Através da arte, podemos identificar as particularidades de cada infância e no aspecto coletivo é possível desenvolver o sentimento de pertencimento, ou seja, desenvolver o social. Elas aprendem a escolher o que gostam ou não, desenvolver interesse ou preferência por diferentes formas artísticas. Isso não só constrói sua própria singularidade como também estimula a autonomia e a criatividade das crianças, isso pode trazer resultados não apenas na arte, mas também em outras áreas e durante as brincadeiras, nos relacionamentos interpessoais, a socialização, a empatia e a própria formação humana.

A arte na Educação Infantil desempenha um papel crucial, permitindo ser produtor de signos e sentidos durante o processo de desenvolvimento. Vygotsky (1999) no livro *Psicologia da Arte* ressalta que a arte não está apenas no produto final da obra, mas existem contribuições nas experiências estéticas vividas durante o processo artístico e nas emoções sentidas tanto do artista quanto do observador (Lima Guimarães, 2000).

Para Vygotsky, se a psicologia da arte estuda o comportamento estético, englobando tanto a produção quanto a recepção da obra de arte, seu objeto se destaca do fundo de experiências vividas, da complexidade dos processos e funções psicológicas diversas (cognitivas, perceptuais, emocionais), dos seus múltiplos aspectos contextuais, materiais diversos, condições e condicionamentos objetivos (sociais, culturais, ideológicos), da multiplicidade e heterogeneidade envolvidas na experiência artística “real” (Lima Guimarães, 2000, p. 77).

Em vista disso, permite refletir que a arte para as crianças é de fato uma maneira de oportunizar e experimentar criativamente suas emoções, conhecer ou reconhecer sensações, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sensoriais, e que cultivem autoestima e confiança. Para que isso ocorra é necessário que o docente seja mediador, pois nem todas as experiências são prazerosas ou podem surgir sensações e sentimentos distintos, nesse sentido cabe uma mediação. À vista disso, compreendemos que nenhuma proposta pedagógica é neutra, está sempre colocada com as nossas concepções, do lugar que falamos, de onde viemos ou que acreditamos (Martins, 2018), não posso ser professor se não percebo cada

vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. “Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (Freire, 1996, p. 39).

Sendo assim, como os docentes trazem concepções e perspectivas diferentes, as crianças e suas infâncias também trazem o seu olhar para o mundo, isso não deve ser um impedimento para o docente e sua proposta pedagógica, mas sim uma potencialidade para trazer novas experiências estéticas. Visto que as experiências são inteiramente únicas, são sentidas de forma diferente, pode ocorrer emoções e sentidos distintos, isso é uma potencialidade para novas propostas. Cabe aos docentes acreditarem no potencial das crianças, orientando cada processo criativo com dedicação, pois a arte abre portas para a imaginação.

A capacidade imaginativa é uma fonte inesgotável de novas descobertas, tanto pessoais quanto em relação aos outros e ao mundo ao nosso redor. Um exemplo disso é a autora Albano, que ao compartilhar suas memórias de infância, coloca a construção da imaginação no centro de suas reflexões. Ela destaca como essas experiências na infância foram fundamentais para sua jornada como pesquisadora, influenciando profundamente seu caminho e inspirando novas descobertas ao longo de sua vida.

As memórias de infância de Albano (2018) na Fazenda Tabarana, sob os cuidados do avô Raul, revelam uma infância vivida em um ambiente que não apenas alimentou sua criatividade, mas também permitiu que sua imaginação florescesse sem limitações. Isso é evidenciado pela narrativa de seu primeiro ateliê, onde as frutas caídas se transformavam em animais, currais eram construídos com gravetos e retalhos de madeira se tornavam carros e caminhões, a romã era uma fruta de princesa, devido aos rubis que pareciam estar dentro dela.

Um processo de criação abre muitas possibilidades para nós, adultos, e também para as crianças de todas as idades: construir, reconstruir, fazer sempre de novo, ou repetir várias vezes as mesmas ideias que povoam a nossa mente, o nosso imaginário, a nossa fantasia. *Assim, trabalhar com arte na infância é propiciar um tempo-lugar de criação, em que pedras podem ter nome de gente ou, no qual, com galhos secos, panos coloridos, papelão, constroem-se casas e cabanas.* Todo esse processo envolve a

especulação, o levantamento de questões e a busca de algumas respostas (Kolb -Bernardes e Ostetto apud Kolb-Bernardes, 2016, p. 46, grifo nosso).

A arte serve como meio, e até mesmo como contraponto, para a hegemonia estética, na qual, na maioria das vezes, vemos acontecer em exposições de desenhos infantis, onde todos os papéis são sempre do mesmo tamanho, da mesma cor e formato, e os temas são padronizados. Infelizmente, os desejos das crianças não cabem necessariamente no mesmo tamanho de folha ou no mesmo tema.

As experiências sensoriais, como as cores, os aromas, sabores, texturas povoaram *a minha imaginação, foram matéria prima* para os meus desenhos, minhas histórias, minha estética pessoal, que impregnou, mais tarde, para minha concepção de infância e da experiência estética (Albano, 2018, p. 11, grifo meu).

