



# Entre-Telas:

CINEMAS NAS ESCOLAS

E61 Entre telas [recurso eletrônico] : cinemas nas escolas / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação ; Programa Cinema e Educação.– Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021.  
Dados eletrônicos (1 PDF ; 3,6 kb).

Vários autores.  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-89506-09-6

1. Educação. 2. Escola. 3. Cinema. 4. Experiência pedagógica. I. Prefeitura Municipal de Campinas. II. Secretaria Municipal de Educação. III. Programa Cinema e Educação. IV. Título.

22-01

CDU 37:791.43

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 37
2. Cinema 791.43

DV COMUNICAÇÃO EDITORIAL

Keity Lopes

Todos os direitos reservados à:

Prefeitura Municipal de Campinas é permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da Lei.

# Entre-Telas:

CINEMAS NAS ESCOLAS



# **PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS**

## **Prefeito**

Dário Saadi

## **Secretário Municipal de Educação de Campinas-SP**

José Tadeu Jorge

## **Diretor do Departamento Pedagógico**

Luiz Roberto Marighetti

## **Coordenadora Setorial de Formação**

Eliana da Silva Souza



**2021**

## **FICHA TÉCNICA**

### **Organização institucional**

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

e

Programa Cinema e Educação:

Ana Paula Coelho

Celisa Carrara Bonamigo

Damaris da Cruz Guedes

Eneida Marques

Maria Adélia Alves

Maria de Lourdes Gomes da Silva

Renata Lanza

### **Autores**

Adriana Carvalho Koyama

Adriana Mabel Fresquet

Aline Caetano Begossi

Aline Dias

Aline Jekimim Goulart

Ana Carolina de Araújo

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

César Donizetti Pereira Leite,

Damaris da Cruz Guedes

Eduardo de Oliveira Belleza

Eliana da Silva Souza

Eneida Marques

Joice Ribeiro Souza Coimbra

Juliana Pereira da Silva de Oliveira

Karla Lopes Beck

Luciane Viera Palma

Marcelly Camacho Torteli Faria

Maria de Lourdes Gomes da Silva

Marina Mayumi Bartalini

Marli França Silva

Marta de Almeida Oliveira

Maurício Squarisi

Mauro Antonio Guari

Mônica Araújo da Silva

Pamela de Bortoli Machado

Rebeca Ripari de Oliveira

Renata Lanza

Rita de Lourdes Carnevale Santos

Rozeli Lemos de Melo

Sandra Regina Freitas do Amaral

Simone Pinto da Silva

Vanessa Lima

Wanessa Aparecida Souza Oliveira

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Zirlene Scardovelli

### **Projeto Visual**

Aline Amsberg de Almeida

Lívia Matos Fernandes Martins

### **Apoio**

Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO da

Faculdade de Educação/Unicamp

# Sumário



- 13** Apresentação
- 21** Prefácio
- 31** O Cinema no Cuidado e na Constituição de uma Professora de Crianças
- 43** Experiência com Música para o Cinema na Educação Infantil
- 59** Experimentações e Potências do Cinema na Educação Infantil
- 79** Os Corpos que Filmam
- 89** Dispositivos para Cinema nas Escolas de Educação Infantil
- 101** Dança, Tecnologias Digitais e Cinema na Escola: Construção de Saberes Sensíveis e Autorias Infantis
- 117** Cineclube para Educação de Jovens e Adultos
- 131** Algumas Notas em Torno de Coleccionar e Exibir Filmes
- 143** Curadoria de Filmes na Educação Infantil: Entre Escolhas, Descobertas e Tensões
- 157** Conversas sobre Curadorias e Criações de Filmes em Unidades da PMC
- 177** Preto e Branco e Colorido, “O Circo” e “Festa do Cinema”: Um Diálogo entre Dois Mundos pelo Cinema
- 189** Trançando Cabelos, Memórias e Femininos: Invenção de Si e do Mundo Com as Infâncias e o Cinema/Escola
- 213** O Cinema como Possibilidade de Fazer Deslizes na Maquinaria Escolar em Meio à Pandemia
- 227** Como Chegar à Casa dos Alunos em Tempos de Isolamentos: Aproximações Cinematográficas
- 243** Entre Caminhos no Reino da Despalavra
- 259** A escola Remixada pelo Cinema
- 263** “Nós” e “Elas” em uma Universidade e na Educação Básica
- 277** Traçando Linhas em um Mapa Aberto: Cartografia de um Programa de Formação em Cinema na Escola
- 321** Cinema, Escola e seus Povoamentos
- 331** Ver, Fazer, Conversar e Projetar
- 343** O Desenho Animado no Programa Cinema e Educação: Escola Animada
- 351** Rua de Mão Dupla e a Potencialidade Social a Partir do Dispositivo do Filme
- 365** Posfácio
- Apêndices**
- 381** Biografia autoras(es)
- 389** Lista de figuras
- Anexos**
- 393** Projeto Cineclube em Rede
- 413** Resolução que Institui O Programa Cinema E Educação
- 417** Referências bibliográficas













# Apresentação

**E**ste ebook apresenta experiências dos profissionais e parceiros da Rede Municipal de Ensino de Campinas que realizaram ações com imagens na escola, aderindo às propostas feitas pelo Programa de Cinema e Educação. Estas experiências dialogam com os objetivos do programa e dão visibilidade ao trabalho desenvolvido em rede, que respeita a especificidade e necessidade de cada escola, ampliando as políticas públicas para a inclusão da cultura cinematográfica no contexto escolar de forma a potencializar as aprendizagens.

Os textos escritos são experimentações gestadas e podem ser lidas-vistas nas continuidades e descontinuidades...

...do cuidado da música das experimentações das potências dos dispositivos dos corpos da dança de colecionar de exhibir da curadoria das escolhas do nós e elas das descobertas das tensões das memórias dos femininos das infâncias do preto do branco do colorido do circo da festa do diálogo da invenção dos deslizos da maquinaria da pandemia do isolamento das aproximações cinematográficas da despavira da escola remixada das tecnologias digitais da constituição de uma muitas professoras...

Enfim, textos que traçam trajetórias de pensar e fazer cinema na escola com deslocamentos sensíveis que afetam o espaço comum e as formas de ser e sentir de cada um, ampliando olhares.

---

**“O cinema no cuidado e na constituição de uma Professora de Crianças”**, de Vanessa Lima, traça o seu percurso com o cinema e apresenta sua experiência: ao fazer registros encontra-se fazendo filmes, que aproximam mais dos alunos e a tocam transformando sua experiência de espectadora, seu modo de olhar a infância e seu modo de ser professora.

---

**“Experiência com música para o cinema na Educação Infantil”**, de Mônica Araújo da Silva, traça um caminho percorrido na Escola de Educação Infantil para se descobrir como seria a música para os filmes que são produzidos nas escolas e explora a potência da música da criança para realizar filmes em contexto escolar.

---

**“Experimentações e Potências do Cinema na Educação Infantil”**, de Juliana Pereira da Silva de Oliveira, reflete sobre a importância de explorar o ambiente, capturar os melhores ângulos, cenas e movimentos das crianças para que ocorram diferentes experimentações estéticas e diálogo com as imagens nas escolas.

---

**“Os corpos que filmam”**, de Karla Lopes Beck, discorre sobre sua experiência enquanto professora-pesquisadora, junto às crianças pequenas, em um Centro de Educação Infantil, desvendando como constroem suas narrativas, por meio da produção cinematográfica. “Brincando de filmar e filmando enquanto brincavam”, descobriram seus corpos em movimento e desenharam formas de ocupar os espaços da escola. O labirinto de experiências se constituiu na diversidade e pluralidade das culturas infantis, convidando-nos a entrar e não mais sair.

---

**“Dispositivos para cinema nas escolas de Educação Infantil”**, de Mauro Antonio Guari, relata sua trajetória no Centro de Educação Infantil, tendo como desafio produzir filmes com crianças bem pequenas e, não somente, para elas. Assim, quer atuando, quer filmando; são protagonistas das produções. Concebendo o cinema de dispositivo como ativador de propostas e desejos, o “cinema de inventar”, termo criado pelo autor, surge e se instala naquele espaço, revelando uma proximidade singular entre os sujeitos e as formas de produzir imagens.

---

**“Dança, tecnologias digitais e cinema na escola”**, de Adriana Carvalho, Ana Carolina e Karla Lopes, apresenta o percurso de professoras, do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, ao construir

com as crianças experiências de autoria na produção de videodanças e filmes, onde o erro, a pluralidade e os saberes sensíveis são experimentados com liberdade, valorizando as infinitas possibilidades de narrativas nos processos artísticos, junto ao uso das tecnologias digitais.

---

**“Cineclube para Educação de Jovens e Adultos”**, de Renata Lanza, relata a experiência em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do cineclube. Partindo da concepção de que a escola é um importante polo de cultura e que o currículo é um processo contínuo de reflexão e ação, construídos por práticas socioculturais; o cinema, como experiência estética, abre janelas e aproxima a escola da vida. Assim, a proposta de ver, debater e fazer filmes traz uma série de aproximações e estranhamentos, hipóteses e descobertas no processo de construção do aluno-autor.

---

**“Algumas notas em torno de colecionar e exibir filmes”**, de Aline Dias, um texto que nos inspirou na elaboração do acervo no Programa C&E, propõe que se veja o processo de seleção e coleção de filmes na confluência do discurso e da arte, mobilizando os conceitos de busca, legado, espaços de exposição e montagem, que fluem das e para as imagens. Diz tudo isto enquanto tece deliciosas comparações e resgata sentidos em trechos de filmes.

---

**“Curadoria de filmes na educação infantil: Entre escolhas, descobertas e tensões”**, de Rozeli Lemos de Melo, professora da Educação Infantil, se apoia em suas anotações, feitas durante o processo de implementação de um cineclube em duas escolas contíguas, para nos contar de como foi seu trabalho como curadora. Seguindo suas palavras, percebemos como ele envolveu o cuidado e a sensibilidade necessários ao se levar bebês e crianças bem pequenas para assistir a filmes, como o processo de envolvimento dos professores em sua proposta exigiu negociações, os embates que se deram quando temas considerados sensíveis foram evocados pelas imagens, o quanto acordos e uma boa dose de experimentação foram necessários para que o projeto se efetivasse e trouxesse os resultados desejados.

---

**“Conversas sobre curadorias e criações de filmes em unidades da PMC”**, de Marli França Silva e Rita de Lourdes Carnevale Santos, aborda questões propostas pela prática de curadoria em cineclubes em duas unidades de Educação Infantil, dentro do escopo de ações previstas pelo Programa C&E: ver, debater, criar. As autoras abordam em seu texto um período que vai de antes até durante a pandemia. Percebemos por suas elaborações como as práticas de produzir, assistir e discutir filmes foram importantes elementos de acolhimento e cuidado no contexto da escola, como as propostas de criação coletiva significaram momentos de apoio, fundamentais para todos: famílias, crianças, profissionais.

---

**“Preto e branco e colorido, “O circo” e “Festa do Cinema”: Um diálogo entre dois mundos pelo cinema”**, das educadoras Aline Caetano Begossi, Maria de Lourdes Gomes da Silva, Simone Pinto da Silva, Rebeca Ripari e Zirlene Scardovelli, narra uma experiência de cinema expandido que ocorre durante uma festa na escola de educação infantil na qual as autoras trabalham. Nele, elas colocam em diálogo duas produções cinematográficas – “O circo” de Charles Chaplin e “A festa do cinema”, produzido a partir das imagens da própria festa. A presença do cinema como personagem principal de um filme e imaginação faz acontecer a aproximação de dois universos sensíveis.

---

**“Traçando cabelos, memórias e femininos: Invenção de si e do mundo com as infâncias e o cinema/escola”**, das educadoras Sandra Regina Freitas do Amaral e Marcelly Camacho Torteli Faria, destaca o filme *As tranças de Samira* (direção Sandra Amaral, Campinas, 2019), produção cinematográfica vinculada ao Projeto Lugar-escola e cinema [Fapesp 2018/09258-4], realizada em duas escolas públicas de educação infantil de Campinas. Por meio de elementos do filme realiza reflexões e problematiza a temática de gênero e raça, na educação. Nele, a autora dialoga com questões que ressaltam no filme como: possibilidade de acesso às experiências com os saberes femininos ancestrais e científicos, questões de gênero, crítica à heteronormatividade, ao olhar dominante e preconceituoso, além de valorizar o cuidado de si e dos outros e as memórias. Dialoga com questões que aparecem no filme, compondo aprendizagens com o cinema em uma leitura com a filosofia da diferença.

---

**“O cinema como possibilidade de fazer deslizes na maquinaria escolar em meio à pandemia”**, de Aline Jekimim Goulart, faz um relato de experiências que discorre sobre as expectativas para o ano letivo de 2020, seu trabalho com alunos de forma remota e o desenvolvimento do projeto cinema na escola mesmo a distância e suas possibilidades de “provocar deslizes”. O texto parte de trechos de Paulo Freire e discorre caminhando por alguns assuntos, refletindo sobre a educação escolar, o aprender, a leitura do mundo e o esperançar na vida; as mudanças repentinas no cotidiano escolar com o surgimento da pandemia, as discussões e contradições relacionadas à implementação do ensino remoto em uma perspectiva subjetiva, o desenvolvimento de um trabalho rizomático e transdisciplinar realizado na escola. Descreve seu projeto com cinema nas aulas sob o tripé ‘assistir, conversar e produzir’, e mesmo neste ano, realizado em casa, trouxe possibilidades de experimentação, alterou sensibilidades da escola, abriu caminhos para a criação e invenção, permitindo um olhar que nos transforma e ressignifica a prática docente.

---

**“Como chegar à casa dos alunos em tempos de isolamentos: Aproximações cinematográficas”,**

de Wanessa Aparecida Souza Oliveira, aborda a questão sobre como em tempos de pandemia alcançar e tocar seus alunos e quais foram as saídas encontradas para retomar as produções e experimentações com cinema nas escolas nesses tempos de trabalho remoto, com escolas sem a presença de crianças. A autora faz um relato de sua descoberta e valorização de um grande repertório filmográfico que sua escola possui, devido a presença do cineclube financiado pelo *Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas* e pesquisadores engajados ligados a este que produziu muitos filmes cujo foco principal são as crianças em seu cotidiano. Diante da necessidade de se reinventar, a produção de novos filmes foi possível ao usar os arquivos existentes. Reflete também sobre o conceito de “cinema de arquivo”, “banco de imagens” e como memórias coletivas e/ou pessoais podem ser recuperadas e experimentadas como indagações sobre o presente. A autora valoriza a memória e o vivido. O texto descreve o caminho utilizado para a produção de novos filmes, se utilizando de imagens produzidas anteriormente, guardadas em arquivos, fragmentos das filmagens que já haviam sido feitas e não foram utilizadas em outros filmes. Ao final relata sobre as produções dos integrantes do projeto onde foi planejado fazer um filme em que expressassem sobre a saudade que estavam das crianças e da vida humana na escola.

---

**“Entre caminhos no reino da despalavra”,** de Maria de Lourdes Gomes da Silva, compartilha suas memórias de educadora na relação com as imagens, relatando a experiência com fotografias e filmes na perspectiva do ver, debater e fazer que possibilita um olhar sensível e atento para capturar cenas da escola e nos revelar a potência da linguagem cinematográfica para transformar o cotidiano escolar em um processo de ação e reflexão em um contínuo movimento de aprender e fazer com o outro e com o cinema.

---

**“A escola remixada pelo cinema”,** de Marta de Almeida Oliveira. A autora foi uma orientadora pedagógica que deixou saudades ao se aposentar e nos privar de sua verve bem-humorada, sua perspicácia e essa destreza com as palavras que a fez uma artista em qualquer área que se dedique. Dito isso, é com alegria que trazemos suas palavras de volta, na rede, discutindo com vários autores os significados do projeto desenvolvido a partir do Programa C & E nas duas escolas em que trabalhou, nos últimos tempos de nossa convivência na rede. Nele, ela nos fala de como o encantamento provocado pelo assistir, discutir e produzir filmes foi catalisador de mudanças nas maneiras de se conceber os espaços e os acontecimentos cotidianos, que foram transformados em aventuras extraordinárias, poéticas, imagéticas. A intensidade da experiência é notável em cada linha e, em um trecho do final de seu texto, a autora conclui: “o cinema passou a fazer parte de uma nova maneira de falar sobre a Educação Infantil vivida entre nós (bebês, crianças, educadores, famílias)”.

---

**“Nós” e “elas” em uma universidade e na educação básica**, de Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, traça a trajetória de inventar um programa de cinema nas escolas em conexão com a universidade. Desse arranjo e agenciamento coletivo de visualidades, de regimes de sensorialidades múltiplas, cria-se a situação-cinema na aposta da igualdade das inteligências e que todos somos emancipados para ver-conversar-fazer cinema, tendo ou não como produto um filme e outros filmes. Dessa forma, pensar e fazer cinema na escola inventa-se mundos compartilhados com deslocamentos sensíveis que afetam o espaço comum e as formas de ser e sentir de cada um, ampliando múltiplos olhares.

---

**“Traçando linhas em um mapa aberto: Cartografia de um programa de formação em cinema na escola”**, apresenta um olhar sobre o percurso do Programa de Cinema e Educação apresentando a variação das ações entre uma escola e outra, entre um profissional e outro, fazendo com que os cineclubes presentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas estejam em constante variação provocando discussões e potencializando aprendizagens com as imagens.

---

**“Cinema, escola e seus povoamentos”**, de Eduardo de Oliveira Belleza, relata a experiência de trabalhar com documentários na escola. Utilizando a metodologia do cineclubes (assistir, debater e refletir sobre as imagens), foi possível provocar os participantes a pensar seu entorno. As regras e funcionamento da escola, as relações de troca, negociação, diálogo e concessões que fazem parte do cotidiano escolar. Este trabalho resultou em um filme feito com os alunos.

---

**“Ver, fazer, conversar e projetar”**, de Marina Mayumi Bartalini, compartilha experiências vividas em oficinas de cinema que aconteceram em escolas municipais de Campinas entre os anos 2017 e 2021. A autora destaca as práticas desenvolvidas na oficina **“Para além da sala escura”** que foi a base do seu material de pesquisa no doutorado, defendida em 2012, na Faculdade de Educação da Unicamp. O procedimento básico utilizado pela autora nas oficinas e analisado por ela ao longo do texto consiste em ver, fazer, conversar sobre e projetar filmes.

---

**“O desenho animado no Programa Cinema e Educação: Escola animada”**, o animador Maurício Squarisi, compartilha seu contato com as escolas da Rede por meio das oficinas de animação e experimentações com aparelhos ópticos realizadas nos anos de 2018 e 2019. Valoriza a produção nacional em animação, e traz sua vasta experiência colocando os educadores e alunos em contato com a imagem animada de maneira prática e criativa.

---

***“Rua de Mão dupla e a potencialidade social a partir do dispositivo do filme”***, de Pâmela de Bortoli Machado, apresenta alguns momentos vivenciados na oficina de Cinema e Educação, promovida em parceria pela UNICAMP – Grupo OLHO e a Prefeitura Municipal de Campinas. Atravessada pelo documentário Rua de Mão Dupla, de Cao Guimarães, a autora segue a premissa de “conhecer” o outro por sua moradia como o documentário o faz e propõe fazer o mesmo a partir de objetos com os quais os envolvidos convivem diariamente.





# Prefácio

## EXPERIÊNCIAS INFANTIS COM CINEMA, EDUCAÇÃO, CRIANÇAS, ESCOLAS....

**J**á escrevi alguns poucos prefácios. Sempre vindos de generosos convites de pessoas que, de alguma forma, me veem próximo daquilo que o trabalho a ser prefaciado procurava apresentar, discutir, conversar. Escrevi também prefácios de alguns outros livros e/ou dossiês (estes, eu acho que recebem o nome de apresentação) que eu próprio organizei, sozinho ou com outros colegas. Neste sentido, poderia dizer que me sinto de certa forma confortável com os prefácios, pois alguém poderia se arriscar a dizer que possuo alguma experiência com eles. Eu não negaria (mas, também não afirmaria com altivez) a possibilidade de sentir algum conforto com os prefácios, porém, certamente nada disso teria qualquer relação com a suposta experiência com este tipo de escrita e ou de atividade. Considerando esta possibilidade, pois certamente ela teria algum tipo de relação com o fato de que os prefácios estão nos começos, nos inícios, naquilo que de alguma forma ‘inaugura’ o texto que virá. Os prefácios estão na infância de uma obra.

Estar na infância e com ela poder povoar algum espaço de abertura, algum 'entre uma coisa e outra', produz em mim algum tipo de tranquilidade. Certamente não uma tranquilidade advinda de uma falta de responsabilidade com a coisa, mas sim a tranquilidade de que, nos começos, podemos, assim como as crianças, gaguejar na linguagem, podemos tropeçar nas palavras, podemos abandonar os desejos voluptuosos que temos de acertar e produzir algum tipo de verdade e podemos com tranquilidade aceitar um convite amigo, no caso dos ternos amigos que participam desse Programa na Rede Municipal de Ensino de Campinas, bem como de seus parceiros. Ocupar esse espaço, de começo, não deixa de ser uma oportunidade (também infantil) de participar de um nascimento, de nascimentos, não necessariamente da defesa da educação, mas da possibilidade de afirmar as multiplicidades de formas de fazer e estar nas experiências educativas.

Aqui, as experiências educativas, experiências com as crianças, com as infâncias, com o cinema, com as imagens ganham contornos, contornos fortes, breves, simples, contornos que tocam o corpo do leitor, mas também contornos tocados pelas próprias experiências que o encontro entre educação e cinema podem produzir. Vou destacar alguns aspectos do livro, mas, sobretudo e o que me parece mais adequado, vou 'reparar' no que percebo como força do livro, dos textos.

O livro vai nos apresentando um universo onde o cinema atua com certa intimidade nos espaços de formação e do que algumas vezes pode ser chamado de constituição das professoras e professores, processos atravessados na condição de espectadoras/espectadores e também de produção. As experimentações, os dispositivos, as experiências com arquivos, as coleções, as curadorias, tudo isso parece ser recortado, ou ainda melhor dito, parece ser atravessado pelos olhares atentos aos corpos, corpos das imagens, das experiências, das crianças e aos próprios corpos que circulam pelas cenas produzidas por dezenas de mãos em uma experiência com cinema e educação, povoada por ruídos barulhos musicalidades sonoridades espacialidades temporalidades (tudo isso assim sem vírgula mesmo), além de contornadas pela própria experiência de pensamento e afetos que o cinema, a educação e seus encontros podem produzir. Uma experiência única da Secretária de Educação da Prefeitura de Campinas e uma experiência singular de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores.

Aqui volto ao que gostaria de destacar como o que me parece ser a maior força no trabalho que temos. Chama muito a atenção o que se apresenta como força mais infantil do que aqui temos, é que as crianças, a infância, o cinema e a educação não estão apenas presentes

como objeto de estudos, de formação, como questões temáticas, temas, assuntos a serem discutidos e trabalhados, mas que todos esses elementos estão presentes nas próprias experiências, inclusive na própria escrita. A questão não é de textos que não se conectam com as necessárias rigorosidades, proposições que podemos acenar como inteligentes e ou conceituais, isto está sim presente e demarcado, mas, o que parece ser algo que chama e muito a atenção é como as próprias experiências, experimentações, investidas, os próprios riscos, medos, detalhes vão sendo contornados naquilo que nos daria alguma tranquilidade em dizer que a infância deixa de ser um pressuposto e passa a ser fluxo nos trabalhos e nos textos que aqui temos.

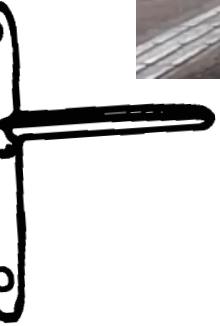
No percurso destas questões que aqui decidimos ressaltar, juntamente ao que podemos considerar como uma obra 'completa', destaco sua incompletude, incompletude também presente no próprio prefixo da palavra infância, esse prefixo *in* de negação da fala, da razão, ou ainda de modo mais claro e preciso, como nos apresenta Lyotard, que nos diz que a infância não é humanidade completa e acabada, mas que a infância é in-humana, que talvez ela nos apresente o que há de mais verdadeiro no pensamento humano, sua incompletude, seu inacabamento. E, assim, o que temos é um livro que no seu acabamento nos apresenta um inacabamento, sem a forma, sem o uno, sem a captura, uma travessia infantil, uma travessia com a infância.

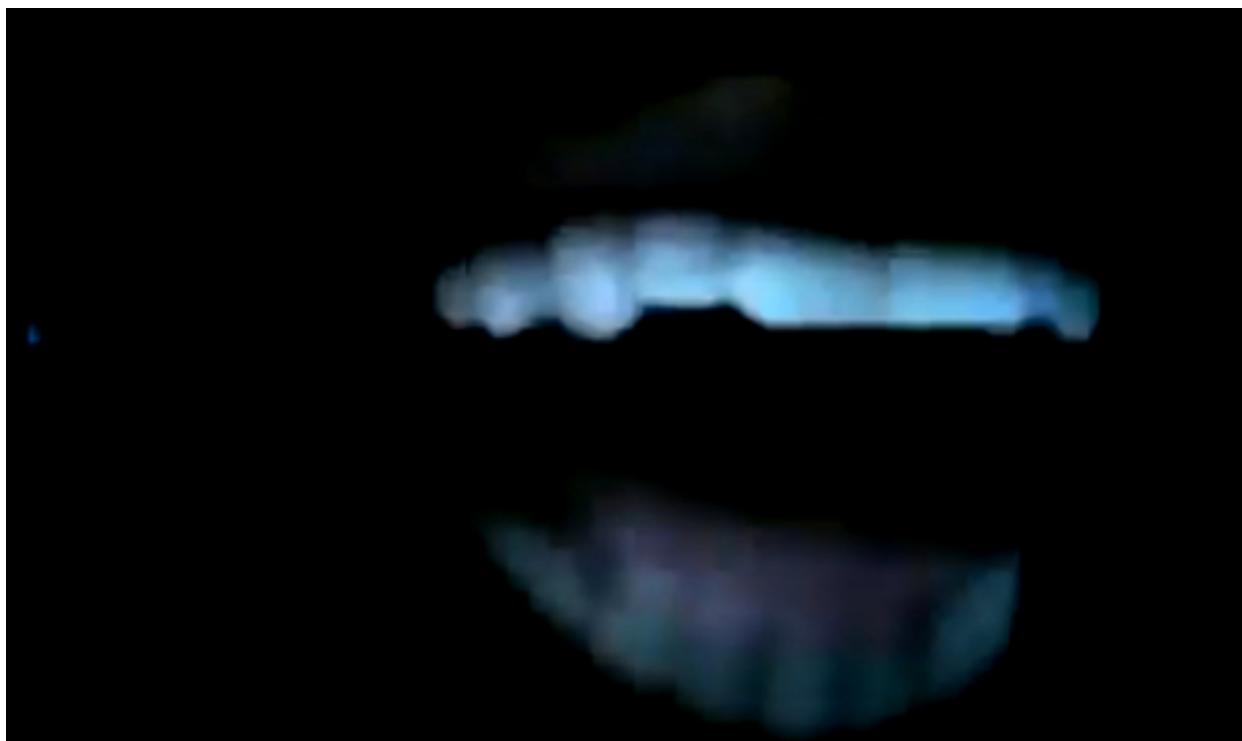
Dito de outra forma, temos em mãos um livro infantil, que se utiliza das experiências e experimentações com o cinema e com a educação para nos ajudar a pensar e a dizer que uma outra educação é possível. Fica aqui um convite ao encontro.

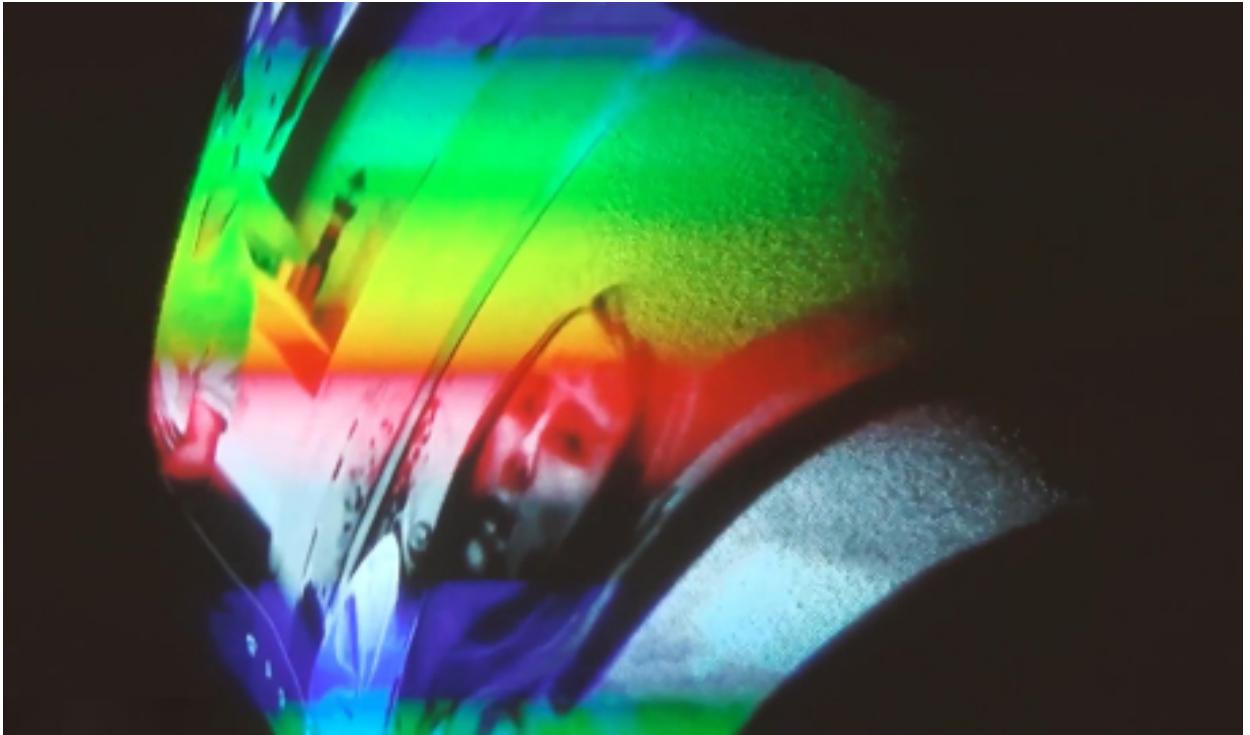
**César D. P. Leite**

(quase verão de 2021)















# O Cinema no Cuidado e na Constituição de uma Professora de Crianças

Vanessa Lima

**E**u tinha seis anos quando fui ao cinema pela primeira vez, quem me levou foi o pai de uma coleguinha da creche, a minha família não tinha o hábito e nem dinheiro para tanto. Lembro-me de chegarmos atrasados para a sessão de *Aladdin*, e por isso acomodamo-nos em um mezanino, distantes daquela tela imensa! Passados dez minutos de filme, eu consegui escapar para averiguar de perto: meu corpo não se conteve sentado e, distante, eu precisava entender *com o corpo todo* o tamanho daquela tela. Foi paixão à primeira vista!

*O nosso pensamento estético, recriador das coisas existentes, é corporal. Pensamos corporalmente. Não temos um corpo desatado do pensamento. Nosso corpo experimenta as relações com a vida, pensando e sentindo conjuntamente! CCT de Arte, Música e Educação (PMC, 2021, p.13, grifo meu).*

Só voltei ao cinema seis anos depois, quando eu já tinha 12 anos. Foi a insistência de uma prima que convenceu meu pai e minha mãe a me deixar ir assistir *Titanic*. Meu pai argumentava: “Todo mundo já sabe o final desse filme, não entendo o alvoroço!”... Mas eu fui mesmo assim. Na fila que dava voltas e voltas, à minha espera, estava a minha prima. Ansiosíssima para ver o Leonardo DiCaprio, ela ficou em desespero quando não pôde entrar comigo, pois estava sem o seu RG. Foi assim, em um imprevisto, que descobri meu ritual favorito: o de ir ao cinema sozinha.

Foi assim, sozinha, que aos 16 anos, descobri o Cine Paradiso, na galeria Barão Velha de Campinas. Cadeiras de couro vermelho acolheram meus encontros comigo mesma.

**Figura 1** – Cine Paradiso



Fonte: Facebook!

Ir ao Cine Paradiso sozinha me nutria, me devolvia para mim! Expandiu meu repertório para além da Disney e Hollywood... E é esse repertório expandido que a Vanessa Professora tenta levar às crianças hoje!

O Cine Paradiso foi o último cinema de rua em Campinas. Fechou em 2009, ano em que me tornei Professora e que vivi outra dimensão do Cinema em minha vida: **o cinema enquanto conhecimento constituinte da professora que sou.**

## Junho de 2009

Em todos os dias daquele primeiro ano letivo, me fiz as mesmas perguntas: será que vou conseguir realizar o que planejei para hoje? O que planejei é adequado? Vai ser divertido? O que eu devo ensinar? Eu deveria estar ensinando de um jeito mais tradicional? Afinal, o que é

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/cineclubbecampinascineparadiso/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

ser Professora de Educação Infantil?

Um recurso era checar a programação dos espaços da escola. Hoje é dia de ir para onde? Pátio! “Crianças, que tal brincarmos no pátio? E se a gente levasse os cavalos para lá?” Cavalos-cadeiras-de-balanço de plástico que as crianças não usavam para sentar balançar, elas gostavam mesmo era de empurrar. Atravessamos o corredor rumo ao pátio, cada uma com seu cavalo na maior velocidade possível. E todas me deixavam intrigada: qual será a sensação de empurrar esse cavalo?

Saquei o celular (que não era smartphone) do bolso para filmar. Isso, eu já havia apreendido: é importante registrar. **Mas o que é importante a ponto de registrar?** Eu ainda não sabia, mas o que sempre me fez ligar a câmera foi **o afetamento causado pela potência criadora das crianças**. E assim foi, registrei uma intuição: mais legal do que balançar sem sair do lugar, era empurrar. Empurrar o cavalo de plástico com toda força! Para fazer barulho? Para apostar corrida? Eu me perguntava enquanto filmava o grupo.

**Figura 2** – Sobre crianças e cavalos



Fonte: Vanessa Lima, 2012.

Movimentos rápidos na busca por enquadramento revelavam o esvaziamento do espaço. Cadê a turma? Para onde as crianças estão indo? Com sorte, resolvi seguir o passo de uma das crianças, ainda com a câmera ligada.

Veio, então, a descoberta: as crianças não estavam mais empurrando os cavalos de plástico. Havia inventado outro uso para eles. Próximas a um portão de ferro, elas estavam usando o cavalo de plástico como banqueta, para subir, e ficando mais altas, ampliavam seus horizontes por cima do portão e dessa forma, tentavam chegar mais perto de um cavalo de verdade que estava lá fora!

**Figura 3** – Sobre crianças e cavalos



Fonte: Vanessa Lima, 2012.

**Figura 4** – Sobre crianças e cavalos



Fonte: Vanessa Lima, 2012.

**Figura 5** – Sobre crianças e cavalos



Fonte: Vanessa Lima, 2012.

Fiquei alguns minutos admirando a cena, vivendo o tempo **aiónico da experiência**, eu estava no **meio da experiência**, entre o dizível e o indizível, entre o sensível e o conceitual, como escreveu Sandra Richter.

No mesmo dia, quando já em casa, assisti e reassisti esse vídeo sem que a relação com ele se esgotasse. Esse vídeo transforma a professora que sou a cada vez que assisto, ele me intriga, me desloca... Recorro às perguntas de Cézár Migliorin e Isaac Pipano:

Podem essas imagens, materialidade de um encontro, de um acontecimento, incidir sobre o real? ... Poderiam essas imagens surgir como uma perturbação

Segundo Walter Kohan, diferente do tempo cronológico, o tempo aionico não é numerado ou contado, é vivido pela intensidade da duração. É o tempo da criança que brinca, do pensamento, do artista. <sup>4</sup>Sandra Richter em Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem sobre as formas de organização dos lugares onde o mundo infantil e o mundo adulto se tocam? (MIGLIORIN; PIPANO, 2018, p. 65)

Poderia essa imagem rasgar a ordem e dar a ver uma inteligência e uma sensibilidade que nos abala? (MIGLIORIN; PIPANO, 2018, p.66)

## Abril de 2019

Há tempos eu vinha pensando sobre os sons do Parque da escola. Os sons que compõem a vida que acontece no Parque: balanço, avião passando (pois somos rota de pouso), chutes em bolas, latas, conversas, cantorias... Foi pensando nos sons que fiz o filme “Com-posições de um Parque”<sup>2</sup>. Filmei pensando nos sons, mas depois entendi que filmei muito mais do que os sons.

Capturei a alegria das crianças em fracassar! Fracassar nas tentativas de subir o barranco. Fracassar pode, então, ser divertido! Pois, as crianças gostam de tentar subir e não conseguir, pois não conseguir provoca o erro-escorregão divertido!

---

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M8idzGJU15k>. Acesso em: 17 nov. 2021.

**Figura 6** – Infância barranqueira



Fonte: Vanessa Lima, 2019.

Filmei a Geovana em seu momento sublime de solitude balançada. Parece-me que, para a Geovana, estar no balanço com os olhos fechados é balançar para dentro. Como eu me balanço para dentro quando vou ao Cinema. É estar consigo, cuidar-se, devolver-se.

**Figura 7** – Entregar-se ao balanço



Fonte: Vanessa Lima, 2019.

Filmei o Arthur e o Yuri arriscando-se no balanço de pneu. Os dois combinaram de um ficar sentado no balanço-pneu, enquanto o outro, de fora, gira o balanço com o corpo do amigo e depois de girar tudo, solta, aventurando-se no desgirar! Em dado momento, quando as correntes enrolando começaram a estalar e o Yuri pergunta: “Pode forte? É tudo?”, eu me perguntei: Vou deixá-los girar tudo? E se a corrente desenrolar com muita força? E se eles se machucarem? Paro de filmar e intervenho? Continuo filmando? O frio na barriga que o Arthur sentiu ao desenrolar o pneu, eu também senti com a câmera na mão, estávamos os dois nos arriscando. Ele na brincadeira de girar e desgirar, e eu na minha brincadeira de ser professora-cineasta.

**Figura 8** – A diversão no des-girar



Fonte: Vanessa Lima, 2019.

Todos os dias as crianças reinventam os objetos no Parque, como na cena em que o Arthur, com um pote na cabeça, sai chutando latas. Inspirada por essa potência criadora, eu quis brincar com a câmera, desejei brincar de filmar. Combinei com uma das meninas de deixar meu celular embaixo do balanço enquanto ela balançava... Como sairia esse enquadramento? Para a minha surpresa, a imagem por mim imaginada transbordou. Para além da borda do balanço, a imagem capturou o passear das nuvens no céu sobre a nossa escola.

**Figura 9** – Balanço, do corpo e das nuvens



Fonte: Vanessa Lima, 2019.

Esse filme me fez pensar na vida que emerge quando estamos no Parque. Diferente de 2009, neste filme escolhi os ângulos. Capto as crianças de longe e depois vou me aproximando. Gosto de ver/filmar de baixo para cima, deixando a criança grande no quadro. É como as vejo hoje: grandes, sabidas, poderosas! Escolhi enquadrar as cenas junto com a flor que nasce no barranco. Porque a flor compõe e é a vida do Parque. Ela nasce no barranco, no chão, é arrancada e nasce de novo. Não desiste, como as crianças. Essa florzinha tem um horário para abrir, quando a luz da manhã se intensifica, bem no horário em que estamos no Parque, como se florescesse à nossa chegada. Como as crianças florescem no Parque, livres, mais ou menos destuteladas.

**Figura 10** – Flor do Barranco



Fonte: Vanessa Lima, 2019.

**Quando comecei a fazer vídeos das crianças, achei que fosse aprender a fazer registros. Mas acabei fazendo filmes que constituem a Professora que sou!** Filmes que me tocam e porque me tocam, me transformam. Filmes que me aproximam mais das crianças, de suas criações, de sua potência! Devir-criança no cinema, que é arte, que é conhecimento. Conhecimento que transforma a Vanessa espectadora e a Vanessa professora.

Na escola, os filmes são parte do conhecimento que se produz, mas é o devir infantil que atravessa as imagens e as torna irredutíveis ao mundo adulto, ao que é a escola. (MIGLIORIN; PIPANO, 2018, p. 84)

Certa vez, uma colega da escola me disse: eu sei que você tira fotos e filma o lugar que eu

vou todos os dias, mas não parece o mesmo Parque. Devir-cinema na escola:

A escola pública, atravessada pela dimensão criadora do cinema, pode configurar um novo arranjo entre os estudantes, os professores e as formas de vida. (MIGLIORIN; PIPANO, 2018, p. 78)

O cinema tem sido agenciamento de uma pedagogia outra para mim. Como disse Deleuze o cinema tem me ensinado a ver! Filmar as crianças ou ver os filmes das crianças me faz a pensar a infância como dimensão humana, como um outro jeito de ser-se humano, um outro jeito de ser professora.



