


## **(Re)Inventando cenas e jogos de imaginação: diálogos entre Cinema e Performance na Educação Infantil**


### **(Re)Inventing scenes and imagination games: dialogues between Cinema and Performance in early Childhood Education**

### **(Re)Inventando escenas y juegos de imaginación: diálogos entre Cine y Performance en la Educación Infantil**

Margarete Sacht Góes<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

Virgínia Miranda Pereira<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4464-0101>

**Resumo:** O objetivo deste texto é compreender como as crianças da Educação Infantil — após assistirem a filmes comerciais que, hodiernamente, circulam nos espaços escolares — performam e realizam jogos de imaginação de cenas e personagens. Tal proposta decorre da ativação performática Pim-Pam (2021), do artista Roger Bernat, em diálogo com a obra *Memories of Overdevelopment* (2023), de Kidlat Tahimik. Ambas integraram a 34ª e 35ª Bienais de Arte Contemporânea de São Paulo. Fundamenta-se metodologicamente em uma pesquisa participante com cinco turmas do Grupo 5 (5 e 6 anos de idade) e, teoricamente, na perspectiva histórico-cultural com Vigotski (1996), Pasqualini e Lazaretti (2022); nos estudos da Infância com Sarmento (2004) e Giroux (2001) e, na arte contemporânea, com Abad Molina e Ruiz de Velasco (2011; 2019), Cunha e Carvalho (2021) e Cunha (2023). Finaliza inferindo que a interface Performance e Cinema potencializa as crianças, por meio dos jogos de imaginação, a contrapor e subverter ações pedagógicas miméticas que teimam em engessar os corpos infantis.

**Palavras-chave:** Performance. Jogos de imaginação. Crianças.

**Abstract:** The objective of this text is to understand how children in Early Childhood Education — after watching commercial films that circulate within school settings today — perform and engage in imagination games of scenes and characters. This approach stems from the performative activation Pim-Pam (2021) by artist Roger Bernat, in dialogue with the work *Memories of Overdevelopment* (2021) by Kidlat Tahimik, both featured in the 34th and 35th São Paulo Biennials of Contemporary Art. Methodologically, it is based on participant research with five classes of Group 5 (ages 5 and 6), and theoretically grounded in the historical-cultural perspective with

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/UFES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI). E-mail: [margarete.goes@ufes.br](mailto:margarete.goes@ufes.br).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES). Professora de Educação Física do Município de Vila Velha/ES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI). E-mail: [virginmirax@gmail.com](mailto:virginmirax@gmail.com).

Vigotski (1996), Pasqualini and Lazaretti (2022); in Childhood studies with Sarmento (2004) and Giroux (2001); and in contemporary art studies with Abad Molina and Ruiz de Velasco (2011; 2019), Cunha and Carvalho (2021) and Cunha (2023). It concludes by suggesting that the interface of Performance and Cinema empowers children, enabling them through imagination games to counter and subvert mimetic pedagogical actions that persist in restraining young bodies.

**Keywords:** Performance. Imagination games. Children.

**Resumen:** El objetivo de este texto es comprender cómo los niños de la Educación Infantil — después de ver las películas comerciales que, hoy en día, circulan en los espacios escolares — performan y realizan juegos de imaginación de escenas y personajes. Esta propuesta surge de la activación performática Pim-Pam (2021) del artista Roger Bernat en diálogo con la obra *Memories of Overdevelopment* (2021) de Kidlat Tahimik, ambas integradas en la 34ª y 35ª Bienal de Arte Contemporáneo de São Paulo. Metodológicamente, se basa en una investigación participante con cinco clases del Grupo 5 (5 y 6 años de edad), y teóricamente en la perspectiva histórico-cultural con Vigotski (1996), Pasqualini y Lazaretti (2022); en los estudios de Infancia con Sarmento (2004) y Giroux (2001); y en el arte contemporáneo con Abad Molina y Ruiz de Velasco (2011; 2019), Cunha y Carvalho (2021) y Cunha (2023). Concluye inferiendo que la interfaz Performance y Cine empodera a los niños, permitiéndoles, mediante juegos de imaginación, contraponerse y subvertir acciones pedagógicas miméticas que insisten en inmovilizar los cuerpos infantiles.

**Palabras-clave:** Performance. Juegos de imaginación. Niños.

## Introdução

Como a presença e o consumo das imagens fílmicas afetam a maneira como as crianças dançam, pulam, correm, expressam-se, brincam, jogam, narram e performam as histórias? A relação cada vez mais intensa das crianças com as narrativas das/pelas imagens fílmicas, em diferentes mídias — como a televisão e o cinema — torna-se ainda mais evidente com a massificação e o acesso a smartphones, tablets, plataformas de streaming e outros dispositivos eletrônicos móveis. Esses recursos operam em uma lógica de velocidade, superficialidade e apelo sensorial, o que impõe questões difíceis e delicadas para se pensar, na contemporaneidade, a escola, a docência, o cotidiano e as possibilidades criadoras/inventivas das crianças.

A centralidade das narrativas hegemônicas, pautadas em valores culturais ocidentais, coloca as crianças em constante contato com imagens e histórias que desvalorizam ou apagam outros modos de vida, saberes e identidades. Essas representações não apenas naturalizam padrões de beleza, corpos e comportamentos, como também silenciam outras formas de ser e existir no mundo, marginalizando culturas não ocidentais e práticas sociais locais. Tal contexto afeta profundamente a constituição identitária das crianças, especialmente, daquelas que não se encaixam nos modelos culturalmente hegemônicos.

Nessa direção, considerando o poder simbólico da indústria cultural/midiática e os interesses comerciais que frequentemente veiculam imagens e narrativas que reforçam estereótipos americanizados e/ou eurocentrados, torna-se premente refletir sobre seus efeitos na infância. Essas representações moldam valores e tendem a posicionar as crianças mais como consumidoras e

reprodutoras de padrões sociais e culturais do que como sujeitos de direitos e produtoras de culturas. Diante disso, é necessário problematizar as relações das crianças com a cultura visual e com as pedagogias visuais que transitam, contaminam e reverberam no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da infância.

As pedagogias visuais — os modos como as imagens ensinam e criam significados — podem exercer influências diretas sobre o imaginário das crianças e na maneira como elas percebem, apreendem e se apropriam do mundo e de si mesmas. A indústria cultural, ao explorar essa capacidade formativa das imagens, dissemina cosmovisões que muitas vezes são homogêneas, restringindo as possibilidades de experiências multiculturais. O desafio, portanto, é criar na escola espaços-tempos para que as crianças não apenas questionem as imagens e narrativas que consomem, mas também se vejam como criadoras de culturas, capazes de produzir diferentes significados.

Assim, a tessitura deste texto objetiva compreender como as crianças da Educação Infantil — após assistirem a filmes comerciais que, contemporaneamente, circulam nos espaços escolares — performam e realizam jogos de imaginação de cenas e personagens. Esse objetivo nos faz refletir ainda sobre a colonização do imaginário das crianças pelo mercado midiático, investigando as relações que elas estabelecem com as imagens fílmicas e os atravessamentos que essas imagens provocam nas expressões e performances corporais infantis. Desse modo, nossa análise é composta tendo por base as interconexões formadas durante o encontro das autoras com as obras *PIM PAM – Playground*, de Roger Bernat (2021), na 34ª Bienal de São Paulo, e *Memories of Overdevelopment*, de Kidlat Tahimik (2021), na 35ª Bienal também de São Paulo.