A Educação Infantil deveria ser o território privilegiado de expressão e expansão criativa, respeitando a individualidade e promovendo a construção da identidade dentro da diversidade (Albano, 2018). A arte possibilita um enriquecimento criativo, crítico e sensível, essencial para as crianças pequenas, que frequentemente enfrentam insegurança, timidez ou medo do desconhecido. “Recordo-me da sensação de desconforto por não conseguir dominar o pincel com a mesma habilidade que controlava os lápis.” (Albano, 2018, p. 11). Infelizmente, esses momentos de incerteza dentro das instituições podem deixar memórias tristes e traumas, privando as crianças de vivenciarem plenamente o que a arte pode oferecer. Ao recordarmos uma memória, revivemos não apenas o acontecimento em si, mas também as sensações que tivemos. Como observa Ecléa Bosi (1994, p. 34), “Se o adulto não dispõe de tempo ou desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro”.

Por isso que o grupo, a cada espetáculo, cria uma espécie de “estudo de caso”, a fim de decifrar códigos que até então pareciam indecifráveis: tempo, ritmo, quantidade de narrativas, som, cores, luz, formato do teatro, enfim, a atmosfera teatral para os pequenos (Barbosa e Fochi, 2011, p.33).

Trazer o cinema para crianças pequenas não é diferente, necessita

também de um “estudo de caso”, sem essa preparação da docente e da instituição, pode acontecer uma frustração, tanto das crianças quanto da professora. Nessa mesma direção, deve existir uma preparação antes e depois do filme. Cabe aos professores fazerem mediações, tornando esse momento de maior qualidade. Trazer filmes ou trechos de filmes enriquece não apenas um planejamento, mas também ajuda a iniciar um.

Portanto, é preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira aquelas duas horas mágicas da projeção. As primeiras reações da classe podem ser de emoção ou tédio, de envolvimento ou displicência. As diferentes expectativas e experiências cotidianas dos alunos ao assistirem aos filmes será o primeiro passo em relação a atividade de “cinema na sala de aula” (Napolitano, 2003, p.14)

Ao propor um filme para crianças de 4 e 5 anos, é possível que a atenção não esteja totalmente voltada para o audiovisual, e o controle do corpo durante a exibição do filme pode ser desafiador, já que muitas crianças tendem a permanecer em movimento. É comum que uma criança assistindo a um desenho se envolva tanto na história que acabe saindo da frente da televisão, e imaginando-se dentro da narrativa e criando brincadeiras inspiradas pelo que está assistindo.

Também passaremos a dar atenção ao espaço em que oferecemos essa experiência: uma televisão pequena, um datashow, um telão, um cinema, uma sala escura, uma sala com claridade, se as crianças estão sentadas em cadeiras confortáveis ou em almofadas no chão. *A qualidade do espaço oferecido para a vivência da experiência com a narrativa audiovisual também provoca um diálogo com o corpo* (Simões e Barbosa, 2015, p. 72, grifo nosso).

Nesse sentido, o movimento dos corpos não necessariamente indica desatenção. Portanto, destaca-se a importância de um olhar sensível nesses momentos, “para que não ocorra o apagamento dos corpos infantis no cotidiano da creche, com rotinas focadas na realização de atividades fragmentadas e corpos contidos” (Dos Santos e Lira, 2021, p .88). Saliente-se ainda que, a produção de filmes destinados ao público infantil frequentemente adota fórmulas familiares e apresenta narrativas similares com variações nos personagens, ou seja, filmes com a mesma narrativa,

apenas mudanças de cenário e de personagem.

Essa prática pode ser atribuída algumas razões, uma delas é que as grandes produtoras cinematográficas tendem a buscar reduzir os riscos financeiros associados aos investimentos consideráveis necessários para a produção de filmes, dessa forma, muitas produtoras optam por seguir fórmulas já feitas e que são comprovadas que atrai o interesse do público infantil e suas famílias. Esta abordagem visa garantir um retorno financeiro mais previsível, mas pode resultar na percepção de uma certa padronização nos filmes infantis. Nesse sentido, observa-se uma padronização em espiral, que não apenas influencia a cultura visual em grande escala, mas também enfraquece nossa capacidade de apreciar diversas produções artísticas, além de impactar o desenvolvimento do imaginário infantil.

A cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos (Hernández, 2000, p. 52).

Hernández ressalta que a cultura visual também contribui significativamente para a produção de realidades ou "mundos", pois as imagens e representações visuais moldam nossas percepções e entendimentos do que é possível e aceitável em nossa sociedade.

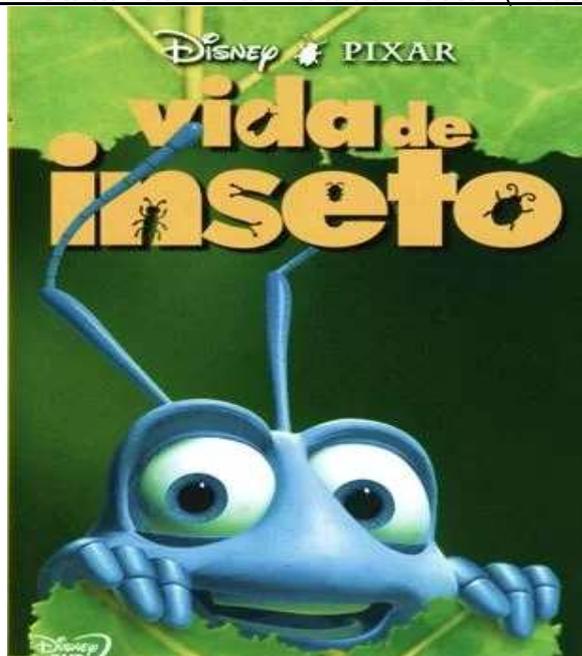
Quanto mais caro, maior o marketing e a publicidade, pois é necessário atingir milhões de espectadores em todo o mundo, *já que o filme precisa ser pago e gerar lucro aos seus produtores*. É muito comum, antes de um filme estrear nos cinemas, que tomemos contato com ele por meio de reportagens especiais, sites, entrevistas com atores e atrizes que protagonizaram os personagens, anúncios de TV e trailers de cinema. Tudo isso faz parte da publicidade de um filme, preparando e aumentando a ansiedade dos espectadores em potencial (Napolitano, 2003, p. 60, grifo nosso).