# Experiência com Música para o Cinema na Educação Infantil



Mônica Araújo da Silva

## INTRODUÇÃO

**A**ntes de percorrer as experiências da música com o cinema na escola, quero contar a minha relação com o cinema antes de minha participação no *Cineclube Regente/Cha* e no *Projeto Lugar-escola e cinema*<sup>1</sup>, escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. Inicialmente era apenas uma relação de apreciação como espectadora, pois amo filmes, séries e sempre muito me chamou a atenção as trilhas sonoras dos filmes, os sons, ruídos, mas, até então, não era algo que eu parava para pensar em como eram feitos.

Somente quando o convite me foi realizado, em meados de 2019, para integrar o Cineclube comecei a dar esses primeiros passos por esse caminho até este momento para mim desconhecido.

Esse estudo sobre dispositivos de música para o cinema, produzido na Escola de Educação Infantil, tem sido feito há dois anos aproximadamente e dizer que hoje já sei muito, e que temos um conceito de como deve ser a música para o cinema na escola de educação infantil, seria muita arrogância, pois quanto mais experimentamos mais vemos possibilidades e percebo que somente começamos nesse percurso.

---

<sup>1</sup> Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Junior, professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4].

Pode até parecer que não há dificuldades em escolher uma trilha sonora, pois, basta escolher uma música e colocá-la no filme. Mas será que isso seria apropriado para um filme que está sendo produzido na escola? Escola, espaço em que habita tanta singularidade no personagem principal, no protagonista do lugar que é a criança? E quanto às vivências de música que temos na escola, essas experiências poderiam ser músicas para o cinema? Como fazer? Quando?

Esse conjunto de incômodos é o que me faz pensar em explorar a potência da música da criança para o filme. As cenas que vemos nos filmes, produzidos pelos cineastas do Projeto, apontam a riqueza de encontros da espontaneidade com a ludicidade, a pureza, a verdade de cada uma delas, a maneira na qual a criança, com tanta facilidade, recria, imita, inventa sonoridades. Ou seja, a música no cinema da escola também merece um cuidado especial para que as crianças possam estar presentes nela, pois, uma vez que é uma produção na escola, por que não as envolver também nas músicas para o cinema que ali produzimos?

Diante disso, posso afirmar que em cada filme de que participei fui envolvida nesse desafio; em todos eles tentei de alguma forma trazer as crianças para a música direta ou indiretamente. Buscarei deixar isso claro ao trazer para compor esse texto alguns fragmentos dos relatos semanais, das cartas e dos artigos que escrevemos para o Projeto desde final de 2019.

## **Um pouco sobre a experiência de contribuir com a música para o cinema na escola**

Antes, porém, de seguirmos para os relatos e suas reverberações, é válido lembrar que a proposta curricular para o trabalho com música nas escolas da Rede Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2016) orienta a partirmos da seguinte questão: “como a música educa?”, o que não difere da expectativa que temos para as relações entre cinema e escola.

Mas se para a pergunta “como o cinema educa”? teríamos muitas referências (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2007; MIGLIORIN, 2015; TEIXEIRA, 2003) a pergunta que nos fazemos é ligeiramente distinta, unindo as duas anteriores: “como a música no e para o cinema educa”? Essa pergunta se coloca como um desafio adicional quando é à Educação Infantil que ela se dirige. Afinal, não temos ainda subsídios ou uma “receita” que norteie nossos olhares e ouvidos ou o que estamos procurando ou esperando, pois na Educação infantil, embora haja uma rotina, existe um dinamismo, o lúdico, a criatividade, enfim... a criança pequena é uma caixa de surpresas e tudo pode acontecer; a única coisa certa é que contamos com o inesperado pra ver as possibilidades da música para o

cinema na escola. Subjacente a essas perguntas, seguimos nos perguntamos “de que maneiras a música faz parte da narrativa cinematográfica?” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, no prelo)

Para as experiências de músicas do e para o cinema na escola, não tínhamos ainda um planejamento que nos mostrasse de onde tínhamos que partir, ou então opções que nos mostrassem claramente as possibilidades que se tinha para fazer música para o cinema na escola.

Os cineastas da escola, quando adicionavam uma música para um filme produzido por eles, faziam a escolha de uma música já existente que lhes parecia adequada e a inseriam no filme. A minha entrada no Projeto foi justamente para refletir sobre a música no filme na escola, e foi nesse momento, olhando para os filmes por nós produzidos, que enxerguei que eu tinha um certo incômodo de ver as músicas já existentes serem coladas nos filmes. Mas como levar os cineastas do projeto a ter o mesmo incômodo?

Quando assistimos a um filme comercial e ouvimos aquelas músicas lindíssimas que ficam em nossa memória, não fazemos ideia de como foi escolhida ou composta, enfim de como ela veio a compor com o filme. No cinema comercial, em geral a música está a serviço do filme, são criadas em estreita conexão com as imagens. Ennio Morricone, famoso criador de trilhas sonoras, nos ensina que compor para cinema é trabalhar para uma obra de um outro autor, que é o diretor, conforme cita Tony Berchmans no livro *A música do filme* (2012).

A música para esse tipo de cinema é planejada, pensada conforme a pretensão do filme. Já a música para o cinema na escola às vezes poderá ser assim outras vezes não, justamente porque também as cenas não são planejadas, ensaiadas. Usamos as cenas das experiências que vivenciamos como educadores, e mesmo naquelas em que tivemos a pretensão de planejar ainda assim a música não será pensada para um diretor, mas para dar sentido às experiências de infância transformadas em filme. (SILVA; OLIVEIRA, 2021, no prelo)

Não foi preciso nenhum convencimento porque, de modo particular e sem nenhuma intervenção, as oportunidades foram acontecendo. Houve um cineasta que me solicitou a escrita da música para um filme do qual eu só sabia o tema, cigarras, e não havia visto as cenas. Em outro filme, eu vi a produção, mas ainda não tinha nome e também a cineasta não tinha ideia de que música queria, e por isso foi feita a proposta para o grupo de cineastas do Cineclube de pensar num tipo de música para aquele filme. Enfim, de diversas formas, os cineastas da escola foram se dando conta de como existem possibilidades diferentes das que já estamos habituados a usar para a relação entre música e cinema.

Hoje, quando olho para este início e vejo como essas possibilidades surgiram, sinto um tipo de orgulho, uma gratidão por ter participado dessa exploração de descoberta, o que me remete lembrar (humildemente falando) dos relatos no livro “O som do filme” (CARREIRO, 2019), onde, no capítulo dedicado às principais teorias de som no cinema, o autor nos conta sobre o período de transição do cinema silencioso para o cinema sonoro, apontando que naquele tempo houve oposição a essa mudança. Rodrigo Carreiro nos conta da seguinte forma:

As profundas alterações tecnológicas exigidas pela adoção de novos processos de gravação e reprodução do som coibiram uma série de técnicas de encenação e de montagem que já estavam bem consolidadas entre os cineastas em atuação no período. Os movimentos de câmera ficaram mais restritos, a liberdade de movimentação dos atores também, e os cortes rápidos, característicos da época, também tiveram que ser sacrificados. (CARREIRO, 2019, p. 89)

Logo mais adiante, o autor menciona de um medo generalizado de que essas limitações de ordem tecnológica provocassem um retrocesso na linguagem cinematográfica.

O que quero dizer trazendo a vocês essas citações acima, e em relação ao nosso desafio de descobrir um caminho para a música dos filmes produzidos na escola de educação infantil, existe o medo do novo, mas se faz necessário experimentar, ou correremos o risco de ficar fazendo as coisas do mesmo modo por não termos coragem de reinventar, ou de tentar fazer algo diferente, algo novo.

Busco dizer também que questionamentos sobre o que estamos fazendo e onde queremos chegar faz parte do processo de aprendizagem com o cinema na escola e é preciso seguirmos adiante. Ainda hoje me questiono sobre o uso da tecnologia na gravação da música de nossos filmes, pois constantemente me cobro sobre mostrar ao espectador a naturalidade com que as coisas acontecem na escola, a espontaneidade que a infância nos mostra, então me pergunto até onde podemos deixar a música mais “natural”, conforme foi gravada no contexto escolar e até onde podemos deixar a música, digamos, “mais tratada” tecnologicamente falando. Sobre isso, até falei em uma das cartas trocadas com um especialista no som do cinema, o Miro<sup>2</sup>, segue trecho:

---

<sup>2</sup> Almiro Dottori Neto é músico e compositor de trilhas sonoras para teatro e cinema; foi responsável pela sonorização da sala de cinema do Cineclub Regente/Cha e oficineiro na escola pelo Programa Cinema e Educação e, desde então, tem sido parceiro nas conversas e experimentações que realizamos.

Algo que aprecio demais em nossas experiências escolares é a naturalidade/espontaneidade que as coisas acontecem tendo em vista a criança como protagonista de tudo, gosto muito de pensar que mesmo que a criança nos traga algo que já exista, que ela assistiu ou ouviu, ela tem uma forma de recriar em sua singularidade, ou seja, é a visão dela e a experiência que teve com relação aquele filme, música, enfim...

Nunca vejo a criança como uma imitação padronizada daquilo que já era esperado de acordo com seu desenvolvimento, pois, a respeito disso o que mais lemos sobre esta fase é com relação a imitação, entende o que quero dizer?

Mesmo imitando, eu os vejo fazendo algo novo.

Partindo deste pensamento eu me questiono muito sobre a música para cinema na escola de educação infantil, se as cenas que vemos nos filmes da escola nos revelam o real, aquilo que acontece na íntegra, não seria o mais apropriado que a música também acompanhasse essa naturalidade?

Trecho da 2ª carta enviada para Miro

Portanto, busco fazer música para cinema na escola de modo a não deixar perder toda a naturalidade da nossa vivência.

Fico preocupada com algo que ouvi do Professor César Leite<sup>3</sup> em um dos nossos encontros do Projeto: “é preciso não deixar de infantilizar o cinema na escola de Educação Infantil”. Entendo que o Professor Cesar falava justamente de como têm se antecipado as coisas da vida adulta na vida das crianças, seja com roupas, músicas, narrativas de filmes que deveriam ser infantis e não são, enfim... atitudes nossas que contribuem para essa antecipação tão precoce, como é falado no artigo “*O que é ser criança hoje ao longo da história*”<sup>4</sup>, no Blog da Danone: “Toda criança é sempre criança em qualquer lugar do mundo ou em qualquer período histórico. O que varia são as atitudes dos adultos em relação a ela”.

Mas me preocupo sim, e também, com a qualidade da música produzida na escola, sem desconstruir esse pensamento do “natural e da inocência” caso haja excesso de tecnologia nas gravações, por exemplo: as crianças estão sendo filmadas em uma de suas atividades, espontaneamente começam a cantar, imagine que ali em algum lugar próximo ouvimos um chorinho, ou outra criança que esteja gritando, ou até mesmo outro som próximo as crianças cantando? Se aquela música que conseguimos gravar for usada em alguma produção (relato

---

3 Professor do Departamento de Educação/UNESP-Rio Claro e pesquisador associado do Projeto Lugar-escola e cinema. Pesquisa as relações entre crianças pequenas e as imagens.

4 Disponível em: <https://www.primeiros1000dias.com.br/ser-crianca-hoje-historia> Acesso em: 27 maio 2021.

aqui que também fazemos isso, utilizamos as músicas cantadas pelas crianças para produções de filmes que não pertence aquela cena que está sendo produzida, por isso a necessidade de arquivos as gravações, no cinema da escola tudo se aproveita), enfim, seguindo a reflexão sobre o exemplo dado acima no tratamento da música, retiraríamos o som do choro? Do grito? Ou das outras conversas? Ou faríamos um tratamento em um programa apropriado de dar ganho nas vozes?

Penso que dependerá muito do contexto do filme, de sua proposta. Ao meu ver, seria mais correto dar um tratamento quando anteriormente já planejamos gravar a música para esta finalidade, pois neste caso, já tínhamos o objetivo de gravá-las.

## **Qual a melhor música para o cinema na escola de Educação Infantil?**

Entendemos que não há propriamente a melhor música para o cinema realizado na escola, pois isso é melhor decidido a cada filme produzido, mas pensamos que ela, a música para cinema na escola, será tanto melhor quanto mais envolver as crianças em seu processo de criação.

Pensando na música para um filme de criação individual e coletiva na escola, algumas perguntas nos chegam como importantes de serem anterconsideradas na busca de incorporar as muitas experiências musicais que já vivenciamos no ambiente escolar: de que forma podemos aproveitar as músicas que as crianças nos trazem? E as músicas que trazemos às crianças para ampliação de repertório, para apreciação, para jogar, para brincar, para aprender? E as músicas que compomos com as crianças durante um momento de criatividade e inspiração? Ou músicas que fazemos para um projeto com eles, com conhecimentos e falas das próprias crianças? Essas músicas não seriam as que mais se aproximam de música para o cinema na escola de educação infantil por se aproximarem das experiências vividas ali?

Não vemos problema algum em usar músicas existentes desde que possamos sentir as invenções e expressões de nossas crianças nessas músicas. Neste caso, qual seria a melhor maneira de trazer essas “músicas prontas” para o cinema se a música não for reproduzida – tocada, cantada, balbuciada – pelas crianças? (SILVA; OLIVEIRA, 2021, no prelo)

Hoje, se alguém perguntasse por onde começar a experimentar música para os filmes produzidos nas escolas, poderíamos de uma forma singela ajudar a dar algumas pistas de

como poderia ser a composição de uma trilha musical ou de uma composição sonora para um filme:

- a. realização de uma composição original para o filme, neste caso podemos explorar as possibilidades de composições com crianças, famílias, profissionais da escola, enfim, a comunidade escolar;
- b. regravação das crianças cantando uma determinada música já existente;
- c. composição sonora apenas com sons e ruídos da escola;
- d. gravação de áudio das crianças brincando e cantando na escola;
- e. gravação de áudio das crianças dos vídeos que recebemos das famílias;
- f. utilização de músicas compostas pelas crianças;
- g. produção de uma “biblioteca” de sons da escola e usá-la nas músicas para os filmes.

Alguns exemplos que citarei apontará para estas sugestões.

## **Partilhando alguns exemplos de experiências de música para o cinema na escola**

### *Filme Cigarras*

O primeiro que quero partilhar é o filme produzido pelo Mauro Guari, cineasta do Projeto. Ele havia recebido imagens das educadoras da escola mostrando o encontro das crianças com as cigarras, e assim quis produzir um filme com essa temática. E, como tinha o desejo de colocar uma música inédita, me propôs que eu compusesse uma música para o filme. Nesta experiência, eu não vi nenhuma imagem para fazer a música. Abaixo segue relato sobre:

Um fato curioso sobre o processo de construção da música foi que me lembrei de que quando era pequena minha vó dizia que a cigarra cantava pra chamar a chuva. Quis muito colocar isso na música, mesmo sabendo que era só mito, mas quando li sobre o canto e entendi que só os machos cantam e que seu canto é pra acasalar, achei também muito importante que eu inserisse esta informação sobre o canto na música, pois o canto agudo e incansável é uma característica forte da cigarra. Mas aí entrei num dilema. Pensei em escrever “meu canto é pra namorar, zi zi zi za...”, mas fiquei refletindo sobre, pensei em mudar para ao invés da palavra, namorar usar “alegrar”.

Não estava segura para escrever, afinal, estou compondo para um público infantil. Pois bem, resolvi conversar com minhas colegas de trabalho, e ao falar com uma professora da escola, ela achou sincero e concordou com a frase, mas quando falei com outra educadora da escola, ela me respondeu que sinceramente não via necessidade de a criança ter esta informação, e que eu poderia substituir sim a palavra namorar por alegrar, pois a ação de acasalar (namorar) também é uma forma de se alegrar. Vi muito sentido nessa última fala, e então decidi escrever “alegrar”.

Na medida que a escrita acontecia a harmonia também se fazia presente. Tomou-me um tempo, é pequena, é simples, é meiga, possui acordes simples, mas que combinaram com a letra e com o universo infantil.

Decidi que, no filme, antes da música começar ela seria precedida por uma espécie de conversa inicial, composta por aquelas falas e lembranças que fui tendo acerca do universo cultural e do conjunto de sensações e ideias que envolvem as cigarras.

### ***Amiga Cigarra***

Conversa inicial: “– Eu vi cigarras no parque, por que será que ela canta assim? Vovó disse que é pra chamar chuva. Do que será que ela gosta? Será que ela come minhoca? Eu acho que ela olhou pra mim”.

*Fico guardadinha, debaixo da terra*

*Fico esperando o calor chegar, para o meu canto começar*

*Gosto de comer a seiva, meu pouso é na árvore.*

*E saio da casca, quando já estou grandinha.*

*Meu canto é para alegrar, zi, zi, zi zi, za*

*E para quem gosta, sou a amiga cigarra*

*Trecho de relato semanal escrito em 2019*

Para ouvir a música, basta assistir o filme *Cigarras*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0aYosxOhL6g>. Acesso em: 17 nov. 2021.

## Filme “A magia do brincar”

Outra experiência ocorreu com o filme *A magia do brincar*<sup>6</sup>, produzido pela Juliana Oliveira. Desta vez, primeiro assisti ao filme. O desafio foi pensar na música mediante as imagens. Esta criação – particularmente – me encheu de alegria, pois houve a participação das crianças cem por cento, conforme relato a seguir.

Em *A magia de brincar*, as imagens fizeram com que a música não permanecesse a mesma para poder compor com elas. Ao ver as cenas surgiu a ideia da música com o som das vozes das crianças cantando individualmente e para tanto foi feito um planejamento de gravação, pois além de ser individual, elas seriam gravadas sem o acompanhamento do piano. A criação da música para esse filme tornou-se uma experiência para as próprias crianças lidarem com a música como algo a ser gravado, bem como com a situação da gravação, de ter um microfone em sua frente e saber que sua voz seria reproduzida mais adiante, em um filme, para todos ouvirem. Tornou-se também uma experiência para a educadora-autora, uma experiência simultânea de produção de música coletiva e de música para cinema.

Somente depois de terem vivido essas experiências é que reunimos todas as gravações individuais junto com os sons realizados no piano, gravando então um único conjunto de sons tornado música para o filme, uma trilha sonora realizada em sintonia com o que entendemos ser o papel da escola de educação infantil: valorizar as crianças. (SILVA; OLIVEIRA, 2021, no prelo)

## A experiência de fazer música para filmes produzidos com a escola vazia durante a pandemia

Aprendendo com Berchmans, compositor e produtor musical de música para cinema, aprendi que ao iniciar a composição para uma música do filme o primeiro passo é entender o objetivo do filme, a alma, o assunto e avaliar o que se pretende

Trecho do relato semanal “Compondo a música do filme *À Espera*”, escrito em 2020

Duas músicas foram compostas durante a pandemia, uma para o filme *À espera*<sup>7</sup>, e a outra para o filme *No coração da escola*<sup>8</sup>.

---

6 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=n5jq5\\_yT2rg&t=42s](https://www.youtube.com/watch?v=n5jq5_yT2rg&t=42s). Acesso em: 17 nov. 2021.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiriYT5DAn0>. Acesso em: 17 nov. 2021.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOkmtn2f6-l&t=10s>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Em À espera, eu recebi as imagens do filme já montado, com uma música pré-existente, mas a realizadora Juliana Oliveira queria uma música original para o filme, conforme relato a seguir.

Ao produzir o filme a Juliana inseriu uma Temp Track (música pré-existente), que por sua vez auxilia muito no estudo da sensação do que ela pretendia como música no filme. Essa música temporária, pode ajudar, assim como pode prejudicar a composição da música do filme, pois muitas vezes podemos nos sentir travados por aquilo que já ouvimos ou por virem ideias de algo parecido e tornar algo sem personalidade, neste caso em específico a temp track me ajudou, porque consegui sentir a suavidade de música que ela esperava para o filme, pois vejam só, se o filme fosse apresentado sem música alguma, veríamos apenas imagens de uma escola fantasma (vazia) poderíamos remeter há um som de suspense, ou de medo, uma melodia mórbida, ou uma melodia digamos que solitária (sentido de estar sozinha, sem companhia) triste, e então a música teria uma outra sensação, porém respeitando a criatividade e a linha de pensamento de que a música está a serviço do filme e o compositor a serviço do diretor, tentei da melhor maneira possível considerar o que a Juliana que produziu o filme pretendia, muito embora não tivemos a oportunidade de nos sentar e conversar sobre, então, a composição foi feita sem um dialogo direto, mas com base nos elementos que consegui reunir percebendo no filme somando ao objetivo da filmagem, mais o sentido que a escola dá a infância.

E neste ponto sobre “escola e infância” gostaria aqui de falar algo sobre, é importante mostrar que a escola é muito mais que paredes de alvenaria, quando escrevo na música que à escola está esperando ansiosa e cheia de vida, que ela vê as crianças crescerem e que enquanto isso acontece ela está junto às crianças, estou falando de todos nós, Educadores e Profissionais, que compõem a escola, é como vemos nossas crianças, acompanhar seu desenvolvimento, seu crescimento, ela construindo suas relações com o outro, ela se percebendo e como ela se coloca no mundo nos dá muita realização, e essa é palavra que define a escola e o educador, a realização de ver/acompanhar tudo isso acontecer, principalmente por termos a vantagem de termos as duas escolas juntas, de uma certa forma podemos dizer que acompanhamos os primeiros cinco anos das crianças.

Trecho do relato semanal “Compondo a música do filme À Espera”, escrito em 2020

Insiro abaixo a letra da música, a melodia pode ser ouvida no filme que está disponível no link acima indicado:

*“Te ver”*

*Eu não ouço o seu passinho, para o meu dia começar*

*Cada Lugar aqui tem seu rostinho, e seus encantos a me embalar*

### ***Te ver, brincar, cantar, pular, dançar e se alegrar***

*Tenho saudade de ver você, fazendo amigos e a aprender,*

*Te espero ansiosa e bem bonita, cheia de vida pra te receber*

*Te ver...*

*Sou tua escola, sou tua miga, felicidade é te ver crescer*

*Você chega aqui um bebe, e enquanto cresce eu estou com você*

*Te ver...*

*Fico sozinha, mas torcendo muito, que em sua casa você esteja bem*

*Se cuidando e se divertindo e em muito em breve te ver também.*

*Te ver...*

Para o filme *No coração da Escola*, a música foi composta muito antes do filme ser produzido, pois já tínhamos o desejo de fazer um filme que contasse nosso sentimento ao receber os vídeos, fotos e áudios das crianças enquanto estão em casa durante a pandemia. Foi até por isso que consegui incluir áudios na música, pra que, de certa forma, conseguíssemos trazer a criança pra dentro da música.

Segue um trecho do relato que escrevi sobre esse processo de criação do filme produzido por mim, a partir de filmagens da escola vazia, imagens as quais foram filmadas por todos os integrantes do Cineclub Regente/Cha, durante o fechamento da escola (Pandemia Covid-19)

*Particularmente, não consigo olhar pra escola sem pensar na criança nela, e assim nasceu um desejo de alguma forma colocar as crianças nestes espaços.*

*Olhei os arquivos de filmagens, fiz a escolha das imagens e fiquei buscando possibilidades de trazer as crianças para dentro delas, a princípio imaginei as vozes, no entanto não gostaria de usar o mesmo recurso que usei para a música do filme, e por falar em música, no ano de 2020, fiz a composição de uma música que falava de nossa separação repentina, de como é bom vermos as crianças se divertindo em casa, sendo cuidadas, as famílias se reinventando, também havia adicionado os áudios das crianças pra melhor preencher na composição nossa relação de espera, preocupação, conforto, saudade e alegria, então escolhi fazer dessa a oportunidade de usar a música que só estava aguardando uma oportunidade. E ao pensar nesta composição associando as imagens escolhidas logo imaginei mostrar as crianças brincando em suas casas dentro dos espaços vazios da escola.*

Trecho do relato "Produzindo o filme *No coração da escola*", escrito em 2021.

Este filme foi selecionado para a 16ª Mostra de cinema de Ouro Preto. Segue a letra, convidando o leitor a ouvi-la junto à melodia ao assistir ao filme no *link* anteriormente indicado.

É tão bom te ver, saber de você.

*O cuidado ao seu redor, pra que você se sinta melhor.*

*Foi tudo tão de surpresa e ficamos separados,*

*com paciência ver o dia passar, criatividade em nos adaptar*

*Pode até parecer, que não há o que fazer,*

*mas lá fora, a noite e o dia não desistam e nos fazem ver,*

*que coisas boas posso fazer, que coisas boas posso fazer*

*E aprendendo neste novo tempo, se reinventar e criar,*

*novos sonhos, novos pensamentos,*

*mas em primeiro lugar sempre amar.*

Foi muito carinhoso ver o retorno das pessoas e a percepção delas sobre o filme.

O cinema chegou à escola por meio de nossa – até então – orientadora pedagógica, a escritora Marta de Almeida Oliveira<sup>9</sup>. Recebi dela uma mensagem de redes sociais sobre sua impressão do filme:

*Nossa que eu só ganho presente... 🙏 Muito obrigada 🌹 que lindo, que composição fílmica emocionante que junta narrativa, através da sua música, e que música hein... com as imagens – filmes e fotos – como se fosse um livro de literatura infantil, sabe... Qdo a história, que é a sua música, se completa com as ilustrações, no caso, os fragmentos fílmicos e as fotos. Essas então hein, na edição vêm brincar com o filme, as fotos chegam pra balançar, escorregar, ilustrar as paredes, os lugares... Aquilo que falta, que vem completar o vazio: o humano. Ficou sensacional, Mônica! Os espaços com as folhas caídas como se esperassem aqueles que vem e as juntam, as espalham, as colocam em movimento novamente... É muito bom ver que esse trabalho está para a escola, para engrandecê-la cada vez mais, para dar a ela, e indiretamente a todos que nela trabalham, o lugar da beleza, da delicadeza, da dedicação, honrando esse lugar escola, pedaço da vida de todos nós*

---

9 Orientadora Pedagógica e articuladora da implementação do Cineclubes Regente/Cha. Atualmente está aposentada, mas segue como referência e incentivadora das atividades de nosso cineclubes.

11 Disponível em: <https://youtu.be/4Z0pJJpSPww>. Acesso em: 17 nov. 2021.

12 Disponível em: <https://youtu.be/-2dZSq6lReQ>. Acesso em: 17 nov. 2021.

## ***Mais experiências de filmes produzido no retorno às aulas***

### *Filme “Dança das Folhas”*

Quando vamos à sala de música, assim como a minha escritora preferida Teca Alencar de Brito diz, a criança quando pega um instrumento afirma, entende, que já sabe tocar, por isso quando vamos à sala que tem instrumentos musicais a atividade principal é deixá-los experimentar os instrumentos, e, nesta perspectiva de documentar a experiência vivida, tinha no arquivo de filmagens uma menina tocando o xilofone. Em outro dia, quando estávamos no espaço externo pela manhã, qual chamamos de teatro de arena, deixei a câmera do celular parada no chão, curiosamente a mesma menina que tocou o xilofone começou a cantarolar, passaram-se alguns minutos e começou a cair muitas folhas, uma imagem linda, um *show* da natureza que parecia estar respondendo a criança cantando, as outras ficaram alegres e começaram a tentar pegar as folhas caindo, então, a nossa “cantora” começou a dançar nas folhas. Quando vi as imagens, não tive dúvidas de inserir o som dela tocando o xilofone no filme. Todos que deram retorno sobre o filme tiveram a mesma impressão da natureza estar brincando com as crianças.

### *Filme “Brincadeira Congelante” (Outubro de 2021)*

No planejamento da sala que trabalho, com um agrupamento II (crianças entre dois e três anos) tínhamos pensado em levar ao tanque de areia bichinhos de plástico que as crianças adora, congelados no copo descartável. E assim o fizemos. Após o congelamento, os copos são retirados e amarrados e pendurados na proteção do tanque de areia de modo que fique na altura da criança.

Minha parceira de sala e também cineasta, Juliana Oliveira, aproveitou a atividade para fazer experimentações de gravação, com ângulos diferentes, a conversa ao redor, choro e fala das crianças: ta geladinho”; “derreteu”. Resultou em um ótimo filme, mas e a sonoridade? Como ficaria? A Juliana já logo pediu: “faça uma música para o filme”. Uma turma de agrupamento 3, da Professora Chistinne, que estava próxima, ficou curiosa e veio ver a atividade, depois sentaram em um local próximo. Assim que a Juliana pediu a música, pensei neles e nas falas dos nossos alunos durante a brincadeira. Eu estava ali com o violão e me surgiu uma melodia, pedi para a turminha do Agrupamento III cantar comigo apenas as duas palavras:

geladinho, derreteu. Foi incrível, eles foram demais, pegaram a melodia em um minuto e já ficaram ansiosos para gravar, fizemos a gravação da música ali mesmo, muito singela e curta. Ao ouvir, percebe-se que algumas crianças estão no tempo certinho de cantar, outras adiantam, e é aqui que quero lembrar sobre a reflexão do tratamento da música. Não houve dias de ensaio, não gravamos em estúdio, gravamos da forma que elas cantaram, no restante do filme, ouve-se um choro, o som da conversa ao redor, entendo que para este contexto, de um filme que nem foi pensado, a sonoplastia se adequa ao filme, e são com reflexões assim que vamos compondo a música do filme.

### *Filme “A menina do Bongô”*

Como havíamos acordado em reunião, nosso Coordenador do Projeto Cineclube, Wenceslao Oliveira, passaria uma manhã com cada dos cineastas. Estávamos na sala de cinema e música da escola com duas crianças, e ambas estavam experimentando os instrumentos. Foi quando o Professor chegou pra ficar conosco, ali, vendo a cena, propôs que cada uma das Educadoras presentes, cineastas ou não, escolhesse um ângulo de filmagem. Perguntou se a crianças que estavam com o Bongô gostariam de ser filmadas, uma delas disse que não, já a outra criança disse sim posicionando-se já para tocar, foram vários ângulos diferentes de gravação. Assim que terminamos, a Juliana também cineasta já foi fazendo a edição das imagens, enquanto isso pediu que eu pensasse na música. Foi quando, ao passar novamente frente a sala de música, vi a Professora com uma turma na sala de música e cinema, logo pensei em todos eles experimentarem um instrumento de percussão e assim teríamos junto aquelas vários ângulos filmados um som de vários instrumentos simultâneos ao Bongô, como se fosse uma orquestra de percussão. Conversamos com as crianças e elas concordaram. Ficaram animadas para a gravação do som, e assim o fizemos e o colocamos no filme.<sup>10</sup>

## **Considerações finais**

Estou muito grata por ter participado nesse tempo dessas experiências. Há muito ainda que se fazer, pois mais de um ano sem estar com a escola aberta dificultou o objetivo maior, que é a criança estar presente na música do filme e apenas recomeçamos.

---

10 Disponível em: <https://youtu.be/p-4qFYp5WJY>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Mas olhar para essas experiências de criação com o cinema que tivemos que vivenciar durante a pandemia nos impulsiona, nos incentiva, nos leva além para experimentar o novo, o surpreendente.

Para concluir, venho trazer ao final um pouco da finalização no nosso Artigo, que logo será publicado na Revista de Iniciação a Docência-UESB.

A criança reproduz ações, posturas, fatos de casa, da escola, de filmes em suas brincadeiras e em seu imaginário. O cinema na escola pode captar todas essas expressões, nas quais as músicas estão muito presentes.

Outras perguntas não param de surgir. Em todo filme haverá música? Quando sim, a música estará presente no filme todo? Quando vamos alternar, as músicas, os sons, as vozes, o silêncio?

Isso tudo é muito relativo, pois vai depender muito do que as imagens vão dizer por si. Neste sentido, faremos, como nos grandes filmes, toda análise de cenas que necessitam da música e qual será o papel dela em cada cena. Afinal, a música é parte importante da narrativa cinematográfica, assim como da narrativa de cada um(a) de nós, educadoras e educadores.

Nos quatro relatos trazidos a esse texto, de como a música acontece na escola de educação infantil, notamos que os momentos em que a criatividade e a espontaneidade estiveram presentes percebemos que as cenas podem até se repetir com outras crianças, em outros espaços, pois nunca seriam iguais. Haveria sempre uma singularidade em cada repetição, apontando para o fato de que nada deve descartado e tudo pode ser aproveitado. Sendo assim, cenas como essas já não podem mais serem vistas e ignoradas, pois nelas estão retratados aprendizados que nos apontam como a música educa e como o cinema educa na escola.

Podemos acompanhar nos relatos que os aprendizados vão ocorrendo na medida mesma que as experimentações com música e cinema vão ocorrendo no cotidiano da escola. Cabe notar o quanto elas são coletivas, uma vez que a maioria dessas experimentações nasceram de experiências com cinema que estavam ocorrendo com outros profissionais da escola, os quais notaram potencialidades de experiências musicais para seus filmes, ainda que atravessadas pelo desejo de tornar cinema algumas das experiências com música que já ocorriam na escola e pelos acasos que, aproveitando-se do encontro entre música e cinema nessas escolas, agenciaram-no para ampliar a potência daquilo que estava sendo experimentado num vir a ser filme.

Enfim, em suas múltiplas e infinitas combinações com o cinema, e na impossibilidade de prever ou planejar quando e onde alguma combinação ocorrerá, só nos resta dizer que a música para cinema na escola de educação infantil é como a vida das crianças: simplesmente acontece. (Silva e Oliveira, 2021, p. 88).



# Experimentações e Potências do Cinema na Educação Infantil



*Juliana Pereira da Silva de Oliveira*

## INTRODUÇÃO

**Q**uando penso na produção de cinema com as crianças da Educação Infantil, as imagens que me veem à mente são as da espontaneidade das crianças em suas brincadeiras e rotinas no cotidiano escolar.

Sempre fui muito ativa na realização de registros de fotografia das crianças, pensando em arquivos de memória, para que no final do ano os pais pudessem observar as crianças em sua rotina, situações de aprendizagens e brincadeiras.

Todos os anos era comum entre as salas fazer muitas imagens das crianças em suas atividades e passeios e depois entregar aos pais um CD/pendrive com todas elas.

Com a chegada de outras tecnologias e recursos cada vez mais avançados, e com a possibilidade do uso do celular como recurso para nossos registros, seu uso se tornou cada vez mais frequente e fácil. Ao mesmo tempo, a fragilidade do equipamento e do armazenamento,

sendo comum a perda dessas imagens sendo preciso formatar o aparelho devido à sobrecarga de arquivos. Como mãe e educadora, percebia que nem todas as famílias aproveitavam as produções feitas neste formato e não faziam uso da mídia como objeto de memória de seus filhos.

Registrar memórias de uma infância feliz foi meu primeiro pensamento quando passamos a utilizar os aplicativos de mensagens como recurso de envio de vídeos e fotografias aos pais da sala de aula. Em 2018, com a autorização dos gestores para utilização deste tipo de aplicativos para comunicação com as famílias da sala para envio de recados importantes e imagens, tive a ideia de utilizá-lo como meio para acalmar os corações dos pais, avós e cuidadores das crianças no período de adaptação.

Nesse período, é normal a angústia e preocupação por parte dos pais em relação à adaptação dos seus pequenos na escola e, se fosse possível conter esses sentimentos enviando fotos e vídeos de seus filhos durante o dia, eu o fazia.

A partir daí, passei a filmar mais as brincadeiras, a observar mais cada momento vivido das crianças e a usar alguns aplicativos para edição das imagens.

Esses recursos passam a ser de interesse coletivo dos profissionais da educação, porém difíceis de se realizarem em meio à multiplicidade de tarefas e funções de uma rotina um pouco cansativa, mas necessária.

Para que se entenda este cotidiano na educação infantil, é preciso compreender que as crianças necessitam ser alimentadas e trocadas (fraldas/roupas sujas) e essas experiências de observação e registro se encaixam entre uma necessidade e outra, como levar a criança ao banheiro e passar por situações engraçadas e de aprendizados com o barulho da descarga, momentos de descontração na hora da troca, como cantar ao ver o barquinho no azulejo acima do trocador ou lembrar de uma brincadeira cantada ao ver o peixinho também e ainda brincar de ser coelho, ao incentivá-las a comer legumes e verduras. Desta forma, conciliar as propostas de atividades do Cineclubes Regente/Cha e no Projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas* com a rotina engessada das crianças é um tanto desafiador, em um momento em que não temos aparelhos, câmeras de uso coletivo e sim apenas nosso próprio celular, instrumento para captação de imagens, sons e edição<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta era a situação durante o ano sem financiamento do Projeto. No início de 2020 chegaram às escolas os equipamentos comprados com apoio da Fapesp. No entanto, as experimentações com eles tiveram que ser adiadas devido ao contingenciamento das atividades presenciais nas escolas exigido para a contenção dos contágios pelo coronavírus.

Preciso ressaltar que minha participação no Cineclube também me possibilitou novas competências. Me deparei observando muito mais as crianças e seus comportamentos, e este mundo passou a ser muito mais divertido, interativo e interessante.

## Descobrimos diferentes modos de filmar

Era preciso entender e explorar o ambiente para capturar os melhores ângulos, cenas e movimentos das crianças. Explorei o celular parado, no chão, preso nos galhos e imperceptível aos olhares das crianças para que a cena fosse a mais real e sem influência do aparelho. Mas os olhares atentos em poucos minutos se moviam e logo tinham mãozinhas tocando e “curiando” a cena (como fazer uma *self*, por exemplo), pois no momento em que se aproximavam, se viam na tela e achavam muito interessante.

No entanto, minha maior surpresa era ouvir os colegas em relação aos meus filmes, que nem sempre eram bem-vistos por mim. Minhas primeiras experiências de filmagens que compuseram um filme, aconteceram ao produzir “O Fogo”<sup>2</sup>. Em uma certa semana de manhãs frias, percebi que as crianças brincavam muito de fazer fogueira e, assim, comecei a busca por imagens dessas brincadeiras.

Realizado em 2018, com a câmera parada no chão em uma cena, outra hora na mão desviando olhares, registrei vários momentos das crianças brincando de fazer fogo em diferentes dias. Colocava a câmera escondida no chão para que eles não percebessem que estavam sendo filmados e espontaneamente continuassem a brincadeira. O filme tem 3:35', mas sua sonoridade é composta apenas por uma gravação de 15' da fala das crianças em uma das cenas filmadas, a qual segue se repetindo várias vezes ao longo de todo o filme, exasperando os espectadores. O intuito era apenas fazer com que o espectador entendesse o que estava acontecendo, mas o efeito foi para além disso. Nesse filme há um momento em que uma das crianças percebe o aparelho no chão, mostrando em uma das cenas, ela chutando areia no celular.

---

2 Disponível em: <https://youtu.be/X6ECXdcw98o>. Acesso em: 17 nov. 2021.

**Figura 11** – Cena da criança chutando areia no aparelho



Fonte: autoria própria.

Nesse primeiro momento de envolvimento com o Cineclubes Regente/Cha, não houve preocupação com a estética da imagem e nem enquadramento, o importante era registrar todos os momentos. Tem um momento em que a imagem fica até contra a luz, perdendo toda nitidez e qualidade.

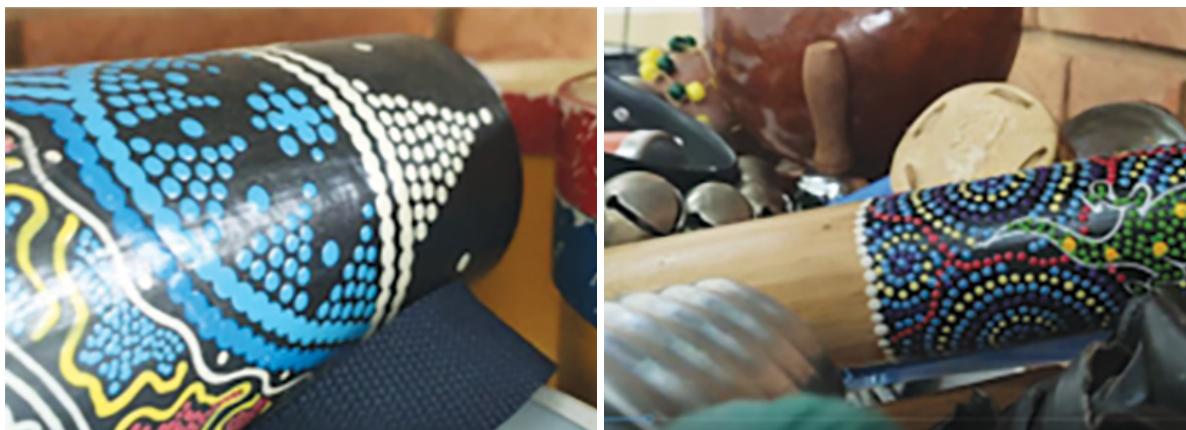
**Figura 12** – Falta de enquadramento e **Figura 13** – Imagem contra a luz, perdendo nitidez



Fonte: autoria própria.