Apoiadas nas experiências vividas com as duas obras das Bienais, estabeleceremos um diálogo com os filmes “Moana” (2016) e “Encanto” (2021), analisando como as narrativas e performances infantis são influenciadas por esses produtos da cultura visual. Essa reflexão busca compreender as maneiras como as crianças reconfiguram — ou não — as narrativas e as histórias que consomem, transformando-as em performances e jogos simbólicos, enquanto também problematizam o impacto do mercado midiático na construção de seu imaginário e nas suas práticas criativas no ambiente escolar.

Nesse sentido, dividiremos o texto em cinco partes, nas quais, inicialmente, discorreremos sobre as obras apresentadas nas Bienais propondo um imbricamento entre “Performance” e “Cinema”. Em seguida, abordaremos o referencial teórico-metodológico que sustenta as nossas discussões e análises a partir da perspectiva histórico-cultural em diálogo com os estudos das infâncias, evidenciando como as duas linguagens (performance e cinema) atravessam as escolas de Educação Infantil. Na sequência, faremos a descrição e a análise dos filmes “Moana” (2016) e “Encanto” (2021), ambos escolhidos para o desenvolvimento da ação pedagógica junto a cinco turmas do Grupo 5 (5 e 6 anos de idade) respectivamente. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## Performance e Cinema: recortes das Bienais de Arte Contemporânea em São Paulo

Uma onomatopeia, um jogo, uma performance coletiva que ganha vida por meio da interação dos participantes. Criada pelo artista e dramaturgo Roger Bernat e seu grupo FFF<sup>3</sup>, *PIM PAM* [pa pum] – *Playground* convida o público a se engajar ativamente em uma experiência lúdica, inusitada e performática no amplo espaço térreo do Pavilhão Ciccillo Matarazzo, durante a 34ª Bienal de Arte Contemporânea em São Paulo, cuja temática “Faz escuro mas eu canto” (2021) evocava o desejo de sonharmos por dias melhores e a esperarmos em tempos sombrios, devido ao fato de ter sido a primeira Bienal após a pandemia Covid 19.

Ao entramos no pavilhão da Bienal, logo percebemos uma movimentação diferente. Enquanto a performance não acontecia de forma explícita, víamos muitas pessoas circulando e, bem no centro do pavilhão, observamos carrinhos com fones de ouvido disponíveis. Nos aproximamos e, movidas pela curiosidade, colocamos os fones. A partir desse momento (Figuras 1, 2 e 3), vozes nos envolveram com palavras de ordem: algumas ditas, outras sussurradas, impostas, sugeridas, cantadas... Havia acalento, xingamentos, ludicidade. Estávamos envolvidas, submersas, abertas para o desconhecido, para o que não podíamos antecipar, nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”. O jogo performático havia começado!

FIGURAS 1, 2 e 3. *PIM PAM* [pa pum] – *Playground*, Roger Bernat (2021)

(Continua)



<sup>3</sup> FFF: *The Friendly Face of Fascism* (*La cara amable del fascismo*) é o nome da companhia teatral criada por Roger Bernat. Disponível em: <https://ovejasmuertas.wordpress.com/2019/05/17/roger-bernat-fff/> Acesso em: 14 out. 2024

(conclusão)



Fonte: <https://rogerbernat.info/en-gira/pim-pam-2021-34-bienal-sao-paulo/2024>.

No transcorrer do tempo e entregues a algo novo, nossos corpos foram convidados a brincar, a explorar o espaço, num bailado a se redescobrir e a descobrir o outro. Em certos momentos, movíamos-nos de maneira sincronizada, como se estivéssemos conectadas, enquanto, em outros, fazíamos movimentos opostos, contrastantes. Nessa perspectiva de se entregar a algo novo, aceitando as imprevisibilidades que a performance podia nos proporcionar, envolvíamos-nos em um trânsito que não era apenas de corpos, mas também de fruição e sentimentos. Imersas nas narrativas que guiavam nossos gestos e movimentos, experimentamos uma rica gama de emoções: sorriamos, ficávamos sérias, contemplativas, emocionadas.

Uma questão que surgiu a partir desta experiência performativa, foi que a obra produziu uma profunda imersão sensorial e emocional, na qual cada participante teve a oportunidade de se conectar não apenas consigo, mas também com os demais, compartilhando momentos de cumplicidade e introspecção. Essa interconexão coletiva dos corpos não apenas ampliou nossa percepção individual, mas também criou um espaço de reflexão sobre a relação entre o eu e o outro no contexto da performance e na vida em comum.

*Pim-Pam* nos deslocou para um espaço onde os corpos, os gestos, os movimentos e a coletividade se entrelaçaram, abrindo margem para o improviso e a criação conjunta. A obra não apenas explorou o potencial das interações humanas, mas também nos instigou a refletir sobre como o jogo, o corpo, a ludicidade e a performance podem ser modos de resistência no presente e de projeção de futuros possíveis. No entanto, entre as afirmações e comandos para pular, dançar, abraçar alguém, sentar-se, rolar e se deitar, a obra de Roger Bernat nos submeteu a forças externas que

ditavam o que e como deveríamos explorar nosso corpo e o saguão principal do Pavilhão Ciccillo Matarazzo.

Esse aspecto remete a um certo engessamento de nossos gestos e a um assujeitamento da nossa expressividade corporal e liberdade criativa. Embora as orientações se repetissem e reverberassem entre os diversos participantes de diferentes formas, cada um, à sua maneira, subvertia e se divertia. Essa dinâmica é remanescente do que as crianças fazem ao executar um jogo, uma brincadeira ou uma dança coreografada por professoras: mesmo dentro das limitações impostas pelos adultos, elas encontram formas de subverter, expressando sua individualidade e criatividade.

Essa dualidade entre conformidade e liberdade na performance, ressalta um tensionamento intrínseco na docência, em que o ato de seguir comandos pode gerar tanto um senso de pertencimento quanto uma sensação de constrangimento, o que nos leva a questionar sobre até que ponto a liberdade de expressão é realmente possível em contextos coletivos e normatizados, como as instituições escolares. Essa reflexão se torna um convite para repensar as ações educativas, buscando estratégias/possibilidades que permitam a expressão autêntica e a exploração criativa dentro da coletividade.

Passados dois anos, na 35ª Bienal de Arte Contemporânea em São Paulo, intitulada “Coreografias do impossível” (2023), a grandiosidade da obra *Memories of Overdevelopment* (Figura 4, 5 e 6) nos prendeu por muitos minutos. As enormes estruturas/esculturas, juntamente com as múltiplas cenas que Kidlat Tahimik recriou para essa instalação, fizeram-nos refletir sobre como vamos nos afastando de nossas raízes a partir de uma perspectiva colonialista, que tem inculcado — em nossos corpos — gestos, movimentos, pensamentos e ações.