Além disso, é comum assistir um filme infantil e perceber algumas características padrões, que infelizmente reduz a experiência estética e aumenta o empobrecimento cultural, a ideia de que filmes infantis precisam ser coloridos com cores extremamente vibrantes, músicas em boa parte do filme e sem muitos diálogos é uma ideia equivocada. Esta subestimação tanto dos estúdios quanto do público, pode levar alguns estúdios a presumirem que as crianças têm gostos e expectativas limitadas, resultando na criação de filmes que podem parecer genéricos ou simplificados demais.

“A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos” (Adorno, 2002, p. 10).

Dentro da categoria infantil, houve uma grande mudança ao longo do tempo. É possível observar que, nos filmes lançados em meados dos anos 2000, predominava uma abordagem crítica, exigindo um olhar mais perspicaz do espectador para compreender o que não estava sendo explicitamente discutido, mas era visível no filme. Como os filmes, Vida de Inseto (1998), A Fuga das Galinhas (2000) e Happy Feet (2006).

Figura 1 - Cartaz do filme "Vida de Inseto" (1998)



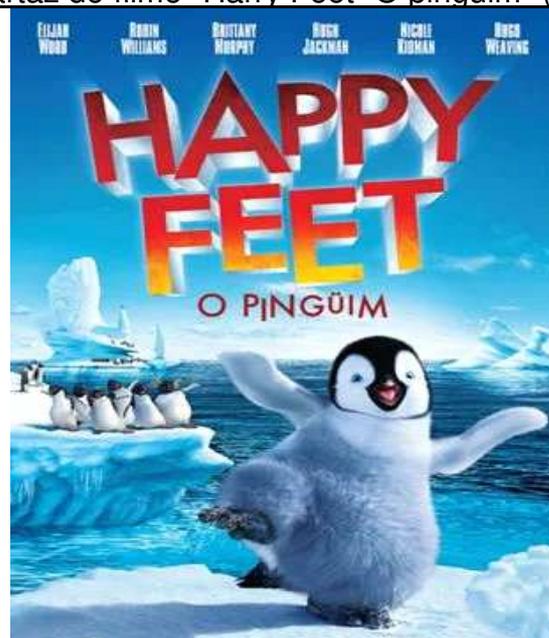
Fontes: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-13550/>

Figura 2 - Cartaz do filme "A fuga das galinhas" (2000)



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-27791/>

Figura 3 - Cartaz do filme "Harry Feet- O pinguim" (2006)



Fontes: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-52416/>

Ou seja, não precisava de diálogos expositivos para ter entendimento do que o filme gostaria de passar. De fato, é comum lermos em resenhas algumas máximas como “filme hollywoodiano emburrece” ou “filme de arte é aquele que faz pensar” ou mesmo o contrário: “o cinema hollywoodiano é o melhor do mundo” ou “filme de arte é chatíssimo” (Gomes, 2006). Evidenciando a importância da formação estética, para além de ser um

espectador mais crítico, consumir de forma consciente aquilo que está assistindo.

Nessa mesma direção, filmes como "A Fuga das Galinhas" utilizam técnicas diferentes, que se diferenciam das estéticas padronizadas de filmes infantis. Este filme emprega a técnica de *stop motion*, a qual consiste em capturar quadro a quadro cada movimento dos personagens e cenários, utilizando bonecos feitos de diversos materiais. No caso deste filme, foram utilizados bonecos de massinha e estrutura robótica. Da mesma forma, a estética de "Vida de Inseto" é diferente, mas afinal, o que isso impacta ao assistir ao filme? A resposta é: tudo. Além de usar propostas distintas e não existir uma padronização de cores e formato, filmes como esses não dependem de efeitos extremamente coloridos para despertar interesse na história. A própria história e o aspecto estético já são seus diferenciais.

É comum o pensamento que para crianças pequenas o filme deve ser de curta duração, desenhos com cores e músicas infantis, porém o tempo de duração não precisa ser tão curto, tampouco é necessário contar com poucas falas e apenas lidar com cores e músicas suaves (Barbosa e Fochi, 2011, p.34).

É contraditório, pois ao mesmo tempo que a criança é vista como uma "espectadora rasa" no qual os filmes produzidos são mais do mesmo, há momentos que valorizam as crianças como consumidoras de mídia, geralmente no marketing do filme, ao lançar o filme, é gerado produtos em torno da obra, ou seja, mochilas, roupas, brinquedos com o tema do filme. Nessa mesma direção, a cultura visual está presente em nossa sociedade e em todas as etapas da vida, sendo que esta cultura existe dentro de uma sociedade capitalista, na qual é usada para gerar capital.

Tal reflexão encontra-se na obra da autora Susana Rangel (2008, p. 3), que afirma que "as corporações de entretenimento contemporâneas percebem o desejo de nos apropriarmos e colecionarmos imagens que nos tocam". Da mesma forma que adquirimos produtos que são de filmes, por exemplo. Deste modo, essas corporações produzem e produzem seus acervos visuais para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e principalmente para nomear, ordenar, formular e vender representações sobre o mundo a partir de seus pontos de vista. Nessa mesma reflexão, não é através da banalização da cultura visual que resolveríamos a 'onda' da cultura de massas.