Hoje, após um longo período fazendo parte do Cineclube e do Projeto Lugar-escola e cinema, participando de eventos em que enviamos nossos filmes para Mostras e Festivais de cinema que ocorrem anualmente em algumas cidades, tenho uma maior preocupação com a estética, pensando melhor no enquadramento da fotografia, procurando não filmar contra a luz, e um modo de fazer filme muito particular, que é buscar filmar principalmente na altura da minha cintura, pensando no olhar das crianças. Capturo as imagens pensando como a criança olharia, buscando um pouco de perfeição no enquadramento, algo que as crianças não teriam, mas tudo bem. Priorizo também filmar os objetos, às vezes bem de perto, como se tocássemos neles, afinal quando a criança tem curiosidade em um brinquedo/instrumento não basta olhar, ela quer tocar.

**Figura 14 e 15** – Filmagens mais próximas dos objetos



Fonte: autoria própria.

Busco sempre filmar por ângulos diferentes, curiosos e interagindo com o meio, mimetizando, às vezes, um inseto, um passarinho.

**Figura 16, 17, 18 e 19** - Imagens de ângulos diferentes.



Fonte: autoria própria.

## **Inventando modos de editar**

Partindo dessas vivências, o próximo passo foi aprender a editar os filmes. Devido ao pouco tempo livre por causa dos compromissos pessoais e profissionais fora do contexto escolar, era preciso que essa nova capacidade de transformar imagens em filmes fosse dinâmica e prática. Comecei a busca e explorações de vários aplicativos de edição para celular.

A princípio, usei um aplicativo mais comercial e conhecido. Ele oferece excelentes recursos

de edição de vídeo. Com este criador de filmes, criei memes, vídeos e apresentações de slides com fotos, imagens, músicas, adesivos e efeitos sonoros bem fáceis além de divertidos. Mas como não era possível retirar a marca d'água do filme, resolvi partir para o um aplicativo bem parecido com editor profissional. Este aplicativo tem recursos poderosos para edição de vídeos e fotos, além de ser gratuito.

Explorei quase tudo dentro desses aplicativos, mas ainda hoje me deparo com funções bem interativas. Tudo na edição é importante, tal como a transição/cortes entre as cenas, seja ela difusa, em preto ou branca. Ela é importante para quem busca um conteúdo de qualidade. Há uma variedade imensa de corte de vídeo disponível, desde opções mais discretas, para vídeos mais sérios, até aquelas com mais detalhes, para uma proposta mais divertida<sup>3</sup>.

Apesar de ver a diferença na forma de filmar e editar imagens, não é fácil descrever como esse trabalho é feito. Em todos os momentos em que penso em uma cena a ser filmada, já imagino sua edição. Isso tudo é resultado da observação que faço para que meu trabalho de edição seja prático e rápido. Logo, penso no enquadramento, no momento de corte; excluo previamente as cenas que não me agradam do celular para não ocupar muito espaço que já está comprometido, tendo em mãos ao final da filmagem apenas as cenas a serem utilizadas para fazer o filme imaginado.

Gosto muito de movimentos, porque na edição não é possível realizar *zoom* nas imagens. Hoje em dia sigo muitos profissionais e amadores que filmam com o celular, como Jordi Koalitic e o perfil do Instagram doAmigo Fotógrafo<sup>4</sup>, que reúne todos os vídeos mais criativos feitos com câmeras profissionais e celulares.

## O cinema na escola durante a pandemia

Em 2020 acontece a pandemia, período que desanimamos bastante em relação ao cinema e ao conteúdo pouco explorado – a escola vazia.

Na educação infantil, a todo momento passamos por situações imprevisíveis com as crianças e é a partir delas que surgem nossas grandes criações cinematográficas. Sem elas, nosso cinema desvaneceu.

---

<sup>3</sup> Confira este site, caso tenha curiosidades. Disponível em: <https://blog.hotmart.com/pt-br/corte-de-video/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>4</sup> Perfil: @amigo.fotografo

Neste período, inclusive, os integrantes do *Projeto Lugar-escola e cinema* foram chamados pela gestão das próprias escolas onde ele se efetiva para auxiliar no manuseio e uso de aplicativos, dando a oportunidade aos profissionais de criarem conteúdos em casa com seus celulares, como aprender a editar vídeos interativos e, desta forma, diminuir o distanciamento entre educadores e crianças/famílias. Um dos nossos objetivos passa a ser a interação com as crianças/famílias por meio das redes sociais, mais especificamente com grupos de salas de aplicativos de mensagens e redes e sociais interativas.

Havíamos criado alguns filmes como contação de histórias, mas produzir um filme coletivo da escola vazia foi de grande aprendizado e importância. Na realização do filme “À espera”<sup>5</sup>, conseguimos envolver todos os profissionais com seus áudios, com o intuito de criar uma conversa da escola/profissionais com as crianças/famílias, resgatando momentos e lugares importantes na vida delas e dos pais, uma vez que muitos já foram alunos da escola na infância.

Por meio do grupo de aplicativo de mensagens do Cineclube Regente/Cha, tivemos muitas conversas e discussões, manifestando a ideia de fazer um filme com cenas da escola vazia junto com alguns áudios dos profissionais da escola. Pedimos para que os educadores e outros profissionais da escola gravassem um áudio respondendo à pergunta: “O que você espera com a volta das crianças à escola?”

Organizados os pensamentos para a realização do filme, dividimos as tarefas, sendo de minha responsabilidade receber os áudios dos profissionais. Sandra Amaral, uma das participantes do Cineclube percebeu meu desejo de fazer um filme parecido com as crianças e famílias, pedindo, então, minha ajuda na edição do filme. Como já era um propósito fazer as filmagens da escola vazia, resolvi aproveitar a oportunidade.

Desta forma, ela me enviou as filmagens da escola vazia que havia feito juntamente com o Mauro Guari, mas senti falta de alguns ambientes que tenho grande afeto na escola, então fui até lá realizar mais algumas filmagens.

Tendo as imagens em mãos e os áudios realizados por alguns profissionais, iniciei o processo de edição e incluí no filme uma música famosa e áudios de personagens da Disney. Mas quando o enviei para os demais integrantes do Cineclube acredito ter desapontado um pouco o grupo. Eles elogiaram, mas sugeriram algumas alterações, sendo uma delas a música, que então ficou sob a reponsabilidade da Monica Araújo, para a compor, tocar e cantar.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://youtu.be/LiriYT5DAn0>. Acesso em: 17 nov. 2021.

Na primeira versão do filme, não achei necessário incluir todos os áudios enviados, mas conversando com alguns colegas e discutindo isso no grupo, seria de suma importância para aqueles que enviaram ouvir suas vozes no filme, e assim o fiz. Ainda, como sugestão da Marta de Almeida Oliveira, pedi aos gestores da escola, parte deles novos na escola, para nos enviar seus áudios também. Apesar do seu afastamento da escola, a Martinha, como grande idealizadora do Cineclube na escola em 2017, ainda segue presente entre nós, e às vezes compartilho com ela minhas ideias sobre os filmes, solicitando sugestões e apontamentos, sendo eles sempre pertinentes e plausíveis.

Enquanto eu alterava a montagem e a edição, a Mônica compunha a música com maestria. Tendo a canção produzida, iniciei a edição da segunda versão do filme pelas cenas filmadas por mim na escola vazia. Minha intenção era deixar o filme com menos tempo que a primeira versão para que passasse a mensagem que se propunha, sem se tornar um filme maçante e cansativo de se assistir. Já tinha em mente a ordem das imagens, assim como na primeira versão. Mas, ao colocar os áudios e a música, senti falta de mais tempo de imagens, algo que não imaginava acontecer.

Esse processo na edição me intrigou bastante, me levando a inserir e excluir os áudios por diversas vezes, até sentir confiança e harmonia entre eles e as cenas filmadas. No entanto, foi preciso fazer cortes em alguns áudios um pouco extensos e outros que se identificavam pelo nome, o que me deixou bem apreensiva ao fazer. Em um primeiro momento, meu objetivo era iniciar com a música da Monica, mas uma das professoras da escola nos enviou um áudio tão surpreendente que não consegui encaixá-lo em outro lugar que não fosse a primeira cena.

Finalizada essa segunda versão, enviei para o grupo, que ainda fez alguns apontamentos e sugestões pertinentes ao filme, surgindo assim uma nova edição com mais algumas cenas que Sandra e Mauro haviam realizado, que pareciam fazer diferença para todo o coletivo, tendo no final uma cena do entorno da escola em silêncio. Aquele minuto de silêncio representava um período de contemplação, reflexão e respeito, em especial com a situação que estamos vivendo, seja o distanciamento, a importância da escola para crianças, os pais que trabalham, o luto de alguns e de todos, enfim ao trágico evento de pandemia mundial.

Produzir este filme no coletivo me fez refletir o quanto o trabalho conjunto é importante, seja o ouvir, escutar, acolher e manter firme a ideia de superar as expectativas de todos sempre com muito respeito, oportunizando-me o pensar a partir das reverberações do coletivo.

Enquanto todos aprovavam a versão final do filme, o professor Wenceslao Oliveira ainda

mantinha firme a ideia de um filme que poderia ser modificado, alterado quando houvesse necessidade, e isso me angustiava. Quando temos em mente uma produção coletiva, também temos em nosso íntimo ideais que reverberam a todo instante, fora o fato de que editar algo em conjunto é tão trabalhoso que quando finalizamos uma edição a satisfação é tão intensa que sentir que todo trabalho pode ser modificado nos causa uma certa inquietação e aflição. Por isso, meu trabalho foi acalmar esse meu interior, buscando acolher sua ideia de que tudo a qualquer momento pode ser modificado.

Embora essa inquietação tenha ocorrido – e o filme não tenha sido novamente modificado –, me surpreendi o quanto de elogios surgiram de todos os profissionais que tiveram a oportunidade de assistir e enviar uma mensagem de carinho. Logo veio o convite de apresentar o filme e conversar sobre ele em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), tendo presente virtualmente todos os gestores, professores e monitores/agentes de educação infantil.

Sendo de suma importância o acolhimento do Cineclube Regente/Cha pelos novos gestores, dialogamos sobre a produção do filme, tendo assim melhor visibilidade e repercussão do cinema que temos produzido na escola. As falas da equipe de gestão, apontamentos e sugestões para novos filmes aliviaram uma certa angústia e tensão que tínhamos, reduzindo um certo distanciamento, apontando que apesar da dificuldade que temos ao falar em um grande grupo, compartilhar ideias é o melhor caminho para o sucesso de qualquer projeto.

Confesso ter sido meu melhor momento no Cineclube. Foi muito prazeroso filmar as cenas, receber os áudios de todos os profissionais e realizar toda a edição. Não foi fácil tentar acolher a todos, principalmente inserir imagens não realizadas por mim, talvez porque, como “dizem”, desenvolvi uma maneira diferente de filmar, e muitas vezes ver e utilizar imagens de terceiros não me agrada. Mas, estimulada a aprender, fui instigada a incluir no filme e o resultado foi maravilhoso.

## Conclusão

Quando filmamos as crianças, percebemos que também estamos refletindo e reagindo à realidade e à magia que nos cerca dentro da escola. As cenas: os espaços de brincar construídos pelos pequenos nos escolhem neste momento de filmar, nos seduzindo e envolvendo de forma a conduzir todo trabalho.

Por inúmeras vezes quis desistir das atividades propostas pelo Projeto Lugar-escola e cinema, especialmente devido à falta de tempo e dedicação à escrita, esta que me tortura todo momento em que é necessário fazer um relatório e até mesmo fazer parte deste livro

Mas desistir do cinema seria apagar das minhas memórias momentos incríveis vivenciados pelas crianças, adultos, insetos e até das composições realizadas pela Mônica, pois ao ouvir suas canções sempre me emociono.

A escrita me dá vertigem, mas o cinema me motiva a olhar em um ponto fixo e me equilibrar em meio aos poucos minutos que tenho para não perder a essência de observar as crianças, o modo como agem com a natureza, seus gestos e espontaneidade. Reconheço que a vida das crianças se torna a vida do cinema, por que o cinema só é bacana quando é vivido.

Como diz Eurico de Barros (2017), em seu texto *“Lumière!”: e o cinema fez luz sobre o mundo graças aos irmãos Lumière*, “o cinema não se limita a ser apenas um registro em bruto e passivo do real, querendo desde logo desenvolver uma linguagem própria e uma estética específica”. Ou seja, um filme sempre carregará um olhar subjetivo, ocularmente movimentado pelas histórias de vida de quem o faz, havendo interlocução e diálogo entre a imagem e a cineasta.

## Filmes realizados na escola neste período de pandemia

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Super esconde esconde. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/3DxCt-6EVVM>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Cartografias do Feminino e Cinema escola. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/W1nfN7ezcOO>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. No coração da escola. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/eOkmtn2f6-l>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Sorvete e conversa com Mariana. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/3NrK04RaZjc>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Cinema Plantas e Cadeiras. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/W65Gg77nWJ8>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Sons da Vida. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/zdBRDJxPXYR>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Escola Viva. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/cl6lZuQY2TM>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Cinematógrafo. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/zRHxeokUmjE?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Mensagem. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/Vlp1LP3vpQI?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Esopinhos. 2020.

Disponível em: [https://youtu.be/Qwc3lgm\\_Bzw?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ](https://youtu.be/Qwc3lgm_Bzw?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ).

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Despedida. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/RQYBMPxovUw?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. Caiu o Xilofone. 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/AzY1Oh7zV14?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun. À espera. 2020.

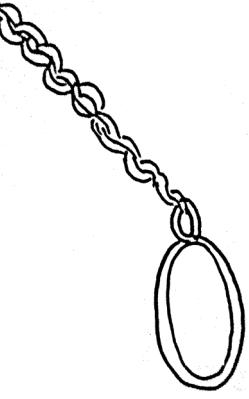
Disponível em: <https://youtu.be/LiriYT5DAn0?list=TLPQMTQwOTlwMjE2dAZ3xy42oQ>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

Me volor re premquodiam re consedipsus nonseque ilignihicil iusam eum ulparci ulluptatis eium quam es moluptae nis aut la por ad ut optat autatiae. Beaturi busapit atquidit eume pre occae velique diorepro quaspit rest dollesto ipicipsandae simus eat intia qui ratio. Haritatem dest pre con et eatur?

Rum, quos qui blacia doluptatum fugitem con prem. Et reptaeperundunt ipsam lacide et lignate















# Os Corpos que Filmam



Karla Lopes Beck

## PRIMEIRA VEZ<sup>1</sup>

**H**oje dei o celular pela primeira vez para as crianças. Sem nenhuma conversa prévia, aproveitei que a luz estava boa, estávamos em uma área aberta e atividade livre (que me deixava mais à vontade para observar as crianças) e disparei: “Quem quer fazer um filme?”. Umás três meninas se manifestaram.

Coloquei o celular na mão de uma delas, a que estava mais próxima de mim. Rapidamente orientei “segura o celular assim, não põe o dedo na frente da câmera. Quando apertar na bolinha vermelha começa a gravar. Quando apertar no quadrado, para. Entendeu?”. Após responder afirmativamente, Michele<sup>2</sup> começou a gravar. Ela filmou um pouco de cada criança brincando. A cada um que enquadrava dizia: “olha aqui [nome da criança]!”.

Michele cansou rápido. Kauanny, que é geralmente muito tímida, estava por perto e perguntei se ela queria filmar. Ela disse sim e saiu logo produzindo imagens depois do meu discurso sobre o funcionamento da câmera. Kauanny não chamava os colegas. Só enquadrava rapidamente algumas crianças que estavam mais perto dela.

Paloma se aproximou e disse que queria gravar. Kauanny devolveu o celular e passei para Paloma. As mesmas instruções e ela saiu gravando. Andava entre as crianças e dizia “quem quer tirar foto, vem”. Paloma alternava entre olhar para o visor do celular e só andar com o celular sem parecer estar focando algo para filmar. Paloma tem baixa visão e o sol

---

<sup>1</sup> Inspirada pela metodologia de pesquisa narrativa, trago, entretécidas à escrita e como parte de seus registros, narrativas de memórias e de experiências ocorridas durante o processo de pesquisa que me deslocaram na investigação.

<sup>2</sup> Os nomes atribuídos às crianças participantes da pesquisa são fictícios.

*neste dia estava muito forte, o que pode não a ter ajudado a enxergar o que aparecia na tela. As crianças não foram muito receptivas com o convite de Paloma para “tirar foto”. Mesmo assim ela continuou com a câmera ligada alguns minutos.*

*Depois de certo tempo que ela estava com o celular percebi que tinha pausado a gravação. Fui alertá-la sobre isso, mas com um toque na tela ela acabou trocando a câmera da traseira para a frontal. Perguntei qual das câmeras ela queria usar. Respondeu “a que tá aparecendo eu”. Ficou mais uns dez minutos com o celular, até que chegou a hora de irmos para o lanche. Guardei o aparelho.*

Estar com as crianças diariamente não parecia ser o bastante para ouvir o que elas tinham a dizer, era preciso ir além, viver outras experiências. Foi a partir desta inquietação que me propus a viver experiências de cinema com as crianças com as quais trabalhava na Educação Infantil de Campinas. Desse desejo nasceu também a pesquisa de mestrado da qual extraio um fragmento para construir este texto. Na dissertação, objetivei discutir a forma como crianças no contexto da Educação Infantil constroem suas narrativas por meio de experiências cinematográficas. Convido para serem participantes da pesquisa crianças de quatro e cinco anos de idade que compunham a turma da qual fui professora no ano de 2018. A primeira experiência proposta às crianças envolvendo o cinema foi a produção de imagens; ela se deu de forma livre, sem muita introdução ao assunto. As filmagens ocorreram em espaços abertos da escola, em momentos da rotina em que as crianças brincavam livremente, como registrado na narrativa.

Já nessa e em outras filmagens iniciais das crianças, elas demonstraram dominar alguns recursos do celular para fazer filmes e fotos. Em geral, seguravam o celular na posição típica de gravação (na horizontal), normalmente olhando para a tela enquanto filmavam, buscando enquadrar os elementos que desejavam registrar, e dando toques na tela para começar e parar a gravação e tirar fotografias. As imagens que produziam continham muita movimentação de câmera, captação de sons diversos bem como cortes bruscos no início e fim dos filmes.

**Figura 20** – *Frame* de um filme feito por uma criança participante da pesquisa



Fonte: autoria própria.

Significo os filmes infantis como obras artísticas produzidas por sujeitos em contextos de produção particulares. Walter Benjamin, analisando a nova era em que se afirma a reprodutibilidade técnica das obras de arte, nos traz o conceito de aura como “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja.” (BENJAMIN, 1994, p. 170). A aura de uma obra de arte é o aqui e o agora de sua produção, o que lhe confere autenticidade.

As produções infantis são o aqui e o agora das crianças, e a aura preservada em seus filmes nos mostram a autenticidade de cada obra delas. Benjamin (1994) afirma no texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.” Que as obras cinematográficas em geral têm sua reprodução técnica e difusão em massa obrigatórias, como uma forma de suprir os gastos para a produção do filme. Deve-se destacar, entretanto, que o cinema feito pelas crianças, uma vez que não visa a conquista de um mercado nem almeja lucro, escapa ao aspecto

da reprodutibilidade técnica. Suas obras são delas para elas, autorias que importam aos seus pares, que satisfazem suas necessidades de dizer, registrar, produzir.

Os filmes das crianças também escapam a um atributo que Benjamin associa ao cinema na era de sua reprodutibilidade técnica: a perfectibilidade. O autor considera o filme como “[...] a mais perfectível das obras de arte.” (BENJAMIN, 1994, p. 175), já que seus processos de feitura envolvem a montagem que permite a escolha de imagens mais adequadas, a refilmagem e correção de defeitos mesmo durante o processo de filmagem. Tal perfectibilidade nas obras infantis, entretanto, não parece ser algo a ser idealizado pelas crianças. Suas filmagens têm mais a ver com o que é interessante naquele momento e, mesmo em suas experiências de edição, não parecem buscar a perfeição, mas sim inventar as histórias que fazem sentido para elas, no aqui e agora de cada momento.

Alguns poderiam dizer que as imagens em movimento captadas pelas crianças não condizem com o que se espera de cinema, mas Bergala (2008) nos lembra que, enquanto arte, o cinema abarca o plural, não cabendo a nós, educadoras<sup>3</sup>, indicar que haveria um modo correto de se filmar uma cena. Para um desavisado pode parecer que não há, por parte dos autores dos filmes infantis, um roteiro sendo seguido, enquadramentos definidos, intenção na movimentação de câmera e cuidado na captação de som, mas é preciso ter em mente que “Outras imagens exigem de nós um outro olhar.” (BLANK, 2018, p. 97). Ao promovermos o encontro na escola entre as crianças e o cinema, faz-se necessário que os adultos tenham um olhar atento para as produções infantis, que permitam o deslocamento em relação às premissas e práticas do cinema construídas por adultos e para adultos.

Gravações em que se imprimem nas imagens a empolgação e os corpos livres das crianças dizem muito, mostram as relações que estabelecem com a máquina e a narrativa. Sobre esse processo de produção de filmes por crianças em espaços educativos, Bergala (2008) alerta:

É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no processo, a coerência do processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo (BERGALA, 2008, p. 175).

---

<sup>3</sup> Na escrita deste texto utilizo no feminino as palavras que se referem às profissionais que trabalham na Educação Infantil por termos majoritariamente mulheres trabalhando nessa etapa da Educação Básica.

Além de um outro olhar, experiências como estas exigem um outro tempo. Foi com o passar dos dias que as crianças se apropriaram dos aparelhos digitais e foram modificando suas formas de produzir imagens. O discurso recorrente sobre as crianças serem agitadas para algumas atividades ignora o tempo que elas querem para ver, rever e ver de novo tudo que chega a elas. O cinema, como as crianças, precisa desse demorar-se para que o encontro seja potente. Como afirmam Fresquet e Pereira (2018),

[...] a escola pode ser um espaço/tempo para a lentificação dos processos. Uma espécie de contraponto aos modos acelerados de comunicação que vivemos hoje. Uma possibilidade para nos determos e para olharmos, para pensarmos, para definirmos pontos de vista e escuta. Em um certo sentido, um gesto de cinema e de educação (FRESQUET E PEREIRA, 2018, p. 172).

Para a realização das filmagens durante a pesquisa, foram usados celulares. Embora seja comum atualmente ver crianças portando esses aparelhos móveis, há de se ponderar sobre o contexto em que esse uso ocorre. Em muitos momentos, observamos as crianças com os aparelhos de seus pais assistindo a clipes e desenhos animados ou explorando jogos virtuais. Já não é estranho ver cenas como estas em estabelecimentos comerciais. Em geral, nestes contextos, os celulares servem aos pais como aparelhos que distraem seus filhos e controlam seus corpos para que fiquem quase inertes.

No uso que fizemos dos celulares no contexto escolar a apropriação dos aparelhos foi totalmente distinta. Em quase todas as filmagens feitas pelas crianças elas não ficavam paradas, elas filmavam em movimento.

*“Paloma se aproximou e disse que queria gravar. Kauanny devolveu o celular e passei para Paloma. As mesmas instruções e ela saiu gravando. **Andava entre as crianças** e dizia “quem quer tirar foto, vem”. Paloma alternava entre olhar para o visor do celular e só andar com o celular sem parecer estar focando algo para filmar.”*

*“Ela **saiu pelo parque** produzindo o filme. Por cada criança que passava parava alguns segundos enquadrando-a. As crianças percebiam que ela estava gravando e continuavam fazendo o que estavam fazendo. Consegui acompanhá-la até certo ponto, depois **perdi ela de vista.**”*

*“Hoje no parque perguntei quem queria fazer filmes. Começou com uma criança gravando. Ela **andou por todo o parque** gravando principalmente as crianças. Logo veio outra*

*e outra e várias outras crianças falando “tia, você deixou a Clara mexer no seu celular”. Eu respondi “ela não está mexendo, está gravando um filme”.*<sup>4</sup>

Ao se moverem durante as gravações as crianças produziram filmes com enquadramentos que mudavam frequentemente. Ismail Xavier (1984), ao discutir este aspecto da produção de filmes, afirma que

[...] o enquadramento recorta uma porção limitada, o que via de regra acarreta a captação parcial de certos elementos, reconhecidos pelo espectador como fragmentos de objetos ou de corpos. A visão direta de uma parte sugere a presença do todo que se estende para o espaço ‘fora da tela’. O primeiro plano de um rosto ou de qualquer outro detalhe implica na admissão da presença virtual do corpo. De modo mais geral, pode-se dizer que o espaço visado tende a sugerir sua própria extensão para fora dos limites do quadro, ou também a apontar para um espaço contíguo não visível (XAVIER, 1984, p. 13).

As crianças, ao filmarem, registraram as imagens com seus corpos. A empolgação por portar uma câmera extrapolava para as mãos, chegando ao celular e, conseqüentemente, às imagens. Por filmarem com o corpo todo, as imagens infantis, em geral, continham movimentos que acompanhavam passos, encontros, subidas em brinquedos, quedas, elementos entrando e saindo do quadro com rapidez. César Leite (2011), afirma que

Ao começar a ver, olhar, a assistir a imagens produzidas pelas crianças, essas (crianças e imagens) sempre nos deixam algo em aberto, sempre produzem a sensação de “já acabou?”, sempre ficamos esperando mais. [...] Os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, produtos de olhares rápidos, sem técnicas, cheios de perguntas, ecos e sons deixam a leve sensação de abertura (LEITE, 2011, p. 115).

Nas experiências com cinema que viveram nessa investigação, querendo filmar o que lhes passava, as crianças registraram o que estava ocorrendo ali naquele momento, várias coisas ao mesmo tempo. O enquadramento, no caso destas filmagens, portanto, tem um campo ora selecionado intencionalmente, ora deixado em segundo plano durante uma corrida para encontrar outra coisa que importe enquadrar. Campo e extracampo se confundem com os movimentos das crianças.

---

<sup>4</sup> Trechos das narrativas “Primeira vez”, “Filmes e fotos” e “Mexer no celular” que compõem a pesquisa. As narrativas completas encontram-se nos anexos da dissertação.

## Filmes no parque

*Propus uma produção de filmes diferente hoje. No parque pedi que as crianças escolhessem o brinquedo que elas mais gostassem e o filmassem dizendo sobre por que gostam dele. Elas foram revezando-se nas filmagens, empolgadas. Hoje até as mais tímidas, que não ligam muito para filmar, o fizeram. Vi depois rapidamente os filmes que elas produziram e percebi que quase todas não fizeram o que eu solicitei. Elas foram ao brinquedo que gostavam mais, mas filmaram ali as crianças brincando nele. Algumas ainda saíram perguntando para as crianças sobre qual era a brincadeira preferida delas, se gostavam do parque.*

*Elas não só filmam, nem só brincam. Elas brincam de filmar, ou filmam brincando. O filme de algumas que começava com enquadramento mais tradicional logo virava o registro de um rodopio no gira-gira e a escalada no trepa-trepa. Os celulares sobreviveram.*

**Figura 21** – Fotografia de uma filmagem feita por uma criança participante da pesquisa



Fonte: autoria própria.

Nas crianças, com o passar dos dias, a ansiedade em ter os aparelhos nas mãos foi se diluindo, o que imprimiu às suas capturas escolhas de filmagem e enquadramento mais intencionais. Os movimentos de câmera continuavam ocorrendo, mas o filme tornou-se um espaço privilegiado onde passaram a incluir aquilo que mais lhes importava. Para Xavier (1984),

As metáforas que propõem a lente da câmera como uma espécie de olho de um observador astuto apoiam-se muito no movimento de câmera para legitimar sua validade, pois são as mudanças de direção, os avanços e recuos, que permitem as associações entre o comportamento do aparelho e os diferentes momentos de um olhar intencionado. Ao lado disto, o movimento de câmera reforça a impressão de que há um mundo do lado de lá, que existe independente da câmera em continuidade ao espaço da imagem percebida (XAVIER, 1984, p. 15).

Após algum tempo fazendo filmes as crianças passaram a fazer movimentos de câmera que não mais apenas acompanhavam seus corpos, mas que buscavam trazer para o quadro o que era importante, esse mundo que existe independente do filme e que se apresenta em fragmentos a partir dos olhos infantis.

**Figura 22** – Filme “Olho observador”.



Fonte: autoria própria. Disponível em: Um convite ao labirinto – Olho observador

Em seus filmes, as crianças pareciam usar a câmera, realmente, como seus olhos, trazendo ao retângulo da imagem o que queriam que fosse visto pelo espectador. As crianças, fazendo uso da câmera subjetiva<sup>5</sup>, legitimam a validade dos seus filmes, ao fazer de suas produções registros de um “olho observador” que capta o que compõe as culturas infantis no contexto escolar.

Nesse processo de feitura dos filmes, captando e recortando a imagem, fazendo opções de planos, selecionando fragmentos do espaço e das pessoas, as crianças começaram a fazer seus filmes. Conforme afirma Jean-Claude Bernardet, “o recorte do espaço e as suas modificações de imagem para imagem tornou-se um elemento característico do cinema. Recortar, inclusive, o corpo humano: o que hoje nos parece natural e óbvio, não era nem um pouco óbvio no início do século” (BERNARDET, 1991, p. 36). Se já houve um tempo em que o plano de detalhe<sup>6</sup> gerava um desconforto nos espectadores de cinema, isso não parece ter chegado ao conhecimento das crianças. Foi algo curioso observar que era muito comum, principalmente nas primeiras filmagens que fizeram, as crianças enquadrarem os colegas e objetos em planos muito fechados, buscando registrar realmente o detalhe da cena.

Eloiza Pires, estudiosa de Walter Benjamin, ao abordar os estudos do autor sobre a cidade, articulados à sua crítica do conhecimento, afirma que para o filósofo “a infância é o país tanto das descobertas quanto dos limiares. É um tempo de indeterminação privilegiada, em que se prepara para uma vida que se pressente e se imagina, mas que ainda não pode ser definida” (PIRES, 2016, p. 253). A criança, enquanto sujeito da experiência, permite-se encontrar o imprevisível e perder-se em territórios desconhecidos. Conforme afirma a autora,

O sujeito da experiência situa-se em um território de passagem, em um limiar. Ele é um sujeito receptivo, que ainda não foi anestesiado, blindado pela arrogante monocultura do saber e seus critérios únicos de verdade que definem como incultura ou ignorância os saberes que estão fora dos seus padrões estéticos ou daquilo que foi consagrado como ciência (PIRES, 2016, p. 258).

A criança vive no limiar, entre o estado de vigília e sonho. Como se ainda estivesse por despertar, vive seus labirintos, vive e brinca, sonha e vive, filma brincando e brinca de filmar.

---

5 “A câmera é dita subjetiva quando ela assume o ponto de vista de uma das personagens, observando os acontecimentos de sua posição, e, digamos, com seus olhos” (XAVIER, 1984, p. 26).

6 Segundo Bernardet (1991), Plano de Detalhe é aquele em que se enquadra com a câmera apenas uma parte do corpo da pessoa em cena.

“No limiar do labirinto, a criança benjaminiana não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (GALZERANI, 2002, p. 64).

Nas experiências que vivemos na pesquisa, foi brincando que as crianças se aproximaram do cinema. César Leite (2011) destaca a brincadeira como possibilidade e experiência que guarda em si virtualidades e heterogeneidades (em oposição ao vazio e a homogeneidade) na relação com uma outra noção de tempo, produzindo um “espaço de sensações”. Conforme afirma o autor, dialogando com a obra de Lev Vigotski, é como se as crianças prezassem não pela sacralização dos objetos, mas por sua profanação na criação do novo, o ainda não dado.

O brinquedo então nos liga ao passado e ao porvir, a uma dessacralização dos objetos nas mãos das crianças e a uma sacralização deles próprios nos sentidos possíveis, nas narrativas e experiências de quem brinca. O jogo então transgride, transforma e ao mesmo tempo produz sentido, amarra, ordena, organiza. O brinquedo nos faz criar e lidar com o jogo do disciplinamento, do cerceamento com a liberdade, com a possibilidade (LEITE, 2011, p. 102).

Ao brincar de filmar e filmar brincando, as crianças profanaram a produção de imagens sem medo de se arriscar em experiências envolvendo o cinema. Ao nos mostrar seus filmes elas nos colocam diante do labirinto que se propõem a explorar.

Com as experiências de filmagem propostas nesse primeiro movimento da pesquisa, as crianças apropriaram-se do papel de autoras demorando-se com o cinema. Filmando, elas fizeram escolhas de enquadramento e movimentação de câmera. Movendo-se pelo espaço produziram seus filmes entremeados às brincadeiras e relações que estabelecem com outros sujeitos. Registrando o “aqui e agora” que lhes passava, produziram imagens em movimento que extrapolaram a cena de cinema, mas falaram de seus corpos, seus movimentos e formas de ocupar os espaços escolares.

# Dispositivos para Cinema nas Escolas de Educação Infantil



Mauro Antonio Guari

## FAZER FILMES PARA E COM CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS

**F**azer filmes para e com crianças é um dos nossos grandes desafios. Poucas pessoas fazem e sequer existe muita literatura sobre esse tema. Pensamos nas crianças como protagonistas do cinema que fazemos, não apenas como espectadores, mas principalmente como produtores, seja atuando, filmando, fazendo nosso cinema como protagonistas.

Isso difere de fazer filmes *sobre* ou *de* crianças pequenininhas, uma vez que os dispositivos *para* e *com* bebês implica em que eles ocupem o lugar de criação em algum momento do filme, seja como espectadores – filmes realizados para serem exibidos *para* bebês, seja, principalmente, como produtores – filmes nos quais os bebês atuam como atores, cinegrafistas etc., ou seja, um cinema *com* crianças pequenininhas.

Nosso maior desafio, portanto, tem sido experimentar um cinema *com* e *para* elas, ou seja, em que bebês protagonizam a produção e a expectativa dos filmes.

Mas esse desafio começou muito tempo atrás...

## Minhas relações com o cinema vêm de longe

O cinema sempre foi uma de minhas paixões. Desde criança, assisto filmes. A ideia de fazer filmes também sempre existiu em minha cabeça, mas era um sonho e, como tal, parecia inacessível.

A mudança de espectador para produtor, fazedor de filmes, aconteceu com o advento do cinema digital – que barateou e facilitou um pouco esse acesso -, com o surgimento das redes sociais e, principalmente, com meu ingresso para o serviço público municipal de Campinas em 2011, o que possibilitou conhecer o Programa Cinema e Educação em 2016 e fazer muitas oficinas além de cursos ofertados pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE) – e pela UNICAMP, os quais abriram as portas para que eu pudesse adentrar no mundo do cinema, agora como cineasta amador.

Comecei a trabalhar na educação básica em 2011 na Rede Municipal de Ensino de Campinas, como agente de educação infantil.

A partir de 2018 comecei a trabalhar no Centro de Educação Infantil Cha II Sun, escola de educação infantil localizada na Vila Boa Vista.

Ao lado, existe outra escola de educação infantil, a CEI Regente Feijó. Ambas ocupam o mesmo terreno, se intercomunicam e possuem o mesmo corpo gestor. Isso faz parecer que as duas escolas são uma só. Nós, trabalhadores das escolas, também sentimos isso. Muitas vezes, pensamos em “escola” quando nos referimos às duas.

Quando cheguei na referida escola, fui trabalhar em um agrupamento I (AGI), que recebe crianças entre 3 meses a 1 ano e 11 meses, ou seja, fui trabalhar com bebês. As escolas possuem um cineclubes, o Cineclubes Regente/Cha, que possui seu próprio canal<sup>1</sup>. Logo que comecei meu trabalho nesta unidade, fui convidado para participar e aceitei. Também é pertinente dizer que o cineclubes está inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) de ambas as escolas. Devo acrescentar que já sabia da existência desse cineclubes por ter participado dos cursos e das oficinas do Programa Cinema e Educação. Esse, aliás, foi um dos importantes motivos que me levaram a pedir remoção para a CEI Cha II Sun.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A). Acesso em: 24 nov. 2021.

## Da Lei ao Programa; do Programa ao Cineclube

Na rede municipal de Campinas existe, desde 2016, o já citado *Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica*. Ele foi um desdobramento da aprovação da Lei 13006/14 e tem nas múltiplas experimentações com cinema um de seus norteadores. Essa lei foi aprovada, mas não foi regulamentada, ou seja, ainda não se efetivou sua obrigatoriedade. No entanto, a criação dela por si só gerou muitos movimentos em relação ao cinema e à educação em várias redes de ensino e universidades pelo Brasil afora. Um desses movimentos foi a criação do Programa citado.

A lei trata sobre a obrigatoriedade da exibição de duas horas de filmes nacionais por mês nas escolas de educação básica, o que não é algo muito difícil incluir na rotina da prática pedagógica dos profissionais que trabalham com essa faixa etária.

Apesar dessa lei não estar regulamentada, as ações do Programa Cinema e Educação têm incentivado que cada escola crie seus próprios modos de fazer cinema e assistir filmes, fazendo com que as experiências com cinema nas escolas se produzam como processo continuado de formação dos profissionais da educação, em suas próprias descobertas e partilhas que unem o cinema e a educação.

Entre os profissionais da rede, as trocas entre escolas e pessoas foram se expandindo. Um bom exemplo disso é o grupo de Whatsapp *Cinema Entre Escolas*, que funciona efetivamente partilhando o que se produz entre e pelas escolas seus participantes e os saberes, experiências, vivências, oficinas, cursos, *lives* e outros materiais trocados pelo grupo. Outros exemplos dessas trocas foram as oficinas e cursos oferecidos pelo CEFORTEPE e UNICAMP, e a camaradagem entre as(os) trabalhadoras(es) das CEI Cha Il Sun e CEI Regente Feijó. Sem essas trocas muitos de nossos filmes não existiriam ou não seriam das formas como foram feitos.

Necessário esclarecer que no Cineclube Regente/Cha, juntamente com os componentes do Programa Cinema e Educação, buscamos uma compreensão mais ampliada da já citada Lei. Não a entendemos apenas na perspectiva da exibição de filmes. Nós a entendemos como uma oportunidade de fazer cinema autoral em nossas escolas e tornar as crianças protagonistas dos filmes. Óbvio que essa perspectiva se tornou um pouco mais difícil, uma vez que nos voltamos a produzir filmes e, para isso acontecer com toda a sua potencialidade, os estudos, as relações de camaradagem entre colegas e a liberdade que a escola proporciona foram fundamentais na execução desse modo de conectar cinema e escola.

Esse entendimento e postura nos fizeram criar dispositivos para tornar possível nosso cinema. Seria muito fácil filmar as crianças, fazer cortes, colocar uma música infantil como fundo musical, alguns efeitos especiais e o filme está pronto. Mas esses seriam filmes *de* ou *sobre* crianças, talvez até filmes *para* crianças, mas não filmes *com* elas. Como nós não pensamos assim, nem o Programa Cinema e Educação, nem o Cineclube Regente/Cha, decidimos inventar dispositivos de criação de imagens.

## O que são dispositivos?

Iniciemos com uma definição e um conceito:

No dicionário online<sup>2</sup> consultado, encontrei: “Aparelho ligado ou adaptado a instrumento ou máquina, que se destina a alguma função adicional ou especial. Mecanismo, peça, instrumento capaz de acionar uma ação.”.

Para Cezar Migliorin, um dispositivo de criação de imagem seria “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura” (MIGLIORIN, 2015, p. 79).

Penso que em nosso cinema, o cinema que fazemos em uma escola de educação infantil, *com* e *para* bebês e crianças pequenas, usamos ambos os modos de entender os dispositivos, um pouco de cada um.

É um aparelho quando usamos nosso celular/câmera para filmar, para as crianças filmarem ou quando acoplamos a qualquer outro aparelho para fazer alguma filmagem.

Chamo a atenção para o quanto os “elementos instrumentais” afetam nossas experimentações com cinema na escola. Por exemplo, há implicações nas possibilidades distintas de filmagens e armazenamento quando o celular utilizado é pessoal – o que ocorre na maioria dos casos – e quando ele é institucional, da escola ou de algum projeto ali realizado. Da mesma maneira, podemos dizer que usar o tripezinho de celular como “segurador” pelas crianças pequenas foi um dispositivo que inventamos para que suas pequenas mãozinhas pudessem segurar o celular e realizar filmagens.