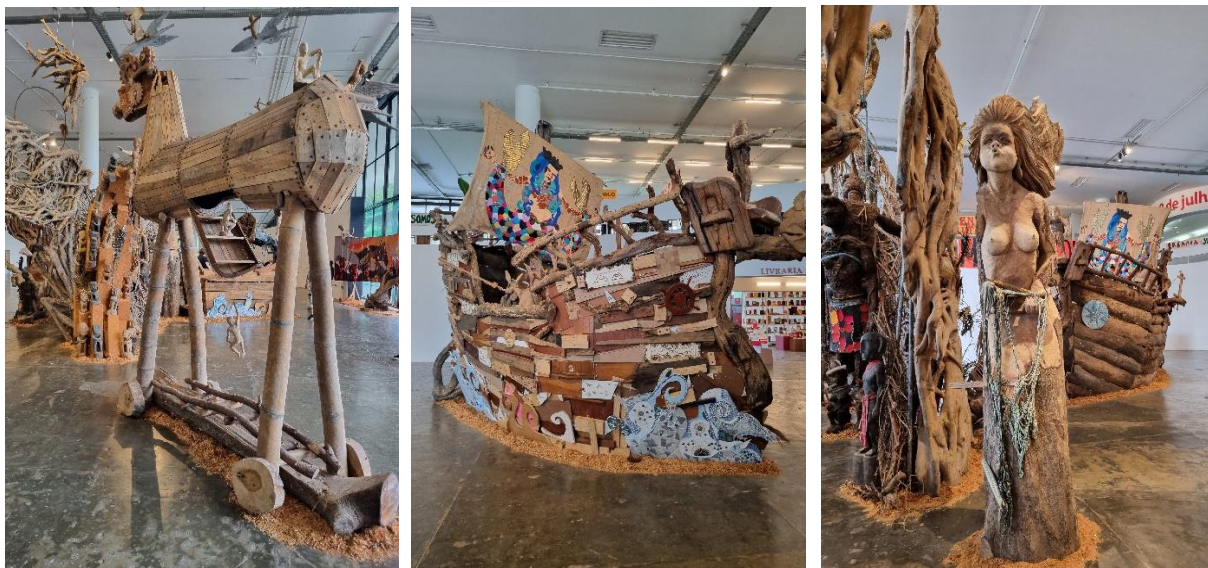
A obra *Memories of Overdevelopment*<sup>4</sup>(2021), de Kidlat Tahimik, faz uma contundente denúncia ao imperialismo cultural em curso e no impacto que o cinema ocidental, especialmente o *hollywoodiano*, tem na formação de imaginários culturais ao redor do mundo. Tahimik critica como essas narrativas cinematográficas são usadas como dispositivos para perpetuar uma visão eurocêntrica e capitalista, moldando não apenas os gostos e comportamentos, mas também apagando ou marginalizando culturas locais e suas tradições.

---

<sup>4</sup> Memórias do Superdesenvolvimento.



FIGURA 4, 5 e 6. *Memories of Overdevelopment*, Kidlat Tahimik (2021)



Fonte: Arquivo das autoras.

Uma das principais denúncias presentes na obra é o "genocídio cultural", causado pela globalização e pela imposição dessas narrativas hegemônicas. Tahimik evidencia como o capitalismo reforça esse processo, ao transformar a cultura em mercadoria e ao impor padrões culturais únicos que afastam os sujeitos de suas raízes ancestrais e mitológicas. Em *Memories of Overdevelopment*, ele destaca como o colonialismo, em suas formas modernas, continua a operar, disseminando valores que alienam as culturas locais e as subjugam a uma lógica consumista.

Além de cineasta, o artista filipino Kidlat Tahimik cria instalações em grande escala. Para a 35ª Bienal de São Paulo, ele apresentou uma poderosa expressão do sincretismo cultural: uma instalação com figuras mitológicas ancestrais filipinas, que desafiam as narrativas dominantes e exploram as intersecções entre o passado e o presente.

Observamos que a proposta de Tahimik não apenas reinterpreta os elementos da rica herança cultural das Filipinas, mas também os coloca em diálogo com as influências do colonialismo e do capitalismo contemporâneo. As figuras, esculpidas em madeira, adornadas com simbolismos significativos, fundidas e misturadas a personagens do cinema *hollywoodiano* e as figuras fictícias, evocam uma miscelânea que quebra barreiras territoriais, geográficas e culturais.

O artista brinca com as esculturas de madeira, criando um mundo onírico, que transcende as fronteiras da realidade e convida os espectadores a uma jornada de redescoberta. *Memories of Overdevelopment* é um cenário onde passado e presente se entrelaçam, permitindo que cada visitante se torne parte de um diálogo contínuo entre tradição e modernidade, ou seja, um diálogo no qual elas coexistem, provocando uma reflexão sobre como as culturas se transformam e se reinventam.

Cabe destacar que a obra de Tahimik nos convida a reexaminar nossas identidades culturais, na medida em que permite uma percepção diferenciada e profunda das interconexões entre diferentes narrativas. Ela nos inspira a imaginar novas possibilidades de pertencimento e a celebrar a riqueza das identidades que emergem desse sincretismo cultural, mostrando que as tradições ancestrais podem se adaptar e florescer mesmo em meio a um contexto de globalização, que, muitas vezes, busca uniformizar as experiências culturais.

É importante salientar que o contato que estabelecemos com a obra de Tahimik floresceu em nós o desejo de fabular, imaginar e querer performar. Quem não se imaginou dentro do navio? Ou no cavalo de troia? Ou voando com o sopro do vento da deusa filipina? Esse impulso criativo, muitas vezes cerceado na vida adulta, é reativado em experiências como a proposta de Tahimik. Ao interagir com suas figuras mitológicas e narrativas, somos transportadas para um universo onde a fantasia e a realidade se entrelaçam, permitindo-nos redescobrir a liberdade de expressão corporal e a potência da nossa imaginação.

Como adultas, tendemos a nos controlar, a nos conformar às normas e expectativas sociais, mas, certamente, se fôssemos autorizadas a performar, assim como fomos na instalação *PIM PAM*, viajaríamos pelos ventos, lutaríamos com os guerreiros de Troia e navegaríamos em mares revoltos! A experiência estética proporcionada por obras como a de Tahimik não só estimula a nossa criatividade, mas também nos encoraja a resgatar a fabulação, a criatividade e a inventividade que perdemos na rigidez dos currículos educacionais e dos processos de escolarização.

O envolvimento na performance *Pim Pam*, de Roger Bernat, e o mergulho onírico em *Memories of Overdevelopment*, de Kidlat Tahimik, lembram-nos da importância de nutrir o desejo de criar, de brincar, de questionar e de sonhar. Tais experiências estéticas são um chamado para que revisitemos nossas próprias histórias e potencialidades, abraçando a inventividade que existe em nós. Essas experiências nos inspiram a reconsiderar o papel da Arte, do corpo, dos gestos e da performance em nossas vidas, como elementos potentes de transformação e emancipação.

Performance, Cinema, Escola, Crianças..., ao explorarmos e refletirmos sobre os intercambiamentos das experiências vivenciadas durante a 34ª e a 35ª Bienais de Arte Contemporânea de São Paulo, direcionamos nosso olhar para a escola de Educação Infantil, de modo a problematizar as relações e as reverberações dos artefatos da cultura visual. Observamos como essas influências podem afetar a maneira como as crianças reencenam, ressignificam, reelaboram, transformam, fabulam e performam as narrativas orais e gráficas, as brincadeiras e os jogos de imaginação de cenas e de personagens, especialmente após assistirem filmes comerciais que circulam, hodiernamente, nas salas de atividades.



Esses filmes, frequentemente utilizados como uma estratégia para “acalmar as crianças” ou “passar o tempo”, não são meramente entretenimento; eles são agentes formadores de significados e referências que impactam profundamente a constituição das identidades e das subjetividades infantis. Conforme salienta Loureiro (2008), o cinema pode ser uma fonte de formação humana, pois está repleto de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social. Sob tal perspectiva, a relação entre Cinema e Educação pode não só possibilitar a leitura da cultura contemporânea, como também uma determinada educação dos sentidos.