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, *bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista*, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016, grifo nosso).

Afinal, a cultura visual é importante e rica para a vida humana, banir não seria uma solução adequada, no entanto existem formas e leis que

servem para que de alguma forma filtrar as pressões consumistas e a exposição precoce à comunicação mercadológica. Conforme estabelecido em lei, reconhece a importância da cultura, do brincar e do lazer na formação das crianças, ao mesmo tempo em que busca ressaltar os impactos negativos das mídias, principalmente das mídias de massa, que buscam capitalizar sobre o público infantil. Assim, ao refletir sobre a incorporação do audiovisual na Educação Infantil, é crucial considerar não apenas seu potencial social e crítico, mas também as diretrizes legais que visam garantir um ambiente saudável e seguro para o desenvolvimento integral das crianças.

Destacamos a importância das políticas públicas, pois a centralidade da criança como consumidora não é recente; “o foco nas crianças vem despertando o interesse das organizações desde a década de 1990” (Schadeck e Rodrigues, 2015, p. 631). Não é por acaso que, como visto anteriormente, a concepção de infância sofreu mudanças. Dessa forma, a criança tornou-se importante na instituição familiar e na sociedade, sendo a aparição um novo sentimento da infância, em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto” (Ariès, 1986, p. 158).

A criança faz parte da cultura visual existente hoje, sendo até mesmo o foco de grandes indústrias, o que comprova o poder da indústria na construção da cultura de massas dentro da sociedade. Da mesma forma, que a criança pode tornar-se um alvo fácil de produção de desejo e necessidades capitalistas, onde se torna consumidora. Acredito que o cenário atual tende a forçar a criança a ter desejo de consumir, o que entra em uma série de motivos que abrangem o social, a família e até o meio no qual ela convive. Um grande exemplo disso é levar a criança para passear no *shopping*, como um dos únicos passeios feitos pela família. O *shopping* é, claro, um local com vários entretenimentos, mas também é um espaço privado com diferentes vitrines, algumas direcionadas à criança.

Isso é mostrado nos próprios produtos infantis que expandem cada vez mais seus mercados, de brinquedos tecnológicos, como os próprios computadores e videogames, peças de vestuário, artigos escolares, alimentos, guloseimas, tudo é anunciado diretamente para as crianças (Schadeck e Rodrigues, 2015, p. 630).

A exposição constante a mensagens publicitárias pode influenciar a percepção de mundo das crianças, incentivando uma cultura do consumo excessivo e superficialidade. Isso pode ter impactos negativos no desenvolvimento emocional e social das crianças, moldando suas percepções. Para crianças marginalizadas, que geralmente são as mais empobrecidas, negras e indígenas, essa exposição pode agravar o preconceito, pois onde elas encontram representação positiva em filmes que repetem estereótipos?

O “capitalismo de vigilância”, termo usado por Zuboff (2020, n.p.) para nomear essa nova configuração econômica, vem se capilarizando por meio de diversos serviços on-line (alguns deles já

considerados vitais) nos quais é possível *capturar* “a *experiência humana* como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas” (Azen e Coelho Bezerra, 2022, p. 87 *apud* Zuboff, 2020)

Torna-se um ciclo vicioso, no qual a construção dos filmes para o público infantil tem uma intenção capitalista, gerando produtos de personagens, os quais nem sempre trazem qualquer outro tipo de aprofundamento. Infelizmente, o cinema torna-se apenas um meio do capital para chegar até as crianças. Dessa forma, a instituição de Educação Infantil pode ser um instrumento de contrapartida, ou seja, oportunizar e evidenciar novas e ricas experiências com filmes que também são contrapartida desse “capitalismo de vigilância”.

No entanto, é importante ressaltar que muitos cineastas e produtores reconhecem arte com e para a sensibilidade das crianças e criam filmes que envolvem temas ricos e delicados, que são necessários, mas de maneira significativa. Porém geralmente não atinge grandes públicos, pois as maiores produtoras de filmes, usam o marketing e ocupam maior disponibilidade de salas de cinema, ofuscando filmes menores, de baixo orçamento. Apesar dessas tendências, é importante destacar que existe uma variedade de filmes para crianças que desafiam essas convenções. Oferecendo narrativas originais, personagens complexos e uma rica experiência estética, filmes como *O Menino e o Mundo* (2013) e *Pinóquio* por Guillermo del Toro (2022).

Estes filmes muitas vezes recebem elogios da crítica, mas não chegam a ter o reconhecimento do público, confirmando que existe um déficit estético e cultural. Da mesma forma, esses filmes trazem em sua composição uma estética diferente daquilo que vemos, por exemplo, nos filmes da *Disney*. O filme '*O Menino e o Mundo*', do diretor brasileiro Alê Abreu, tem uma estética semelhante ao desenho de uma criança, onde o espaço vazio ou fundo do filme é branco ou de uma composição única, com diferentes tipos de cores, e a construção do filme lembra a textura de giz, lápis ou pincel.