---

2 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dispositivo/#:~:text=Significado%20de%20Dispositivo&text=Mecanismo%2C%20pe%C3%A7a%2C%20instrumento%20capaz%20de%20acionar%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o.&text=%5BInform%C3%AItica%5D%20Conjunto%20dos%20mecanismos%20e,os%20dados%2C%20as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20etc.> Acesso em: 20 mai. 2021.

**Figura 23** – A pequena Heloisa segurando um dispositivo – o tripezinho para celular



Fonte: Rozeli Melo.

Com a chegada do *Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*<sup>3</sup>, as possibilidades de novos dispositivos aumentaram bastante, pois permitiu que conseguíssemos novos equipamentos de filmagem e projeção, como câmeras GoPro, mini projetores, editor de imagens, *heads straps* e outros acessórios que ajudam e aumentam as possibilidades de fazermos filmes de diversas maneiras, inventando novos dispositivos de criação de imagens e também novas experiências de ver essas imagens. Por exemplo, com a maior mobilidade dos mini projetores, podemos fazer as projeções em diversos lugares como salas de aula, refeitórios, parques, conforme podemos ver nas variadas experimentações apresentadas na tese *Para além da sala escura*, de Marina Mayumi Bartalini (2021), a partir de oficinas realizadas em duas escolas municipais.

Mas, certamente, é a criação de imagens que ganha muito mais possibilidades com esses

---

<sup>3</sup> Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Junior professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4].

novos aparelhos. As câmeras GoPro possibilitam filmagens dentro da água e lugares elevados. Podemos, por exemplo, fazer um filme com as crianças brincando em um recipiente com água filmando do fundo da água desse recipiente.

Podemos também acoplar a câmera em uma vara comprida e fazermos algumas tomadas panorâmicas com efeito de drone ou acopla-las a algum mecanismo móvel – um balanço, um gira-gira, uma gangorra, uma motoca – ou mesmo no corpo de uma pessoa com mais facilidade e menos riscos de danificar o aparelho. Existem vários acessórios para esse fim – coletes e suportes de cabeça –, os quais ao ter uma GoPro acoplada a eles nos permite fazer outras e diferentes imagens, com diferentes perspectivas, planos e ângulos e movimentos.

Podemos usar tudo isso como acessórios/dispositivos na heterogeneidade das várias formas de filmar e das narrativas dos nossos filmes, produzindo diferentes “linhas ativadoras” em determinado filme, sua forma de criação e concepção.

O chamado cinema de dispositivo impõe limites e regulações exatamente como linhas ativadoras da criação. Por exemplo, filmar somente dentro de um determinado lugar, ou somente com câmera parada fazendo uma única tomada (como nos Minutos Lumière), ou somente com imagens de arquivo (um dos limites impostos pela pandemia). Ou seja, esse tipo de cinema regula as possibilidades da ação de filmar. Tais limites e contornos podem e devem fazer com que pensemos em novas possibilidades para o nosso cinema. Se é verdade que limitam, também é verdadeiro que nos fazem pensar nas possibilidades existentes dentro dessas limitações, forçando nossa imaginação a inventar novos modos de filmar.

Em resumo, para mim, dispositivo é alguma coisa que dispara algo ou algo que possa ser usado na feitura de filmes, dentro das possibilidades e estratégias que as dificuldades e impedimentos impõem para que realizemos filmagens e filmes na escola.

## **Alguns dispositivos que inventamos e os filmes que fizemos por meio deles**

Para falar um pouco mais sobre dispositivos, vou usar dois filmes que fizemos na escola. Escolhi falar sobre os filmes Solhepse (GUARI, 2018) e Esopinhos (GUARI, 2020). Ambos foram realizados não propriamente a partir de dispositivos de filmagem, mas sim de dispositivos de montagem, uma vez que a linha ativadora foi estabelecida para selecionar certo tipo de

filmagem em um arquivo maior de filmagens realizadas anteriormente.

Como já disse, cheguei ao CEI Cha Il Sun em fevereiro de 2018 e fui trabalhar em um Agrupamento I, ou seja, com bebês que, em sua grande maioria, ainda nem andavam. Existe em nossa escola, como também em nosso cineclubes, o pensamento de que as crianças, mesmo muito pequenas, podem e devem participar das atividades educativas cotidianas e isso inclui as atividades cineclubistas, incluindo o protagonismo nas filmagens e filmes.

E a pergunta principal: Como fazer isso com bebezinhos sendo que muitos ainda sequer andavam?

Filmar as crianças brincando e, na edição, fazer as emendas e os cortes que achamos necessários, bem como colocar um fundo musical infantil, é uma coisa bastante fácil de fazer. Além de agradar, inclusive, à comunidade, que assistirá a um filme semelhante aos filmes que costumam assistir em casa e na escola.

No entanto, isso seria fazer um filme *sobre* as crianças e eu não queria apenas isso. Queria que os bebês protagonizassem o filme.

Devo dizer que nos primeiros meses de aulas desenvolver esse meu projeto era impossível, pois as crianças ainda não estão adaptadas à rotina da escola e nem criaram vínculos com os educadores. Naquele ano, também eu, que havia acabado de chegar, era estranho para as colegas.

Após alguns meses, a adaptação (inclusive a minha) estava completa e a partir daí comecei a planejar o filme. Devo acrescentar que isso só foi possível com a liberdade que a escola proporciona para as filmagens e a camaradagem além ajuda das colegas da sala, ora filmando, ora trocando comigo os afazeres da rotina para que eu pudesse filmar.

Como não queria fazer um filme, digamos mais convencional com os bebês, comecei a pensar em alguma forma de eles também participarem, não apenas como atores, mas principalmente como autores. Devo dizer que esse filme possui algumas características distintas com filmagens feitas por mim, pelas colegas da sala e pelos próprios bebês.

Peguei meu celular, liguei a câmera e coloquei em suas mãozinhas para ver o que aconteceria. E, ao contrário do que pensei – que jogariam o aparelho no chão –, eles começaram a interagir com o celular, revelando já alguma familiaridade com ele, creio que por verem os adultos usarem. As filmagens aconteciam da forma possível para eles, ou seja, sem a mirada das filmagens e sem os planos, enquadramentos e ângulos tradicionais do cinema, e devo

dizer que as imagens ficaram muito interessantes e poderiam ser usadas em outros filmes, mas não como eu tinha em mente. Da forma como eles seguravam a câmera, colocavam os dedinhos exatamente sobre a lente resultando filmagens pouco nítidas – que julgo fantásticas –, e que iriam para o filme se fossem essas as únicas imagens que os bebês pudessem fazer.

Mas não foi dessa forma que aconteceu. Uma tarde eu fui fazer uma fotografia de um dos bebês e a câmera estava em modo *selfie*. Percebi que a criança olhava para sua imagem na tela e sorria. Percebi, então, a possibilidade dos bebês fazerem as filmagens usando a câmera dessa forma. A mudança foi total, eles continuavam colocando os dedos na lente, mas como a que estava filmando era a câmera frontal as filmagens aconteciam e não mais mostravam somente o que os dedos deixavam vazar.

Também coloquei a câmera *selfie* em vários pontos da sala e do nosso solário e era incrível quando os bebês “descobriam” a câmera com suas imagens, pois começavam a interagir com elas, seja sorrindo, seja caminhando até a câmera/tela, seja mesmo tocando nela. Daí o nome do filme “Solhepse”, que é a palavra espelhos escrita ao contrário.

Há certo momento no filme em que um bebê segura a câmera, parece conversar com sua imagem refletida e outro bebê se aproxima fazendo o mesmo. Não sei se eles se reconheciam nas imagens, mas, fato é que protagonizaram boa parte do filme, fazendo inclusive alguma filmagem. “Solhepse” é o filme que mais gostei de fazer no Cineclubes Regente/Cha. Podemos dizer que foi realizado por meio de um “dispositivo de edição”, cuja linha dura era utilizar somente filmagens em que apareciam bebês interagindo com suas imagens na tela/câmera do celular que filmava. “Sohlepse” foi um filme feito *com* bebês.

Ele também foi um dos selecionados para a IV Mostra Kino Campinas e VIII Mostra Estudantil de Cinema de 2018, realizada no MIS – Museu da Imagem e Som de Campinas.

**Figura 24** – Frame do filme “Solhepse”



Fonte: autoria própria.

Em 2020, em plena pandemia do Covid-19, em uma reunião virtual, a gestão das CEIs Regente Feijó e Cha Il Sun solicitou ao Cineclube alguma ajuda para a confecção de materiais que pudessem ser mandados para as crianças e suas famílias. Uma forma de solidificar os laços entre a comunidade e a escola além de ser uma tentativa de amainar um pouco a dor e a falta de esperança em dias melhores que a pandemia trouxe a todos nós.

Também em reunião virtual do Cineclube decidimos fazer novos filmes. Mas como, se as escolas estavam fechadas e nossas principais inspirações, as crianças, já não estavam mais lá?

Decidiu-se, então, que faríamos novos filmes com materiais “velhos”, que não tinham ainda sido usados, ou seja, materiais de nossos arquivos e usando como mote as escolas fechadas.

Eu já tinha feito um filme com imagens de arquivo. Mas foi um filme solitário em que procurei em meus arquivos imagens que poderiam construir um enredo. E a proposta para o novo filme era mais coletiva, com os membros do cineclube participando e mostrando as escolas durante a pandemia.

Como mostrar as escolas fechadas sem ser um pouco piegas? Sem demonstrar tristeza e desesperança? Como havia feito muitas filmagens dentro das escolas, tinha (e sigo tendo) um arquivo considerável de imagens delas. Seria muito fácil procurar imagens de lugares vazios e colocar uma música triste. Mas não era isso que queria fazer.

Queria mostrar, apesar das incertezas, alguma alegria e esperança. Mas como fazer isso se eu mesmo estava triste com o confinamento e as perdas causadas pela pandemia?

As respostas vieram da Grécia antiga e de minha infância. Eu sempre gostei de fábulas, principalmente as de Esopo. Inicialmente, pensei em escrever uma e transformar em filme. Nas fábulas de Esopo os animais falam e sempre existe uma lição ao final. Eu tinha muitas imagens dos animais da escola. Essa foi a linha dura do dispositivo de criação do filme: seleção de filmagens realizadas nas duas escolas onde aparecem animais. Procurei, então, essas imagens, olhei todas e escolhi algumas em que existisse a possibilidade de colocar alguma fala que as crianças entendessem e inclusive os bebês pudessem interagir.

Após olhar todas, fiz os cortes que achei convenientes em cada filmagem bruta, escrevi as falas e solicitei aos membros do cineclubes que me ajudassem, enviando suas imagens de arquivo de animais filmados nas escolas, já com os cortes que consideravam interessantes. Alguns deles também fizeram as vozes e textos das suas imagens.

O filme ficou bastante interessante, com imagens e vozes dos membros do cineclubes. Alguns optaram por fazer as falas usando um aplicativo que muda as vozes. No meu caso, eu mesmo mudei minha voz para adaptar à imagem e à fala dos bichos, deixando-as distintas umas das outras.

Também pensei que, para começar a fábula, alguém deveria fazer uma introdução. A professora e membro do cineclubes Sandra Amaral conseguiu fazer isso se vestindo de bruxa, com o tradicional “Era uma vez...” e usando alguns efeitos especiais infantis encontrados no editor de imagens. A edição final do filme também foi feita por ela.

Esse também é um dos filmes que mais gosto, pois exigiu muito de todos os membros do cineclubes, foi realmente um trabalho coletivo. Se as crianças não aparecem é porque elas estão “lendo” a fábula e as escolas em suas casas. “Esopinhos” foi um filme feito *para* os bebês.

Esse filme representou o Projeto Conexões Afetivas e Efetivas: Lugar-Escola-Cinema-Família-Criança, no XII Fórum da Educação da Rede Kino e integrou o Debate sobre “Projetos Audiovisuais Educativos que Privilegiam a Dimensão Afetiva, Criativa no Tempo da Pandemia”.

**Figura 25** – Frame do filme “Esopinhos”



Fonte: autoria própria.

## Considerações finais

Como já disse, não é fácil fazer filmes *para* e *com* bebês. É desafiador fazer o cinema que fazemos e que eu gosto de chamar de “cinema de inventar”. Existe pouquíssima literatura sobre o tema, o que, de certa forma, aumenta o desafio, pois são passos que nós temos que, na maioria das vezes, dar sozinhos. Nesse sentido, o Programa Cinema e Educação com suas oficinas e cursos, as Mostras Kino Campinas de Cinema e Educação, o grupo de Whatsapp Cinema entre Escolas, os profissionais e os cineclubes das escolas, o próprio pensamento e confecção desse e-book, abrem caminhos para esse cinema.

Vamos descobrindo e aprofundando esse tema, para mim, tão caro e fascinante. Em suma, vamos escrevendo, filmando, aprendendo, errando, descobrindo esse cinema e essa educação, sempre tentando a cada passo, a cada tomada, a cada ideia melhorar nossas posturas como educadores, cineastas amadores, mães, pais, seres humanos ou tudo isso junto.



# Dança, Tecnologias Digitais e Cinema na Escola: Construção de Saberes Sensíveis e Autorias Infantis<sup>1</sup>



Ana Carolina de Araújo

Karla Lopes Beck

Adriana Carvalho Koyama

## ABRINDO A RODA

**n**os contextos dos ambientes escolares em que atuamos, os modos de ser e estar no mundo são atravessados pela presença das tecnologias digitais na vida cotidiana, que participam da formação de hábitos, saberes e relações. A escola se constitui como espaço para a experiência com a cultura digital, podendo oferecer caminhos por meio dos quais a comunidade escolar possa desenvolver-se sensivelmente com o apoio das ferramentas tecnológicas. Apresentamos nesse trabalho duas dessas experiências. A professora Ana Carolina

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado pelas autoras no IX Seminário Fala Outra Escola: "Co-Lecionar: práticas de humanização com e para liberdade!" como Roda de Conversa do Eixo 3 – Subjetividades, memória e educação das sensibilidades com o título "Dança, tecnologias digitais e cinema na escola: construção de saberes sensíveis e autorias infantis". Além das autoras, duas alunas da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Educação Integral (EMEFEI) Padre Francisco Silva compuseram a roda de conversa no evento apresentando suas próprias autorias. Neste texto prestamos nossos sentimentos a uma das alunas que perdeu seu pai vítima da COVID-19 estendendo nosso pesar a todas as crianças que perderam pessoas queridas neste triste episódio do nosso tempo.

de Araújo, nos processos artístico-pedagógicos realizados com alunos do Ciclo 2 da EMEFEI Padre Francisco Silva (da Rede Municipal de Educação de Campinas), convida as e os estudantes a associarem o ensino de dança a práticas artísticas. Com enfoque em projetos de videodança, expressão híbrida entre dança e vídeo, estas práticas realizadas por meio de processos criativos buscam proporcionar situações de investigação, invenção, exploração da criatividade e construção de saberes sensíveis. Estas ocorrem em território de interdisciplinaridade com saberes da linguagem cinematográfica e do audiovisual e ferramentas tecnológicas populares – os *smartphones*.

Karla Lopes Beck, ao convidar uma turma de crianças de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação de Campinas a viver experiências envolvendo o cinema, propôs-se a dialogar com as crianças, perpassado pelas narrativas criadas por elas por meio da produção de filmes infantis. Ao dar a câmera às crianças, podemos acessar o labirinto, local de produção das narrativas produzidas na infância, que nos aproximam das culturas infantis em movimento, entremeadas à cultura escolar. Por meio da experiência de produção de filmes com as crianças, a professora opta por percorrer caminhos na Educação Infantil que também se assemelham ao labirinto, disposta a ser deslocada pelas propostas das crianças, de modo a abarcar os sentidos plurais e outras formas de ver produzidos na infância por meio do cinema.

Em sua leitura do pensamento cartesiano, Olgária Matos (1990) destaca a concepção do autor de produção do conhecimento. Em seu desejo de capturar a verdade e sua evidência, Descartes prega um despojamento, pelos sujeitos do conhecimento, de seus saberes sensíveis e dos saberes da experiência. Seria preciso apagar em si tudo que é plural e não controlado matematicamente, a fim de alcançar o esclarecimento, na busca de um ponto fixo, exato, estável e seguro, a partir do qual se poderia conhecer o mundo. Nessa concepção de conhecimento, o erro, a liberdade de interpretações, a pluralidade de sentidos incitada pelas experiências vividas e o saber sensível não têm validade. A infância e a memória, segundo Descartes, seriam fonte de erros, enganos e ilusões. A razão cartesiana almeja resolver as dúvidas, iluminar as incertezas e, portanto, afastar o medo do incompreensível. O labirinto, para Descartes, é o que não se deseja, pois nele não encontramos caminho claro a ser seguido, assim como a floresta, que traz a imagem da escuridão e do desconhecido, é algo angustiante, pois provoca um caminhar indeciso.

Deslocando-se em relação a tal metodologia de pesquisa e de significação do mundo desenhada por Descartes, Walter Benjamin contempla a experiência de produção de conhecimentos posta em ação pela criança, ao lado das figuras do *flâneur* e do forasteiro, afirmando que estes “fazem a experiência de um mundo sem ponto fixo e não se deixam subjugar pelo totalitarismo do sentido único das coisas” (MATOS, 1990, p. 295).

Nós professoras, na escola e na relação com as crianças, como sujeitos adultos tomados pela razão, somos tentados a sucumbir ao pensamento cartesiano, tomadas pelo medo e necessidade de uma aparente segurança que o controle sobre as crianças e estudantes pode proporcionar. A infância, entretanto, não se deixa aprisionar pela gaiola de ferro da racionalidade instrumental, os corpos e mentes das crianças encontram brechas para fugir para o labirinto. A criança não tem medo de se perder e se arriscar em caminhos desconhecidos. O corpo infantil não cabe no corpo cartesiano recusado, encapsulado, desencarnado. Em seu modo de se relacionar com o mundo, as crianças o recriam e lidam com as questões de outras formas, produzidas e postas em circulação nas culturas infantis.

Acolher as imagens produzidas pelas crianças, seja no contexto de apreciação ou da produção, obriga a uma outra postura educacional, que se afasta das práticas que hierarquizam saberes e buscam percorrer apenas caminhos conhecidos e controlados para a construção de conhecimentos e de cultura. Incluir o cinema, enquanto imagem, linguagem e cultura, no trabalho com as crianças na escola, exige um deslocamento de ordem epistemológica, uma postura que acolha sem temor os significados plurais que o encontro com as imagens pode provocar. Heloisa Lins, com Adriana Piscitelli, afirma que para flagrar as formas como as crianças se relacionam com as mídias faz-se necessário

uma epistemologia/pedagogia que conceba o inacabado como essência. Isso significa dizer que as nossas práticas precisam, nesse modelo, de uma outra compreensão sobre o próprio conhecimento e como ele se dá. Aceitar sua incompletude como algo interessante e necessário faz com que nos coloquemos num movimento de tração e como mediadores, de fato (LINS, 2014, p. 254).

O inusitado dessas produções poderia levar alguns a supor que as imagens em movimento captadas pelas crianças não estão de acordo com o que se espera de uma produção cinematográfica. A estes, Bergala (2008) lembra que, sendo arte, o cinema abarca o plural, não cabendo a nós, educadoras, prescrever “o modo correto” de se filmar uma cena. Ao promovermos o encontro na escola entre as crianças e o cinema, faz-se necessário que tenhamos um olhar atento para as produções infantis, que permita o nosso deslocamento em relação às

premissas e práticas do cinema construídas por adultos e para adultos. Gravações em que se imprimem nas imagens a empolgação e os corpos livres das crianças dizem muito, mostram as relações que estabelecem com a máquina e a narrativa. Sobre este processo de produção de filmes por crianças em espaços educativos, Bergala (2008) alerta:

É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no processo, a coerência do processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo (BERGALA, 2008, p. 175).

## **Video dança na escola**

*Ana Carolina de Araújo*

As experiências com audiovisual no ensino fundamental, assim como na educação infantil, nos mostram que os cinemas são mesmo muitos. Na EMEFEI Padre Francisco Silva, temos descoberto que alguns deles não existem sozinhos, mas acontecem relacionando-se com a dança. Nesta escola, pioneira na educação integral de Campinas, os tempos e os espaços – fatores estruturantes do cinema, da dança e determinantes para uma grande diversidade de saberes – são ampliados enquanto princípio deste projeto de escola. Para as aulas de arte, a organização dos tempos do projeto é determinante para a construção da prática pedagógica, pois há um aumento significativo no número de aulas: afinal, os e as estudantes das EMEFEIs de Campinas têm o mesmo número de aulas de arte e de matemática!: cinco horas-aula para cada componente curricular no ensino fundamental 1 e seis no ensino fundamental 2. Mais tempo para entrar em contato com conhecimentos do campo do sensível, mais tempo para construir as próprias sensibilidades.

Os processos criativos em audiovisual com as crianças do ciclo II no Padre Silva, como a escola é apelidada, partiram da constatação da familiaridade das crianças com os *smartphones*, redes sociais e aplicativos de câmera, com o seu conseqüente engajamento com práticas que envolvam tais ferramentas. A partir de um plano de ensino cuja ênfase está no ensino da linguagem da dança, desenvolvemos experiências em videodança, prática artística híbrida, que se constrói por meio de uma proposta de diluição das fronteiras entre dança e audiovisual, propondo paradigmas próprios que envolvem novas e particulares dinâmicas de relações

entre corpo, imagem, tempo, espaço e acontecimento cênico. Tem origens em relações estabelecidas entre dança e a linguagem cinematográfica, e entre dança e linguagem televisiva, o que nos dias de hoje tem intensa relação com os<sup>2</sup> meios digitais de compartilhamento de conteúdo.

A videodança tem sido um lugar de encontros estéticos, expressos através dos processos criativos que temos realizado nos últimos três anos, e que motivaram a realização da pesquisa de mestrado intitulada “Videodança na escola: processos criativos entre crianças e uma artista docente no ensino fundamental I”, cujo objetivo foi a investigação de como processos criativos em<sup>3</sup> videodança contribuem para a construção de saberes sensíveis na educação formal. O trabalho com videodança estabelece experiências de interdisciplinaridade, não apenas entre a dança e o vídeo, mas as relações com os espaços da escola, sua dimensão sonora e os outros conhecimentos provenientes de outras áreas (da música, da literatura e das relações sociais por exemplo) articulam esta prática com a ação do cidadão no mundo de forma integral.

Nos dedicamos, então, a compartilhar com o leitor algumas de nossas experiências, realizadas especificamente com uma turma, que em 2018 era quarto ano e, em 2019, quinto. Uma delas, muito especial, foi o processo criativo que gerou a videodança “Esta não é a escola. É a outra escola”, realizado no primeiro trimestre letivo de 2018 (fevereiro a abril). A partir da técnica<sup>4</sup> fotográfica da perspectiva forçada, que consiste na utilização da ilusão de ótica para alterar a percepção dos tamanhos dos volumes, por meio da distância relativa entre eles e a câmera, o processo criativo teve início com o estudo de imagens produzidas com desta técnica, assim como as imagens reproduzidas a seguir. Observando, discutindo, experimentando reproduzi-las e criando<sup>5</sup> suas próprias fotografias, as crianças encontraram formas de subverter as relações com a escola.

---

2 Entre os precursores da videodança, destacamos Maya Deren, Merce Cunningham e a brasileira Analívia Cordeiro. Os cineastas George Méliès, Sergei Eisenstein e René Clair também têm contribuição significativa para que as artes do corpo e o cinema se aproximassem (ROSINY, 2012).

3 Realizada por Ana Carolina de Araújo no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes/UNICAMP, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Rodríguez Costas.

4 Videodança disponível em <https://youtu.be/ojya-p2uK-l>. Acesso em: 31 ago. 2019.

5 Imagens disponíveis em: <https://www.clubedafotografia.com/dicas-de-fotografia/253-30-fotos-com-perspectiva-forcada>. Acesso em: 18 out. 2021.

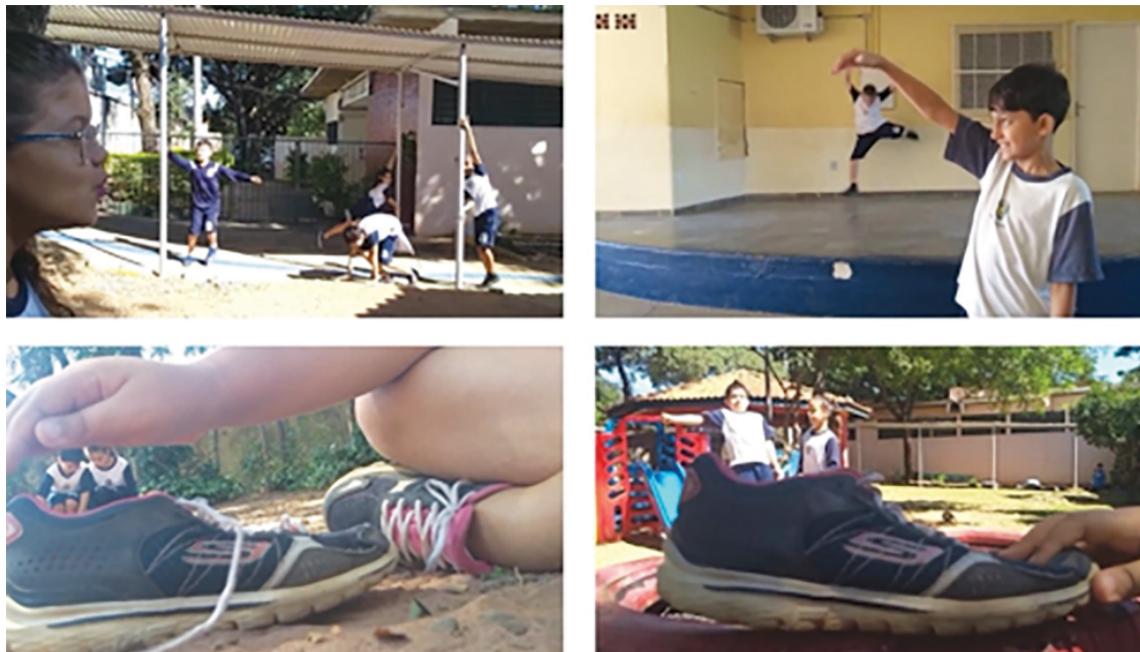
**Figura 26** – Imagens em perspectiva forçada



Fonte: disponíveis no site Clube da Fotografia.

Depois de fruirmos e analisarmos as fotografias, passamos para a tarefa de criar e filmar pequenas danças com esta técnica, que também é uma estética. Desde a procura por uma locação que proporcionasse as distâncias necessárias ou que fornecessem estruturas para a realização de algumas de suas ideias, a câmera revelou uma outra escola, na qual as crianças podiam ser e estar corporalmente de formas diferentes. Somente com a câmera era possível essa brincadeira, essa imaginação que se convertia em imagem. As crianças fizeram a captação de todas as imagens, e esta tarefa – a de filmar – se mostrou bem complexa, pois qualquer mudança de ângulo desfazia a impressão gerada pela técnica. Com a videodança pronta, a diversão foi muito grande!

**Figura 27** – Fotogramas da videodança “Esta não é a escola. É a outra escola”



Fonte: Fotogramas da videodança.

A ocupação dos espaços vivenciados cotidianamente e as relações construídas nestes lugares aconteceu de forma diversa da vida real em cada etapa. Poder pegar na mão a própria professora, os colegas, colocá-los dentro de tênis ou garrafas, controlá-los como marionetes, foi transformar o próprio corpo em brinquedo através primeiramente, da lente dos próprios olhos, e posteriormente registradas com a ferramenta da câmera, que passou a permitir que tal experiência efêmera fosse repetida, recriada, compartilhada. Esta videodança foi exibida no cineclube da CEI Agostinho Pattaro (Campinas, SP), seguida de uma prática em dança, e houve como desdobramento a criação do vídeo “Coisas grandes”, como uma continuação de exploração entre crianças e brinquedos, produzido entre a professora de educação especial Aline Begossi e um estudante<sup>6</sup>.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jivfQUbDnNE>. Acesso em: 18 out. 2021.

No dia 2 de setembro de 2018, o incêndio no Museu Nacional (Rio de Janeiro) não<sup>7</sup> demorou muito para chegar na escola. Era uma terça-feira quando os alunos vieram contando o que tinham visto nos jornais. Como a maioria nunca tinha ouvido falar neste museu, fizemos uma pesquisa na internet sobre o que havia lá, assistimos a um *tour* virtual, e as crianças expressaram o desejo de fazer alguma coisa, pois assim como elas não sabiam, outras pessoas também poderiam não saber. A forma que rapidamente encontraram foi a de produzir vídeos e mostrar para outras salas, outras escolas, quem sabe colocar na internet para que a notícia se espalhasse. Realizamos então, um trabalho que gerou dois vídeos: “As crianças contam o Museu Nacional” e a videodança<sup>8</sup> “Museu Nacional é dança”. No processo, estudamos as peças que estavam lá no momento do<sup>9</sup> incêndio e que não sabíamos se seriam recuperadas, produzimos desenhos, textos e danças inspiradas em diferentes seções do museu, e as crianças produziram ainda um texto chamando à responsabilidade o presidente do Brasil, que poderia destinar verbas para a realização da reforma. Artefatos egípcios e indígenas, ossos de dinossauros, invertebrados fossilizados, o crânio da Luzia, o meteorito e outras peças do acervo foram matéria-prima para a criação dos vídeos, sobre algo cuja existência e a resistência ainda eram incertas, mas que, segundo as próprias crianças, era necessário lembrar que nos museus é guardada a cultura e a história das pessoas e dos lugares e que por isso é preciso cuidar.

No início de 2019, nossos caminhos na experiência artística continuaram a nos levar ao lugar da importância de relembrar a história. Havíamos começado a estudar mais especificamente os elementos da linguagem cinematográfica, ângulos, enquadramentos, planos e cortes, edição e montagem, entre outros. O projeto para o primeiro trimestre era Carnaval e, então, nos deparamos com o samba-enredo da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira (escola de samba carioca) daquele ano, “História pra ninar gente grande” (Compositores: Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico, Danilo Firmino). Este samba apresenta um compilado de personagens históricas, acontecimentos que não constam na história oficial, contada pelos colonizadores. Contar em uma música a história de pessoas como Dandara dos Palmares, Luiza Mahin, Marielle Franco, a Revolta dos Malês e outras lutas

---

7 No dia 2 de setembro de 2018, um incêndio de grandes proporções destruiu o Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/04/o-que-se-sabe-sobre-o-incendio-no-museu-nacional-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

8 Disponível em: <https://youtu.be/D6ryLtVYQok>. Acesso em: 31 ago. 2021.

9 Disponível em: <https://youtu.be/KPo8Vcbfp3Y>. Acesso em: 31 ago. 2021.

dos oprimidos rapidamente interessou aos estudantes. Fizemos um estudo de cada coisa que aparecia na letra da música e já vínhamos estudando a estrutura de uma escola de samba. Criamos então a videodança que conservou o nome do samba-enredo, e que se realizou a partir de uma teia de relações. Os significados da música, os lugares da escola que se relacionassem com as ideias de um desfile de carnaval, os recursos técnicos do audiovisual que poderiam ser utilizados para destacar determinada parte considerada importante. As crianças se organizaram em grupos e cada grupo ficou responsável por um setor: baianas, comissão de frente, porta-bandeiras, assistas, bateria. Juntando todos construímos a nossa experiência de escola de samba, além de nos identificarmos também como contadores daquelas histórias presentes na música.

Novamente, o momento de assistir às criações é um deleite. Este, particularmente, de<sup>10</sup> grande emoção, pois grande parte dos alunos se identificou com o conteúdo do texto. Muitos alunos negros, mas todos pertencentes a famílias de classe trabalhadora, encontraram ali a apresentação de lutas por justiça e valores que eles estão construindo no processo de formação identitária.

Sobre este processo, apresentamos o relato da aluna Isabelli:

Os nossos vídeos são únicos porque a nossa turma se esforça para fazer todos, contribuir, e se faltar alguma coisa todos se reúnem e se organizam para ser sempre melhor e se esse não ficou bom a gente faz tudo de novo. E os nossos vídeos são únicos porque a gente dá o que é de melhor de dentro de nós. Os nossos vídeos também passam emoções assim como as danças e o trabalho em equipe faz dos nossos vídeos especiais. É divertido produzir os vídeos porque somos uma equipe e assim ficamos mais fortes para todos verem o nosso trabalho e é por isso que os nossos vídeos são especiais. Quando eu danço eu sinto várias emoções por exemplo: alegria, tristeza, felicidade, raiva etc. Na minha cabeça passa de tudo e mais um pouco sobre a história que eu estou tentando passar. O que eu sinto é muito especial para mim porque é um momento único que só eu sei o que está acontecendo, eu fico extremamente assustada só que ao mesmo tempo sinto felicidade, é muito difícil de explicar, mas eu posso falar que a dança me ajudou muito em vários momentos da minha vida até agora, mas cada vez que eu danço eu vejo que eu posso me expressar de outras formas e sinto prazer por estar ali dançando e isso é muito especial e é por isso que eu amo dançar.”

---

<sup>10</sup> Trechos destes vídeos estão disponíveis nos links: <https://www.instagram.com/p/B83EzIGHG9b/>, <https://www.instagram.com/p/B8u73xvHrb9/> e <https://www.instagram.com/tv/B8xZ9IAHG-U/>. Acesso em: 18 out. 2021.

Na perspectiva de um processo de construção de saberes, pautado no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, acreditamos que o trabalho com os cinemas apresenta às crianças novas formas de ver o mundo e interagir nele. Ressignificar os espaços escolares, assistir a si próprio tornado imagem, tornado som, o espaço tornado coisa e vice-versa, revelam outras formas de habitar o mundo. Objetivamos mais adiante: poder contribuir para a formação de cidadãos que, plenamente, se movam no mundo de forma ética, sensível e autônoma.

## **Produção de filmes na Educação Infantil**

Karla Lopes Beck

Os filmes produzidos na Educação Infantil nos trazem pistas sobre um outro cinema possível, cuja autoria é das crianças. Enquanto professora de crianças pequenas, me aproximando do cinema a partir de formações relacionadas ao tema e imagens que produzíamos em nossa rotina na Educação Infantil, propus ao grupo de crianças para o qual lecionei no ano de 2018 que vivêssemos experiências cinematográficas na escola. Tal proposta fez parte da pesquisa de mestrado intitulada “Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na Educação Infantil”<sup>11</sup> na qual, enquanto professora-pesquisadora, vivi experiências envolvendo o cinema com crianças de três a cinco anos de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação de Campinas-SP. Na pesquisa que objetivou discutir a forma como crianças no contexto da Educação Infantil constroem suas narrativas por meio de experiências cinematográficas, propus, entre outras coisas, que as crianças produzissem filmes.

As propostas de filmagem ocorreram durante todo um ano letivo e as crianças podiam produzir suas imagens em movimento com celulares disponibilizados no contexto da rotina que estabelecemos em nossa turma.

Já em filmagens iniciais as crianças demonstraram dominar alguns recursos do *smartphone* para fazer filmes e fotos. Em geral, seguravam o aparelho na posição típica de gravação (na horizontal), normalmente olhando para a tela enquanto filmavam, buscando enquadrar os elementos que desejavam registrar e dando toques na tela para começar e parar a

---

<sup>11</sup> Realizada por Karla Lopes Beck no Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação /UNICAMP, com a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Carvalho Koyama.

gravação e tirar fotografias. As imagens que produziam continham muita movimentação de câmera, captação de sons diversos e cortes bruscos no início e fim dos filmes.

Para um desavisado pode parecer que não há, por parte dos autores dos filmes produzidos, um roteiro sendo seguido, enquadramentos definidos, intenção na movimentação de câmera e cuidado na captação de som, mas é preciso ter em mente que “Outras imagens exigem de nós um outro olhar” (BLANK, 2018, p. 97). As crianças, ao filmar, registraram as imagens com seus corpos. A empolgação por portar uma câmera extrapolava para as mãos, chegando ao celular e, conseqüentemente, às imagens. Por filmarem com o corpo todo, as imagens, frequentemente, continham movimentos que acompanhavam passos, encontros, subidas em brinquedos, quedas, elementos entrando e saindo do quadro com rapidez. Querendo filmar o que lhes passava, como podemos ver nos fragmentos reunidos no filme “Olho observador”<sup>12</sup>, as crianças registraram o que estava ocorrendo ali naquele momento, várias coisas ao mesmo tempo. O enquadramento, no caso dessas filmagens, tem um campo ora selecionado intencionalmente, ora deixado em segundo plano durante uma corrida para encontrar outra coisa que importava enquadrar.

Ao entregar os celulares nas mãos das crianças – para que produzam seus filmes – propus a elas que saíssem do papel de espectadoras e consumidoras para serem construtoras de outras possíveis narrativas e, despojando-me do papel de controle sobre o que produziriam, abri caminho para que me mostrassem que suas produções poderiam dialogar com outras mídias às quais crianças têm acesso.

Nos filmes que algumas crianças produziram durante a pesquisa, pudemos observar uma relação que estabeleciam com as narrativas de *youtubers*. Com o passar do tempo, ficou mais evidente que elas estavam não apenas assistindo aos vídeos da plataforma na internet, mas adotando a linguagem usada por *youtubers*, assim como a movimentação de câmera e enredo utilizados por influenciadores digitais para compor seus filmes na escola. Era comum, pedirem “likes” e “joinhas” em suas filmagens, e quando questionei-os sobre o porquê dessas falas, um menino da turma respondeu: “É porque ganha dinheiro. Eu sei disso porque eu já vi que todos os *youtubers* ganham dinheiro com esse joinha. Eu assisto.”

---

12 Disponível em: <https://youtu.be/HBVY-wMmE10>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Nessas falas, observamos que o menino está indo além de uma recepção “inocente” dos conteúdos dos vídeos que acessa na *internet*. Fica claro que a narrativa utilizada pelos produtores de conteúdos digitais está presente na produção dos seus filmes, porém devemos ponderar sobre se este interesse pelo modo de filmar dos *youtubers* não é atravessado por questões mais complexas. É possível dizer que as narrativas fílmicas criadas no espaço escolar dialogavam com as mídias que as crianças acessam fora da escola, porém suas criações não são apenas cópias de outros produtores de conteúdo. O pedido de curtidas não se faz ao acaso, pois, como diz o menino, milhares de *likes* geram dinheiro aos *youtubers*. Não basta apenas fazer um vídeo mostrando sua vida ou apresentando algo, o *like* é fundamental. Nesse sentido, se reforça a defesa de que as crianças não fazem uma recepção passiva dos conteúdos midiáticos que acessam, mas, ao resignificarem essas produções, reinventando-as, são críticas a elas. Vão muito além de apenas “apertar um joinha” quando assistem vídeos na *internet*. Neste contexto, observamos emergindo nas experiências da pesquisa com as crianças imbricações entre as produções midiáticas e as culturas infantis.

Os filmes produzidos por crianças não são meros registros dos acasos ocorridos na Educação Infantil, mas podem se mostrar bastante complexos, como ocorre no processo que culminou com um filme produzido por um grupo de meninos, chamado “Peão de batalha”.<sup>13</sup> Após semanas imersos em brincar e filmar peões, esses meninos nos mostram que filmes infantis podem envolver um longo e complexo processo de feitura. Juntos estavam construindo formas de narrar em conjunto por meio do cinema. Podemos ver que existe uma organização dos papéis de cada um no filme: há o que maneja a câmera, os que controlam os peões, o que organiza o cenário, o que propõe um título. O que se vê é uma produção refinada fruto de um processo coletivo ocorrido durante semanas entre um grupo de meninos na Educação Infantil. O filme “Iara”<sup>14</sup>, por sua vez, produzido por duas meninas participantes da pesquisa, também nos desloca quando nos possibilita ver as negociações e escolhas que elas se propõem a fazer para construir uma narrativa fílmica. Esta ocorreu a partir de uma proposta feita por mim, para que filmassem sozinhas em outros espaços da escola em que eu não estivesse presente.

Assistindo ao filme das meninas estabeleço um diálogo entre a produção delas e o filme “O homem com a câmera”, de Dziga Vertov. Para Ismail Xavier, a obra de Vertov se propõe a

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://youtu.be/t7wDRI-2zKs>. Acesso em: 8 jun. 2021.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://youtu.be/1MWHiyjh0s>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ser “um cinema que se pensa e discute suas próprias condições de produção” (XAVIER, 1984, p. 126). Amparando-se fortemente no “ver” e no “mostrar” com a câmera, como modo de “iluminar a escuridão” e “desnudar o mascarado”, Vertov se opõe ao cinema-espetáculo e não se esquivava de expor o processo de feitura do filme. Com cortes rápidos e secos que dão agilidade à produção, Vertov retrata cenas do cotidiano russo, mas também expõe momentos em que se vê a câmera realizando a captura de imagens, uma mulher lidando com as películas cinematográficas (provavelmente no processo de montagem de um filme) e, ainda, as cenas da exibição de um filme. O que a produção de Vertov faz é deixar à mostra as condições de produção da obra cinematográfica, tornando opaca, como diz Ismail Xavier, a tela do cinema e chamando a atenção do espectador para a materialidade do filme, seu processo de montagem, construção, o modo como a cena se compõe. Dessa forma, quebra-se a impressão de realidade e a pretensa transparência da experiência cinematográfica (XAVIER, 1984).