Tendo por base essas reflexões, questionamos: até que ponto as crianças têm acesso às narrativas político-ideológicas que perpassam pelos filmes infantis? Quais atividades podem ser desenvolvidas diante desses filmes? É possível iniciar uma conversa que descolonize os pensamentos que vão se constituindo e constituindo as subjetividades das crianças a partir desses dispositivos culturais? Como as questões de gênero aparecem? Questões raciais? Classe social e territórios geográficos mantêm discursos hegemônicos nos filmes que transitam nos espaços da Educação Infantil?

Para além desses questionamentos, perguntamos: o que pode um corpo (um corpo coletivo, pois são turmas inteiras) que se senta e para diante de uma televisão? É permitido fabular durante o filme? É permitido performar? Falar? E depois que o filme acaba? Valorizamos as conversas, observamos como narram o que assistiram? Usam o corpo? Os gestos? A fala? Cantam? Dançam? É permitido? É bagunça? Quando é permitido, propõe-se um espaço para brincar e performar ou propõe-se a padronização dos movimentos? Diante dessas e de tantas outras inquietações que nos atravessam, interessa-nos agora fazer uma triangulação entre as duas linguagens da arte contemporânea (Performance e Cinema) e as Infâncias para pensarmos as possíveis reverberações de temáticas contemporâneas que são invisibilizadas nas escolas.

### **Infâncias, Performance e Cinema**

Para grande parte da sociedade, a escola sempre foi e continuará sendo vista como o local fundamental do ensino e da aprendizagem. Uma das primeiras coisas que ouvimos as famílias dizerem para as crianças bem pequenas é que “quando você crescer irá para a escolinha”. Entretanto, enquanto elas não “crescem”, uma das estratégias frequentemente utilizadas para acalmá-las ou mantê-las ocupadas é a televisão. Atualmente, assim que o bebê consegue segurar um *smartphone*, ele já tem acesso a um vasto leque de informações, interagindo com essa tecnologia de forma surpreendentemente tranquila e natural.

Nessa interação, filmes e desenhos de animação se tornam grandes aliados no que tange ao entretenimento e a cultura visual cinematográfica “consumida pelas crianças” se transforma em

mediadora do conhecimento durante as infâncias. Essa mediação não apenas proporciona momentos de diversão, mas também contribui para a formação de percepções, valores e comportamentos. Os conteúdos apresentados nas narrativas cinematográficas atuam como potenciais influenciadores na constituição das identidades infantis e nas compreensões que elas desenvolvem sobre o mundo ao seu redor.

A cultura visual cinematográfica é repleta de significados que vão muito além do entretenimento superficial; ela atua como veículo de representação social, cultural, estética e política. Através das narrativas, histórias e personagens que encontram nas telas, as crianças são expostas a diferentes realidades, normas sociais e ideais de comportamento. Isso pode impactar diretamente na maneira como elas veem a si mesmas e aos outros, moldando e conformando suas expectativas e crenças sobre o que é considerado "normal" ou "desejável".

Cabe destacar que a família é a primeira instituição que ensina e estabelece padrões comportamentais. Entretanto, ela não necessariamente é a responsável por transmitir e garantir o ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Assim questionamos: e a escola? Qual sua responsabilidade diante da cultura visual que invade os espaços da Educação Infantil? A cultura visual, conforme já sinalizamos, carrega em seu cerne discursos que instituem e estabelecem padrões eurocêntricos e norte-americanos normativos e colonialistas.

Nesse contexto, é fundamental que, nos espaços escolares, aconteçam reflexões entre o corpo docente sobre como utilizar as imagens cinematográficas como dispositivos pedagógicos, dialogando com as crianças a partir do que essas obras informam. As narrativas visuais não apenas oferecem entretenimento, mas também são ricas em significados e representações que podem estimular discussões sobre identidade, gênero, diversidade e justiça social — temas contemporâneos que nos são muito caros. Assim, elas se apresentam como uma oportunidade para dialogar com as crianças sobre questões que lhes permitam desenvolver um olhar crítico sobre o mundo que as rodeia, ajudando-as na compreensão da constituição de suas subjetividades.

As culturas infantis também desempenham um papel crucial e potente nesse processo. É importante considerarmos como as experiências e expressões das crianças se entrelaçam com a cultura visual que consomem. Até que ponto deliberamos tempo e espaço para que a “interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade” (Sarmiento, 2004) reverberem nas ações pedagógicas cotidianas? A interação com a cultura visual precisa ser mais do que uma simples inclusão de filmes e desenhos animados que objetivam o cerceamento e silenciamento dos corpos infantis. Nesse cenário, ela se apresenta como uma oportunidade para explorar as narrativas e perspectivas das crianças, incentivando-as a questionar e reinterpretar os discursos hegemônicos veiculados por essas mídias.

Ao analisar diversos filmes infantis da *Disney*, uma das maiores produtoras de cinema consumido pelas crianças, Giroux (2001, p. 49) ressalta que:

[...] A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança - uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros.

Desse modo, o autor evidencia que existe uma formação político-pedagógica que é invisibilizada quando os filmes infantis são reproduzidos somente como forma de entretenimento em dias chuvosos. Essa invisibilidade das dimensões críticas contidas nas narrativas cinematográficas pode levar a uma aceitação passiva das mensagens veiculadas. Quando educadoras/es e cuidadoras/es não reconhecem o potencial formativo dos filmes, perdem a oportunidade de estimular reflexões profundas sobre as diversas questões que permeiam as imagens filmicas *hollywoodianas*.

Nessa perspectiva, as infâncias vão sendo produzidas a partir de um olhar colonizador, que impõe um discurso único, verdades absolutas e relações de poder, que penetram na percepção infantil sem pedir licença. Esse olhar engessa, conforma e impossibilita as crianças de se emanciparem, de saírem da posição de subalternidade, de se desvincularem da lógica capitalista, consumista e autocêntrica, que impõe que seus corpos sejam docilizados e manipulados.

Se o cinema transpassa as identidades e subjetividades infantis em sua interface, torna-se premente utilizá-lo como um dispositivo pedagógico e metodológico, como um vetor que se conecta às linguagens contemporâneas da arte. Nesse sentido, é essencial colocarmos o acento na intencionalidade das ações pedagógicas (Pasqualine; Lazaretti, 2022). Ao inserirmos filmes infantis nos planejamentos, é fundamental que se organizem cenas pedagógicas (Cunha; Carvalho, 2021; Cunha, 2023) nas quais as crianças sejam pensadas não apenas como consumidoras, mas também como produtoras de cultura.

Machado (2010, p.117), ao discorrer sobre sua experiência como professora de teatro, infere que:

[...]a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueciam-se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor performer (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades.

Esse papel encarnado pela professora potencializaria a relação das crianças com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente circundante. Nesse processo, a/o professor/a compreende que o ato de performar é um exercício de liberdade e uma forma de expressão corporal,

na qual potencializam-se os gestos, as vozes, a brincadeira, a ludicidade e a imaginação infantil, estabelecendo uma relação direta com as linguagens contemporâneas, que apresentam, em seus meandros, a hibridização.