Figura 4 - Imagem de divulgação do filme "Menino e o Mundo"



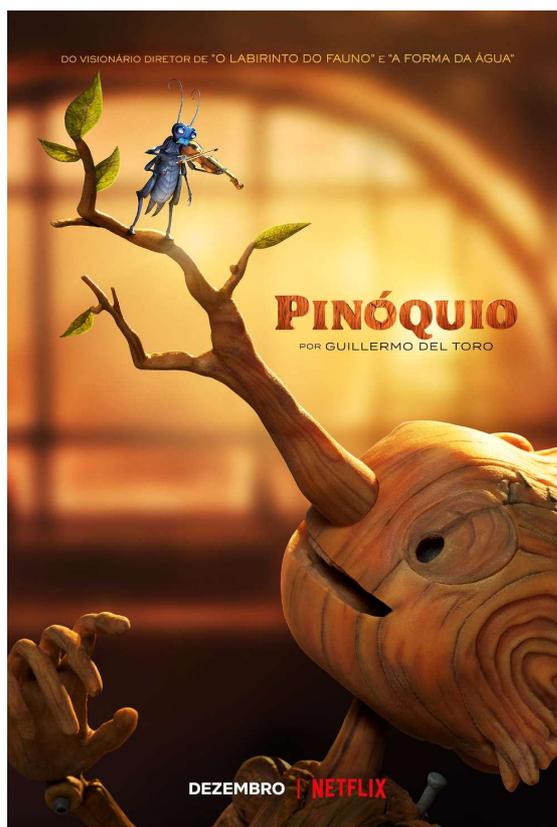
Fontes: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/indicado-ao-oscar-o-menino-e-o-mundo-pede-ajuda-brasileiros-para-divulgacao.html>

Figura 5 - Cartaz do filme "O Menino e o Mundo" (2013)



Fontes: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202641/>

Figura 6 - Cartaz do filme "Pinóquio" (2022)



Fontes: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-207445/>

Além desses filmes, existem eventos e programas nas quais enriquece o repertório cultural e estético, como a Mostra de Cinema Infantil, localizada na capital de Santa Catarina, Florianópolis. Sendo um dos principais eventos de exibição audiovisual para crianças no Brasil e pioneira em valorizar o cinema produzido no país para o público infantil. Desde 2001 ocorre a mostra na capital. Em 2020, durante a pandemia de COVID-19, passou a ser também online, transmitindo sua programação para todo o Brasil. Em 2022 passou para o formato híbrido, com uma grande programação presencial e uma seleção de filmes disponíveis *online* durante o período do evento (Mostra de Cinema Infantil, 2024).

Expandindo sua principal motivação, levar arte gratuita para crianças de diferentes contextos sociais e exibir filmes que traduzam a multiplicidade cultural do Brasil. Além da experiência afetiva e gratuita para crianças, são realizadas para o público de professores, oficinas e palestras sobre o audiovisual no contexto educativo, com o objetivo de proporcionar que mais crianças tenham acesso ao cinema brasileiro de qualidade durante o ano todo. É importante salientar a importância e o papel fundamental das políticas públicas para movimentos como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis aconteça em todas as regiões do Brasil. “Um movimento possível em direção a esses objetivos é o investimento em programas de formação do olhar através do impulsionamento de cineclubes, festivais e mostras de cinema de forma mais descentralizada” (Lins, 2024, p. 8).

Apenas 10% das 3 mil obras audiovisuais brasileiras produzidas em 2023 chegaram ao público do país. Outro fator importante neste cenário é que apenas 7% dos municípios têm salas de cinema, sendo que 64% delas estão em cidades do Sul e Sudeste, a grande maioria em São Paulo. Em relação ao streaming, 93% do público menor de idade do Brasil consome conteúdo nas plataformas vod. (Lins, 2024, p. 8, grifo nosso).

Diante do cenário em que os municípios têm menos acesso ao cinema, ou seja, menos acesso à cultura, é possível compreender um recorte regional e cultural, onde apenas algumas regiões mais centrais recebem investimento. Essa falta de acesso ao cinema não apenas limita a arte e a educação estética das comunidades menos favorecidas, mas também afeta a diversidade cultural do país, uma vez que diferentes regiões possuem suas próprias expressões culturais e artísticas. Nesse sentido, aqueles que têm acesso ao cinema consomem mais do mesmo, enquanto as regiões que não têm acesso sofrem com o recorte cultural.

Aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão maior valor, mais "distingão", assim como acesso facilitado a outros recursos escassos. Nesta acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder (Olinto, 1995, p. 27, grifo nosso).

Nesse contexto, “a formulação e implementação efetiva de políticas públicas voltadas para esse setor emergem como elementos cruciais para assegurar a qualidade, diversidade e acessibilidade desse conteúdo” (Fiel, 2024, p. 13). Em vista disso, as políticas públicas são essenciais para que as crianças tenham a oportunidade de assistir filmes, no qual lhes permitam se sentir representadas, afinal, “no Censo de 2022 demonstrou que crianças (de 0 a 14 anos) correspondem a em torno de 20% da população brasileira” (Lins, 2024, p. 8).

Nessa mesma direção, existem como a Mostra de Cinema Infantil em Florianópolis outros programas e organizações, nas quais a efetividade de políticas públicas é essencial, não apenas para a construção, mas para a permanência e continuidade de tais ações. Considerados marcos políticos do audiovisual infantil brasileiro, programas como Curta-Criança (2004-2014) no qual resultou em mais de 80 curtas produzidos durante seu período de existência e incentivo, Proanimação (2009) e Chamada Petrobras Cultural (2020) (Fiel, 2024).

Salienta-se a Lei 14.815/24, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sem vetos, a qual reintroduz a cota obrigatória para produções brasileiras, como filmes e séries, na TV paga, garantindo a continuidade do estímulo para o setor audiovisual brasileiro até 2038.