No filme “Iara”, não é demais dizer que, talvez de forma não consciente, as meninas tenham proposto um filme que se aproxima das ideias de Vertov ao expor na tela elementos próprios da produção de um filme. Opondo-se ao cinema-espetáculo, o filme infantil deixa ver os processos e labirintos que percorreram as duas meninas para a composição da sua narrativa fílmica. O que temos com “Iara” é a representação de um processo de filmagem feito por crianças que não têm medo de expor na tela do cinema suas negociações, dificuldades e escolhas no processo de gravação; um filme que fala sobre o próprio filme, crianças indo na contramão do cinema-espetáculo, sendo autoras de produções únicas, em que se apresentam culturas infantis por meio da composição de narrativas cinematográficas.

O cinema se coloca como uma possibilidade de crianças dizerem, por meio das imagens em movimento, o que lhes toca e, a nós, de acessar as culturas produzidas na infância. Os labirintos, enquanto lugares onde cabem os corpos das crianças e suas formas de narrar, são os espaços da infância. Dar o celular às mãos pequeninas e possibilitar que elas criem seus filmes é se permitir aventurar-se junto às crianças pelo labirinto e seguir de mãos dadas com elas, dispostos a ver as imagens que elas produzirão na caminhada.

## Para não concluir

O momento de assistir pela primeira vez um filme produzido pelas crianças, antes de qualquer processo de edição, para nós professoras, é um momento de colher respostas para a pergunta: “O que pode o cinema na escola?” Pode ser que a resposta esteja em crianças descobrindo, em espaços que nem imaginamos poderem ser filmados, outros modos de ver, estabelecer relações e sentir na escola. Ou, então, a resposta está no diálogo que aconteceu no extracampo e que foi captado: “Não filma assim, que a professora vai ficar brava!”, respondido com “A professora não vai ficar brava, ela vai adorar! ”. As respostas estão nas descobertas de que a escola é das crianças e está lá para recebê-las com a afirmação de que: Aqui se faz cinema!

Buscando ampliar repertório e iniciar as crianças na relação com o cinema, colocamos em relação diferentes momentos de construção dessa linguagem; abordamos esse movimento como parte da produção e circulação de conhecimentos relativos ao cinema, como produção de conhecimentos e como prática cultural. Concomitantemente, o fornecimento de instrumentos e condições de acesso das crianças às novas tecnologias possibilita que elas sejam narradoras, construam culturas e assumam o papel de autoria de conteúdos midiáticos.

Os cinemas na escola produzem discursos a respeito de descobertas, sobre a importância das brincadeiras e das construções de afeto. Chamam a atenção para coisas pelas quais as crianças se importam. Há organização e profunda construção de sentido. A apropriação dos conhecimentos técnicos construídos pelas crianças por meio dos processos criativos e das experiências de ludicidade coabitam com o desenvolvimento sensível integralmente.

A criança vive no limiar, entre o estado de vigília e sonho. Como se ainda estivesse no despertar, vive seus labirintos, vive e brinca, sonha e vive, filma brincando e brinca de filmar. “No limiar do labirinto, a criança benjaminiana não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (GALZERANI, 2005, p. 64).

Nesse diálogo, a obra de Walter Benjamin é chamada a compor as imagens plurais que emergem dessas experiências educacionais, pelo convite que esse filósofo da linguagem nos faz, ao refletir sobre as potencialidades da racionalidade estética para a produção de conhecimentos na modernidade tardia. Essas experiências nos convidam a percebermos os deslocamentos que a compreensão infantil do presente pode nos provocar, bem como sua

potencialidade de criação de outros futuros e de fortalecimento dos sujeitos envolvidos nos processos de formação docente e discente.

Na infância — como no caminhar desordenado — a ausência de coerência torna-se condição para a articulação da “verdade”. É na incompreensão infantil das estruturas do útil e dos fins que se reabre o significado das coisas (MATOS, 1990, p. 295).

Com essa imagem, produzida em diálogo com a obra de Walter Benjamin, Olgária Matos nos convida a perceber como as crianças nos apresentam outras formas de compreender o mundo, no mundo e não sobre o mundo, das quais emergem verdades plurais, e não um sentido único como condição para tal construção de conhecimentos. Desse estar no mundo e refletir de corpo e alma sobre ele, trazendo consigo percepções sensíveis, intuições, saberes e não saberes, incompletudes e sonhos, se produz uma outra racionalidade, atenta ao presente e aos sujeitos da experiência, verdade que convida à contemplação, e não ao domínio. Em tempos de novas barbáries, de aprofundamento das violências enredadas na modernidade tardia, contra a afirmação de uma educação tecnicista, maquinica, nas experiências aqui narradas professoras e estudantes se colocam como sujeitos plenos, na experiência de produção de conhecimentos educacionais.

Ousamos dizer, em diálogo com Galzerani (2008), que podemos perceber, nessas criações, uma produção de conhecimentos históricos educacionais plena de potencialidades, pois tais produções, enraizadas no tempo, no espaço e nas relações sociais, nos convidam a contemplar sujeitos singulares, escolas singulares, narrativas singulares que nos contam, amalgamadas às imagens que trazemos na memória, da escola enquanto experiência cultural, trazida pelos olhares das crianças e significadas por suas professoras, em diálogo muito atento às vozes, criações e labirintos dos conhecimentos produzidos pelas crianças. Da atenção e da coragem postas em ação nesses diálogos nascem possibilidades instigantes de criação coletiva de experiências cinematográficas na escola, nas quais a autoria das crianças emerge em sua plenitude, em narrativas que as professoras criam com as crianças, e não sobre elas. Que nos oferecem a oportunidade de refletir sobre outras potencialidades na produção de conhecimentos em educação, em suas relações com a arte, a infância e o cinema.



# Cineclube para Educação de Jovens e Adultos



Renata Lanza

O cinema, em todas as etapas da Educação, bem como nas diversas disciplinas, potencializa a invenção de mundos e diminui cada vez mais a diferença entre o que a escola ensina e o que a vida mostra. Nessa ótica, o cinema abre janelas para que a escola possa assegurar um espaço para cineclubes no contexto escolar e ultrapassar a concepção conteudista do ensino para uma concepção de escola como polo de conhecimento e cultura. Nessa perspectiva, dialogamos com Fresquet (2013) que aposta que o cinema permite, para professores e alunos, uma aprendizagem estética para olhar para si e para o mundo, dando continuidade à Almeida (1994) quando diz que o cinema na educação poderia transformá-la em algo vívido e fundamental bem como à Freire (1983 – 2002) quando nos mostra que a leitura de mundo precede à leitura da palavra.

A escola de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo e meta – assegurar ao jovem, ao adulto e ao idoso oportunidades educacionais apropriadas às suas especificidades, seus interesses, condições de trabalho e de vida, enfim, adequadas à condição do aluno trabalhador. Mas, como pensar um currículo no qual seja possível inserir filmes na educação de jovens e adultos, a partir dessa perspectiva?

Antes de mais nada, ter um espaço onde acontecerão as projeções, que pode ser uma sala de aula ou uma sala de vídeo, um projetor multiuso e caixas de som. Além dos recursos físicos, a proposta do projeto político pedagógico de incluir uma educação integral e plural com cineclubes. Enfim, criar espaços para a exibição, debate e criação de filmes. Nesse movimento, faz parte dessa aprendizagem descobrir aquilo que o cinema mostra e oculta, e nesse exercício de escutar e olhar desvenda-se uma pista fundamental para a educação, que consiste em observar e agir no tempo e espaço.

**Figure 28** – Cineclube promovido pelo Programa de Cinema e Educação no Salão Vermelho.18/05/2016.



Fonte: autoria própria.

## **Como pensar um caminho que crie outros olhares e sensibilidades?**

Para aprender tudo com mais facilidade, o maior número possível de sentidos precisa ser estimulado. Apesar de parecer vincular-se somente ao olhar e à audição, o cinema proporciona uma experiência estética em que todos os nossos sentidos são acionados e com esta abrem-se novas possibilidades de pensamento. Sendo assim, o cinema na escola torna-se desejável na medida em que estimula o conhecimento por meio do ver, do debater e também do fazer filmes. Assim, o que aqui se propõe, não somente busca ver e debater, como

normalmente acontece nos cineclubes, mas também criar filmes, possibilitando a elaboração de um conhecimento pela sensibilidade e pela estética, criando novos olhares a partir de um mesmo objeto. Enfim, pensar o cinema como arte passível de ser produzida por todos.

Sendo assim, nos parece interessante trilhar um caminho apontado por Almeida (1994), de que o trabalho com o cinema no campo da educação não precisa mais ser abordado como filme educativo e/ou como ilustração didática de conteúdos escolares. O cinema vem ganhando estatuto próprio dentro da educação, ao passo em que possibilita uma forma de aprendizagem própria, ou seja, o cinema educa seu espectador ao possibilitar, por exemplo, trocas de pontos de vista. Já o livro – “Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e ‘fora’ da escola” (2013), organizado por Adriana Fresquet, permite ver a escola como possibilidade de ser um lugar de troca em que cada olhar pode se manifestar e se enriquecer. Dessa forma, entender o trabalho com cinema na escola é, também, fazer parte de um movimento de deslocamentos e desvios, movimento este que se faz em direção à formulação de novos percursos.

## **Que percursos usar levando em consideração os objetivos gerais da EJA?**

Desenvolver uma visão a partir das experiências dos educandos adultos e a partir dessa experiência questionar o mundo. Relacionar os conteúdos formais estudados e utilizá-los nas situações da vida cotidiana. Possibilitar situações de busca, criação, autonomia, emancipação. Então, cineclube na EJA possibilita analisar filmes, compreender as diferentes tecnologias e saber fazer uso dessas tecnologias fazendo filmes. Assim, possibilitar oportunidades educacionais adequadas à condição do aluno trabalhador, enfim, oferecer um currículo articulado a temas referentes aos mundos nos quais eles vivem e configuram. Porém, a relação dos alunos da EJA com o cinema não é frequente, não se tem o hábito de assistir ou criar filmes. Os alunos mais velhos muitas vezes não têm meios e possibilidade de acessos às tecnologias digitais e alguns alunos têm dificuldades para usar os equipamentos. Há também muita resistência por parte dos estudantes para ver e fazer filmagens. Alguns pedem dispensa das aulas quando a proposta é assistir a um filme ou gravar imagens. Muitos alunos da EJA acreditam que aprendem mais com cópia da lousa ou com aulas expositivas. Muitas vezes, consideram assistir a filmes como passatempo ou perda de tempo. Sendo assim, é necessário um trabalho integrado e coletivo da escola para o envolvimento dos alunos.

Além disso, os responsáveis pelo cineclube da escola devem procurar selecionar com toda a equipe pedagógica e com os alunos os filmes que serão assistidos, porém, deve-se privilegiar filmes nacionais para atender à legislação que, pela Lei 13.006, de 26 jun. 2014, acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que obriga todas as escolas de educação básica a exibir duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola<sup>1</sup>. Essa Lei, 13.006, não define os dispositivos de sua execução e nem quais filmes ou como eles serão escolhidos. Sendo assim, pode-se propor reinventar o cineclube mostrando filmes ou trechos de filmes nacionais e conversar sobre eles. Mas, para além da lei, também exibimos filmes produzidos em outros países, buscando sempre por filmes que não estão no circuito comercial ou que não são apresentados na TV, de modo a ampliar a cultura cinematográfica dos estudantes e apresentar outros pontos de vista sobre temas atinentes às vidas desses alunos trabalhadores. Nesse movimento, possibilita-se conexões com diferentes componentes curriculares. O cineclube na escola possibilita criar um trabalho coletivo e integrado e dessa prática podem surgir propostas muito interessantes para assistir outros filmes, fazer outros filmes e outros roteiros escolares. O ato de ver filmes como forma de ler e debater a parcela do mundo ali apresentada coaduna com Paulo Freire que nos mostra que “[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1983, p. 11), bem como coaduna com Milton de Almeida (1994), para quem as múltiplas linguagens na composição de uma educação se estabelecem na relação com a cultura, que se faz cultura em muitas e diversas linguagens.

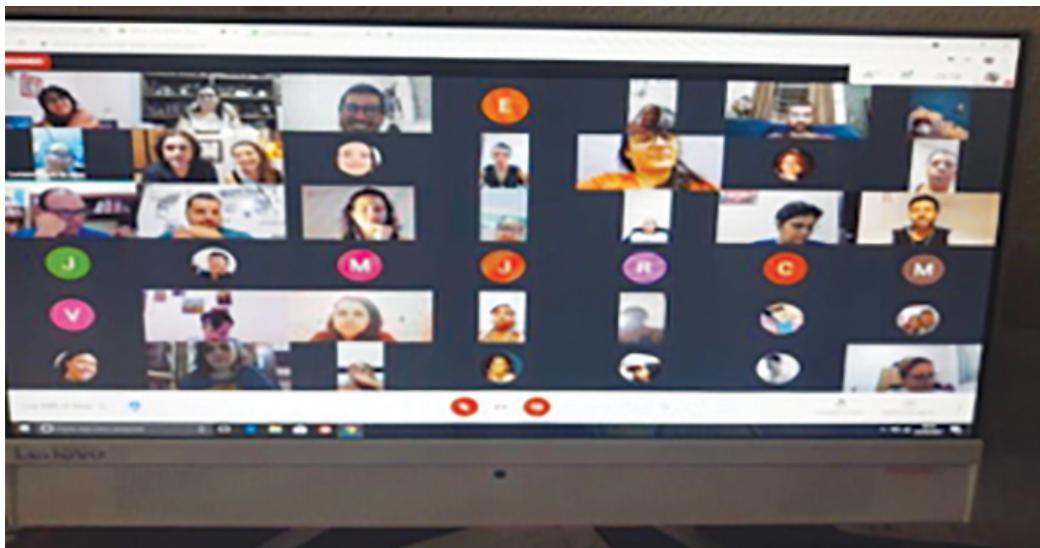
Dessa forma, para explorar o mundo e suas diversas linguagens, é fundamental a parceria com pessoas externas do ambiente escolar para ampliar esse debate. A hipótese de Lanza (2015) acompanha Bergala (2008), afirmando que a escola não consegue sozinha trazer o cinema como arte e como ensaio para suas atividades curriculares. A aproximação da escola com instituições da cultura cinematográfica e visual, com artistas e realizadores é uma condição histórica para desenraizar o cinema como ilustração de conteúdos, característica da prática escolar. O cinema como arte na escola é um movimento de compartilhamento e de troca de experiências.

---

<sup>1</sup> Salientamos que, a obrigatoriedade de assistir filmes nacionais, não se efetivou porque a lei 13.006 ainda não foi regulamentada e não está em processo de regulamentação.

Nessa perspectiva, a interação da escola com a leitura de mundo, que estabelece relação com cultura, consegue enfrentar melhor o desafio de manter a conexão com os alunos, mesmo durante o distanciamento social mostrando que a arte e a cultura são fundamentais. No momento em que fomos obrigados a nos distanciar, a ideia do cineclube virtual diminuiu a distância e aproximou os alunos de forma afetuosa nesse (entre) tempo para cuidar, manter vínculos e contar histórias.

**Figure 29** – Cineclube na EMEJA Nísia Floresta – 24/03/2021.



Fonte: autoria própria.

Fazer filmes é contar histórias. Dessa forma, contando histórias juntos e narrando necessidades expressas na prática da criação das imagens em movimento compartilha-se e enfatiza-se a imagem como um processo social coletivo, com fortes possibilidades de interação social, cultural e simbólica. Nessa perspectiva de contar histórias, construindo ou reconstruindo narrativas que se una a laços comunitários, tornam-se motores de mudanças individuais e sociais. Para Almeida (1994), – “[...] podemos esquecer tudo o que foi dito antes e fruir das imagens e histórias – em – imagens que o cinema retira/inventa do mundo dos homens.” (ALMEIDA, 1994, p. 31).

## Experiências vividas no Cineclube EJA

Nesse movimento, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, o Programa Cinema e Educação manteve a continuidade dos cineclubes virtuais na perspectiva do ver, debater e fazer. Nesse movimento de promover experiências estéticas e subjetivas com o cinema na escola, incrementando e mobilizando práticas sociais cotidianas e impulsionando a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos, realizou-se na Semana do Meio Ambiente de 2021 a sessão cineclube “O meio ambiente de mãos dadas pela vida”, com a exibição e debate do premiado filme “Para onde foram as Andorinhas?”. O filme foi produzido em 2015 em parceria do Instituto Catitu e ISA, com roteiro de Paulo Junqueira e direção de Mari Corrêa, que nos faz pensar como nossas atitudes em relação ao meio ambiente tem consequências até mesmo àqueles que tentam proteger a natureza diariamente e que dependem inteiramente dela. A destruição de florestas afeta não só a alimentação como a respiração e o clima terrestre, e tudo isso ficará para gerações futuras que não terão a possibilidade de ver um mundo como vemos hoje.

Após a exibição e debate do filme, foi sugerido realizar a vídeo proposta de gravar um relato sobre como o aluno vê a questão ambiental. Nesse contexto, os alunos contaram a experiência de fazer vídeos pelo aplicativo Tik Tok e mostraram interesse em fazer as filmagens nessa plataforma. Assim, aproximamo-nos da realidade do aluno e se observou que houve interação entre professores e alunos em ver, debater e fazer filmes exatamente porque apresenta uma questão que afeta a vida e a sobrevivência de todos.

**Figure 30** – Cineclube do Programa de Cinema & Educação e Educação Ambiental. 09/06/2021.



Fonte: autoria própria.

## Considerações finais

Nos cineclubes propostos para as escolas, observou-se que para que haja envolvimento e participação, é fundamental o exercício do ver, debater e fazer com as imagens. Porém, como o cinema não faz parte da formação inicial do professor e não faz parte da grade curricular dos alunos, a escola não tem essa prática de ensino, sendo fundamental que ocorram experiências cinematográficas com pessoas externas à escola, além de cursos, oficinas, seminários e palestras para uma educação com jovens e adultos que contemple a palavra, a imagem e o cinema fundados em uma experiência envolvente e participativa. Dessa forma, pode-se contribuir com o diálogo, com a troca de pontos de vista, com a escrita e com a emancipação social de jovens e adultos através do cinema e seus filmes.















# Algumas Notas em Torno de Coleccionar e Exibir Filmes



Aline Dias

**R**etomo hoje, dia do trabalhador do ano de 2019, as notas que escrevi para a fala apresentada em **ENTRE CINEMAS E ESCOLAS: encontros de Pesquisa e Extensão**, evento que teve como mote central o debate sobre a constituição e circulação de acervos de filmes de curta-metragem e de filmes produzidos nas escolas. Nestas notas (e no intervalo entre o falar e o reescrever o que era apenas o roteiro de uma fala), tateei um modo de articular minha experiência profissional e de pesquisa em museus<sup>1</sup>, e o recente-intenso aprendizado em sala de aula como professora com as questões que norteiam a relação entre cinemas e escolas. Escrevendo hoje, observo que ao mesmo tempo em que me esforço por contribuir com a reflexão em curso dos colegas, também ressoam em minha prática docente fragmentos escutados-falados neste encontro, retendo algo do seu entusiasmo de dois anos atrás – e por isso, especialmente, os agradeço pelo convite para a conversa em 2017 e para revisitar minhas notas e escrever este texto, agora, em 2019.

---

<sup>1</sup> Da experiência em museus, destaco o trabalho desenvolvido entre 2004-7 e 2009-10 no Museu Victor Meirelles, como estagiária, coordenadora de projeto cultural e chefe de serviço, bem como a pesquisa de doutorado, intitulada “O melhor lugar é a memória”, concluída em 2015 no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, bolsa Capes de Doutorado Pleno no Exterior, da qual provém, citadas e/ou adaptadas as reflexões teóricas aqui apresentadas.

Como não poderia deixar de observar, este convite me levou a interrogar: como articular alguma minha contribuição? Como tirar partido do meu lugar e de uma certa *falta de lugar*, uma vez que a minha formação não é em educação, tampouco em cinema? Percebo que estes dois campos, a educação e o cinema, estão nas bordas do meu percurso. Não como 'secundários', mas tomando a borda no sentido de algo que pressiona, informa ou dá forma, ou seja, que interfere e atua no meu trabalho como artista-pesquisadora. Assim, essa *outra* posição, pode revelar proximidades a partir do trabalho que venho desenvolvendo como artista com a linguagem fílmica e a conexão entre arte, cinema e escola que experimento em sala de aula, como professora de vídeo nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Minha entrada nesta conversa, começa com uma reflexão sobre as formas de colecionar e exibir filmes (e experiências artísticas de um modo mais amplo, que é onde eu venho traçando minhas perguntas e reflexões). Ou seja, sobre coleção e sobre os espaços e modos de partilha desta coleção, pensados como um movimento de mostrar e de guardar a produção de filmes, de formar e de pensar uma coleção e o que me parece mais importante, tentar sublinhar com ela, um compromisso e uma potência de partilha.

Minhas observações partem e são atravessadas por fragmentos da produção de artistas e cineastas. Projetando (e agora lembrando e fazendo referência a) alguns trechos de filmes, proponho, com eles, orbitar em volta destas duas questões principais: a coleção e a constituição de um espaço de expor na arte/cinema.

O filme *O Espírito da Colméia*, realizado pelo cineasta espanhol Victor Erice em 1973, se passa em uma vila, uma comunidade muito pequena, na Espanha da década de 1940, logo após a guerra civil, ou seja, em plena ditadura. A narrativa é muito delicada. Ao contar a jornada de duas meninas, irmãs, o filme aborda e amplifica de forma sensível o encontro das protagonistas com um filme e como este encontro se prolonga em suas experiências cotidianas.

Na cena inicial, logo depois dos créditos de abertura, um grupo de crianças corre em volta de um veículo, que empoeirado, chega pela estrada de terra na pequena vila. Entusiasmadas, as crianças gritam que lá vem o cinema. É como o filme começa, um filme sobre o cinema, sobre a entrada do cinema no imaginário da menina e as repercussões das imagens fílmicas em sua vida. Este me parece um bom começo para uma conversa sobre espaços de cinema na escola, ou sobre a escola como espaço de cinema, conversa sobre cinemas e escolas, assim mesmo, no plural e com o e deleuziano que coloca junto, somando, afirmando frestas e

dobras, na recusa de se deixar reduzir no *ou* das dicotomias<sup>2</sup>.

Nas cenas seguintes à chegada do cinema na vila e ao anúncio do filme ao povoado, as pessoas configuram o espaço para o filme: o projetor no fundo da sala, uma parede branca que recebe a imagem e as pessoas, cada uma trazendo sua cadeira. Sem a arquitetura permanente de um cinema, usada exclusivamente para ver filmes, o cinema itinerante coloca em ação e em evidência, a disposição que o cinema demanda: encontrar uma certa distância entre a parede e o projetor, o escurecimento do ambiente, os condicionantes mais simples para deslocar e ampliar a imagem numa superfície, a projeção. É bonito ver como se cria esse espaço de cinema, um espaço improvisado, temporário, mas potente e receptivo, imbuído do desejo de criar encontros com as imagens.

Quando o filme dentro do filme começa, o cineasta alterna fragmentos das imagens que os personagens assistem e imagens de seus rostos. Imóveis e concentrados, todos têm o olhar voltado para a tela/câmera e, por desdobramento, para nós, espectadores, que olhamos as imagens cinematográficas na tela.

Ana, protagonista de *O Espírito da Colmeia*, olha impressionada as imagens de *Frankenstein*. Vemos justamente a cena mais delicada do filme de James Whale, de 1931, em que Boris Karloff, que habita nosso imaginário de Frankenstein, um sujeito grande, feio e desengonçado, encontra-se com uma menina. A menina e o monstro, nas margens de um rio, apanham pequenas flores. O olhar da Ana não se pauta em passiva recepção. É um olhar que projeta, ativo, desejan-te. Um olhar que constrói imagens. Como Rancière afirma, retomando o sentido etimológico da contemplação como ação do olhar ou melhor, do olhar como uma ação, o filme nos ajuda a colocar em questão as relações de ver, agir, dizer, fazer; reexaminando e retirando-o dessa rede de pressupostos que o confinam a uma negação do agir ou do conhecer<sup>3</sup>.

Em um segundo trecho do filme, vemos outro encontro da menina, Ana, depois de conhecer o Frankenstein de Karloff no cinema. É uma cena noturna, densa. Sozinha, também na margem de um rio, Ana vê Frankenstein no reflexo da água. Erice toma a água como mediadora desse encontro, na sua singularidade de ser profundidade e reflexo a um só tempo. Na imagem em movimento, vemos o rio movente, passando em um fluxo contínuo. Assustada, Ana

---

2 DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

3 RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

corre, em fuga, sinalizando a dupla projeção do cinema e a tarefa de lidar com o medo e da atração que pauta, ao longo do filme, a penetração do imaginário fílmico no cotidiano das meninas. Retomando Rancière, a ficção não cria um modo oposto ou paralelo ao real, mas a imaginação atravessa e altera nossa apreensão e nosso modo de representar. Sem *um mundo real que fosse o lado de fora da arte*, há uma ficção dominante, consensual que traça essa fronteira e divisão simplista. Sem *um real em si*, mas pregas de um tecido sensível comum, é papel da arte trabalhar a fratura, a multiplicação, o atravessamento e a negociação de outros modos de percepção.

O filme merece a experiência 'completa', em toda a sua duração, para perceber a relação silenciosa das meninas com os pais, com uma casa muito grande e vazia, o encontro com *outro* Frankstein (um soldado fugido, ferido que a menina ajuda), o clima desolado que a posição política afirma, na Espanha franquista, devastada emocionalmente. O filme trabalha com uma oposição muito singular também na fotografia, com uma belíssima luz diurna, dourada, filtrada pelos vidros das janelas que parecem alvéolos – em uma conexão com a colmeia presente no título do filme e no trabalho de apicultor do pai das protagonistas. Entre uma luminosidade muito intensa na casa e as cenas noturnas na rua, o filme cria uma ambivalência entre a atmosfera de medo e de descoberta, os diálogos sussurrados no quarto, as brincadeiras.

As cenas de Erice trabalham, de modo sutil, as repercussões que as imagens do cinema geram na menina, atravessada por essa potência que o filme coloca em movimento, misturando, aproximando, distendendo esses terrenos, num encantamento que não se dá senão numa mútua implicação entre imagens e experiências.

Quando a modesta sala é preparada e as pessoas colocam suas cadeiras diante da parede que recebe a projeção um lugar é delimitado. Com estes gestos e dispositivos, marca-se um outro espaço, separado, à parte do fluxo 'normal', para as imagens acontecerem. Ao mesmo tempo, esse lugar cria uma abertura em cada sujeito expectante. Assim uma porosidade marca a relação reversível e instável entre as imagens do cinema e/de/para/com as imagens do mundo, sem que se possa marcar nenhuma linha rígida entre.

Em um texto sobre as instalações de arte contemporânea, o filósofo Boris Groys comenta o modo como os artistas delimitam no contexto de exposição em museus e galerias, um espaço, a um só tempo separado e contíguo. Um espaço que não se isola, mas convoca outro olhar. Para o autor, as instalações instauram uma configuração ou edição, uma montagem particular, mesmo que com objetos os mais banais, deslocados do cotidiano ou produzidos

para o trabalho de arte. Groys desenvolve a noção de *closure*, como estabelecimento de um dentro e um fora na instalação, noção que não se opõe à abertura, mas é sua condição: o espaço delimitado justamente recebe o que circula fora<sup>4</sup>. Não como infinita inclusão ou expansão, tampouco como isolamento de uma gaiola ou cofre, mas criando uma membrana.

A membrana criada pela/com a obra diferencia e constitui o fora, não indiferente tampouco indiferenciado ao dentro, mas assimilando o conflito e negociação. Nas instalações, como nas cadeiras sendo colocadas no começo do filme de Erice, um território que encerra e separa se desenvolve e, simultaneamente, coloca em questão a própria separação, convocando um modo de olhar, perceber e intervir no mundo.

A reflexão sobre este encontro/fratura permite uma aproximação com *Journey to the Moon*, 2003, trabalho do artista sul africano William Kentridge. Este lindo filme de uma viagem à lua faz uma homenagem ao cinema de Georges Méliès, ao que ele inaugura de elogio à imaginação. Realizado com recursos de animação e filmagem, Kentridge emprega operações características de Méliès como a reversão do sentido do filme, sobreposição e manipulação quadro-a-quadro.

Em um dos planos finais, o personagem-artista aparece, com seu corpo filmado, imóvel, de pé diante de uma folha de papel. A folha, desenhada com carvão, em uma densa superfície escura, é um papel, é carvão, nós percebemos isso, mas é, também, no filme, uma janela e através dela, a escuridão da noite. Kentridge conjuga e expõe com encantamento, como uma cafeteira é também uma nave, como as xícaras encaixadas são também os anéis de um telescópio. Sem trapacear, sem escamotear a materialidade e aparência dos objetos, o filme nos coloca em um outro lugar, de transfiguração, de oscilação entre as percepções do que vemos do espaço de um ateliê, do trabalho do artista e a construção narrativa que a fantasia aciona. Nessa busca do artista, que é também uma busca no próprio imaginário do cinema, Kentridge parece sinalizar a potência do espaço de projeção: o ateliê e a exposição, na arte; o estúdio e o cinema, os espaços de produção de imagens e de proposição de encontros.

Proponho pensar a relação entre os espaços de cinema, arte e escola justamente por meio da noção de busca. No filme *História do vento*, 1988, do Joris Ivens, com Marceline Loridan, o cineasta e protagonista do filme, um senhor já velho, quer filmar o vento. Ele se desloca,

---

<sup>4</sup> ROYS, Boris. "The Topology of Contemporary Art". In.: SMITH, Terry et al. (org). *Antinomies of Art and Culture: Modernity, Postmodernity, Contemporaneity*. Durham, London: Duke University Press, 2008.

evidenciando a fragilidade do seu corpo, custando a andar, custando a respirar. Asmático, confessa que a busca pelo vento está conectada à sua própria limitação respiratória. No filme, vemos a obstinação de Ivens por capturar algo inapreensível, ao mesmo tempo movente e vigoroso como o vento.

De sua busca, podemos pensar como a imagem do vento não se faz visível senão em seus efeitos. E não é solitariamente que o cineasta persegue a imagem cinematográfica do vento: a câmera não mostra apenas a extensão de areia no deserto, mas as estreitas escadas em montanhas de imensa altura, o peso dos equipamentos, a equipe que participa do esforço, carregando o corpo do cineasta idoso, incluindo a espera, os acampamentos, as decepções. A palavra “impossível” que Joris Ivens usa com entusiasmo para descrever o desejo de filmar o vento é pronunciada em outra cena, quando recebe a autorização para filmar apenas dez minutos em condições restritivas no espaço de um museu. O artifício do cinema responde ao impossível: Ivens compra réplicas das esculturas e monta seu próprio exército para filmar, o que não é escondido no filme, mas exposto como parte das condições e do processo de fazer as imagens.

A imagem é ponto nodal de uma procura, mobilizando o percurso em busca de algo, e, simultaneamente, encerrando a busca, não como seu fim, mas como possibilidade, ainda que sempre frágil, de reter, amalgamar e partilhar algo desta busca. Algo da experiência fica nas imagens, que não a prende, mas apreende uma jornada.

A produção das imagens como ponto nodal de uma busca, permite dialogar com *O raio verde*, 2001. Nesta obra, a artista inglesa Tacita Dean, filma em 16mm, com um rolo de filme, em um único plano, o do pôr do sol no mar em Madagascar. O enquadramento, com a câmera estática, por menos de três minutos, concentra-se na área de água e céu, sem referência à terra ou embarcações. A artista relata, no próprio trabalho, com sua voz, a obsessiva procura por este fenômeno. Em voz *off*, Dean afirma que: *não havendo nenhuma umidade que possa se tornar, no momento final, uma nuvem em contraluz que encubra a visão, há uma boa possibilidade de se ver o raio verde – o último raio do sol poente.*

Abordada na literatura por Julio Verne, em 1882 e, no cinema, por Eric Rohmer, em 1986, esta fugaz mancha verde, visível por segundos, junto ao sol, quando se põe, é mais frequente em amplas extensões marítimas e está relacionada a refração da luz na atmosfera e a densidade do ar. No trabalho da artista, o raio verde está relacionado a um estado fugidivo, algo precioso, embora impalpável. Uma busca, como eu venho pontuando. Uma busca, como a própria artista relata. O filme, portanto, não é sobre o raio verde apenas, mas inclui a

experiência de espera; a especificidade do meio fílmico que, diferentemente do digital/video-gráfico, permite a impressão da coloração verde em alguns fotogramas; o tempo de insistente observação durante anos.

A artista conta ainda que não estava sozinha quando filmou. A seu lado, na praia, outras pessoas filmavam com câmeras de vídeo, contagiadas pelo entusiasmo dela. Sem que as câmeras de vídeo apreendessem o fenômeno, só quando o filme foi revelado, que sua percepção se confirmou: *lá estava, sem nenhuma dúvida, desafiando representação consistente em um único fotograma de celulóide, mas existindo no movimento fugaz dos fotogramas filmados – lá estava o raio verde, tendo demonstrado ser esquivo demais para os pixels do mundo do vídeo. Procurar ver o raio verde se tornou um exercício sobre o próprio ato de observar, sobre fé e crença no que se vê. Este filme é um documento. Ele se tornou um filme sobre o próprio material de que é feito e sobre a manufatura do próprio filme.*

Embora mais ruidoso e contrapondo-se à imobilidade da captura e da projeção do trabalho de Tacita Dean, também o artista Francis Alys assimila a dimensão de uma espera e de persistência em seu processo. Para a realização de *Tornado*, Alys opera com o deslocamento incansável de uma espécie de caça. O artista procura filmar tornados, no México, por mais de uma década. Correndo na direção de cada tornado avistado, ele se coloca dentro para captar a imagem – tanto da busca quanto da imersão nesse espaço central, embora móvel, do tornado. Seu desejo não é de ver, de longe, mas a experiência de estar dentro. Com o apoio do cinegrafista Julien Devaux, o filme de Alys articula os dois pontos de vista: da câmera de Devaux, em que vemos o artista, a distância, no choque das escalas de um homem, da paisagem e do tornado; e da câmera que o próprio artista leva consigo, capturando imagens irregulares, tomadas pela oscilação do movimento de corrida, pelas partículas de pó que atingem a lente, pela indefinição e instabilidade da massa de poeira em veloz movimento circular ao seu redor.

A busca move a produção dessas imagens; estas imagens derivam de um processo de procura. De um modo muito próximo, gostaria de pensar a noção de acervo e coleção. Pensar a coleção nos termos de um processo implica inserir a componente temporal e não restringi-la apenas à presença física ou objetual dos itens que a compõem. Ou seja, não se trata de pensar a coleção apenas como um determinado conjunto de coisas ou de filmes, mas pensar no gesto e ação de coleta, de acumulação e, sobretudo, de articulação entre aquilo que é colecionado. Cada item colecionado interfere no que é colecionável – ampliando sensivelmente uma abordagem restritamente passiva ou conservadora do conceito de coleção.

Considerando que nenhuma coleção se forma involuntária ou entropicamente, mas em um processo de recolha, de investimento a médio ou longo prazo, intergeracional em muitos casos, mobilizando concepções de mundo, negociando o que está estabelecido e o desejo de mudanças, ordem/desordem; atenção/acaso.

A coleção não equivale, portanto, a uma somatória de objetos, rolos de filmes ou arquivos de vídeos. A coleção envolve uma apropriação singular, uma relação de proximidade e separação, um processo e uma temporalidade (de sua formação e continuidade). Colecionar, como verbo, envolve uma ou múltiplas construções de sentido mediante o conjunto dos objetos e os processos que os selecionam, agrupam, expõem, comentam. Em uma coleção os objetos/obras/filmes não estão isolados, mas provém de uma relação, e, ao mesmo tempo, instauram uma nova relação. Dialogando com Walter Benjamin<sup>5</sup>, em seus textos sobre a coleção e, inclusive como colecionador, é relevante pensar que, em uma coleção, importa a história não só de cada objeto, mas também da entrada de cada objeto na coleção e o modo como cada novo objeto acrescenta, altera e participa do seu sentido.

Como uma montagem, na coleção a potência singular de cada elemento/filme se articula com o sentido deste *círculo mágico*, como nomeia Benjamin, que os reúne e os conecta. Dessa forma, proponho pensar a coleção como um *topos*, no sentido que a palavra grega comporta de constituir simultaneamente um lugar e um discurso. *Topos* refere-se ao lugar e, na esfera literária, ao discurso, ao método de construir ou tratar um tema, designando tanto um motivo recorrente, o lugar retórico de convenção ou estereótipo banalizado (o lugar-comum) como o espaço comum onde o discurso se estrutura. A palavra discurso, etimologicamente, por sua vez, refere-se a ação de correr para todo lado, *dis-cursus*, idas e vindas, mover-se por diferentes lugares, tomando várias direções<sup>6</sup>. *Topos* portanto abarca a relação entre lugar e discurso: o lugar da conversa, a sua pré-configuração (o lugar comum) e o *decurso*, percurso ou movimentação neste espaço e/ou tempo.

---

5 Sobre o tema coleção: BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca. Um discurso sobre o Colecionador. In.: \_\_\_\_\_. **Rua de mão única, Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.; AUTOR. "Coleção", In.: AUTOR. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMJ; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. e "Autor. História y Colecionismo: Edward Fuchs", In.: AUTOR. **Discursos Inter-rumpidos**. Madrid: Taurus, 1973.

6 BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981; ALLEN, Graham. *Roland Barthes*. London: Routledge, 2003. Ver também: MACIEL, Maria Esther. Poéticas do inclassificável. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 15, 2012.

Ao mesmo tempo em que é criada especificamente para a reunião dos elementos colecionados, cada coleção como lugar/discurso relaciona os objetos mediante uma ordem particular. É um lugar para os objetos (físico e envolvendo práticas e relações contextuais) e, ao mesmo tempo, discursivo, pois constrói um sentido a partir deles. Em outras palavras, a reunião e ordenação é o motor e o resultado da coleção; os seus sentidos tanto impulsionam a coleção como, paradoxalmente, dela resultam.

Tomando da produção cinematográfica outro fragmento, podemos pensar o legado como outro ponto inquietante da coleção. Como a busca, o caráter de transmissão, conecta coleção, escola, cinema, exibição. No décimo episódio da série *Decálogo*, 1989, o cineasta polonês Krzysztof Kieslowski narra a história de dois irmãos que recebem do pai recém falecido uma valiosa coleção de selos. Ambos só conseguem acessar e compreender o valor (simbólico e financeiro) desta herança ao longo da narrativa. É aos poucos que conseguem acessar a complexidade do projeto do pai, percebendo, também aos poucos, a coleção como um mundo à parte, um universo até então interpretado como desperdício de recursos e distância afetiva na relação familiar. A entrada neste universo não acontece apenas como encantamento deslumbrado, mas mobiliza intensidades, obsessões, desejos e empenhos extremos. Os dois irmãos não entendem a coleção pelo apelo visual dos selos, mas em um contato prolongado, perplexos com a dimensão que ela vai assumindo, atravessando o percurso do pai, ao decifram um diário, que guarda indícios e uma série de observações fragmentadas sobre os selos que possui e/ou deseja possuir.

Com um final tragicômico, quando os irmãos perdem toda a coleção em um roubo, e justamente neste desfecho, o filme traz um sentido disruptivo para a coleção: perder os objetos da coleção não implica necessariamente em perder a herança da coleção, se esta for compreendida como uma prática. Os objetos da coleção são importantes, o que é evidente na desmedida de, para obter um selo, um dos irmãos ter se submetido a cirurgia, abrindo mão de um rim para atender a troca proposta pelo vendedor, mas por um sentido que não lhe é intrínseco ou objetivo. Trata-se de um sentido próprio que o colecionador percebe/constrói e que não é compartilhável senão neste conjunto intrincado e misterioso que é a coleção. Sem os selos, entretanto, a continuidade, ou antes, o desejo de continuidade da coleção se afirma no final do filme, quando os protagonistas, Jerzy e Artur compram, separada e desavisadamente os três mesmos banais selos correntes nos correios: começam uma série.