Como enfatizam Abad Molina e Ruiz de Velasco (2011; 2019), a arte contemporânea é caracterizada pela diversidade de formas e pela capacidade de transitar entre diferentes mídias e linguagens. Essa pluralidade é fundamental para a educação, pois permite que as crianças experimentem e se expressem de maneiras variadas, ampliando suas referências culturais e artísticas. A hibridização nas linguagens artísticas, portanto, não se restringe apenas ao cinema e ao teatro — que exemplificamos anteriormente —, mas se estende a diversas manifestações da arte e da cultura, refletindo um mundo em constante transformação.

Assim como nas performances teatrais, tão comuns na Educação Infantil, os filmes voltados para as crianças apresentam linguagens que se hibridizam: as personagens cantam, dançam, gesticulam, interpretam, movimentam-se em diálogo com os cenários e com os contextos. No entanto, no teatro, as crianças são levadas a representar, ação que se difere da performance, conforme menciona Machado (2010). Ao performar, as crianças não estão representando, elas estão vivendo a ação, imergindo na experiência de forma autêntica e espontânea. Sendo, portanto, autoras e narradoras de suas histórias. Em outras palavras, as crianças são os sujeitos da ação de contar: *performers*.

Essa prerrogativa evidencia o valor do contexto sociocultural e das relações humanas, uma vez que toda ação e reflexão estão sempre situadas em um determinado tempo e lugar, envolvendo situações de fala e de escuta compartilhada. Essas interações não só enriquecem a experiência lúdica, criativa e inventiva das crianças, mas também permitem seu desenvolvimento integral, pois, a autora defende que:

[...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e se, olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo” (Machado, 2010, p. 123).

O ato de performar, então, não é apenas uma “imitação” de uma experiência mediada pelos outros sujeitos e a cultura: é um processo ativo e criativo de produção de sentido.

Dentre os diálogos que estabelecemos entre as crianças, a performance e o cinema, a “reiteração” — um dos eixos da cultura infantil proposto por Sarmiento (2004) —, é outro aspecto importante para a reflexão que estamos fazendo. Quando as crianças assistem a um filme inúmeras vezes ou performam uma experiência vivida, temos a reiteração que se dá na repetição. As duas experiências serão sempre marcadas por algo novo: ao performar elas estarão sempre (re)criando novas possibilidades de expressão e, ao assistir a um filme, acessarão diferentes camadas de

informações que as estimulam a querer ver de novo, de novo e de novo. Portanto, em um mundo no qual as narrativas dominantes frequentemente tentam moldar as percepções infantis, é essencial que as atividades pedagógicas considerem essas interações como oportunidades para cultivar a ludicidade, a criatividade, a autonomia, a reflexão crítica, a emancipação e a empatia nas novas gerações.

### **“Moana” (2016) e “Encanto” (2021): “... então é aqui que nossa magia começa?”**

Nesta sessão, propomos uma análise crítico-reflexiva das animações “Encanto” (2021)<sup>5</sup> e “Moana: Um Mar de Aventuras” (2016)<sup>6</sup>, para, posteriormente, analisarmos as ações pedagógicas desenvolvidas com cinco turmas de 5 e 6 anos de idade (Grupos A, B, C, D e E), buscando compreender como as crianças da Educação Infantil — após assistirem a filmes comerciais que, hodiernamente, circulam nos espaços escolares —, performam e realizam jogos de imaginação de cenas e personagens.

As duas produções elencadas para a proposição foram produzidas pela gigante *The Walt Disney Studios* — uma das mais influentes empresas do entretenimento mundial — fundada em 1923, pelos irmãos Walt e Roy Disney. Ambas não apenas refletem a estética envolvente e as técnicas avançadas de animação pelas quais a *Disney* é amplamente conhecida, mas também apresentam narrativas profundamente simbólicas, que extrapolam o entretenimento meramente superficial para o público infantil, na medida em que abarcam representações socioculturais complexas.

Cabe destacar que as histórias de “Encanto” (2021) e “Moana” (2016) se materializam em um rico tecido de narrativas, personagens e diversos contextos socioculturais e expressões artísticas. Essas obras inovam ao explorar culturas não hegemônicas, ao centralizar e dialogar diretamente com temáticas contemporâneas como identidade, ancestralidade, gênero, subjetividade, racialidade, representatividade e empoderamento. Em especial, observamos que as trajetórias, descompassos e aventuras vividas pelas protagonistas Mirabel Madrigal e Moana, em especial, encontram ressonância nos estudos decoloniais que questionam padrões narrativos eurocentrados e norte-americanos tradicionais aos quais os países colonizados ainda vivem sob a égide da colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2000).

---

<sup>5</sup> Encanto (2021) se passa nas montanhas da Colômbia, onde a magia da casa Madrigal reflete as paisagens e a cultura colombiana. Os cenários são ricos em cores, flora e fauna, representando a biodiversidade e a beleza natural do país.

<sup>6</sup> Moana: Um Mar de Aventuras (2016), é ambientado nas ilhas do Pacífico, especificamente na cultura polinésia. A história se desenrola em ilhas tropicais, mostrando a relação íntima entre os habitantes e o mar, além de refletir elementos da mitologia e da espiritualidade da região.

Ao focarem em protagonistas femininas que buscam em sua jornada se redescobrirem e reafirmarem suas responsabilidades com suas tradições e comunidades, essas animações não apenas colocam o acento na diversidade cultural, mas também convidam o público a conhecer e refletir sobre as consequências históricas do colonialismo e as relações de poder que moldam as sociedades e, consequentemente, as crianças. Tais paisagens, desafiam as estruturas de poder, as normas culturais estabelecidas e contribuem, significativamente, para o debate sobre o papel do cinema infantil na construção de imaginários culturais mais inclusivos, críticos e emancipatórios. É isso que justifica a nossa escolha por essas animações.

Importa mencionar que, embora “Encanto” (2021) e “Moana” (2016) dialoguem diretamente com temáticas contemporâneas — a Disney como uma grande corporação capitalista — tem motivações comerciais por trás dessas animações. É possível perceber que — ao incluir em suas produções identidades historicamente marginalizadas, silenciadas e esquecidas —, ela expande seu público-alvo e aumenta seu potencial de consumo. Isso significa que a inclusão de culturas não hegemônicas e de personagens que fogem dos estereótipos tradicionais também contribui para capitalizar o mercado global neoliberal, potencializando o monopólio comercial e imperialista.

O uso dessas identidades “esquecidas” e invisibilizadas pode, portanto, ser visto como uma estratégia de mercado. Assim, ao oferecer representatividade visual, a Disney, também está respondendo a uma demanda crescente por narrativas mais inclusivas, que atraem novos e diferentes públicos e fomentam a venda de produtos — desde brinquedos, roupas e até ingressos para parques temáticos e serviços de *streaming* —, relacionados às personagens. Essa lógica comercial não elimina o valor cultural ou a relevância das temáticas tratadas nos filmes, mas revela como a inclusão pode, muitas vezes, estar atrelada à máquina de lucro, ou seja, usa-se a interculturalidade “funcional” como modo de mobilizar “contínuos processos de manipulação e cooptação” (Walsh, 2009, p. 13).

Dessa forma, é possível afirmar que, embora “Encanto” (2021) e “Moana” (2016) gerem impacto positivo em termos de representatividade visual e identitária — como a que ocorreu com a menina Manu<sup>7</sup> ao se reconhecer em Mirabel Madrigal —, a Disney tem um interesse comercial claro e intencional ao incorporar em suas produções tais narrativas. Isso abre espaço para debates críticos e formativos sobre até que ponto essas representações visuais são autênticas e comprometidas com a transformação social e a emancipação dos sujeitos ou se são apenas orientadas pelo mercado e pelo consumo.