A surpresa veio, no entanto, quando em maio de 2017, na primeira exibição pública dos dados relativos ao monitoramento da TV por assinatura, o então Diretor-Presidente da ANCINE, Manoel Rangel,

divulgou que os Canais de Espaço Qualificado (CEQs) infantis exibiram cerca de 92,4% a mais de conteúdos nacionais do que era exigido pela legislação (FIEL, 2019). (FIEL, 2024, p.23).

A Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, estabelece que a exibição de filmes de produção nacional será um componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo obrigatória a sua exibição por, no mínimo, duas horas mensais, nas escolas de Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil.

Garantir a abertura de espaço no currículo escolar para o cinema é um desafio para todas as secretarias de educação, que têm a responsabilidade de viabilizar essa legislação, com o auxílio de uma equipe especializada. Os alunos e professores precisam (e merecem), a partir de um processo continuado e alimentado permanentemente pela escuta, construir um ambiente de autoria, diálogo e aprendizagem com o cinema e o audiovisual e isso está intrinsecamente ligado à existência e regulamentação da Lei (Dos Santos, 2024, p. 38).

Como já visto anteriormente o papel fundamental das instituições, como também a presença de documentos norteadores para uma prática responsável e viabilizar o audiovisual nas creches e pré-escolas. No cenário atual, a mostra de cinema infantil de Ouro Preto em Minas Gerais vem promovendo uma ampla consulta pública remota para mapear e ampliar a proposta de regulamentação da Lei Federal 13.006/14, nessa consulta foi respondido por uma comunidade formada por professores, gestores públicos, cineastas, pesquisadores e interessados na implementação de uma política pública que garanta a implementação da Lei.

A partir das respostas recebidas, foram criados quatro Grupos de Trabalho (GTs) presenciais durante a 19ª CineOP. Contando com a participação de profissionais da cultura, da educação e representantes do Ministério da Cultura (MINC), representantes do Ministério da Educação (MEC) e Ministérios dos Direitos Humanos (MDH), os Grupos de Trabalho elaboraram um documento com uma proposta que visa contribuir com parâmetros e diretrizes para a construção de um Programa Nacional de Cinema na Escola (Rede Kino, 2024).

Compreendo que, apesar de ser uma lei de 2014, a implantação esteja ocorrendo em passos lentos, porém esperançosos. Existem instituições e organizações que lutam para que as crianças tenham acesso ao cinema infantil dentro das instituições. Diante dessas reflexões, é possível evidenciar a complexidade e a diversidade de assuntos dentro desta inserção do cinema e da Educação Infantil.

Ressalto que ao trazer o cinema para crianças pequenas de maneira pedagógica, não se resume apenas a uma experiência visual ou lúdica, mas também envolve aspectos pedagógicos profundos, trazendo aspectos como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Além disso, a sétima arte

pode funcionar como uma ferramenta poderosa para desconstruir estereótipos, ampliar horizontes e promover a diversidade cultural. Nesse sentido, cabe à instituição e aos docentes não apenas oportunizar conteúdos audiovisuais, mas também criar espaços de discussões e reflexões que valorizem as múltiplas vozes e experiências das crianças.

Por fim, é necessário destacar o papel das políticas públicas e da formação continuada dos educadores no fortalecimento dessa prática educativa. Investimentos em formação pedagógica específica para o uso do cinema na Educação Infantil, bem como o acesso democrático a recursos audiovisuais de qualidade, são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham oportunidades igualitárias de desenvolvimento integral através da arte cinematográfica. Ao integrar o cinema de maneira consciente e crítica à rotina educacional, contribuimos não apenas para o enriquecimento estético e cultural das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e reflexiva.

• **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, baseada em estudos, textos, notícias e artigos acadêmicos já existentes no âmbito da educação, cinema e artes. Foram utilizados autores de diferentes áreas e de anos distintos, com a intenção de buscar um consenso sobre a importância da experiência estética através do cinema para a formação de crianças pequenas na Educação Infantil.

No primeiro capítulo, destaco a Educação Infantil como marco fundamental na formação humana, com foco na experiência estética que ocorre e pode ocorrer nas instituições. Ao introduzir esta modalidade, quis evidenciar aspectos importantes para a compreensão da Educação Infantil: o contexto histórico, a obrigatoriedade da modalidade a partir de 2013, a inclusão da BNCC e os documentos norteadores. Além disso, abordo temas pertinentes à modalidade, como o processo de educação e cuidado, a criança como protagonista e sujeito de direito, as diferentes infâncias presentes na Educação Infantil, as complexidades da docência, o papel formativo essencial da brincadeira neste percurso e a participação de outras instituições no processo formativo da criança. Evidenciou-se também o papel fundamental das artes nesse lugar de formação, especialmente das experiências estéticas que já ocorrem e qual seu papel nesse processo.

No segundo capítulo, trago o cinema como um processo formativo para crianças pequenas, com reflexões sobre a arte para crianças pequenas, a construção da imaginação, o desenvolvimento que a arte como um todo pode promover para as crianças dentro da instituição, e a importância do

cinema para crianças pequenas. Foram levantadas as principais motivações das indústrias cinematográficas, a cultura de massas e a cultura visual, principalmente analisando filmes de diferentes lugares e anos, evidenciando um certo empobrecimento cultural, nesse sentido necessita de cautela e estudo para as escolhas e como trazer o cinema para as crianças, tanto da docente quanto da instituição educacional. Ressaltamos também que existem programas, organizações e leis que permitem esperar na intenção de trazer o cinema como processo formativo.