Com estes trechos, relatos e reflexões de artistas, cineastas e autores, podemos aproximar o espaço do cinema (e da arte) como busca, operação que atravessa também a coleção e a pesquisa. A “expectativa de encontrar” move tanto colecionador quanto investigador, para o escritor Gonçalo Tavares<sup>7</sup>. Mobilizando saberes, instaurando novos colecionáveis, acionando buscas, Benjamin afirma que a memória é *moldura e alicerce da coleção*, na medida em que agrega os significados da história do ingresso e da relação com os demais objetos colecionados, instabilizando tanto os critérios de aproximação e montagem, quanto a atribuição de valores que desencadeia.

A memória, central na prática da coleção, envolve sua transmissibilidade, atitude de responsabilidade com os objetos e com seu legado. Como a herança de selos dos personagens de Kieslowski, interessa as condições de partilha e transmissão da coleção, com todos os conflitos e rupturas que coloca em ação. Ampliando as ideias do senso comum de mera acumulação de objetos preciosos e inertes, trata-se de pensar as condições éticas, políticas e históricas da transmissão, em um esforço por “dessubstancializar” a cultura e tomá-la como relação dinâmica, crítica e interpelativa entre passado, presente e futuro – o que nos conecta a tarefa crítica e generosa de pensar a relação entre cinemas e escolas.

Resistindo à ideia de uma origem estável, a uma suposta linhagem pacífica e, sobretudo, à manutenção de cânones dominantes, Benjamin defende a transmissão como ato, compromisso e potência, na possibilidade de questionar e confrontar o passado, e deste interpelar o presente. Como acolhimento e proposta crítica, aponta-se a possibilidade de desestabilizar as narrativas enrijecidas e reinterpretar sua história e o tempo presente e o que pode o futuro<sup>8</sup>.

A tarefa da memória que pauta o acervo, seus espaços e modos de transmissão, arte, cinema e sala de aula se conectam como espaços de montagem, no compromisso por pensar, afirmar, reificar e/ou revisar o que produzimos, guardamos e partilhamos. O termo montagem<sup>9</sup> implica um tríplice sentido: 1) sequência temporal, contínua/descontínua, estruturante do olhar cinematográfico; 2) disposição espacial, nas montagens de exposições, e também, na ampliação das possibilidades do dispositivo arquitetônico da sala de cinema, repensando os lugares e modos de projeção e; 3) relação e processo de pensamento, formas de comparar,

---

7 TAVARES, Gonçalo M. *Breves notas sobre as ligações*: Llansol, Molder e Zambrano. Florianópolis: UFSC, Casa da Palavra, 2010.

8 GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Documentos da cultura/documentos da barbárie”, *Ide psicanálise e cultura* v. 31, n. 146, p. 80-82, 2008.

9 Estas reflexões estão relacionadas a minha pesquisa em curso “Montagens nos espaços expositivo, fílmico e impresso”, UFES com apoio FAPES.

aproximar (de modo disjuntivo ou harmônico) e propor sentidos.

E, neste sentido, o texto que aqui desenvolvo, como a fala e a dinâmica de mostrar fragmentos, comentar e tentar aproximar, na captura e deslocamento dos filmes para a sala de aula, revela-se experiência de montagem. Experimentando conversas entre trechos de filmes, no encontro e em certa interrupção entre imagens e fala aposta-se que essas imagens possam ser revistas, impulsionar e se desdobrar em outras experiências para os alunos, nossos principais interlocutores. Tento montar também meu silêncio, a sobreposição das falas de alunos e professora, incluindo o tempo que se aperta para terminar a aula dentro do horário mas que também se dilata, imprevisto, fora da sala.

Confesso o entusiasmo da experiência de aproximar e não saber de imediato o por quê busco cada imagem, bagunçando a ordem suposta de saber-mostrar-relacionar, percebendo na montagem o percurso de aprender e de pensar, perceber o pensamento enquanto falo ou escrevo e não *depois*. Dessa montagem, não restrita ao campo da exposição ou da operação cinematográfica, as conexões não produzem um resultado fixo, mas possibilitam a produção de novas configurações, colocando o *pensamento em movimento*.

Ao propor um acervo da produção de vídeos no contexto das escolas e dos cinemas nas escolas, propõe-se um espaço de pensamento. Fonte e potência de retomadas, na não-exclusividade do espaço do cinema ou do museu, mas nas conexões entre eles e sobretudo na permeabilidade da sala de aula, receptiva, como a sala do povoado que recebe o projetor e as cadeiras trazidas de casa: desestabilizar e repartir as maneiras de ver.

Da montagem como dispositivo que convoca a *prática de uma incessante releitura do mundo*, como propõe Didi-Huberman<sup>10</sup>, podemos pensar também a escola como espaço de montagem, longe da ideia de suporte ou recipiente para o acúmulo e transmissão passiva ou neutra, interessa sublinhar que o aprendizado se faz como busca, como travessia, jornada. Embora com receio de que *não sirva* esta fala-escrita, provisoriamente remontando fragmento, encontro apoio na excitação de procurar *entrever*, como fala Didi-Huberman, fundar o ver no próprio entre, em uma inquietude que não vê apenas as coisas apresentadas, mas tenta *entrever e prever coisas que ainda nos escapam*.

---

10 DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas ou A Gaia Ciência Inquieta**. Lisboa: KKYM+EAUM, 2013.



# Curadoria de Filmes na Educação Infantil: Entre Escolhas, Descobertas e Tensões



Rozeli Lemos de Melo

## INTRODUÇÃO

**P**ara a construção desse texto, fui buscar os relatos semanais das atividades realizadas no *Projeto Lugar-Escola e Cinema*<sup>1</sup>, produzidos entre os anos de 2019 e 2020. A princípio, sentar-se semanalmente a frente do *notebook* para elaborar esses relatos era torturante, ficava muitas vezes olhando a tela sem saber muito bem o que escrever. Com o passar do tempo, essa prática foi se incorporando à rotina e trouxe a liberdade de escrever sem um modelo ou roteiro, o que acabou tornando esse momento além de um tempo para registro, uma possibilidade de reflexão, desabafo e planejamento de outras atividades.

---

<sup>1</sup> Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Junior, professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4].

Hoje, esses relatos me levam à elaboração desse texto relativo à curadoria de filmes<sup>2</sup> para o Cineclubes Regente/Cha<sup>3</sup>, que funciona em duas escolas de educação infantil desde 2017. Os fragmentos dos relatos – trazidos aqui sem qualquer ordem cronológica – apontam o quanto a experiência com o cinema na escola tem sido atravessada por múltiplas descobertas e temporalidades que, em seu vai e vem subjetivo, nos constituem como docentes-cineastas, assim como constituem esse texto, à imagem de uma montagem cinematográfica em que os cortes e as emendas são tão ou mais importantes que os pedaços que se juntam para formar algoa um só tempo contínuo e descontínuo.

## Curadoria como atividade do Cineclubes escolar

Quando começamos a estruturar o Cineclubes dentro de uma escola de educação infantil, muitos foram os desafios iniciais. O primeiro deles foi que ao longo dos anos nos dedicamos a buscar formas diversas de inserir as atividades com cinema<sup>4</sup> em meio a rotina escolar de tal maneira que integrasse o dia a dia dos bebês e crianças. Para isso, foi preciso que um grupo inicial composto de 3 professoras<sup>5</sup>, articulasse maneiras de inserir aos poucos o cinema na escola. Um das funções desse grupo era fazer a curadoria de filmes, ou seja, selecionar filmes para sessões com as crianças e algumas vezes para suas famílias, também. Mas a curadoria esteve presente em outros momentos em que atendia a solicitação das equipes, como por exemplo na utilização do equipamento de som e imagem que foi instalado na sala 2, antiga sala de música e que atualmente abriga também o espaço do cinema.

*Nas últimas avaliações do Projeto, as equipes demonstraram interesse em saber usar o equipamento da sala de Cinema, porque alguns se sentiam incomodados em nos chamar para ligar o equipamento em momentos em que não estamos no projeto. Nós do projeto também sentíamos a necessidade que todos soubessem usar, porque muitas vezes ao abrir o armário onde ficam os equipamentos, encontrávamos o distribuidor de energia e/ou projetor ligados e foi essa uma das orientações que recebemos para que não acontecesse. Até então, não sabíamos direito como nós,*

---

2 Outros dois artigos já foram extraídos desses relatos semanais, demonstrando que o registro durante uma pesquisa é uma fonte inesgotável de conhecimento.

3 Como um cineclubes que também produz filmes, temos um canal onde estão disponibilizadas nossas produções, incluindo as citadas neste texto: [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A)

4 Em muitos de nossos relatos de experiência, essas atividades de cinema são designadas como atividades do projeto, pois assim nos referíamos às horas projeto-HP dedicadas Projeto Cineclubes Regente/Cha.

5 Sandra Regina de Freitas Amaral, Meiry Soares da Costa Pereira e a autora desse texto.

*enquanto projeto, poderíamos deixar que o projetor ficasse de fácil acesso às pessoas. Pensamos que o ideal seria fazer um passo a passo do equipamento, não só escrito, mas com foto inclusa, até aí seria só como usar o equipamento. Conversando em nossas reuniões, falamos dessa demanda da equipe e o Wenceslao nos disse que poderíamos deixar algumas indicações de filmes para serem assistidos, bem como algumas indicações para os educadores do que eles poderiam chamar a atenção das crianças no filme, não como regra, mas como sugestão.*

*Eu no cinema – relato de experiência 09/09/2019.*

Para a curadoria, é preciso assistir vários filmes e procurar neles elementos do cinema que possam ser evidenciados nas sessões com bebês e crianças, mas a tarefa de indicar para outros educadores requer um cuidado maior, porque temos que evidenciar para eles elementos que os sensibilizem e, por sua vez, possam sensibilizar as crianças que com eles participam das sessões. O tempo necessário para isso é imenso e de difícil mensuração tanto porque realiza as atividades curatoriais quanto, principalmente, para quem só assiste ao(s) filme(s) selecionado(s), fazendo com que esse seja um fator de tensão nas atividades do Cineclube.

*[...] depois comecei a assistir os filmes... puxa vida, pensei que era mais rápido fazer essa pasta, mas não é... primeiro porque você tem que assistir mais de uma vez o mesmo filme, pois a primeira vez você dá uma olhada geral no contexto, depois você se atenta mais os detalhes. Eu confesso que não sou muito rápida para executar as coisas, busco um certo preciosismo nos detalhes e isso me custa tempo e aprendizado, quando fui elaborar a página com a indicação do filme, pensei em colocar uma imagem significativa do filme, e alguns dados dele como sinopse, duração, local onde o filme foi realizado, direção, etc., dados que já estávamos acostumados a elencar para o convite das sessões para as crianças e famílias, mas o item que criamos como: Dicas da Curadoria, é bem difícil fazer, porque temos que assistir com “outros olhos”, temos que ver não só a beleza do enredo, temos que ver o que “cinematograficamente” esse filme apresenta, o que podemos indicar para que pessoas que não estão no projeto, possam ver e incitar o olhar das crianças. Isso para mim está sendo bem difícil, eu tenho que apurar o meu olhar e transformarem palavras, para que essas pessoas sejam instigadas a ver e conversar com as crianças, ainda não sei o resultado disso, porque a pasta ainda não foi liberada, estamos esperando o TDC para conversar com as professoras. Por enquanto elencamos poucos filmes, ainda precisamos colocar mais alguns e dar isso por encerrado nesse ano e no ano que vem colocar outros. Isso é bem trabalhoso e por mais que saibamos que estamos produzindo, parece que não estamos produzindo nada.*

*Eu no cinema – relato de experiência 09/09/2019.*

Durante o ano letivo, o papel da curadoria era selecionar filmes que fossem exibidos em sessões diversas para atender todos os bebês e crianças. No relato a seguir, fica claro que a atividade de curadoria de cinema na escola não termina na escolha do filme, mas segue adiante na divulgação das sessões com tudo que isso implica de tempo e tarefas.

*Nessa semana, eu escolhi, um desses filmes para a sessão de setembro das crianças e fiz os convites para as turmas, bem como a distribuição de horários, isso quem sempre fez no Regente foi a Meiry<sup>6</sup> e eu que sou do Cha me propus a ajudar a Sandra nisso, conversamos rapidamente sobre isso antes da saída dela para um passeio e elaborei os convites. Não achei uma pasta com os modelos, aí tive que elaborar um, ver alinhamento de impressão e tudo mais e lá se foi um bom tempo, também, mas aproveitei e montei as pastas com os modelos, o próximo a ser feito, não dispenderá tanto tempo.*

*Eu no cinema – relato de experiência 09/09/2019.*

A seleção de filme era uma experiência individual a princípio, mas depois ela perpassava pelo coletivo que opinava e sugeria o que poderia ser destacado na conversa com as crianças antes e depois das sessões.

*Primeiramente, conversamos sobre o horário que acertamos para as turmas dessa semana, depois o que conversaríamos com as crianças sobre o filme, eu relatei que isso para mim ainda era bem difícil, pois só tinha feito duas sessões, sempre quem fez foi a Meiry e a Sandra. Elencamos o que devíamos perguntar dentre as coisas levantadas no grupo de WhatsApp.*

*Eu no cinema – relato de experiência 09/09/2019.*

## **Pontos sensíveis da curadoria escolar**

Essas conversas nem sempre eram tranquilas, alguns embates aconteciam e se faziam necessários para podermos levantar pontos importantes que talvez passassem despercebidos da curadoria inicial. Mas alguns pontos eram sensíveis no que se refere a concepção de educação para as crianças menores, a viabilidade de um dos filmes a ser apresentado em uma das sessões foi questionada, pois parte do grupo acreditava que os bebês ficariam com medo ao assistir ao filme.

---

<sup>6</sup> Possui graduação em Psicologia e Mestrado em Psicologia Escolar. Foi integrante do Cineclub Regente/Cha de 2017 até 2019 quando se aposentou.

*Felizmente o Maycon, pensa como eu e acha que as crianças menores não ficarão com mais medo do que outras crianças ficariam, como ele trabalha com os menores isso para mim foi reconfortante, porque até então, só eu batia nessa tecla. Sandra estava querendo ver o filme no telão para ver o impacto que ele causaria na telona, apagamos as luzes e assistimos duas vezes, falamos que dá para ver duas vezes com as crianças, também.*

*Eu no cinema – relato de experiência 16/09/2019.*

A argumentação dos profissionais que trabalhavam diretamente com os bebês foi essencial para que o filme *Castelo de areia* (Chateau de Sable) fosse selecionado para as sessões do mês de setembro e o retorno que tivemos, tanto das crianças quanto das educadoras que com elas trabalhavam, foi mais satisfatória do que o esperado. Além disso, várias reverberações ocorreram no parque e na casa das crianças.

*As primeiras sessões do Filme Chateau de Sable foram feitas pela Sandra e ela me mandou um pequeno filme das crianças do Ag II pedindo para ela colocar o filme de novo, depois de já terem assistido duas vezes, trocamos áudios animadíssimos falando das sessões, a minha primeira pergunta foi se os pequenos choraram e ela me disse que não, que eles ficaram muito emocionados, que mexeu bastante com eles, que não teve nenhum choro, que foi dentro do que eu tinha falado mesmo e que os adultos que assistiram também gostaram bastante do filme e depois me mandou fotos de crianças atentas ao filme, literalmente de bocas abertas. Isso me fez tão bem, primeiro porque foi a primeira vez que indiquei um filme para as sessões e depois porque eu sempre brigo com essa história de que haja uma preocupação exacerbada com os pequenos, eles merecem atenção sim, mas não restrições. Sandra vendo a minha alegria me disse que assim que ela chegou na escola e foi propor um projeto junto com outra professora, eu perguntei se elas atenderiam os pequenos também e ela me respondeu que não e eu já fui falando que as pessoas tinham que parar com isso de fazer tudo para os maiores e nada para os pequenos, porque o que se faz com um se faz com outro, eu confesso que nem lembrava disso, devo ter parecido uma grossa, mas essa minha briga pelos pequenos já é antiga mesmo. Mas passado isso, na nossa reunião da semana passada, a Juliana voltou a dizer que os pequenos, com os quais ela trabalha ficaram com um pouco de medo. Nessa semana, no TDC, perguntei para a Christine<sup>7</sup> se ela achou que houve medo na Turma da Esperança, ela foi categórica e disse que não, que houve o impacto*

---

<sup>7</sup> Christine Plinis – Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Ciências Sociais e Políticas (licenciatura e bacharelado) e especializações em Educação Especial Inclusiva, e em Literatura Infantil com ênfase em contação de histórias. Não é integrante do Cineclube Regente/Cha, mas é uma parceira constante de nossas experimentações com o cinema.

*pela grandiosidade do que viam, mas não houve medo e se tivesse havido, ela acolheria, ela quis me dizer que não haveria problema nisso. Eu não citei nomes, mas expliquei das conversas anteriores ao filme e que algumas pessoas indicaram que o filme poderia causar medo nas crianças. Ela falou que até os adultos gostaram bastante, relatou que ao voltarem para a sala a Mônica comentou como era bom o trabalho que executávamos, pois tínhamos escolhido um ótimo filme. A Christinne na semana anterior em que apresentávamos a pasta de filmes que elaboramos, nos perguntou se ali existiam filmes que passaríamos para as crianças, eu respondi que a maioria já havíamos exibido, mas tinham alguns inéditos, ela nos disse que o trabalho que fazíamos com as crianças era essencial, eu entendi que ela quis nos dizer que mesmo indicando nos filmes as dicas da curadoria, o que fazíamos com eles era muito importante, eu acho que ela entendeu que colocando a pasta a disposição, nós não mais estaríamos fazendo e mediando as sessões com as crianças.*

*Eu no cinema – relato de experiência 30/09/2019.*

As observações feitas pela professora Christinne indicam que a curadoria de cinema na escola continua durante e depois do filme exibido, pois a ela se associa todo um processo de formação de público associado a aprender a ver nos filmes alguns elementos do cinema. E, conforme o relato acima aponta, não basta fazer essas indicações por escrito, pois os próprios colegas educadores reconhecem que esse é um saber específico, cheio de detalhes e surpresas, solicitando a presença daqueles que já se iniciaram nele.

Para além disso, os pontos sensíveis podem ir muito além do possível medo das crianças e envolverem os chamados “temas sensíveis” da atualidade, especialmente aqueles atinentes à sexualidade e à religião.

Por exemplo, no início do Cineclube Regente/Cha, o filme de animação Leonel, Pé-De-Vento (2006) estava sendo exibido e uma estagiária questionou o beijo final dos personagens, mas dentre os profissionais da escola não houve nenhum questionamento.

Uma vez, a “censura” veio do Youtube que barrou um filme de crianças brincando com água decalcinhas e cuecas; nesse período não conseguimos subir o filme no nosso canal, mas aproveitamos e apresentamos aos pais em uma das sessões de cinema e perguntamos o que achavam, todos disseram que não viam nada de mais no filme. Recentemente, uma das integrantes do projeto fez um recurso no canal e conseguiu a liberação do filme na plataforma. Mas certamente o episódio mais intenso foi vivido quando escolhemos o filme A Mulher no Alto do Morro (2014), que teve bastante divergência entre a equipe porque na opinião de alguns, questões religiosas seriam afloradas na exibição do mesmo.

*Assisti e sabia exatamente de onde viriam alguns questionamentos dentro do grupo e fora dele, eu expus no grupo que as histórias da “vó” do filme estavam mais ligadas ao imaginário, que são as histórias contadas para as crianças para que elastenham medo, obedecem e não se machuquem e disse que teríamos que ver se o Cineclube entraria nesse embate com os adultos, porque com as crianças não haveria nada disso. Por outro lado, se o grupo não se opusesse, eu enfrentaria porque faz parte do nosso trabalho. Fico pensando em tantos outros momentos em que “medos” quase impediram que filmes fossem exibidos: primeiro foi o beijo do filme “Leonel, o pé de vento”, depois o choro do filme “Fogueira”, depois as crianças de calcinhas e cuecas do filme “Se lambuzar” e por último o medo que o filme provocaria do “Chateau de sable”... medos esses que se provaram serem infundados.*

*Eu no cinema – relato de experiência 14/10/2019*

No entanto, o filme não foi aprovado pelo coletivo da equipe do Cineclube. Nosso intuito era, em 2020, apresentá-lo e, uma sessão para famílias e buscar suas opiniões sobre ele, mas infelizmente 2020 foi o ano do início da pandemia do Covid-19 e o projeto conseguiu fazer somente uma sessão com as crianças do Agrupamento III, para a qual as próprias crianças foram convidadas a escolher um dos filmes visto no ano anterior para assistir novamente e, por unanimidade, todas as salas escolheram o *Chateau de Sable*.

*A proposta da Sandra é que exibamos o filme “censurado” para as famílias e busquemos a opinião delas sobre ele, achei excelente, possivelmente não vamos conseguir nesse ano, mas acho que é a melhor solução, porque todas as outras vezes que algo nos deixou em dúvida, foi assim que agimos, vivemos num momento de medo, não podemos deixar que ele impere, porque senão nós mesmos vamos nos podando, nos auto censurando. O que aprendemos em alguns anos na escola é que algumas lutas devem ser feitas estrategicamente.*

*Eu no cinema – relato de experiência 28/10/2019*

## **Curando sessões para bebês**

Antes de mais nada é importante dizer que sempre tivemos um cuidado adicional com os bebês antes de leva-los pela primeira vez à sala de cinema, isso porque a adaptação dos bebês muitas vezes acontece em um tempo diferente quando comparado com as crianças maiores. Primeiro, é necessário que os bebês se adaptem ao espaço da sua turma e aos profissionais que com eles trabalham para que posteriormente possam ser levados para outros espaços. Na curadoria pensamos também como eles vão se adaptar à sala escura e ao som emitido em volume mais alto.

*Nesse dia conseguimos fazer a primeira sessão para os bebês do Cha Il Sun, eu fiz a seleção de filmes na segunda-feira (23/09), selecionei 7 filmes que totalizavam 11 minutos, achei que esse seria um bom tempo para a primeira sessão. Como critério optei por filmes do nosso canal, o primeiro foi o Minuto Lumiere, sem som, achei que seria importante primeiro a adaptação dos bebês a luz apagada e imagem maior, depois coloquei o Minhoca, porque tem uma música que eles conhecem, depois Sohlepse, porque nessas turmas estavam alguns dos bebês desse filme, queria ver como era a reação deles ao se verem, se se reconheceriam, depois o Pega-pega que tem uma criança ainda entre os nossos e mostra uma brincadeira das crianças, o quinto filme foi o Fogueira porque queria ver como eles reagiriam aquele ir e vir de crianças, o sexto filme foi o Vertigem, pois procurava ver como eles se relacionariam com a imagem e o girar do brinquedo, e por último o Mãos porque o achei bem musicado.*

*Eu no cinema – relato de experiência 25/09/2019.*

No relato acima aparecem muitos critérios para curar filmes para bebês, estando alguns deles diretamente associados ao fato dos filmes serem produzidos na escola, tendo a presença na telona de vários dos espectadores. Esses critérios incluem vários elementos do cinema, como osilêncio e a música, o ver-se a si próprio e a uma situação rotineira, bem como incluem a experimentação com e a pesquisa sobre as reações das crianças pequenas frente a diferentes tipos de imagens do cinema, buscando proporcionar a elas experiências variadas e, ao mesmo tempo, descobrir como elas são afetadas por cada uma delas.

Importante notar que a curadoria cuidou não somente da escolha dos filmes a serem assistidos, mas da ordem em que seriam vistos, estando ela diretamente associada ao cuidado para habituaros bebês ao ambiente do cinema: sala escura e som mais alto.

Justamente pelas distinções entre o tipo de trabalho realizado na escola, por exemplo com turmas de faixas etárias diferentes, a curadoria também perpassa pelo olhar atento de cada turma.

Além disso, os filmes selecionados não mais foram escolhidos entre curtas-metragens brasileiros disponíveis na internet. Os filmes selecionados foram, todos eles, realizados nas próprias escolas Regente Feijó e Cha Il Sun, sendo, portanto, obras dos profissionais da educação infantil, participantes ou não do Cineclube Regente/Cha.

No relato a seguir, notamos como esses dois tipos de filmes compõem o horizonte da curadoria que vem sendo realizada no Cineclube.

No dia 23/10, fizemos mais uma sessão para os bebês do Cha. Essa sessão começou a ser pensada logo após a exibição do Chateau de Sable, conversei com a Sandra e disse que ia intercalar uma sessão de filmes do projeto e uma com filmes da curadoria, pois temos uma gama grande filmes do projeto e seria interessante que os bebês vissem. Minha opção era repetir o filme “Sohlepse”, que tem vários bebês que ainda estão no Cha, esse foi o filme que o Heitor se viu e ficou em êxtase da última vez. Eu assisti vários filmes do nosso canal, alguns bem antigos do primeiro ano que fizemos com a Pâmela, minha intenção era colocar filmes com e sem música para ver a reação dos bebês e alguns filmes que aparecessem adultos com os quais todos os bebês interagem independente de qual turma pertençam, esses adultos são o Antônio da turma dos 3 porquinhos e a Christianne<sup>8</sup> da turma do chapeuzinho vermelho, como eu editei muitos dos filmes do Cha, já imaginava quais escolheria, mas assisti outros, uns inclusive de crianças que estão no AG 3 do Regente. Como será que eles reagiriam ao se verem tão pequenos? Bom isso é algo para se pensar depois...

Durante meu processo de escolha, a Sandra me enviou uns 4 filmes que ela editou, um deles da turma da chapeuzinho vermelho, filme esse que ela deixou o celular com eles, enquanto estava no projeto e três da turma do jardim do Cha, filmes feitos pelos bebês e pela educadora Janaína, em um dia em que a Sandra substituí a professora da sala. Eu gostei muito de todos os filmes e selecionei dois deles para essa sessão dos bebês. Quando ela me enviou sua intenção era apenas para eu dizer que eu achava, mas eu disse para ela que dois deles iam para a sessão para vermos como os bebês reagiriam ao se verem. Eu fiz uma seleção da seguinte forma:

1. Câmera escondida – Filme de câmera parada de 2018, onde aparecem alguns bebês que estão hoje na turma dos 3 porquinhos, a câmera é acelerada e tem uma música de fundo (1:10 seg)
2. Sohlepse – Filme de 2018 já exibido anteriormente, aparecem vários bebês que ainda estão no Cha e foi sensação na apresentação anterior (1:51 seg)
3. Um dia de chapeuzinho vermelho no parque – Filme de 2019 feito com imagens captadas pelos bebês dessa turma, por ser mais extenso, o deixei no meio da sessão. Eu e Sandra conversamos que esse filme é longo e que tem muita intervenção da professora da sala, orientando como os bebês usarem o celular, achamos que seria interessante que ela visse na sessão e pudesse sentir a diferença entre o filme de sua turma e o de outra em que os bebês usam o celular livremente (6:39 seg)
4. Oia boia tia, a boia – Filme de 2017, feito para o minuto Lumiere na oficina da Pamela, nele tem o educador Antônio que costuma interagir com todos os bebês e é bem conhecido por eles (1:17 seg)

---

8 Christianne de Souza e Silva. Monitora Infante Juvenil da Prefeitura Municipal de Educação. CEI Cha II Sun. Possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicomotricidade e Ludicidade. Está na mesma unidade educacional desde 2003. Não faz parte do Cineclub Regente/Cha.

5. *Pescando limão* – Filme de 2018, escolhi esse filme porque nele aparece a educadora Christiane e ela costuma interagir com todos os bebês, sempre brincando com eles, ele tem uma música ao fundo em interseção com as vozes dos atores (2:41seg)

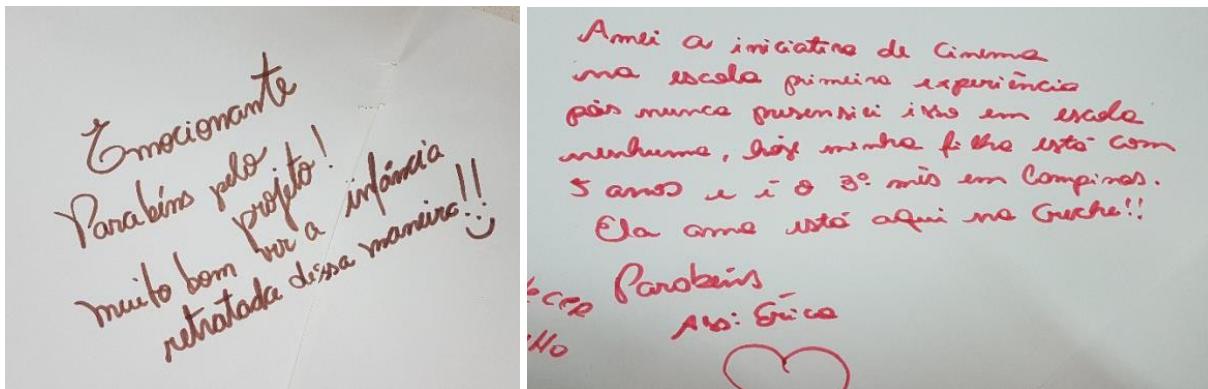
6. *Quem tem medo do lobo mau* – Filme de 2019, filmado pela Sandra e vai mostrando a inserção do fantoche do lobo na brincadeira dos bebês. Deixei esse por último porque achei que a figura do lobo chamaria bastante a atenção deles (2:30 seg).

*Eu no cinema – relato de experiência 29/09/2019.*

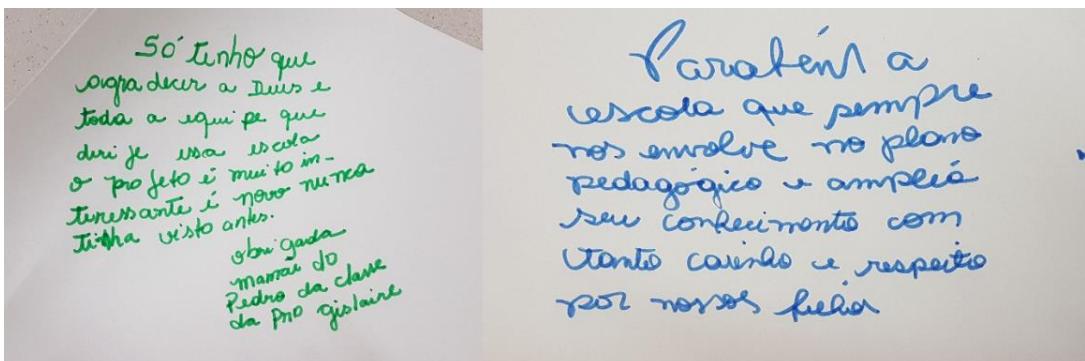
Os bebês, em sua maioria, ficaram muito bem com o apagar das luzes, um ou outro foi buscar abrigo no colo de algum educador. O retorno dos bebês foi como esperávamos, realmente houve um pouco mais de dispersão no filme *Um dia de Chapeuzinho Vermelho no Parque*, mas rapidamente eles foram arrebatados pelo próximo filme. Os bebês maiores se reconheceram ou eram reconhecidos pelos colegas que olhavam para os amigos sorriam ou apontavam, o mesmo acontecia com os adultos que apareciam no filme.

## Curando sessões para as famílias

**Figura 31, 32 e 33** – Fotografias de frases deixadas por familiares após sessão de cineclubes



Fonte: autoria própria.



Fonte: autoria própria.

No final de cada ano, a escola organiza sessões com filmes realizados durante o ano, essa sessão é para as crianças e seus pais, nesses momentos o trabalho da curadoria vai além da seleção de filmes, pois é preciso organizar a sequência de filmes e também organizar os horários de cada turma, uma vez que a comunidade comparece em grande número toda vez que é convidada para esses momentos, para tanto temos que fazer várias sessões de cineclube, com divisão de turma e com horários no começo da manhã e final da tarde, de modo a favorecer a presença dos familiares e responsáveis que trazem ou buscam às crianças na escola.

*No dia 13 de novembro compareceram a reunião do Cineclube, eu, Sandra e Maycon<sup>9</sup>, nesse dia teríamos que decidir quais filmes iria para Mostra com as famílias dentre os filmes que foram editados e foram para o canal nesse ano. Eu e a Sandra acabamos por decidir e elaborar a sequência, o Maycon não tinha assistido todos e não opinou. Foi um dia de muitas decisões, primeiro foi em pensar quais filmes:*

**1º Um dia no Parque:** escolhemos o “Um dia no parque” filme feito pelas crianças do AG I/II do Cha IL Sun que no original deixamos com quase 7 minutos, mas para a Mostra a Sandra deixou um pouco menor (ele foi deixado maior para ver se a professora percebia o quanto ela interferiu no filme e o quanto ele ficou bem melhor quando ela deixou de interferir no final, porque ela oferece ajuda para a criança e ela recusa e sai filmando)

**2º 2019 – Uma Odisseia na creche:** filme feito pelos bebês em um brinquedo do Cha que dá uma ideia futurista

9 Professor da Prefeitura Municipal de Campinas, atualmente na EMEF/EJA Prof.ª Sylvia Simões Magro. Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação/Unicamp. Foi integrante do Cineclube Regente/Cha no ano de 2019.

**3° Gustavo entrevista:** filme entrevista de um menino do Ag III que recebeu uma grande resposta na fala que tivemos na Network, todos riam muito da espontaneidade do Gustavo e falavam que ele parecia o Faustão entrevistando.

**4° Cigarras:** Filme que teve a participação de várias monitoras e do Cha e de crianças das duas escolas

**5° Ouvindo as crianças:** achamos que seria importante selecionar o filme “Ouvindo as crianças” que foi um filme que foi feito a pedido da OP Sheila no início do ano para um propósito pedagógico, mas que o resultado ficou muito bom ao nosso ver e para que os pais escutassem as crianças sem vê-las.

**6° É lobo, é lobo...:** filme com os bebês do Cha que mostrava uma ação pedagógica que achamos interessante que os pais conhecessem.

**7° Reflexo Primitivo:** filme de luz e sombra da colega de projeto de pesquisa que achamos que teria que estar na Mostra por mostrar uma forma diferente de filmagem.

**8° Alegria do Brincar:** filme Minuto Lumiere feito pela colega de projeto de pesquisa, diferente dos demais apresentados.

Após a seleção rapidamente elencamos a ordem de apresentação a nosso ver o “ouvindo as crianças” tinha que estar em primeiro lugar, porque era um filme que dispndia de maior atenção as falas das crianças e assim fomos sucessivamente colocando números nos filmes de acordo com sua ordem de apresentação, assim como escolhemos de cara o primeiro, também escolhemos o último “É lobo, é lobo..” pela “reações de fofura” que ele emana na plateia, vimos isso aqui na escola com as educadoras. Também pensamos em deixar no meio da Mostra o filme mais longo “Cigarras” e assim fomos revezando, em termos de tempo e potência, eu nem sei explicar como a potência é avaliada por nós, porque parece meio automático, eu e a Sandra pouco discordamos, as vezes tomamos uma decisão e depois estamos lá discordando juntas e apontando para outro caminho.

E assim a ordenação em nossas anotações ficou assim, com o tempo de duração e a ordenação:

**1° Um dia no Parque** – 3,18 – 7°

**2° 2019 – Uma Odisseia na creche** – 20,19 – 5°

**3° Gustavo entrevista** – 2,39 – 3°

**4° Cigarras** – 7,23 – 4°

**5° Ouvindo as crianças** – 5,02 – 1°

**6° É lobo, é lobo...** – 2,39 – 8°

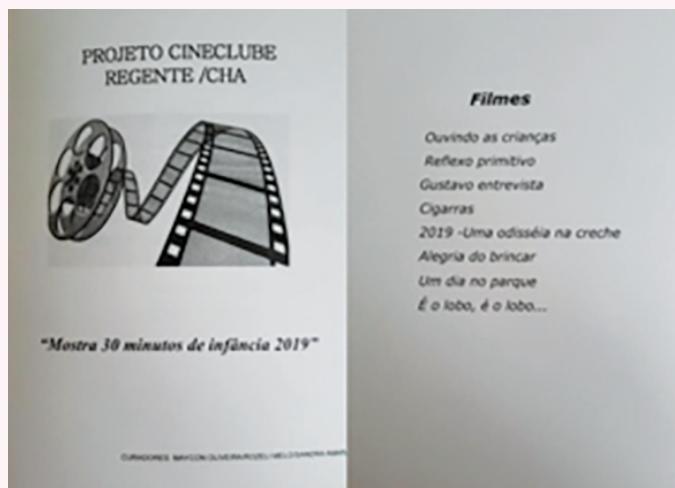
**7° Reflexo Primitivo** – 0,55 – 2°

**8° Alegria do Brincar** – 2,01 – 6°

Um dia no parque 3,18 - 7<sup>o</sup>  
 2019. Uma Odisséia na Creche 2,55 - 5<sup>o</sup>  
 Gustavo entrevista 2,39 - 3<sup>o</sup>  
 Cigarras ~~7,23~~ 7,23 - 0 ~~4<sup>o</sup>~~ 4<sup>o</sup>  
 Ouvindo as crianças 5,02 - 1<sup>o</sup>  
 É o lobo, é o lobo 2,39 - 8<sup>o</sup>  
 Reflexo primitivo 0,55 - 2<sup>o</sup>  
 Alegria do brincar  
 Alegria do brincar 2,02 - 6<sup>o</sup>

Fonte: autoria própria.

Eu passei a tarde elaborando os convites e recados do caderno, bem como comunicando ao grupo através de mensagem de texto as nossas decisões.



Fonte: autoria própria.

Eu no cinema - relato de experiência 08/12/2019

## Considerações finais

Nas muitas frases e parágrafos trazidos dos relatos semanais e nas frases e parágrafos que os alinhavam nesse segundo ano pandêmico de 2021, espero ter exposto que estar à frente da curadoria em uma escola de Educação Infantil requer um olhar atento desde a escolha dos filmes, as nuances que podemos exaltar na filmagem, as implicações pedagógicas que envolvem a apresentação dos filmes, as discussões sobre a viabilidade do filme no universo escolar e as organizações que envolvem desde a rotina escolar em função das sessões até a escolha e formação do roteiro da Mostra.

Estar à frente da curadoria em uma escola de educação infantil é um misto de alegria, muito trabalho e responsabilidade. Alegria em ver as reverberações que cada filme selecionado provoca nos bebês, crianças e adultos, trabalho porque é preciso conciliar horários, negociar trocas, sensibilizar pessoas e responsabilidade porque requer atenção e cuidado com a escolha dos filmes – inclusive a ordem em que são apresentados – e com o que dizemos e apresentamos nas sessões de cinema.

Mas, ao final, o que realmente fica é o sorriso no rosto de quem assiste, o aplauso no final das sessões e o obrigado de cada familiar ao sair da sala de cinema da escola.

# Conversas sobre Curadorias e Criações de Filmes em Unidades da PMC



Marli França Silva

Rita de Lourdes Carnevale Santos

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA CINEMA E EDUCAÇÃO

“Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p. 33). Partindo deste risco é que se insere a proposta do programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica municipal”, criado em 2016, visando o encontro do cinema com a arte e a Educação, e propondo a linguagem cinematográfica, com base na Lei Federal 13.006/2014, que obriga a todas as escolas de educação básica a exibirem, no mínimo, duas horas de cinema nacional por mês, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola (FRESQUET, 2015).

A partir da Lei 13.006/2014, promove-se em Campinas, a aprovação da Resolução SME 07/2016, publicada em 28 de março de 2016 por meio de Diário Oficial (CAMPINAS, 2016, p. 5), de onde surgem as ações do Programa “Cinema & Educação, realizado com parcerias do

Museu da Imagem e do Som (MIS) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pelo Laboratório de Estudos audiovisuais-OLHO da Faculdade de Educação. Essas ações são materializadas nas escolas de Educação Básica pelo Projeto Cineclube em Rede, partindo-se dos seguintes objetivos:

(1) fomentar a composição de clubes de cinema, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com o intuito de promover experiências estéticas e subjetivas com o cinema na escola, incrementando aquelas que são mobilizadas nas práticas sociais cotidianas incrementando aquelas que são mobilizadas nas práticas sociais cotidianas e que já se dão na vida de nossos educadores, educandos e demais membros da comunidade, buscando avançar, por essa perspectiva, nas relações que o cinema instaura entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura. (2) impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos, a partir da relação indicada, integrando outros saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as interfaces propostas. (3) promover a transmissão de pesquisas e intervenções referentes às relações que o cinema permite instaurar, no sentido já mencionado. (4) propor parcerias com instituições sociais e educacionais, com a finalidade de construir intervenções que possam operacionalizar a construção de espaço e tempo de cinema na escola (MARQUES *et al*, 2015, [s/p]).

As dinâmicas de criação, promovidas com as criações de curtas metragens por educadores e crianças, envolvem a articulação com outras linguagens visuais e expressões artísticas, conforme o terceiro objetivo do programa, que propõe:

III – Enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações por um lado com a fotografia, com o teatro e também com a música; por outro, com a literatura e a poesia, tomando como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, além de considerar a especificidade dessa expressão artística no contexto escolar.(CAMPINAS, 2016, p. 05).