---

<sup>7</sup> BHAZ. Viola Davis posta vídeo de menina de MG que se viu em filme da Disney. Atriz estadunidense, conhecida por lutar contra o racismo, pontuou a importância de se ver representado nas telas. *Metrópoles*, 25/01/2022, 14:57. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/viola-davis-posta-video-de-menina-de-mg-que-se-viu-em-filme-da-disney>. Acesso em: 20 set. 2024.

Nessa perspectiva, para desenvolvermos as atividades com as crianças<sup>8</sup>, propusemos, como percurso metodológico, um roteiro em que, enquanto assistissem a um dos filmes — “Moana” (2016) ou “Encanto” (2021) —, observaríamos como elas reagiriam durante e após o final do filme. Elas (re)encenavam o que viam? Como (re)encenavam? Elas usavam o corpo todo? Era permitido usar o corpo enquanto assistiam o filme? O que diziam/narravam durante as cenas dos filmes? Com qual personagem se identificaram / de qual mais gostaram? Por que gostaram mais de determinadas personagens? Quais foram mais retratadas na expressividade gráfico-plástica das crianças?

Desse modo, em face dessas exposições e provocações, a discussão se estende na próxima seção, focalizando as interpretações e revelações sobre como as animações “Moana” (2016) e “Encanto” (2021) afetaram a maneira como as crianças dançam, pulam, correm, expressam-se, brincam, jogam, narram e performam as histórias.

### **Aventuras e magias em Cena: performances infantis, narrativas e reencenações inspiradas por “Moana” e “Encanto”**

Nesta seção, exploramos como as animações “Moana” (2016) e “Encanto” (2021) influenciam as práticas lúdicas e performáticas das crianças. A análise se concentrará nas interpretações e revelações acerca de como a presença e o consumo das imagens fílmicas moldam a maneira como elas narram e performam as histórias. Através da investigação desses comportamentos, buscaremos compreender a relação entre os conteúdos audiovisuais consumidos e as expressões criativas e performáticas das crianças, revelando, assim, o impacto das narrativas cinematográficas em seu universo lúdico e (per)formativo.

Importa mencionar que esta proposição pedagógica foi realizada no mês de outubro de 2024, durante as atividades de arte, com cinco turmas da Educação Infantil, todas do Grupo 5 (A, B, C, D e E), com idades entre 5 e 6 anos. As turmas A, B e C assistiram ao filme “Encanto” e as turmas D e E, ao filme “Moana”.

Após assistirem aos filmes, foram propostas rodas de conversa entre as professoras e as crianças, caracterizando-se por uma intencionalidade específica: permitir que elas produzissem suas próprias narrativas — individuais ou colaborativas —, a partir de suas compreensões e interpretações, também graficamente por meio de desenhos.

Os diálogos entre as crianças e a escuta das narrativas de outros colegas não apenas incentivaram a expressão criativa, mas também promoveram um ambiente de escuta e de troca, no

---

<sup>8</sup> Tendo em vista, o compromisso ético de preservação de suas identidades, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às crianças.



qual as crianças puderam compartilhar suas percepções e sentimentos sobre as histórias e as representatividades de alguns personagens, enriquecendo sua capacidade de se reconhecerem, de narrarem e de performarem.

“Bem-vindo à família Madrigal. Eu vim pra falar dos Madrigal. Lá vamos nós!”<sup>9</sup>. Na roda de conversa, as crianças do Grupo 5 foram instigadas a falar sobre as personagens das quais mais gostaram, e foi Mirabel a de quem mais gostaram:

Professora: por que vocês gostam dessa personagem? Da personagem principal do filme? Por que Júlia? Por que você gostou mais dela?

Júlia: É... cê está falando daquela que soltou flores?

Professora: daquela de óculos!

Júlia: então...

Dulci: eu gostei dá... eu gostei dá de óculos!

Júlia: Deixa eu falar Dulci! Então eu gostei mais dela porque ela tem o cabelo cacheado quase que igual o penteado da Alice. Aí é curtinho assim, igual o cabelo da minha avó. Então era tão curtinho que eu achei que parecia igual o cabelo da minha avó.

Professora: Aí você lembrou do cabelo da sua avó?

Júlia: É! Lembrei do cabelo da minha avó. Aí eu pensei: se eu finjo que ela é minha avó, eu vou estar no filme.

Pedro: Tia... tia, eu gostei daquela que solta flor!

Professora: Por que que você gostou mais dela?

Pedro: é porque ela é muito linda! Aí porque ela tem um vestido rosa, tem roxo.

Júlia: Eu também gostei dela!

Professora: deixa o Pedro terminar de falar... fala Pedro! (silêncio) Quer falar mais não?

Júlia: Porque ela solta um monte de flor e a minha mãe gosta de flor. Aí eu pensei! Se tivesse uma flor dessa, eu ia pegar umas sete flor e dá pra minha mãe!

Pedro: Arrancar?

Júlia: não! Só pegar assim... só pegar no chão.

Os fragmentos do diálogo entre as crianças e a professora destacados revelam a importância da representatividade visual nas narrativas audiovisuais e como elas impactam a percepção e a autoidentificação das crianças, especialmente na narrativa de Júlia, que associa o cabelo enrolado da personagem “Mirabel” (Figuras 7 e 8) ao cabelo de sua colega de sala e ao de sua avó. Interessante que, ao ser interrompida, Júlia se posiciona firmemente, solicitando a Dulci que a deixe terminar de falar, performando uma ação aprendida socialmente.

---

<sup>9</sup> Trecho da música que apresenta os personagens da família Madrigal (Filme Encanto). Música: Família Madrigal. Intérpretes: Mari Evangelista e Marcia Fernandes. Disponível em: Spotify Acesso em: 20 set. 2024.

FIGURAS 7 e 8. Desenho da personagem “Mirabel Madrigal” feito por Julia



Fonte: Arquivo das autoras.

Em seguida, Pedro, diferentemente dos outros meninos que, durante a roda de conversa relatavam gostar mais do personagem “Antonio”, que tinha o poder de conversar com os bichos, posiciona-se dizendo que gostou da “que solta flor” (personagem Isabela) “porque ela é muito linda! Aí porque ela tem um vestido rosa, tem roxo”. Entretanto, ao ter sua narrativa interrompida por uma colega, ele opta pelo silêncio, como se escolher essa personagem fosse somente uma opção das meninas; haja vista o fato de usar rosa, roxo, soltar flores, serem características que, socialmente, aproximam-se do universo feminino. Isso nos leva a perceber que ele começa a compreender como as questões de gênero vão se constituindo cultural e historicamente.

Do mesmo modo, as crianças do Grupo 5B e do 5C correlacionam as personagens femininas “Mirabel e Isabela” à beleza, à cor do vestido, remetendo à concepção de que o “ser feminino” está relacionado à fragilidade, à sensibilidade e à delicadeza, características contrárias às da personagem “Luisa”, que está intimamente ligada à força bruta, com sua capacidade de “carregar muitos burros”, revelando como elas interpretam visualmente as personagens e atribuem sentidos e significados pessoais às suas características físicas e ações a partir de seus contextos.