Durante o processo de escrita desta pesquisa, compreendi a importância do trabalho de conclusão de curso. Afinal, além de marcar o fim de um ciclo, percebi sua relevância no meu próprio desenvolvimento acadêmico. No início, enfrentei certa insegurança tanto pessoais quanto o tema escolhido que apresenta seus desafios. No entanto, não poderia ser um tema diferente para mim, já que o cinema é uma paixão desde a infância. Tenho memórias de filmes em videocassete e de todo o ritual envolvido para assistir a um filme. Ao longo dos anos, tanto a tecnologia avançou quanto a minha curiosidade e fascínio por essa arte só cresceram. Sinto que antes a experiência estética de ver um filme era muito diferente do que temos hoje. O processo de alugar um DVD na locadora, as conversas que eu tinha com as pessoas nesse mesmo local eram de grande enriquecimento para mim.

Mesmo criança, gostava de perguntar a história para a funcionária da locadora, assim eu podia ter mais de um ponto de vista sobre um filme. Hoje podemos ter isso, não acho que a locadora seja a chave dessa experiência, mas as pessoas que estavam lá, pois o diálogo tornava a experiência de ver um filme antes ou depois dessa conversa muito mais enriquecedora. A docência também abraça essa ideia, ressaltando o processo de escuta. Paulo Freire discute a importância da pedagogia da escuta, afirmando que 'somente quem escuta o outro pacientemente e de forma crítica consegue realmente dialogar com ele' (Freire, 1986, p. 58).

Dessa forma, o cinema sempre esteve presente em minha vida acadêmica, e escolhi explorar esse tema durante a pandemia com o NADE-Escola no Cinema, que trouxe à tona aquilo que eu realmente gostaria de defender. É evidente que não consegui responder a todas as minhas inquietações e perguntas. Anseio por mais leituras e pesquisas sobre o tema em questão. Gostaria de dar continuidade a essa pesquisa, principalmente para mapear os núcleos de educação infantil que utilizam o cinema como processo formativo. Caso não existam, como poderia ser trazido. No entanto, é com grande satisfação que finalizo está escrita, sabendo que é possível transformar um interesse pessoal em um trabalho de conclusão de curso. Além disso, descobri que existem diversos autores e pesquisas que compartilham da mesma motivação que a minha.

Destaco a importância desse processo em minha formação. Em cada reunião com o orientador e coorientador, em cada momento de leitura e

fichamento, pude perceber o quão significativo e enriquecedor foi para meu crescimento formativo. Cada objetivo alcançado, cada tópico revisitado, tudo se transformou em aprendizado profundo e reflexivo. Devo salientar também que este processo de escrita foi impactado por uma greve, o que serviu como combustível para minha formação. Recordo com nostalgia o momento em que entrei na UFSC e logo depois começou uma greve estudantil, seguida pela pandemia do COVID-19. Refletindo sobre isso, percebo que isso faz parte da integralidade da minha formação. Paulo Freire, que é um dos autores que me motiva profundamente para uma docência respeitosa e politicamente engajada, disse:

Primordialmente, minha posição deve ser de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos, não tenho por que me omitir, por que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. *A omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. Ao contrário, meu papel é o de testemunhar o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos* (Freire, 1998, p. 29, grifo nosso).

Dessa forma, agradeço àqueles que lutam por uma docência melhor, não só para o docente, mas para as crianças e jovens. Como mencionado na introdução, a UFSC e a Pedagogia me transformaram e me tornaram uma professora que acredita em uma educação pública, gratuita e de qualidade. Portanto, esta pesquisa foi permeada por essas lutas e me motivou a escrevê-la. Foi um período desafiador e enriquecedor, mas fundamental para minha formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; DE ALMEIDA, Jorge Miranda. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista **Digital do LAV**, p. 009-019, 2018.

ALENCAR, Lucas. Indicado ao Oscar, "O Menino e o Mundo" pede ajuda a brasileiros para divulgação. Revista **Galileu**, 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/indicado-ao-oscar-o-menino-e-o-mundo-pede-ajuda-brasileiros-para-divulgacao.html>. Acesso em: 19 jun. de 2024.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação fundamentos e perspectivas. **Educação em revista**, v. 33, 2017.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Editora **Guanabara**, Rio de Janeiro, 1986.

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 31 ago. 2015.

AZEN, Marcia; COELHO BEZERRA, Arthur. Diversidade no funil: capitalismo de vigilância e conteúdo infantil no YouTube. **Revista Eptic Online**, v. 24, n. 3, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma Pedagogia com crianças pequenas. **Espaços da Escola**, v. 21, n. 69, 2011.

BAVARESCO, Tania Mara; BAVARESCO, Tainara Paula. Crianças pequenas x telas e dispositivos eletrônicos: um debate a partir de matérias da **Revista Crescer**. 2020.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **L&PM Editores**, 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BIEGING, Patricia. Potencialização da experiência estética no iCinema: diretrizes para a criação de roteiro cinematográfico ficcional multilinear interativo. **Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo**, 2016.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. **Companhia das Letras**, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes

curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: **MEC, SEB**, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, p. 89-106, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação geral de Educação Infantil. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento do mundo. **MEC/SEF**, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: **MEC, SEB**, 2017.

BRASIL, [LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016](#). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: pra que te quero?. **Artmed Editora**, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. CULTURA VISUAL, GÊNERO, EDUCAÇÃO E ARTE. **Reunião Anual da ANPED**. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Caxambu: ANPED, 2008.