Essas vivências educativas com o cinema são promovidas no Cineclube, considerado como um local privilegiado de interações/debates sobre filmes nas sessões de cinema, que abrange o coletivo das escolas municipais, conforme consta no nono objetivo do Programa Cinema e Educação, conferindo a possibilidade de:

IX – Elaborar estudos e propostas visando a progressiva implementação de cineclubes nas Unidades Educacionais da SME, pressupondo-os como espaços de interação de educandos, educadores e comunidade com expressões artísticas do cinema, mobilizadoras de experiências estéticas que promovem a construção de novos sentidos em meio a debates e reflexões sobre produções cinematográficas (CAMPINAS, 2016, p. 05).

Assim, a escola, por meio do Cineclube, sendo um local democrático, participativo e reflexivo, demanda responsabilidade e comprometimento com a curadoria pelos profissionais (em colaboração com toda a comunidade), podendo levar a debates mais amplos, abrangendo as intenções de criação, o que implica dizer que:

Levar filmes brasileiros às escolas pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens, isto é, pode borrar os muros para o encontro com artistas e produtores, convidá-los a dialogar com eles sobre os filmes, propiciar uma interação entre a escola e o universo do cinema. Bom para a escola, melhor para o cinema. Para isso é decisivo que possamos partir de uma curadoria constituída por profissionais responsáveis pelas áreas em diálogo, ao mesmo tempo, que esteja próxima da comunidade [...].(MIGLIORIN; FRESQUET, 2015, p.11).

No cenário da Prefeitura Municipal de Campinas estabelecemos alguns critérios para a curadoria, com a escolha de filmes (em sua maioria) provenientes das mostras de cinema estudantis como a Mostra Kino Campinas, curtas metragens produzidos por educadores e outros de produção nacional, disponíveis no acervo digital do Programa Cinema e Educação.

## **O lugar do cinema no planejamento coletivo em dois CEIS, como componente curricular pedagógico**

CEI Christiano Osório de Oliveira

O cinema e o cineclube foram inseridos na proposta pedagógica como projeto coletivo em 2020, a partir de questionamentos das famílias na Comissão Própria de Avaliação (CPA) sobre o uso da televisão no Centro de Educação Infantil. Contudo houve experiências que intensificaram o acolhimento do projeto pela Comunidade escolar, dentre elas: a formação de cinema ocorrida em 2019, em algum Trabalho Docente Coletivo (TDC) e a produção de filmes (parte do Projeto “Histórias (En) Encantadas”), que culminaram na participação na V Mostra Kino de Cinema Campinas/2019, em que um dos 3 filmes inscritos foi premiado, o intitulado: “Chuveiro”.

O planejamento coletivo do Projeto “Cinema e Cineclube”, realizado em parceria com as famílias e equipe escolar, foi norteado pelas seguintes ações: promover formações de cinema no TDC; implementar o cineclube na escola; estimular a produção de filmes pelos diversos atores da escola; vivenciar múltiplos modos de produção cinematográfica; experienciar

diferentes maneiras de assistir e interagir com as imagens e sons; ampliar os títulos do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, com especial atenção à produção nacional; conhecer/apresentar uma maior diversidade de obras cinematográficas, ampliando a diversidade de exibição de filmes; favorecer a integração entre a escola e a comunidade, como prática social que excede às interações no contexto educacional; potencializar experiências estéticas e sensíveis; organizar e disponibilizar para a Rede Municipal de Ensino de Campinas e outros Cineclubes os filmes produzidos pela nossa equipe.

Quanto à organização da programação do cineclube, conforme os segmentos da CEI, a escolha seguiu-se desta forma:

Para crianças: filmes produzidos pelas educadoras e crianças, filmes curta-metragem, filmes ou fragmentos de filmes longa-metragem, priorizando filmes de produção nacional;

Para famílias: filmes produzidos pelas educadoras e crianças, documentários, filmes curta metragem, filmes ou fragmentos de filmes longa-metragem, priorizando filmes de produção nacional;

Para toda comunidade escolar: filmes produzidos pelas educadoras e crianças e filmes curta metragem.

## Curadorias e recursos dos Cineclubes

### *Playlist de filmes exibidos nos TDCs e suas sinopses<sup>1</sup>*

- » **Xô Pavão (Bebelume):** Makuru dorme ao som da sua mãe cantando e sonha que está saindo pela janela e vivendo uma aventura na escuridão.
- » **Sombras da Alegria (Sonia Maria Nogueira de França Simas):** um filme musical de uma girafa de brinquedo sendo manipulada por um adulto. Só ela aparece, se movimentando como se estivesse dançando, explorando o cenário ilustrativo da natureza.
- » **Cadê (Bebelume):** o filme envolve brincadeira (cadê-achou) para achar objetos em sombras e caixas.
- » **Panela Sound (Bebelume):** o mundo musical dos objetos e seus efeitos sinestésicos ao

---

<sup>1</sup> Algumas das sinopses presentes neste texto já constavam no YouTube e no canal da escola, as outras foram elaboradas para este texto pelas autoras.

serem manipulados.

- » **Virando Gente:** a história do nascimento psíquico (Bruno Stamato): o nascimento psíquico do personagem Bruno e seu processo de individuão, mostrado em suas primeiras experiências.
- » **Guida de Rosana Urbes (JRC Animation):** Um curta-metragem de animação de Rosana sobre a personagem “Guida”, que espelha um movimento de reflexões sobre sonhos, fantasias, sensações e sentimentos cotidianos da mulher, em seus encantamentos e desafios da vida humana. Todo retratado no movimento de desenhos do seu corpo, (com predominância para o preto e branco), suas sensações múltiplas e desejos, trazidos com muita profundidade e sensibilidade.
- » **Pingo de Respiro (Drop of Breath [pequenezas ~Smallities#5]):** a vulnerabilidade humana como um veleiro de papel em meio ao vento, que deixa para trás tudo que tirava sua paz.
- » **Emicida:** É tudo para ontem. Gilberto Gil: o filme é embalado pela música “Viver e partir, voltar e repartir”. Em meio ao caos da vida urbana, segue-se a vida, tudo em um ritmo acelerado, que promove o questionamento sobre o princípio da vida e a sua continuidade, trazido pelo divino e pelo movimento da sociedade.
- » **Série Anima Aí-Escargot (Rede Minas):** a animação e um Stop-motion em que um caracol em formato de porta-durex fica preso a um chiclete, armando a maior confusão.
- » **Ana e a Borboleta (Isa Veiga):** é uma curta-metragem de animação 2D produzido a partir da Lei Goyazes de incentivo fiscal produções artístico-culturais do Estado de Goiás. Ana vê um casulo de Borboleta e seu pai explica sobre a metamorfose para ela. No aguardo do nascimento da Borboleta, ela dorme, aí se estabelece uma aventura entre “sonhos” e “pesadelos”, envolvendo ela e a Borboleta.
- » **Poética de Barro (Giuliana Danza):** bucólico, delicado e sensível, o curta-metragem “Poética de Barro”, animado em *stop motion* com argilas do Vale das Viúvas de Maridos vivos (Jequitinhonha), baseado no trabalho de ceramistas mineiras e com trilha original composta por instrumentos de cerâmica, retrata a saga de uma pequena criatura, que precisa sobreviver às vicissitudes da vida. Se todas as barreiras serão transpostas, apenas assistindo para descobrir.
- » **A Lenda do Brilho da Lua (Mostra de Cinema Infantil):** a lenda do brilho da lua conta a

história de um rei malvado e invejoso que tenta roubar o brilho de uma princesa.

- » **Le com Cré (Mostra de Cinema Infantil):** os personagens animados verbalizam as ideias das crianças sobre o valor do dinheiro, medo e coisas de menino e menina, segundo experiências delas.
- » **Dono de Casa (Mostra de Cinema Infantil):** um menino pede para brincar com as meninas. No início, ele é o dono de uma oficina, mas, sem carros para consertar, ele precisa encontrar outro papel na brincadeira.
- » **Dela (Mostra de Cinema Infantil):** Dela mora na Ilha de Itaparica com seu pai, Agenor. Na escola nova, os colegas acham seu nome estranho e seus cabelos esquisitos. A menina questiona o pai, e a história que ele conta muda a forma como ela vê a si mesma.
- » **O Ser Curioso (Mostra de Cinema Infantil):** por meio da história do Garapuvu – árvore símbolo de Florianópolis-SC. O vídeo mostra como a curiosidade desperta a criatividade. Ela surge quando tudo parece novo, surpreendente, como se cada dia fosse uma nova descoberta. De forma lúdica, o ser curioso revela atos inseparáveis de ação e reflexão que podem mudar a realidade.

## Filmes produzidos pela CEI Christiano Osório de Oliveira

- » **Turma da Natureza:** o curta foi produzido pela professora do AG II A, da turma da natureza, em junho de 2021, utilizando imagens e atividades das crianças no retorno presencial, na tentativa de capturar os olhares e seus sentimentos após o isolamento social.
- » **A Sementinha:** filme poesia, narrado e produzido pela professora da turma AG II C, em que apresenta o Projeto Educação ambiental, a partir de uma aventura da sementinha no quintal.
- » **A Lagarta no Casulo:** filme produzido pela turma do Casulo-AG I B, compartilhando materialidades que as educadoras construíram para as crianças da turma.
- » **Receitinha Saudável:** o filme foi uma sugestão de receita saudável para a pandemia, produzido pela turma do Casulo.
- » **Meu Galinho:** a aventura do galinho fujão foi um filme produzido pelo Agente de Educação Infantil, da turma da Natureza, com o teatro de luz e sombra.
- » **Mudanças nos protocolos relativos ao Covid 19:** o filme foi uma narração da professora,

da turma do Casulo, sobre as alterações nos protocolos do DEVISA em relação aos encaminhamentos de casos suspeitos, no aparecimento dos primeiros sintomas.

- » **Filmes com tradução em Libras – traduzidos pela prof. Julie de Educação Especial:** Cadê, Sombras da Alegria e A Sementinha Libras.

## **Cinelives da CEI Christiano Osório de Oliveira (Curadoria de filmes)**

### **Cinelive 1 – Tema: A Pandemia e o Isolamento Social, com os seguintes filmes exibidos:**

- » **Castelo de Areia:** o curta-metragem de animação apresenta o homem da areia e as criaturas que ele esculpiu na areia. Essas criaturas vivas constroem um castelo e celebram a conclusão de sua nova casa, apenas para serem interrompidas por um hóspede indesejado.
- » **Enquanto Te Esperamos:** trata-se do que fazemos em casa enquanto esperamos as crianças retornarem ao CEI Christiano. Neste filme, contamos as crianças e as famílias um pouquinho do nosso cotidiano no período de isolamento social.

### **Cinelive 2 – A escolha de curadoria derivou-se do site: <https://mitosindigenasemtravessia.com/>, com os filmes: O Menino Peixe, o Urubu Rei e o Making Of – Conhecendo Histórias**

- » **O Menino Peixe:** em meio a uma pescaria com timbó, um garoto-peixe supera os maus-tratos de seus invejosos tios.
- » **Urubu Rei:** nos tempos em que o mundo ainda era escuro, o demiurgo Tan~yxiwè precisará enganar o urubu rei para conquistar o sol.
- » **Making Of – Conhecendo Histórias:** um filme baseado em mito do povo indígena da aldeia Javaé, a partir da contagem de histórias através de desenhos e pinturas das crianças e do ensino da tradição aos adolescentes. Todos juntos, professores e especialistas e, alunos comunidade da Escola Indígena Temanare, colaborando com o que sabem para a construção desta história.

### **Cinelve 3 – Apresentação dos filmes: “Makuru” (Xô Pavão), “Na Barriga” e “Esta Não é a Escola é a Outra Escola”, com alunos da EMEFEI Padre Francisco Silva**

- » **Na Barriga:** e de lá dentro da barriga? E aqui fora? Os mundos que passeiam na passagem do nascimento...
- » **Esta Não é a Escola é a Outra Escola:** é um vídeo dança dos alunos da EMEFEI “Padre Francisco Silva” que parte da reflexão: essa é a escola? Mas parece outra! Mas é a nossa mesma. E nós somos os mesmos?
- » **Cinelve Luz e Sombra:** Filmes exibidos: Cadê (BebeLume), Sombras da Alegria de Vanessa Simas e Meu Galinho de Pedro Ivo: Já descritos acima.

## **Cineclube do CEI reino encantado**

### *Processos e curadorias*

A implementação do cineclube no CEI Reino Encantado envolveu um processo reflexivo sobre alguns entraves a serem superados, por exemplo: espaços de exibição, telão, equipamentos, entre outros e, sobretudo, administrar problemas com relação ao tempo pedagógico, que estava todo comprometido com outros projetos, sendo necessário utilizar o contra turno para iniciarmos o projeto de cineclube na unidade.

Neste sentido, foram realizadas na unidade para fomentar professores e alunos nesse processo de exibição e criação cinematográfica, entendendo que o cinema transmite sentimentos e leva a novas experiências. Inicialmente, fez-se uma curadoria baseada no acervo fílmico do site do Programa Cinema e Educação, disponível na plataforma Educação Conectada. Esta curadoria contou com a participação de alunos e professores.

O projeto de cinema foi sendo introduzido no CEI Reino encantado a partir de formações ocorridas de 2016 a 2019, dentre elas: “Cinema e Cineclube na Escola de Educação Básica” no MIS e “Comunidade de Aprendizagem com o Cinema”, na FE/UNICAMP, com formadores do Grupo OLHO – FE/UNICAMP (2016). As formações ocorreram em parceria com o Programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica municipal” da Prefeitura Municipal de Campinas. Outra contribuição formativa que colaborou para a decisão de desenvolver o cineclube na CEI foi uma oficina de animação, ministrada pelo

formador Maurício Squarizzi (não concluída por conta da Pandemia), ocorrida em 2020 na própria unidade.

Após as contribuições mencionadas acima, o cinema foi considerado uma área de interesse pedagógico para estudos e reflexões e introduzido no Projeto Pedagógico do CEI Reino Encantado em 2020. Nesse mesmo ano, um dos filmes propostos para integração com os alunos da CEI durante o período de Pandemia foi selecionado para participar da 15ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP) com o título: “Eu assim sem vocês...”, com a direção de Marli França Silva”<sup>2</sup>, exibido na plataforma online do evento e apresentando a nossa escola na Mostra Educação da 15ª CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto, e, no mesmo ano, outro filme do Reino Encantado foi selecionado para VI Mostra Kino Campinas e X Mostra Estudantil de Cinema: “A árvore Generosa”<sup>3</sup>. Para essas Mostras de Cinema, foram enviados outros filmes pelos educadores desta unidade de ensino, confirmando assim o interesse pelo fazer cinema na educação infantil.

Algumas exibições de filmes da escola foram acompanhadas de oficinas de formação pós-apresentação, por exemplo criações com massinha após apresentação de curta de animação semelhante, pintura indígena após apresentação do filme Canção Kaiapó, entre outros. Esse processo pós exibição aconteceu de modo a dar materialidade ao que foi visto, ao que foi falado antes, durante e depois das apresentações fílmicas e, ainda, auxiliou no trabalho com a criatividade para as próprias produções.

A curadoria de filmes exibidos durante esse processo adveio do acervo fílmico do site Educação conectada, especificamente das doze coleções do Programa Cinema & Educação

Dentre essas coleções, escolhemos os seguintes filmes:

- » **Canção Kaiapó – Mawaka:** canção Kaiapó interpretada pelo grupo Mawaka e seu vídeo retrata, dentre outras coisas, pintura e trajes indígenas.
- » **Das Crianças Vida de Maria:** o filme conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos de idade que é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece.
- » **Ikpeng para o Mundo:** quatro crianças Ikpeng apresentam sua aldeia respondendo ao

---

2 Disponível em: <https://youtu.be/3yGh9z-TXhQ>. Acesso em: 17 nov. 2021.

3 Disponível em: <https://youtu.be/ersOcMdklW0>. Acesso em: 17 nov. 2021.

vídeo-carta das crianças da Sierra Maestra em Cuba. Com graça e leveza, elas mostram suas famílias, suas brincadeiras, suas festas, seu modo de vida. Curiosas em conhecer crianças de outras culturas, elas pedem para que respondam ao seu vídeo-carta.

- » **Animasom:** é uma experiência sonora. É a história de um menino que não tinha orelhas nem ouvidos e, conseqüentemente, vivia em um mundo sem sons. Ele nunca tinha se dado conta disso, até achar um par de orelhas no chão. Após examinar aquele objeto estranho, ele resolve colocá-lo na cabeça e passa a descobrir um novo mundo.
- » **A Ilha:** um rapaz preso numa ilha. Ação, mistério e muito tchá-tchá-tchá.
- » **Por que Heloísa?:** adaptação do livro infantil de Cristiana Soares. Heloísa é uma menina com paralisia cerebral no início da sua vida escolar. Ela frequenta uma escola regular, onde todos aprenderão a lidar com a diferença, entendendo o significado das palavras solidariedade e inclusão.
- » **Calango:** um esfomeado calango decide que um grilo será sua próxima refeição, mas as coisas não serão tão simples quanto ele imagina. Ação, humor e uma perseguição desenfreada numa animação 3D bem brasileira.
- » **Menino do Cinco (The boy at the five):** um garoto solitário encontra um filhote de cachorro no jardim de seu prédio e o leva até o apartamento onde vive com o pai. Quando o menino finalmente acredita que ter conhecido um amigo, o dono do animal volta.
- » **Menina Bonita do Laço de Fita:** o filme aborda o aspecto racial e o não-preconceito, por meio da convivência harmoniosa de indivíduos de raças e cores diferentes. Para isso, conta a história de um coelho que, apaixonado pela cor negra de sua vizinha, faz tudo para ficar igual a ela. Depois de várias tentativas frustradas, acaba encontrando a felicidade ao se casar com uma coelha preta e ao ter filhos brancos, pretos e malhados.
- » **Minhocas:** quando uma criança está pronta para perguntar, os adultos podem não estar preparados para responder. O dilema do questionamento, enfrentado por pais e filhos, é o assunto dessa família de minhocas, na qual o Júnior está crescendo e ainda não conseguiu do pai, da mãe e do avô nenhuma resposta convincente para uma questão que não para de intrigá-lo: porque é proibido cavar para cima.

## Considerações finais

A avaliação que temos dos processos envolvidos, conversando com as práticas de criação, escolha e exibição de curtas metragens na unidade, é que houve muito incentivo às produções e à formação com o cinema em 2020, e que esse afinamento, como proposta curricular, estruturado no projeto pedagógico, possibilitou o Christiano Osório de Oliveira (CEI) uma vasta produção envolvendo os profissionais, dando voz às suas percepções de cinema, umas até em sintonia com as pedagógicas, sendo alguns filmes porta vozes de seus projetos de sala, mas desvinculados de uma percepção atrelada a conteúdos ou áreas de conhecimentos específicas, se constituindo em arte, possibilitando uma forma eficiente de socializar conhecimento e conversar com as famílias, utilizando a linguagem cinematográfica, e, inclusive, a articulação com outras, como a música, fotografia e a dança.

As Cinelives foram um canal de interação importante com as famílias e entre os profissionais, que em sua curadoria tiveram a sensibilidade de promover a alteridade e acolhimento pelos filmes escolhidos, comunicando-se com os sentimentos da Comunidade, a exemplo da Cinelive 1, voltada para o tema da Pandemia e isolamento social e escolar. A escolha de produções nacionais e locais, como do site da educação conectada e das mostras estudantis e, as formações de cinema, ambas do Programa Cinema e Educação em suas parcerias com o MIS e a UNICAMP, contribuíram para o fortalecimento do cinema como socializador de cultura nacional, rompendo-se com a disneyzação (preferência pelos filmes comerciais) presentes nas escolas, fazendo fluir um novo olhar sobre os filmes e suas preferências, contribuindo para uma nova cultura na Educação Infantil.

A própria curadoria voltada para a escolha de três filmes: um nacional, um produzido na escola e um terceiro livre como um critério único (Cinelives e demais sessões de cinema), foi essencial para o diálogo do Projeto Cinema e Cineclube em nosso Centro de Educação Infantil com a Lei 13006/14. Movidos com esta intenção, o uso dos tempos pedagógicos (TDCs) foram de suma importância para a validação da proposta de cineclube com os profissionais e a revisitação da produção dos educadores. Com a tradução em libras, instaurou um novo movimento que possibilitou a acessibilidade as famílias e crianças deficientes audiovisuais, neste sentido inclui-se a curadoria de filmes do site “Mitos indígenas em travessia”, que conta também com a áudio descrição dos curtas.

As formações específicas voltadas à aprendizagem do cinema como proposta educativa e também para a educação infantil foram fundamentais para iniciar o projeto de cineclube no CEI Reino Encantado. Considerando o fato de que esta unidade possui sete salas de aula (quatro no período da manhã e três no período da tarde), e que o projeto de cineclube se iniciou em uma das salas do agrupamento 2 no período da manhã e obteve a adesão apenas do agrupamento 3 no período da tarde, acreditamos que ainda há muito a trabalhar a ser feito, pois apesar da escola ser relativamente pequena, nem todos os educadores ficaram envolvidos com o projeto de cinema, estando mais atentos às realizações audiovisuais de outras unidades de ensino e às formações com o cinema que eram propostas pelo programa. Por tal motivo, houve uma solicitação para que o cinema e as produções audiovisuais constassem do projeto pedagógico da escola. No percurso, ainda houve uma indicação de oficina de cinema na unidade, com o formador Maurício Squarisi, a qual foi interrompida pela pandemia do Coronavírus, tendo sido ministrada apenas uma aula.

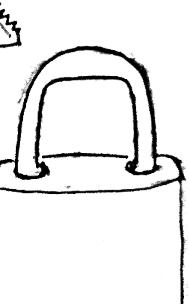
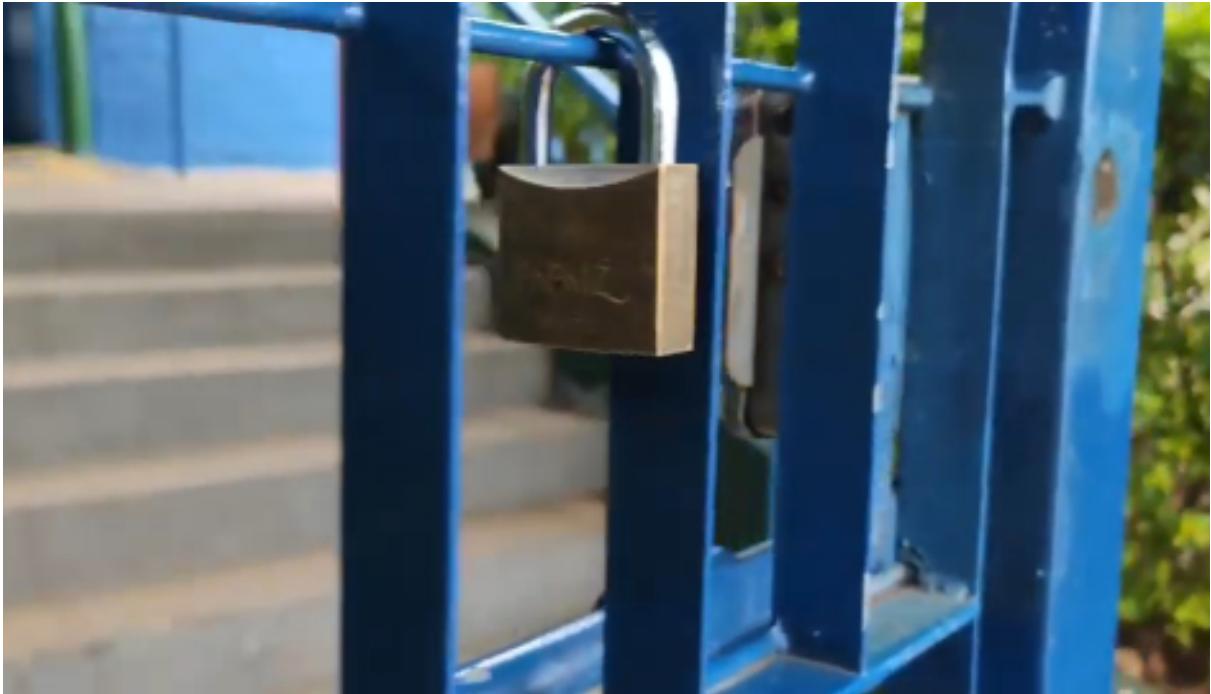
Com o trabalho virtual, proposto pela Secretaria de Educação de Campinas, o audiovisual ganhou mais visibilidade e adesão dos educadores da unidade, o que culminou na produção de filmes com e para as crianças, procurando instrumentalizações específicas que lhes dessem respaldo para essas produções, sendo ainda sugerido que algumas dessas produções fílmicas fossem enviadas para a Mostra de Cinema de Kino Campinas, o que fez com que os educadores se organizassem e tivessem um olhar crítico em relação às suas produções e a de seus colegas. Assim, a utilização do cinema no processo educativo tem se mostrado importante diante das novas vivências pedagógicas que o audiovisual proporciona, tanto aos educadores quanto aos alunos, e, portanto, o Programa Cinema e Educação continuará a fazer parte do projeto da escola na expectativa de que, enfim, toda a comunidade escolar desta unidade venha a ser afetada pelo cinema.

















# Preto e Branco e Colorido, “O Circo” e “Festa do Cinema”: Um Diálogo entre Dois Mundos pelo Cinema



Aline Caetano Begossi  
Maria de Lourdes Gomes da Silva  
Simone Pinto da Silva  
Rebeca Ripari  
Zirlene Scardovelli

O filme “A Festa do Cinema” retrata cinematograficamente uma festa realizada no Centro de Educação Infantil Agostinho Páttaro<sup>1</sup>, no qual há uma instalação com projeções simultâneas e exibição de vários filmes dentro do próprio filme. Não tem um roteiro definido, uma ideia inicial. A ocupação desse cenário e a movimentação dos corpos dentro desse espaço foi imprevisível.

“A Festa do cinema” mostra as brincadeiras espontâneas das crianças com luzes, sombras, imagens, músicas, movimentos e texturas, sem mostrar diretamente as relações estabelecidas pelas crianças entre elas e o espaço. São nuances que se desvelam nos 118 segundos de filme, e seus fragmentos se apresentam entre frestas que a câmera captura.

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Infantil, localizada no distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Atende em torno de 350 crianças de 3 a 6 anos

Em uma fresta, surge Carlitos, o vagabundo de Chaplin, que parece interagir com as crianças pedindo ajuda para sair da jaula do leão. O cinema mudo em preto e branco contrasta com o colorido das luzes do espaço. A tela ao fundo, os véus coloridos à frente se movimentando ao vento e as crianças absorvidas pelas imagens de “O circo”, de 1928. Nesse filme dentro do filme, desvenda-se o espetáculo: o encanto do show nos acasos ingênuos provocados por Chaplin, o desencanto dos bastidores, cenas, roteiros, ensaios, o público, a ilusão mágica da cena. A música compõe e conduz o filme, criando diálogos no cinema mudo.

“O circo” chegou a ser apontado como o filme menos politizado de Chaplin e de fato, talvez esta seja a obra de Chaplin mais comprometida com o humor e menos com a crítica social tão presente em seus filmes. Sua obra é marcada por uma forte crítica ao capitalismo e ele não se cansa de denunciar grandes problemas sociais, como a miséria, o desemprego e a exploração do trabalhador.

Em seu mundo preto e branco, o Chaplin de “O circo” talvez tenha atingido o ápice do humor visual. Nos 71 minutos de filme, ele nos presenteia com uma das grandes comédias da história do cinema e o riso acontece de maneira fluida. Carlitos chega a um circo que não se encontra em uma de suas melhores fases. Mas o seu dono, percebendo a facilidade com que o Vagabundo conseguia provocar o riso da plateia, contrata o maltrapilho, que logo se apaixona pela filha do proprietário do circo e, à sua maneira, luta pelo direito de conquistar a garota.

Saindo do contexto em preto e branco de Chaplin, em outra fresta do filme “A Festa do cinema” nos deparamos com as cenas de “Isso é arte?”<sup>2</sup>, as bolinhas rolam como que no ar e várias imagens são projetadas em véus translúcidos pendentes do teto, nos corpos que dançam deliciados com luzes, filmes e músicas e na tela branca da parede.

---

2 Filme produzido pela equipe da escola em 2017, na Oficina de cinema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YDBIwLTGHuo>. Acesso em: 17 nov. 2021.

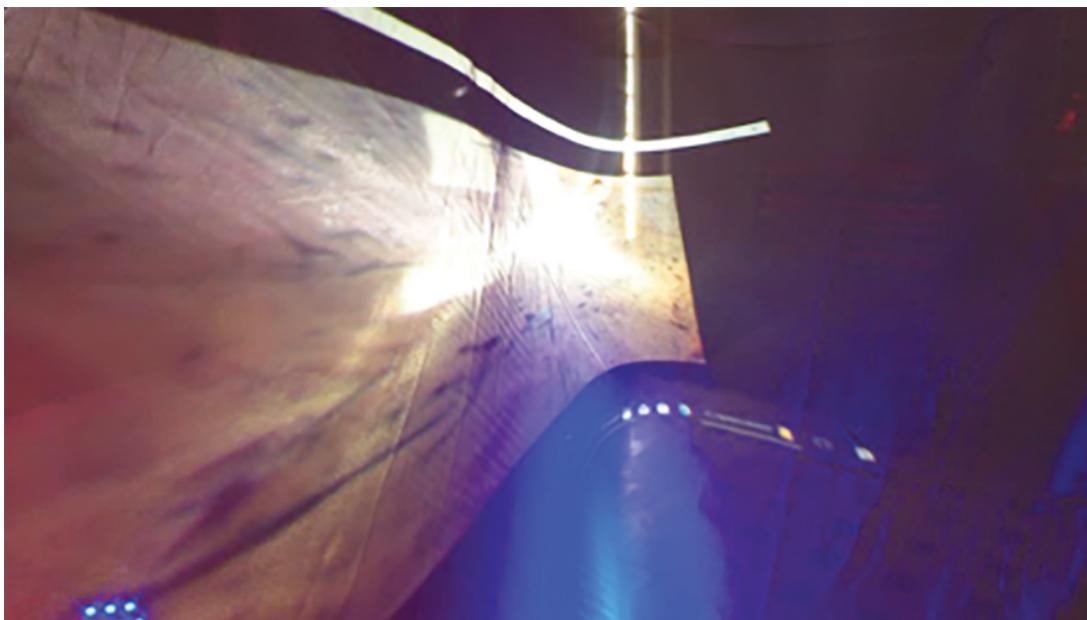
**Figura 34** – Frame do filme “A festa do Cinema”



Fonte: autoria própria.

As imagens criadas pelo movimento das bolinhas de gude sobre a tinta criam um efeito, cuja visão nos chama à reflexão sobre o movimento, a mistura, o vai e vem redesenhando cada fragmento do papel, que deixa de ser branco e registra as marcas percorridas pelas bolinhas. A imagem nos remete ao vai e vem de nossas experiências vividas no cotidiano escolar e na vida de cada uma de nós. As marcas da tinta simbolizando as vivências, cicatrizes e tatuagens, redesenhando e colorindo o nosso percurso: de nossas vidas e das nossas experiências na escola.

**Figura 35** – Frame do filme “A festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

Em “A Festa do cinema”, o corpo fílmico é vivo e os corpos são livres, não instrumentos, mas conjunto de sensações, experimentações, memórias incitadas pelos cliques, em um movimento circular de afetar e ser afetado, de produção e de experimentação de desejos. Por exemplo, o desejo de fugir da vida anestesiada, em uma experiência que represente uma fuga da rotina, que produza intensidade, gere novas organizações, potências.

“A Festa do cinema” apresenta um desorganizar dos corpos para torná-los instrumentos de intensidade. Gritos de surpresa, sombras e corpos como telas, recebendo imagens, interagindo com imagens, criando imagens com as sombras. As crianças brincando, estendendo a tela, puxando, encurtando, passando sob ela. As crianças enxergam a câmera que as filma ou ela passa despercebida? Para o espectador que assiste ao filme, as crianças demonstram não perceber, parecem agir naturalmente. Seria a experiência de interagir com a instalação tão impactante que torna invisível a câmera?

O cinema é o personagem desse filme, o protagonista nos corpos que dançam com luzes, imagens e sons. A música dialoga com a tela que ondula, a imagem circula com o giro da música e “é essa aparição do filme como objeto estético para o olhar do nosso corpo no mundo da cultura que permite que falemos/escrevamos sobre cinema com múltiplos olhares/falares” (ALMEIDA, 1994, p. 41).

**Figura 36** – Frame do filme a Festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

Com Chaplin, o circo retorna ao seu espaço potente. Antes tão formatado, com seus monótonos palhaços, o circo agora cresce nas graças ingênuas do protagonista. Chaplin, de modo inocente, vai na contramão das cenas ensaiadas e faz suas peripécias espontâneas, sem roteiros, o que provoca risadas no público e o transforma, sem que ele saiba, na atração principal. Sua ignorância é o hit do show! Em “A Festa do Cinema”, as descobertas, o não saber e os acasos são os hits do filme e é na fuga das sequências ensaiadas que reside a sua graça.

“A Festa do Cinema” nos revela uma escola como espaço potente, democrático e criador do gosto pelo cinema enquanto arte. Um lugar de experimentação do cinema por meio dos sentidos, com todo o corpo, compartilhando essa experiência com o outro, em um assistir e vivenciar coletivo do cinema. O filme retrata uma experiência de cinema expandido, para além da especiação dos olhos e ouvidos. Inspiradas nas ideias apresentadas por Gonçalves (2014), criamos produções audiovisuais que extrapolam maneiras convencionais de exibição, produzindo sentidos não-lineares, problematizando a estabilidade do real e provocando um olhar tátil, polissêmico e polifônico.

As crianças experimentam as projeções e brincam, assim como Chaplin brinca com o leão. Experimentam fascinadas o seu poder sobre a projeção, gritam e deslumbram-se com as sensações que o ambiente propõe, vão e voltam, olham e tocam a tela, olham para si mesmas, para o filme em seus corpos. Ao mesmo tempo, saem da experiência alienante da sala escura, de ser o centro e o sentido das imagens, percebendo as representações e criando outras, explorando as obras, novos espaços e novas memórias. O cinema e a experiência do cinema estão presentes.

**Figura 37** – Frame do filme “A Festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

Os corpos no filme vivem a experimentação do cinema: corpos projetores, corpos projetistas, corpos espectadores. E assim,

Muda o saber da vez, muda o corpo da norma. As tecnologias atravessam nossos processos de subjetivação e repertórios imagéticos, contaminando-nos os corpos e as experiências, em pulsações (des)contínuas: 'Começa e termina no corpo. Neste há camadas e mais camadas de histórias, de trajetórias, de marcas. As marcas que marcam o corpo são diferentes das marcas que marcam o espaço, mas ambas estão implicadas. No acontecer da vida elas são inseparáveis' (GONÇALVES, 2016, p. 18).

"A festa do cinema" é cinema falando sobre cinema. Filma a experiência, tendo apenas como motivação a necessidade de filmar os corpos na relação com as imagens, as projeções, a dança dos véus, imagens circulares. É feito na escola para espectadores da comunidade escolar e, enquanto dispositivo, "é, antes de mais nada, relacional, uma máquina que provoca e permite filmar encontros" (LINS, 2015, p. 2). As imagens do filme nos dão pistas, sem revelar com objetividade, o que podem ser esses encontros que ocorrem entre as crianças na escola: brincadeiras, experiências sensoriais com o cinema expandido, corpos pulsantes. Desse prisma, o filme revela um respeito ao espectador, sem dar respostas prontas, permitindo que cada um forme suas hipóteses sobre o que é esse encontro na escola das crianças com o cinema-arte. Ao não roteirizar o filme, estabelece-se uma contraposição à

crescente roteirização das relações sociais e intersubjetivas', dos 'roteiros que se instalam em todo o lugar para agir (e pensar) em nosso lugar', parte da produção documental tem a possibilidade de inventar pequenas 'máquinas' para se ocupar do que resta, do que sobra, do que não interessa às versões fechadas do mundo que a mídia nos oferece. (LINS, 2007, p. 46)

Chaplin, sendo Chaplin, traz o circo de volta aos seus princípios de se fazer encantar, rir dos roteiros, rir das rotinas, dos disfarces, rir do próprio circo. Nas frestas, a escola passa a produzir cultura nesse entrelaçar com o cinema. O filme projetado no corpo, na tela, no véu, evidencia o cinema enquanto arte, uma "percepção fílmica, que não se resume ao gesto de olhar e ouvir, as tecnologias também compõem com nossos corpos outras camadas sensoriais" (GONÇALVES, 2016, p. 5).

**Figura 38** – Frame do filme “A festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

A experiência vivida pelas crianças, próximas às luzes e aos tecidos-telas, é diferente da experiência projetada que é vista pela câmera posicionada com certa distância. Os corpos não fazem ideia da dimensão do que está sendo criado, eles não têm a visão além do que está diante deles, não enxergam de forma ampla que a câmera captura. O que se cria não é o mesmo daquilo que se forma, a câmera e os corpos a sua volta captam as diferentes sensações promovidas pelos corpos que estão em movimento ou parados enxergando a luz da projeção à sua frente. Ao mesmo tempo há um compartilhar de sensações e um criar, perceptível ou não, levando o outro a sentir algo que jamais seria possível promover sozinho, camadas de experiências em que cada um experimenta uma parte do processo de fazer arte.

Isso é o que pode a escola com o cinema e, em contrapartida, é também o que pode o

cinema com a escola? O ambiente invoca o encantamento, o envolvimento, as imagens propõem que sejamos o que quisermos ser: a bruxa, o guitarrista, a bailarina, o lutador, o herói, o palhaço, nos fazendo pensar “onde vivem esses personagens que atuam em nossos corpos? Podemos dizer que vivem dentro de nós, em nossa imaginação? Podemos dizer que só aparecem quando acionados por algum objeto ou gesto que afeta nossos corpos? Seja como for, eles precisam compor nosso mundo sensível para que possam nos atravessar” (MIRANDA OLIVEIRA JR, no prelo).

**Figura 39** – Frame do filme “A Festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

**Figura 40** – Frame do filme “A festa do cinema”



Fonte: autoria própria.

Em “A Festa do cinema”, o mundo preto e branco de Chaplin adentra o mundo colorido das projeções na instalação da escola. Uma mão de criança se estende à Carlitos e o salva da jaula do leão, e é convidado a dançar com elas entre os véus. Ao aceitar o convite, ele percebe que o que o atraiu para esse universo é a força da brincadeira e do riso, é a potência da imaginação, que é também marca do seu universo e possibilita o diálogo entre esses dois mundos.

Nós, adultos da escola, dançamos junto com Chaplin e as crianças. Ao criarmos espaços geradores de encontros com o cinema expandido, lançamos ao ar uma dança-improvisado de quem não tem ideia de que experiências serão produzidas na relação com o espaço. Nossos corpos dançam em estática, perplexos ao admirarmos o que a Festa gerou de encontros e imagens.

Na expectativa de compartilhar esse encantamento com quem pensa e faz educação, nossos corpos capturam o vivido, por meio das câmeras. “A Festa do cinema” ultrapassa um registro utilitário produzido para dar visibilidade ao trabalho e reafirma a potência do cinema para com a escola. E vice-versa: se, por um lado, nossas experiências revelam um universo de possibilidades que a escola pode com o cinema, por outro, o filme, tema deste artigo, suscita a reflexão: *o que pode o cinema com a escola?*

Entreluzes, entre corpos  
 Entre focos, entre frestas  
 Nos entremeios, a pergunta:  
 Pode a escola ser cinema?  
 Em contrastes, a resposta:  
 Concomitâncias de  
 Luzes e sombras  
 Pretos e brancos  
 Multi-cores  
 Corpos fílmicos, corpos-crianças  
 Corpos-projeções, corpos-telas  
 Multicorpos dançantes  
 Perambulam o espaço-ar  
 E produzem fábulas  
 Que acionam, reivindicam  
 Chaplin a participar da Festa!  
 Gritos, gargalhadas  
 Músicas, sons, cinema mudo  
 Silêncios produzidos nas fantasmatas  
 Do deslumbre que o filme-festa  
 Fez engolir a palavra.  
 A resposta vem nas imagens  
 Atravessadas de:

	a	
<b>Giros</b>	f	Desconexos
	e	
	t	
<b>Improvisos</b>	a	<b>Sentidos</b>
	m	
	e	
	n	
	t	
Risos	o	<b>Nexos</b>
	s	

O que para escola,  
 o cinema pode?  
 “Festa do cinema”  
 Inverte a ordem  
 Brinca e nos indaga:  
 O que pode para o cinema  
 as imagens na escola engendradas?  
 ...  
 Termina a festa  
 Luz se apaga  
 É cinema o que a escola pode?  
 ...