Esse tipo de performance narrativa reaparece nas brincadeiras das crianças quando elas se envolvem em jogos de imaginação/simbólicos, em que esses “padrões sociais” passam a fazer parte do repertório corporal e linguístico, pois elas trazem para o brincar diferentes experiências que foram apropriadas da cultura visual.

Esses jogos performáticos apareceram também no decorrer do filme, pois quando a casa da “Família Madrigal” começa a dançar e a fazer as coisas sozinhas, elas seguem performando os modos como os animais se portam, com gestos, andando em quatro apoios, como a onça, e imitando o som

da arara e do tucano. Essas performances tomam força e recuperam a atenção das crianças, na medida em que as músicas aparecem no filme.

Nesses momentos, elas focam a atenção na tela, rindo, cantando e dançando. Entretanto, novamente chamamos a atenção para como crianças tão pequenas já nos mostram suas subjetividades e identidades, pois observamos que havia uma divisão no momento de performar, em que as meninas jogavam os cabelos para se aproximarem das personagens femininas e os meninos tentavam se aproximar dos personagens masculinos, principalmente do “Antônio”, que tinha o “poder de falar com os animais”.

Ao final do filme, todos juntos ficaram batendo o pé no chão acompanhando a personagem “Mirabel”, em um processo de completa imersão e identificação com a personagem que, diferentemente da frágil “Isabela” e da forte “Luisa”, possuía as duas características, rompendo com o estereótipo de que a fragilidade é específica do feminino e a força do masculino. Mirabel tem o poder de ser ela mesma e de desconstruir “padrões” patriarcais e colonialistas que nos impedem de ser quem somos e quem gostaríamos de ser.

“Moana”, vem ver, vem ver! Moana, você notou. A vila de Motunui tem tudo aqui!<sup>10</sup>. Passamos, então, para a análise do filme Moana que, com sua música contagiante, abre espaço para que as crianças dance e cante... não dá para ficar parado nem durante o filme e nem depois que ele acaba! O filme também recorre a algo que é extremamente prazeroso para as crianças, que é o contato com o mar e com os animais marinhos, haja vista que moram em uma cidade praiana e com manguezais que ficam próximos ao Centro de Educação Infantil, o que torna o contexto das imagens fílmicas algo muito concreto para elas.

Em suas narrativas, as crianças destacam as personagens que chamam sua atenção: Rafael, do Grupo 5D, comenta: “eu gostei mais da Moana porque ela gostava de ir pra praia e eu também”; Lorenzo, todo animado, destaca os dentes de ouro do “Tamatoa”, que, de “um caranguejo sem graça”, resolveu “ser mais cruel. Porque sou bárbaro, baby”<sup>11</sup>. E Maui, “porque ele é forte e corajoso!” (Figura 9). Essas interações mostram como as crianças conectam suas experiências pessoais e culturais com as narrativas performáticas, rompendo a barreira entre o mundo fictício e o vivido, destacando que toda narrativa é contada a partir de um ponto de vista.

Abad Molina e Ruiz de Velasco (2011) argumentam que as representações visuais em produtos audiovisuais, como filmes e animações, desempenham um papel fundamental na formação das identidades das crianças, pois quando elas se veem representadas em personagens que compartilham

---

<sup>10</sup> Música Moana - Seu Lugar. Disponível em: *Spotify* Acesso em: 20 set. 2024.

<sup>11</sup> Música Brilhe. Disponível em: *Spotify* Acesso em: 20 set. 2024.

traços físicos, culturais ou emocionais com elas, fortalecem a compreensão de que seus próprios mundos e histórias são válidos e dignos de serem narrados. Narrar é recriar mundos presentes na forma de mundos futuros possíveis. Nesse sentido, a diversidade nas representações territoriais de gênero, de raça, de etnia e de formas de ser e de estar no mundo torna-se essencial para o processo (per)formativo das crianças.

FIGURA 9. Maui... o mais forte e corajoso



Fonte: Arquivo das autoras.

Essa perspectiva também se alinha à ideia de que as narrativas visuais precisam ser um espaço de diálogo e de produção de sentidos. A interação entre as crianças, ao discutirem sobre suas personagens favoritas, revela essa dinâmica, ao passo que o diálogo, a troca de ideias e as lembranças que emergem dessas narrativas mostram como a experiência compartilhada de assistir a um filme pode gerar um espaço de discussão e reflexão profícuos, no qual as crianças podem articular suas emoções, pensamentos e reconhecerem suas identidades. Isso enriquece a experiência de aprendizagem, pois elas não apenas assistem, mas também dialogam, (re)interpretam, narram e (re)encenam momentos, assim como Luiz (Figuras 10 e 11), que vai até o local das fantasias e pega um chapéu para performar, à luz de suas próprias vivências.

A análise das figuras 10 e 11 no permite depreender que o ambiente proporciona às crianças a liberdade e a espontaneidade para que cada uma explore o filme à sua maneira. O fato de que as crianças se sentem à vontade para gesticular e se movimentar livremente aponta para um contexto em que a criatividade é incentivada. Esse comportamento pode ser analisado em termos de como o ambiente pedagógico infantil pode facilitar a expressão criativa das crianças, permitindo-lhes experimentar e vivenciar de forma ativa as narrativas audiovisuais.

FIGURAS 10 e 11. Performando cena do filme “Moana”



Fonte: Arquivo das autoras.

Embora as crianças estejam focadas na narrativa audiovisual, há uma forte presença de interações entre elas, visto que, diante de determinadas cenas, conversam, trocam impressões, compartilhando risadas e reações. Quando Luiz se levanta e performa “Maui”, essa ação reforça a ideia de que ele está engajado de forma multissensorial, absorvendo as histórias por meio de diferentes canais de percepção. Isso revela a fluidez entre os mundos da ficção e da realidade, algo comum nas brincadeiras infantis. Ao trazer o personagem do filme para o mundo real, Luiz se envolve em uma experiência estética e estésica, na qual a percepção visual da narrativa se transforma em ação concreta, reforçando o papel do corpo e da performance no aprendizado.

As crianças performam as narrativas audiovisuais dentro de suas possibilidades e realidades pessoais, sociais, culturais, estéticas e estésicas. Isso pode ser observado quando, ao retratarem as personagens, elas exploram o corpo, realizando diferentes gestos, posturas e movimentos corporais, e quando mudam a entonação da voz para incorporar personagens e situações, como no caso de João (Grupo 5E), que, ao discorrer sobre como o “Maui”, que é um semideus poderoso, enfatiza, em alto em bom tom: “Mauêêê..., porque ele tem o poder maior que o tubarão!”. Nesse processo, elas estabelecem conexões performáticas, imaginando-se no lugar dos personagens e, para além da fala enfática, o gesto a acompanha com muita vitalidade, reiterando, assim, que na infância os nexos genéticos – gesto, brincadeira, desenho e escrita – não se separam (Vigotski, 1996).

As ressignificações que ocorrem por meio dessas performances revelam a profundidade do vínculo entre as crianças e suas experiências de aprendizagem. Elas trazem, para o processo performático, elementos de suas realidades, recriando histórias que dialogam com suas percepções pessoais, sociais, culturais, estéticas e estésicas. Esse processo criativo não só poder transformar a maneira como as crianças vivenciam as narrativas, como também fortalecer sua capacidade de

interpretar e de interagir com o mundo em que vivem e, principalmente, com o meio ambiente, conforme a narrativa de Aline ao discorrer sobre o filme: “aquele coração, de pedra verde, é pra salvar as plantas que estão sendo destruídas pela escuridão... oh! o filme é muito legal. Também é... aquele coração ele salvava a ilha, ele não podia cair em mãos erradas senão toda a ilha ia ser destruída!”