DE ARRUDA, Bernardino Leôncio et al. CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 9, p. 1047-1058, 2022.

DE CARVALHO, José Jorge. ‘Espetacularização’ e ‘canibalização’ das culturas populares na América Latina. **Revista Antropológicas**, v. 21, n. 1, 2012.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. **Cortez Editora**, 2014.

DE SOUZA, Miliandre Garcia; CZAJKA, Rodrigo. UM CONVITE À ESTÉTICA. História: Questões & Debates, **Editora UFPR**. Curitiba, n. 37, p. 199-205, 2002.

DOS SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Do Corpo-Criança ao Corpo-Aluno: Estratégias de Controle e Possibilidades de Resistência pela Dança na Educação Infantil. **Revista Digital do LAV**, p. 83-106, 2021.

DOS SANTOS, Maria Angélica. Lei 13.006 e Políticas Públicas urgentes para o Audiovisual. Cartilha **Propositiva Movimento pela Infância e Audiovisual – MIA**, Florianópolis/SC - Vitória/ES, jan. 2024.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 117-133, 2008.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, p. 57-92. 2012.

FERRARI, Rodrigo; FANTIN, Mônica. Cinema e incorporações: reflexões e possibilidades educativas. **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 2, p. 17-38, 2017.

FIEL, Arthur Felipe de Oliveira. A Importância das políticas públicas para o desenvolvimento do audiovisual infantil brasileiro- o ontem, o hoje e a construção do amanhã que desejamos. **Cartilha Propositiva Movimento pela Infância e Audiovisual – MIA**, Florianópolis/SC - Vitória/ES, jan. 2024.

FRAGA, Paulo Denisar. Cinema e educação estética. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 137, p. 16-22, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Editora Paz e terra**, 1986.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. **ANPED 2007**, Caxambú, 2007.

FURLAN, Susana Angelin; DE LIMA, José Milton; DE LIMA, Márcia Canhoto. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 81-98, 2019.

HADDAD, Maria Irene Delbone; HADDAD, Rogério Delbone. Judith butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. Anais V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. **Realize Editora**, Campina Grande, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. **Artmed**, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Conferência Nacional de Educação para Todos, MEC**, Brasília, 1994

GOMES, Regina. Crítica de cinema: história e influência sobre o leitor. **Revista Crítica Cultural**, v. 1, n. 2, p. 18-21, 2006.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na Educação Infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LIMA GUIMARÃES, Marcelo A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. **Interações**, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 73-81 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil.

LINS, Laura. O cinema brasileiro precisa das crianças e as crianças precisam do cinema brasileiro. **Cartilha Propositiva Movimento pela Infância e Audiovisual** – MIA, Florianópolis/SC - Vitória/ES, jan. 2024.

LEAL, Daniele Guimarães Donatti. Educação Infantil: O cinema como aliado na construção do conhecimento, **UFRGS**, 2018.

MARTINS, Aline Lopes. SENSIBILIDADE SE ENSINA? A arte como experiência estética em um grupo de crianças de 4 a 6 anos. **PUC**, Rio de Janeiro, 2018.

MOGADOURO, Claudia. Sobre o cinema como espelho da cultura e sobre a necessidade de uma articulação entre o MINC e o MEC para uma devida inserção do cinema e audiovisual no cotidiano escolar. **Cartilha Propositiva Movimento pela Infância e Audiovisual** – MIA, Florianópolis/SC - Vitória/ES, Jan. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. **Editores Contexto**, 2003.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes et al. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, p. 1127-1136, 2021.

OLINTO, Gilda. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare**, 1995.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CUNHA, António Camilo. A criança, o brincar e a cultura lúdica: algumas reflexões. **LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V**, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. In: A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. **Editores Cortez**, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2011.

QUEM SOMOS, **Mostra de cinema infantil**. Florianópolis, SC. Disponível

em: <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. **Editora Vozes Limitadas**, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Mônica. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 36, n. 1, 2010.

RIVOLTELLA, Pier Cesare et al. Falta cultura digital na sala de aula. **Nova Escola**, p. 15-16, 2007.

SCHADECK, Marise; RODRIGUES, Luis Adriano. Território Kids: o marketing infantil, o consumidor infantil, o PDV e as estratégias de marketing. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 6, n. 3, p. 627-645, 2015.

SCHWEDE, Gisele. O brincar e a constituição do sujeito: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Notas sobre o brincar**, p. 60 a 65. 2021.

SILVA, Emanuely Leticia das Mercês. O desenvolvimento da Estética na história humana. In: Raimunda Lucena Melo Soares. (Org). Educação e formação em meio a questões pedagógicas estéticas, éticas e curriculares. **Ed. Paraná Atena**, 2023, v.1, p. 88-107.

SILVEIRA, Isabela. Infância como categoria: trazendo a criança para o centro da política. **Cartilha Propositiva Movimento pela Infância e Audiovisual-MIA**, Florianópolis/ SC- Vitória/ES, jan., 2024.

SIMÕES, Eleonora das Neves. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O uso da linguagem audiovisual na escola da infância: primeiras aproximações. **Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade**. Lajeado, RS, 2015.

TONNETTI, Flávio Américo. EGAS, Olga Maria Botelho. A precarização do professor-artista. Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. São Paulo, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Convite à estética. **Editora Record**, 1999.

VIGOTSKY, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo. **Martins Fontes**, 1999.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.