Nesse ir e vir de diálogos e reflexões, as crianças aprendem a “dar o valor. Que a vida tem”<sup>12</sup>. Giroux (2001, p. 50) argumenta que:

[...] filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas “máquinas de ensinar”. De forma crescente, à medida que assistia uma série de filmes da Disney, primeiro no cinema e depois em vídeo, tornava-me consciente de quanto era necessário deixar de tratar esses filmes como diversões transparentes, para questionar as diversificadas representações e mensagens que constituem.

Tornar-se consciente sobre as mensagens que estão inseridas nas imagens fílmicas precisa ser um exercício não somente para as crianças, mas também para toda a comunidade escolar, que ainda teima em tratá-las como pura diversão, sem questionar as “representações e mensagens que as constituem”. Aline, uma criança de 5 anos, já demonstra ter consciência da questão ambiental que nos atravessa na contemporaneidade e faz essa leitura crítica a partir do seu olhar sobre o filme. Para além dessa consciência, ela performa durante sua narrativa os “modos de ser professora”, pois, ao ser interrompida por outra criança, ela não somente fala, mas também performa por meio de todo o seu corpo: “Psiu!!!! Faz silêncio!”.

A performance corporal das narrativas audiovisuais se torna uma linguagem que enriquece as experiências das crianças, potencializa a capacidade de criação, autoria, interpretação, imaginação e expressão, ampliando, desse modo, a experiência estética, estésica e poética. Essa relação vai muito além da simples imitação; ela reflete a capacidade de (re)significar, (re)encenar e (re)criar suas narrativas, as quais não apenas assiste passivamente, mas se envolve ativa e performaticamente.

## Considerações Finais

Com o objetivo de compreender como as crianças da Educação Infantil — após assistirem a filmes comerciais que, hodiernamente, circulam nos espaços escolares —, performam e realizam jogos de imaginação de cenas e personagens, apresentamos as experiências vivenciadas com cinco turmas do Grupo 5. Para tanto, utilizamos como dispositivo pedagógico, os filmes “Moana” (2016) e “Encanto” (2021), desenhos animados da Produtora Walt Disney. Nesse sentido, não podemos perder de vista

---

<sup>12</sup> Música Seu Lugar. Disponível em: Spotify Acesso em: 20 set. 2024.

que a "[...] Disney é mais que um gigante capitalista, é também uma instituição cultural que luta ferozmente para proteger seu status mítico como provedora de inocência e virtude moral" (Giroux, 1995, p. 53).

Esse status "mítico" construído pela Disney não só reforça seu domínio mercadológico, mas também conforma valores e narrativas que impactam profundamente o imaginário social, cultural, estético, ético e estésico, especialmente na infância.

A construção de uma narrativa única e idealizada é particularmente influente entre as crianças, que, em sua fase de desenvolvimento e de aprendizagens, absorvem, com certa facilidade, os valores intrínsecos nesses produtos culturais. Dada essa influência, é fundamental que professoras que atuam com crianças tragam uma perspectiva crítica ao trabalharem com essas narrativas. Problematicar as mensagens e os valores difundidos pelos produtos visuais da *Disney* permite que as crianças compreendam que essas representações têm intencionalidades e significados para além do puro entretenimento.

Dessa forma, a mediação crítica das educadoras pode auxiliar na formação de um olhar mais consciente e reflexivo das crianças, ajudando-as a reconhecer e a interpretar a complexidade das produções culturais que consomem.

Reiteramos, a partir da perspectiva histórico-cultural e dos estudos das infâncias, que as linguagens elencadas (Performance e Cinema) são dispositivos fundamentais para o quais devemos voltar o nosso olhar ao trabalharmos com as crianças, pois ambas atravessam as escolas de modo contundente. Entretanto, quase que imperceptivelmente, vão conformando modos de ser e de estar no mundo das crianças, reafirmando a colonialidade do poder, do ser e do saber às quais somos constantemente subjugadas.

Imprescindível considerar que, como linguagens contemporâneas da arte, tanto os desenhos de animação quanto a performance ainda não são compreendidos como práticas pedagógicas que apresentam conteúdos importantes a serem explorados com as crianças. Os filmes cinematográficos ainda são recorrentes nas escolas como entretenimento, e as performances ainda são compreendidas como imitação. Nessa perspectiva, ressaltamos que ambas apresentam características importantes da arte contemporânea ao proporcionarem a hibridização das linguagens, ou seja, ao possibilitarem às crianças transitarem entre diferentes manifestações artísticas e culturais por meio de seus corpos, que buscam a emancipação e a liberdade de expressão.

Esse processo de ressignificação é essencial para uma perspectiva decolonial do ensino da Arte, pois permite que as crianças explorem e dialoguem com o conteúdo de modo a romper com as narrativas dominantes e centralizadas no mundo ocidental, apropriando-se de elementos que lhes são significativos e que reforçam sua própria identidade. Assim, a interação entre as crianças e os filmes



revela não apenas a importância da representação cultural nas mídias, mas também o papel da performance infantil na criação de novas narrativas que desafiam a colonização do imaginário.

## Referências

ABAD MOLINA, J.; RUIZ DE VELASCO, Á. G. **El juego simbólico**. Buenos Aires: Noveduc-Graó, 2011.

ABAD MOLINA, J.; RUIZ DE VELASCO, Á. G. **El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego**. 046. Editorial Graó. Edição do Kindle. 2019.

BERNAT, R. Pim-Pam. In: **34ª BIENAL DE SÃO PAULO**, 2021. São Paulo. Disponível em: <https://rogerbernatinfo/en-gira/pim-pam-2021-34-bienal-sao-paulo>. Acesso em: 10 out. 2024

BHAZ. Viola Davis posta vídeo de menina de MG que se viu em filme da Disney. Atriz estadunidense, conhecida por lutar contra o racismo, pontuou a importância de se ver representado nas telas. *Metrópoles*, 25/01/2022, 14:57. Disponível em: <https://www.metrópoles.com/brasil/viola-davis-posta-video-de-menina-de-mg-que-se-viu-em-filme-da-disney>. Acesso em: 20 set. 2024.

CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, S. R. V. da. **Arte/Educação, Infância e Cultura visual: Territórios da Docência e Pesquisa**. Porto Alegre: Zouk, 2023.

ENCANTO. Direção: Jared Bush, Byron Howard. Produção: Yvett Merino, Clark Spencer. [S.l.]: Walt Disney Animation Studios, 2021. 1 filme (102 min.), son., color.

GIROUX, H. A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49-81

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Revista Educação e Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6691>. Acesso em: 11 out. 2024.

MACHADO, M. A Criança é Performer. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

MOANA: um mundo de aventuras. Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Osnat Shurer. [S.l.]: Walt Disney Animation Studios, 2016. 1 DVD (103 min.), son., color.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru: Mireveja, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

TAHIMIK, K. Memories of Overdevelopment. In: **35ª BIENAL DE SÃO PAULO**, 2023, São Paulo

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. Tomo III.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido: 21/11/2024

Aceito: 24/03/2025

Received: 11/21/2024

Accepted: 03/24/2025

Recibido: 21/11/2024

Aceptado: 24/03/2025