# Trançando Cabelos, Memórias e Femininos: Invenção de Si e do Mundo Com as Infâncias e o Cinema/Escola



Sandra Regina Freitas do Amaral  
Marcelly Camacho Torteli Faria

“Não me lembro mais qual foi nosso começo.  
Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser.”

Clarice Lispector

**O**s nossos povos ancestrais de África são os mais antigos do mundo?<sup>1</sup> Dizem que sim. Haveria um começo para nossas vidas em contato com a selva, a natureza? Que saberes circulam nas escolas de educação infantil Cha IL Sun e Regente Feijó? Estamos tecendo diálogos com o Cineclube Regente/Cha e o Projeto Lugar-escola e cinema<sup>2</sup> atuante nas duas escolas em suas múltiplas pesquisas, envolvendo as infâncias na relação com espaços-tempos

---

1 Cf. Documentário “A saída da África” (TV Escola).

2 Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Junior, professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4].

de aprendizagem dentro e fora das instituições, potencializando a infinda criação de uma comunidade de aprendizagem com o cinema.

No Canal Regente Feijó e Cha IL Sun<sup>3</sup>, dentre os 146 filmes produzidos pela equipe do Projeto Cineclube, destacamos o encontro com o filme *As tranças de Samira* (direção Sandra Amaral, Campinas, 2019). Samira, aluna-personagem-protagonista do filme. Suas tranças não são como as de Rapunzel, clássica personagem dos Contos de Fadas, que anunciam a idealização de femininos relacionados as “vidas de princesas”, tão propagandeados pelos meios de comunicação, antes, seus cabelos trançados anunciam a possibilidade de acesso às experiências com os saberes ancestrais. Mulheres, que ao trançar dos cabelos contam histórias, reavivam memórias, experimentam a arte da ciência matemática e do *cuidado de si* e dos outros. O *cuidado de si* e do outro como uma das múltiplas possibilidades da experiência com a *escrita de si* (FOUCAULT, 2006).

### Sonoridades ancestrais

Allunde, Alluyá,

Allunde Alluyá

Zap u ua ia

Iaa Ku sô

Ai ai ai ai

Allunde

Ai-yai-yai

Allunde

Mandai a Kuaka

A Kuaka mandai

Ai ai ai ai

Allunde.<sup>4</sup>

“A melodia é a vida sensível da poesia.”

---

<sup>3</sup> Cf. Canal das Escolas: CEI Regente Feijó e Cha IL Sun, disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A). Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>4</sup> “Allunde, Alluyá” é uma canção africana, idioma suaíli em oração ao sol. “Deus do Sol a nascer/ Proteja essa criança/ Ajude-a a crescer/ E tornar-se/ Um adulto/ Que nossa tribo/ Vá fortalecer...” (PRIETO; PUCCI, 2008, p. 21).

Os cenários do filme *As tranças de Samira* são duas escolas da rede pública municipal de educação infantil, localizadas em um bairro periférico de Campinas, cidade interior do Estado de São Paulo. As tomadas e cenas são acompanhadas de uma melodia, entrecortada também por uma cantoria. Isso constitui o ritual dos trançados nas comunidades ancestrais? Entre tantas outras, essa é uma das questões que o filme nos convida a pensar? Mas como surgiram as ideias para o filme?

As tranças da Samira sempre encantaram as crianças e a professora na escola. Quando a menina-aluna-personagem adentrava a sala, balançando suas longas tranças coloridas, o burburinho era geral, todos queriam tocar, sentir as tranças da Samira entre os dedos, e havia muitos elogios. Eu dizia a ela “vou pedir a sua mãe fazer estas tranças em mim também”, a alegria e satisfação da Samira era nítida, afinal todos queriam suas tranças. (AMARAL, 2020, p. 2)<sup>5</sup>.

Na saída da escola, comentava com a mãe de Samira que as crianças adoravam quando ela vinha com as tranças e perguntei se gostaria de trançar os cabelos das crianças. Ela ficou alegre com o convite e aceitou de prontidão. Conversei com as crianças que ficaram empolgadas, enviamos bilhetes às famílias falando da proposta e todas deram uma devolutiva positiva. Pensamos como seria com os meninos, afinal eles não tinham tranças nos cabelos. Conversei com a mãe da Samira e com as famílias, ficando acertado que os meninos poderiam escolher os penteados que queriam fazer, tantos as meninas quanto os meninos trouxeram cremes para cabelos, gel, pentes, as meninas trouxeram lacinhos etc.

Assim, emergiu o filme, fruto de tessituras coletivas. Uma comunidade em criação com o cinema. A mãe da Samira convidou uma amiga para ajudá-la neste dia; foi uma tarde de muita empolgação das crianças que se revezavam nas mesas organizadas na área externa em frente à sala; enquanto algumas arrumavam, outras faziam os cabelos. Os demais brincavam nos cantinhos e as brincadeiras passaram a ser de cuidar, pentear, amaciar, estilizar, arrepiar (moicano) e trançar os cabelos uns dos outros e umas das outras.

Como tinha o hábito de registrar tudo em vídeo e fotos guardei as imagens e falei para as crianças e famílias que faria um filme. Meu desejo era trazer para o filme como foi este dia para as crianças e também levar um pouco de como esta questão da diversidade étnica, das cores das peles, das diferentes texturas dos cabelos era trabalhado com as crianças através da literatura. Sempre considerei

---

<sup>5</sup> Fragmento do diário da professora em atividades cotidianas com o Projeto *Lugar-escola e cinema*.

importante trabalhar com a diversidade étnica com as crianças e a literatura é um dos caminhos. Então trago para o filme, além das imagens das crianças, alguns livros de literatura com temas sobre a diversidade étnica.

A produção do filme foi tranquila. Mais tranquilo do que coordenar as crianças, atendê-las, filmar e fotografar, porque naquele dia eu não queria perder nada, queria registrar tudo. Depois do filme montado passei a me indagar sobre qual seria a trilha sonora. E, não tive dúvidas que teria que ser algo de inspiração africana. Eu já conhecia a música e fui procurá-la em meus arquivos. Quando a coloquei no filme pensei, é essa mesma. O filme foi enviado às famílias através do canal do youtube do Cineclubes Regente/Cha, e, nos dias seguintes, as famílias me procuravam para comentar e dizer que entendeu o porquê da empolgação das crianças com o filme e vinham me agradecer. (AMARAL, 2020, p.3)<sup>6</sup>.

Talvez seja oportuno falarmos da educação, da vida e do cinema em suas memórias ancestrais, infantis, um pouco de nossas vidas nas múltiplas escolas e tempos. Os filmes das tribos indígenas brasileiras povoam nossas memórias de infância, o cinema da selva africana, os vilarejos com os povos coloridos, tecendo vidas nômades e rurais, constituindo nosso imaginário artístico e cotidiano de *vida nas escolas*. Para que possamos falar das milhares de trilhas que nos levaram a experimentar e conhecer com as crianças, em suas diferentes infâncias, prosseguimos com essas escritas das aventuras cinematográficas com as crianças pequenas, os/as professores/as artistas, cineastas e pesquisadores... Porque os corações têm pressa de vida.

Trançar é uma forma de traçar, cartografar, de criar algo tênue, poético, estético em movimento fugaz, ainda que possa conservar uma intensidade de tempo. *As Tranças de Samira* nos fazem viajar no tempo, nas variações dos femininos e masculinos, e experimentar as relações entre as infâncias, uma série de penteados nos cabelos de meninos e meninas. E, assim, a ciência da etnomatemática, das memórias ancestrais africanas, indígenas, rurais e cinematográficas vão sendo compostas à moda das sonoridades e dos rituais dos povos da floresta.

---

<sup>6</sup> Fragmento do diário da professora durante as atividades cotidianas com o Projeto *Lugar-escola e cinema*.

**Figura 41** – Frame do filme “As tranças de Samira”



Fonte: autoria própria.

Que mistério há no ritual de cuidado com os cabelos e as cabeças que carregam também nossos pensamentos e afetos, a trama e o trançado nos cabelos de meninos e meninas? De jovens, adultos, de homens e mulheres? Por que será que as crianças das escolas ficaram tão encantadas com as tranças de Samira? Podemos notar que no filme, tanto meninos como meninas, estavam envolvidos nessa atividade de *cuidado de si* e do outro, contando com a colaboração da mãe da própria Samira, que compartilha com as crianças das turmas essa arte de trançadeira<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Sobre a arte das mulheres trançadeiras e o processo de trocas sobre o forjar de certos tipos de penteado com outras trançadeiras, práticas etnomatemáticas na elaboração e esquematização dos trançados, conferir: SANTOS, L.B.D. Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. 2013. Dissertação (Mestrado): Centro Federal de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

**Figura 42** – Frame: Amaciando cabelos encaracolados.



Fonte: autoria própria.

Neste sentido, seguimos tecendo nossos diálogos e escrituras, destacando as expressões do(s) feminino(s) e do(s) masculino(s) nas produções fílmicas do coletivo do Cineclub Regente/Cha. Quais elementos do feminino e do masculino são possíveis de se ver e experimentar nos diferentes filmes, neste caso, no filme *As tranças de Samira*?

Desde que iniciamos as atividades do Cineclub Regente/Cha, lá em 2017, não havíamos pensado tão direta e detidamente na questão do(s) feminino(s) presentes nos filmes, embora observássemos que o tema fosse recorrente no cotidiano das experiências de aprendizagem e nas produções artísticas. Ademais, a maioria das educadoras do ensino infantil são mulheres, e acreditamos que na educação básica elas também sejam predominantes. Nas escolas CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun, a maioria das educadoras são mulheres, na Regente Feijó são 19 educadores/as mulheres e 2 homens, na Cha IL Sun são 13 educadoras e 2 educadores, na equipe gestoras são 3 homens e uma mulher. Ou seja, nas duas escolas as mulheres são maioria. Se olharmos também para o grupo que compõem o projeto de pesquisa de cinema temos um coletivo de 5 mulheres e um homem que participam da pesquisa na escola, dois pesquisadores vinculados a Unicamp sendo um homem e uma mulher. Novamente temos um coletivo maior de mulheres. E podemos nos perguntar: Que implicações isso terá para o cinema produzido na escola? Será que há alguma distinção na forma de fazer filme por conta do gênero? Como meninas e meninos aparecem nos filmes realizados na escola? É possível por meio dos filmes das educadoras e das crianças ver este(s) feminino(s)? Como ele se revela?

Estas e outras questões surgem quando a pesquisa em torno das múltiplas e abertas constituições dos femininos e feminismos são trazidas no escopo de uma pesquisa de doutorado, integrando também a troca de cartas entre uma professora-cineasta bem como uma das mais novas integrantes do projeto de pesquisa com o cinema na escola. O presente capítulo de livro é fruto dessa composição tecida pelas pesquisadoras que buscam dialogar em torno dos femininos que aparecem nos filmes e nas práticas educativas, passando a experimentar suas determinações, capturas, misturas e criações nas atividades de educação e arte, de modo a acompanhar reflexões, experiências e novas leituras dos filmes assim como das escritas com as cartas.

Se o feminino pode estar no masculino é possível problematizá-lo, transformá-lo. Da mesma forma, o masculino pode estar no feminino. A arte possibilita esta experiência de liberdade de expressão e infinda criação, podendo reverberar nas práticas educativas entre crianças e educadores/as. De qualquer modo, ainda que as educadoras se constituam enquanto maioria na rede formal de ensino da educação básica, especialmente na educação infantil, é muito polêmica a atuação dos homens e a presença masculina neste campo. O que nos leva a problematizar essas capturas do feminino na exclusividade de atuação com o cuidado e na redução de corpos como organismos biologizantes. Neste sentido, apostaremos na relação com os múltiplos femininos que habitam nos diferentes corpos, sejam de meninas e meninos e/ou de homens, mulheres e de outras pessoas que escapam as caracterizações de gêneros binárias.

As trocas de cartas, as reuniões do projeto e a leitura dos filmes nos fizeram pensar os femininos, nas diferentes relações com os masculinos, por outras miradas, e, com isto relacioná-las com as produções fílmicas, nas interações crianças-crianças, e crianças-adultos. As reflexões e escritos nos movem a pensar de que modo a pesquisa sobre os feminismos pode fazer rasuras nas predeterminações heteronormativas e suscitar discussões acerca de gênero assim como de etnia na educação infantil. Ao fazer cinema estamos contribuindo para que estas questões surjam, e possamos polemizar o olhar dominante e preconceituoso em torno das questões das diferenças nas relações com os outros, as escolas e o mundo.

Outro aspecto que vale retomarmos nesse momento é pensar as culturas infantis com um olhar carregado pelo adultocentrismo e também pelo racismo e pelo sexismo que perpassam as nossas relações sociais; o protagonismo infantil torna-se, a partir desses óculos coloniais, mera reprodução da sociedade, não existindo algo novo ou autoral. As crianças também subvertem a lógica dominante, criando e recriando vida dentro das condições dadas [...] por meio do brincar e de um modo diverso dos adultos novas formas de organizações e de relações sociais são pautadas nas percepções raciais e de gênero (SANTIAGO; FARIA, 2021, p. 13).

As tranças criam redes de afetos nas experiências, potencializando a invenção da comunidade de aprendizagem com o cinema tão logo ainda os múltiplos corpos e sensibilidades femininas e masculinas implicados nos processos educativos.

**Figura 43** – Frame: Outras tranças.



Fonte: autoria própria.

Vejamos os trabalhos na educação como encontros. Acontecimentos em nossas atividades cotidianas, recolhendo fragmentos de escrita e imagens dos filmes; escrita com palavras em cartas e caderninho *hyponemata*<sup>8</sup>. A palavra que ouvimos atualmente é *moleskine*, uma espécie de caderno em miniatura (e/ou agenda) em que registramos acontecimentos de nossas vidas e temos por hábito carregar conosco à moda de um celular ou uma câmera *GoPro*<sup>9</sup> que pode ser acoplada também nos corpos das crianças, de modo que essas máquinas,

---

8 Caderninhos de anotações *hyponemata*, livro de vida, de uso, espécie de agenda e/ou livros de contabilidade que os antigos levavam para que nele pudessem anotar tudo o que lhes parecesse importante, fossem trechos de obras ou coisas a serem feitas, lembradas, relidas, meditadas; uma espécie de memória material que poderia servir também, posteriormente, como matéria-prima para produções mais elaboradas. Cf. FOUCAULT, M. A escrita de si. In:\_\_\_ *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 2006. p. 135.

9 *GoPro* câmeras de ação, voltada para o público de pessoas que precisam se locomover com a câmera, por exemplo, esportista e aventureiro. A câmera desenvolve seus próprios aplicativos móveis e software de edição de vídeo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GoPro>. Acesso em: 12 jun. 2021.

assim como os caderninhos *antigos* e os celulares, vão se tornando partes dos próprios corpos das crianças e artistas, um pouco das infâncias que elas percorrem e atravessam cada um de nós.

Porque nossas memórias vão se constituindo de modo fragmentado e breve, tendo em vista essa onda de tudo registrar com imagens fotográficas de nossos celulares. Então, anotamos tudo que gostamos e consideramos importante, ali, nesse pequeno objeto/ caderno/memória e/ou nestas pequenas máquinas de filmar e fotografar. E funcionam como uma espécie de corpo e “memória material...”. Cadernos e máquinas em diferentes tempos... Registrando, escrevendo, compondo imagens e textos, experimentando os múltiplos tempos do passado, do presente e do futuro como desejo:

A escrita arrebenta impelida pela intensidade do viver. O coração silencia (ou grita?) quando não encontra palavras para traduzir os afetos. O que é o amor pelo mundo, à vida, às aprendizagens, às artes, às crianças e criações? Em que tempo se encontram passado, futuro e presente? [...] Não encontramos qualquer face, mas perambulamos em torno das paisagens dos filmes do Cineclube Regente/Cha e de nossas vidas.

[...] ela acordará como toda manhã, sonhadora, embora soubesse que naquela pequena vila nada de novo poderia mudar sua rotina de todos os dias. Sentada na beira da cama, os pés quase não chegam ao chão, ela os observa perdida em seus pensamentos. Logo seus pensamentos retornam à realidade ao escutar o som suave da vassoura com que sua mãe varre as pequenas folhas do quintal. (AUTORAS do texto, 2020, p. 4).<sup>10</sup>

Seu “conto de uma vida”, para as muitas vidas que se expressam em nossas vidas... É uma intensa viagem nas histórias e memórias de outros tempos antigos e atuais. Assim, vamos tecendo diferentes sentidos para as experiências vividas e ouvidas em nossas “caixas de Pandora” e também nas famílias. É como se pudéssemos libertar as personagens de roteiros pré-estabelecidos, criando mobilidade nas cenas, nos argumentos, deslocando tempos/espacos, fazendo fugir o não compreendido ou o que gerou pesares...

Os dias estão se transformando pouco a pouco... Será que recomeçamos a olhar pela multiplicidade da vida, sendo esse caleidoscópio a própria vida? A pandemia tem nos ajudado nessa revolução diária que é viver de forma diferente nas escolas, nas ruas e em nossas casas? Ou nos acomodamos, amedrontados face a tantas e tantas tragédias e mortes?

---

<sup>10</sup> Fragmentos de registros: 1. em caderno *hyponemata* da pesquisadora Marcellly Camacho; 2. *Conto para uma vida* de Sandra Amaral, 2020. Arquivo compartilhado das pesquisadoras em suas trocas epistolares.

No cinema/escola, a criação do feminino e do masculino acontece nas relações com crianças, cores, vidas, corpos e peles, seguem como diferentes composições de penteados e culturas ancestrais e modernas, de moicanos punks a tranças, de tranças africanas e indígenas desdobrando-se em moicanos... Cuidando de si, do outro e do mundo. Inventando imagens, sonoridades, texturas e sabores: *poéticas da existência*.

Diríamos que elas eram e são mais alegres justamente quando estão sendo outras, quando estão inventando (a) vida, que é mais vívida quando se faz como variação constante, sempre outra, desdobrada de si mesma. (OLIVEIRA, 2020, p. 7).

**Figura 44** – Frame: Multiplicidade de tranças.



Fonte: autoria própria.

Será que lentamente, vamos nos afastando de tanto excesso? Desses modos de vidas capturados que muitas vezes nos encerramos? Melhor será apostarmos nas produções do canal Cineclubes Regente/Cha, nos arquivos de cinema/escola. Assim, nos colocamos a inventar, fazer, rever e proliferar filmes, diferenças e novos excessos, transbordamentos em tempos de pandemia? Buscamos escapar daquele espaço abarrotado de afazeres, que permitem sempre a circulação das maquinarias dos grandes mercados que pretendem continuar nos controlando. A despeito de tudo e, ao mesmo tempo, criando linhas de fuga, para fazer fugir essas

formas de vidas sedentárias (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Assim, vamos esboçando aprendizagens com artes, imagens, cinema, femininos e masculinos plurais, leituras e escritas que podem abrir espaços para as diferenças que implicam os gêneros em “estados” de misturas e reinvenções. Mas como chegamos a estas indagações e inquietações?

**Figura 45** – Frame: Cabelos de arrepiar.



Fonte: autoria própria.

Neste infindo compartilhar de leituras e escritas, nas trocas de cartas virtuais a professora/pesquisadora/cineasta escreveu, em uma das cartas, que essas inquietações feministas passaram a atravessar mais intensamente suas relações de arte com educação, o cinema e as questões de gênero. Porque passamos a vislumbrar, experimentando os filmes do Cineclube Regente/Cha, o quanto essas questões da interseccionalidade (classe social, gênero e raça) já estavam presentes, e, ao mesmo tempo, sendo trabalhadas nos incontáveis acontecimentos do cotidiano nas escolas Chá IL Sun e Regente Feijó.

Ao ver e rever o material de arquivo e os filmes, notamos a potência da relação entre cores, olhares, gêneros e cabelos, nas diferentes formas e estilos entre meninos e meninas, o cuidado e as criações de penteados entre as crianças, educadores/as e mães.

**Figura 46** – Frame: Crianças e gestos de cuidar.



Fonte: autoria própria.

Sobre o feminino, de certo não nos reportamos a ele como uma espécie de essência, mas a um conjunto de construções históricas e culturais. Aos poucos, nossas lembranças em relação ao feminino e ao amor, mais diretamente a ele associado, foram se tornando apenas luzes coloridas nas tonalidades que aparecem na chama sedutora da vela. A partir de experiências e leituras de livros, das crianças nas escolas, da vida, experimentado espaços “femininos”, devires, devir-mulher, devir-travesti, devir-trans, devir-animal, devir-carta etc., diferentes em nosso tempo atual, vamos abandonando o cansaço e as idealizações aprisionantes que envolvem ideias pré-determinadas de “ser mulher” e menina e/ou “ser homem” e menino.

Ao ler os escritos de Simone de Beauvoir, somos encorajadas a experimentar insondáveis relações com o feminino em estado de descoberta em nossos pensamentos, sonhos, ações, corpos e, principalmente, em nossas relações com o mundo e os outros. Além disso, podemos também adentrar em um campo filosófico que ela inaugura com a famosa indagação: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2002, p. 9). Expressão e reflexão que ganhou mundo, permitindo seu próprio questionamento, variações e desdobramentos (LOURO, 2008).

Considerando essa multiplicidade de feminismos: comunitário, negro, indígena, ecológico etc., voltamos nosso olhar para a educação. Diante da condição *de outro*, ou seja, a condição oprimida da menina e da mulher, nas diferentes culturas que se evidenciam nos feminismos plurais, ainda assim é possível buscar reinvenções a esse estado de coisas, partindo das nossas experiências e também da composição infinda de lutas coletivas e, neste sentido, a educação tem um papel central (BEAUVOIR, 2002). A valorização dos diferentes corpos na relação com femininos e masculinos em criação, como linhas de intensidade que se abrem, como possibilidades de reinvenção e novas formas de vida.

Logo, traçando esses infindos diálogos entre os feminismos cotidianos nas escolas, nos filmes e as questões destacadas nas produções das escritoras e cineastas feministas, antigas e contemporâneas, as angústias que implicam as relações capturadas de *gênero* vão se atenuando, assim como a tristeza, dando lugar ao desejo como liberdade e alegria. Desejo traduzido nas experiências das crianças com o cinema, expressando as relações com o feminino e o masculino em criação, acolhendo, aprendendo e transgredindo. Com as experiências de nossas infâncias (antigas e atuais – de alunos/as e professores/as), vão abrindo novos territórios em busca de dizimar as violências – com as diferenças – ainda tão fortemente marcadas em nossa sociedade atual.

A filósofa contemporânea Judith Butler (2003) criou um novo conceito de gênero como identidade desviante que não subordina a ideia de *sexo* a *gênero*. Em outras palavras, um bebê e/ou uma criança no útero materno que possui um órgão sexual masculino e/ou feminino não significa que sua identidade será determinada como homem ou mulher. A palavra gênero, na esteira de Nietzsche, pode anunciar uma moral da ambiguidade (BEUAVOIR, 1970) e adquirir um sentido de ambiguidade (BUTLER, 2003). A ideia de gênero é depositária de um sentido normatizador, de uma vida psíquica poderosa, ainda que se trate de uma construção histórica e social contingente, fazendo implodir o próprio conceito – relação de luto com a questão do gênero heteronormativo e/ou normalizador (BUTLER, 2003). A morte, o gênero e o tema da pandemia – como trazer para a educação? Se a *teoria queer* colocou em xeque as formas correntes de compreensão das identidades sociais (BUTLER, 2003), como poderemos experimentar os corpos sem a mediação das aprendizagens de gêneros pré-determinadas?

Quando escrevemos assim parece algo simples, passivo e fácil. Mas trata-se de uma busca incessante para esgotar o campo dos possíveis, desconectar-nos dessa ideia de “eu” feminino, masculino, de autoria, identidade e controle na vida e no amor... No ensaio acerca do tema do amor em novas perspectivas, bell hooks afirma:

[...] amor é o que o amor faz, não usaríamos a palavra de um jeito que desvaloriza e degrada o seu significado. Quando amamos expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança. Definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação. O que não podemos imaginar não pode vir a ser. Uma boa definição marca o nosso ponto de partida e nos permite saber aonde queremos chegar. Conforme nos movemos em direção ao destino desejado, exploramos o caminho criando um mapa. Precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada até o amor – partindo de um lugar que sabemos a que nos referimos quando falamos de amor. (HOOKS, 2020, p. 55-56).

Ademais, sendo invadidos/as por acontecimentos nessa epidemia, por isolamentos, em grande medida, nesse processo, também somos impelidos a tessituras de novas relações com o mundo. Distanciar-nos um pouco de tudo em busca de encontrar novamente os desejos mais singelos do viver com a natureza.

## Mapas e cartas – cartografias do feminino

A escrita pode ser uma busca criativa quando traçada por um devir-feminino. O feminino não como algo estabelecido pelos padrões culturais do ocidente. Abordamos o feminino em uma perspectiva cartográfica, ou seja, de traçados inventivos, em movimento e sintonia com os *feminismos bastardos e tardios* (RIBAS, 2019). Talvez pudéssemos afirmar que para as mulheres a escrita é uma prática curandeira, geradora de vida e saúde, assim como a literatura pode funcionar como uma espécie de clínica (DELEUZE, 1997).

*A mulher é o seu próprio possível. Ela se possibilita.* Tal é o seu mistério, a sua graça. O que não se percebeu o suficiente é que a graça se define por uma mistura de peso e leveza, sendo que o peso é o mais leve, e a leveza, a mais pesada. (DELEUZE, 2018, p. 254).

A escrita vai se tornando carente e temerosa tal como os traços de uma cartografia por que aliamos o desejo de escrita ao tema do amor, desde a ancestralidade, ao *cuidado de si* e dos outros, indissociáveis? Novas cartografias e cartografias em criação. A essa possibilidade de contato e, agora, aliviados/as, percebemos/as que será possível continuar a escrever, fazer cinema-escola, filmes e viagens singulares em diferentes territórios, mares e planos de nossas vidas.

**Figuras 47 e 48** – Foto das autoras do Grande Atlas Mundial.



Fonte: Grande Atlas Mundial.<sup>11</sup>

A educação e a arte têm relação de lealdade com os desejos, as ciências, mas, também, com saberes femininos, entre eles, africanos e comunitários. E vocês, leitores/as, amigos/as, podem não ler e nos evitar para todo o sempre. Não podemos nos atrever? É nossa busca que vocês nos acompanhem, que estejam ao nosso lado, ainda que distantes, sendo leitores/as viajantes e amigos/as porque, afinal, somos muitos e de muitos lugares. Estamos todos multiplicados. E, então, é que podemos tão somente desejar e também nos aventuramos com vocês e, quiçá, com outras pessoas amorosas que possam nos ajudar nessa potência criadora de experimentar a vida como obra de arte (FOUCAULT, 2006).

---

<sup>11</sup>] Atlas. Grande Atlas Mundial das Seleções do Reader's Digest. Rio de Janeiro: [s.n.], [s.d.]. p. 1-2.

**Figura 49** – Mapa: A África das crianças.



Fonte: *De todos os cantos do mundo*.<sup>12</sup>

Não há pessoas certas/erradas e/ou normais/anormais no espaço arriscado de aprender/ensinar/viver com as ancestralidades e diferenças. As coletividades se expressam de modo mais livre ou autoritário. A busca pela escuta do cotidiano é para não impedir as experimentações. É nosso desafio nos lançarmos nessas múltiplas relações com o feminino e masculino em criação. Neste sentido, podemos ouvir Luiz Fuganti<sup>13</sup> sobre o conceito de desejo em Spinoza, a partir da leitura de Deleuze. A afirmação do desejo como expressão de liberdade. Liberdade com os femininos, os masculinos, os corpos, as artes e as criações. Celebramos cada pedacinho de vida, pelos conflitos e estranhamentos, inclusive.

O amor a cada pequena coisa e gente é sagrado. Isso nos faz pensar no feminino ancestral que experimentamos nas relações, assim como nas leituras das mulheres feministas negras e indígenas e também no cinema, nas obras artísticas e literárias, nas teorias da filosofia africana, francesa e latino-americana. Há homens feministas e mulheres machistas. O cenário não é algo tão fácil de encarar. Questionar as normas e preconceitos vigentes sempre gera problemas que nos mobilizam a pensar e a nos conectarmos com os fluxos incessantes do viver.

Cartas/livro, carta/cinema/diário. Um ritual para atividades de leitura e escrita de imagens

12 PRIETO, H.; PUCCI, M. *De todos os cantos do mundo*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008, p.3.

13 Cf. o diálogo com o filósofo e professor Luiz Fuganti: *Desejo segundo Spinoza, Deleuze e Guattari*, no Canal Agenciamentos Contemporâneos, transmitido ao vivo em 24 de julho de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/r5A3RSIzvQM>. Acesso em: 15 fev. 2021.

a palavras... Escritas com imagens. Escritas de cartas. Vamos nos reinventando com o cinema/escola e as *tranças de Samira*. Mais livres e belas que as de Rapunzel.

Vibramos com o sorriso coletivo da personagem-criança Samira! Escritas cinematográficas? Contos de fadas e de bruxas/os. Podemos nos indagar: – Será que nossos leitores/espectadores gostarão de escrever e receber as nossas cartas e filmes? A escrita com cores, matérias, formas, luzes e palavras é uma abertura incômoda e afetiva, emana um pouco das paisagens do viver, faz nascer entranhas e asas de liberdade nas experiências com as infâncias e suas múltiplas cartografias.

















# O Cinema como Possibilidade de Fazer Deslizes na Maquinaria Escolar em Meio à Pandemia

Aline Jekimim Goulart

## INTRODUÇÃO

*O olho vê  
A memória re-vê.  
A imaginação trans-vê.  
É preciso trans-ver o mundo.  
(Manoel de Barros)<sup>1</sup>*

Boa tarde! Espero que as férias de vocês tenham sido boas. Começarei com algumas palavras para dizer o que eu espero para esse ano. Para Paulo Freire, importante educador pernambucano, o estudante precisa aprender a ler o mundo para poder transformá-lo. Aprender é um ato revolucionário. Por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo deve tomar consciência de sua condição histórica, assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo. Lembre-se que “ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não co-

---

<sup>1</sup> BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 75.

nhece (...)", pois "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor". Para Paulo Freire, só pode existir uma educação libertadora e problematizadora num processo em que educador e educando aprendem juntos. E para finalizar essas palavras iniciais e vocês falarem o que esperam para esse ano, digo mais uma coisa: precisamos ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar e não do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. "Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva". Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir, é resistir. Bem vindos às aulas de língua portuguesa de 2020.

Sou professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Campinas. Com as palavras acima, iniciei as aulas em todas as salas que entrei no primeiro dia letivo de 2020. Foram quatro salas do Ensino Fundamental II. Dois oitavos anos. Dois nonos anos. Cada sala com um pouco mais que 30 alunos. Continuo as aulas dizendo que essas palavras são de Paulo Freire e de autores que escreveram a partir dele, um grande educador que defendia a pedagogia crítica, a autonomia, a esperança de uma educação libertadora. Sobre essa esperança, dizia ele: "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero." (FREIRE, 1987, p. 52-53).

Prossigo dizendo que defendo a escola pública, que nas aulas desenvolveremos habilidades que visam à formação de um repertório que sirva de ancoragem e posicionamento a futuras experiências e que acredito que a educação escolar pode transformar, metamorfosear as pessoas ou como afirma Biesta (2013, p. 16), é sempre "uma intervenção na vida de alguém", contribuindo para a ampliação da leitura do mundo, que segundo Paulo Freire, precede a "leitura da palavra", da capacidade crítica do educando e de sua curiosidade. Compreendo aqui a prática docente em uma dimensão social da formação humana.

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola [...] é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p. 46)

Enquanto eu falo, alguns me olham em silêncio, pensativos, outros balançam a cabeça como se concordassem, outros ainda bocejam. Explico como eu planejo as aulas de Língua Portuguesa e questiono o que eles esperam para 2020. No geral, é possível depreender nas

falas deles, as quais resgato pela memória já que não há registros por fazer parte de interações durante aulas, que há uma esperança do verbo esperar.

A escola é constituída por todo tipo de gente. Para muitas pessoas envolvidas nesta maquinaria<sup>2</sup>, a partir da construção de uma experiência escolar que tiveram, que Masschelein e Simons intitulam como “escola desescolarizada”<sup>3</sup>, com versões domadas da escola, faz-se necessário o tempo produtivo para que a aula seja caracterizada como aula. Além disso, alguns enxergam as disciplinas como caixinhas separadas, sem conexão, como se não houvesse diálogo entre elas. Segundo Gallo (2017, p. 70-71),

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

Educação escolar não é uma simples transferência de conhecimento, de conteúdos, habilidades e valores, pois “diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua “vinda ao mundo” como seres únicos e singulares” (BIESTA, 2013, p. 47), considerando como um mundo de pluralidade e diferença. Segundo Masschelein e Simons (2018, p. 97-98), formar e educar uma criança “trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é o que exatamente acontece no “tempo escolar””.

Gallo (2017, p. 84-85), ao deslocar conceitos do filósofo francês Deleuze para a educação,

---

2 A partir de uma concepção maquínica do mundo na ampla obra de Deleuze e Guattari, em que o mundo é um sistema aberto e não corresponde a uma visão mecanicista, tudo é constante movimento e multiplicidade. Segundo esses autores, “todas as máquinas são máquinas de máquinas” (2004, p. 40), uma máquina está sempre ligada à outra e ao elaborarem a noção de *agenciamentos maquínicos* – “agentes coletivos que remetem para arranjos maquínicos” (Ibidem, p. 283) – nos colocam na perspectiva de que um agenciamento nos remete a uma mistura de corpos em uma sociedade. Ao falar da maquinaria escolar, de forma bastante resumida, temos a escola como um lugar de multiplicidades, um dispositivo de poder, com tentativas de produção de corpos dóceis ao longo da história, e ao mesmo tempo espaço e tempo livres, como defendem Masschelein e Simons (2018).

3 Segundo Masschelein e Simons (2018, p. 26-32), “a escola é uma invenção (política) específica da *polis grega*”. A construção de uma escola implicava suspensão de uma chamada ordem desigual natural e que também significava tornar algo inoperante, retirando-o de seu contexto normal. O que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço separados do tempo e do espaço tanto da sociedade como da família. “Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*”. Portanto, as raízes da escola estão na antiguidade grega, mas o impulso contínuo para domar a escola, restringindo seu caráter inovador também, com tentativas de tornar o tempo livre produtivo, impedindo a função de democratização e equalização da escola. Atualmente, [...] “o que chamamos de escola hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente) a escola desescolarizada”.

explicita a relação entre ensinar e aprender.

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. [...] Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos, sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. [...] Pode até haver métodos para ensinar [...], mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. (GALO, 2017, p. 84-85)

O aprender pode introduzir múltiplas possibilidades, ultrapassa fronteiras, cria mundos e é uma “aventura criadora” (FREIRE, 1996, p. 69).

A primeira sala que entrei em 2020 foi um oitavo ano. Depois de toda a conversa inicial, um aluno me pergunta se faríamos filmes esse ano. Respondo que é uma excelente pergunta, que faríamos sim e que em seguida explicaria o projeto de cinema que realizo na escola. As alunas e alunos ficaram empolgados, pois em anos anteriores tiveram a oportunidade de assistir e debater a partir de cineclubes os filmes produzidos na escola por outros alunos e outras alunas. Além disso, viam os (as) colegas de outras salas correndo pela escola com um celular na mão procurando a melhor imagem e iluminação e som adequados. Importante ressaltar que na escola em questão era regra não levar o celular. O projeto de cinema abre exceção na regra, ou melhor, a escola abre exceção na regra quando o celular tem fins pedagógicos ou é utilizado em algum projeto. O cinema sendo por definição “agenciamento maquínico de imagens-movimentos” (DELEUZE apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 20) é uma maquinaria atuando dentro da maquinaria escolar. Os dispositivos de criação são máquinas de fazer ver, fazer falar, fazer produzir. O equipamento, no caso o celular, é a maquinaria que possibilita o ver e o produzir. E, por fim, a maquinaria corpo é a mais complexa e que atua a todo momento e em todo o processo.

Além dos conteúdos de revisão da disciplina de Língua Portuguesa, previstos em uma educação maior<sup>4</sup> – conceito criado pelo professor Silvio Gallo a partir do conceito de *literatura menor*<sup>5</sup> de Deleuze e Guattari -, início no final de fevereiro o projeto de cinema, ancorado em

---

4 “A *educação maior* é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensante a serviço do poder. [...] A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, S., 2017, p. 64)

5 Em *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Felix Guattari “criaram o conceito de literatura menor, como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka”, um escritor judeu e tcheco que opera uma subversão da língua alemã. Segundo Deleuze e Guattari (2003, p. 38), “uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização. [...]” Em

um Programa, também instituído como *educação maior*, intitulado “Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica” e constituído até então como potência ao encontrar a escola. Iniciei o projeto falando sobre a ética no uso da imagem, a importância da autorização do uso de imagem e voz, o que é a prática cineclubista e dei dicas de como segurar a câmera, no caso o celular, ao filmar. Não deu tempo de continuar.

## A aprendizagem com a maquinaria em funcionamento

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia  
(João Guimarães Rosa)<sup>6</sup>*

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo vivia uma pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a doença intitulada Covid-19. A partir dessa declaração e após a criação do Comitê Municipal de enfrentamento da pandemia de infecção humana pelo novo Coronavírus, o prefeito de Campinas, Exmo. Sr. Prefeito Jonas Donizette, sanciona o decreto nº. 20.768 em 16 de março de 2020 e declara a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas a partir do dia 23 de março de 2020.

Tal suspensão remeteu-me ao belíssimo “Soneto de Separação” de Vinícius de Moraes (1984), o qual finaliza com “Fez-se do amigo próximo, distante/Fez-se da vida uma aventura errante/De repente, não mais que de repente.” (MORAES, 1984, p. 115). Penso que exprime bem os sentimentos de uma repentina separação dos corpos; todos os corpos que convivem dentro de uma escola. De repente, a escola estava vazia. Algo fantasmagórico se instalava ali. Não existiam mais barulhos, correrias, risadas, reclamações, corpos (in)disciplinados, vidas humanas. A escola viva perdia a vida. De repente, tivemos que nos apressar e sair daquele lugar. Não abraçar, não beijar, não estar próximo era sinal de amor. Aprendíamos juntos como lidar com o isolamento. Juntos significava mutuamente, mas separados, cada um na sua casa. Um misto de sentimentos tomava conta das pessoas: angústia, medo, tristeza, preocupação e

---

livro intitulado *Deleuze & a educação*, Gallo (2017) faz um exercício de deslocamento conceitual, operando com a *educação menor* (que pressupõe uma *educação maior*), como dispositivo para pensar a educação, uma busca de um devir-Deleuze na educação.

6 ROSA, J.G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Título. Local de publicação: editora, 1994. p. 86.

a frase “Fique em casa!” foi a mais dita em todos os meios de comunicação.

As pessoas passam a trabalhar de casa. Mas nem todas têm essa condição. Só abrem serviços essenciais. Há revezamento de pessoal nas indústrias importantes para a engrenagem da máquina chamada Brasil continuar funcionando. Fecham os shoppings e os grandes centros comerciais. Os ônibus passam a operar com frota reduzida. Muita gente ainda precisa trabalhar e os ônibus ficam lotados. Milhões de brasileiros ficam desempregados. Outros milhões já estavam desempregados. A miséria aumenta e a fome pode matar mais que o vírus. Essas pessoas dependem do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual não terá capacidade para atender a todos se não houver distanciamento social. Nas favelas e populações carentes é impossível haver distanciamento social. Lave a mão com água e sabão. Nem todo mundo tem água e saneamento básico em casa. Tem quem more nas ruas e as condições são mais precárias ainda. Faça higienização com álcool gel. Os ricos estocam. Os pobres não podem comprar. A pandemia escancara a barbárie e a desigualdade social.

No meio disso tudo, voltam os questionamentos sobre a escola e a educação, impondo desafios enormes a professores, gestores, familiares e estudantes, já que é muito provável que os ventos provenientes do oriente permaneçam por aqui por um longo tempo. Eis que no dia 15 de abril a SME publica um documento orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico, buscando garantir a continuidade do processo educacional e indicando a possibilidade de outras formas de interação com a comunidade escolar, ressaltando que “essas atividades não substituem os processos educacionais presenciais na Escola.”<sup>7</sup> Com a leitura desse documento senti um certo alívio e esperança por dias melhores. Na escola que leciono, iniciamos as discussões sobre nossa função enquanto escola e educadores antes mesmo da publicação desse documento. Após a publicação, alguns professores do Ensino Fundamental II estavam dispostos a construir uma perspectiva coletiva, a partir de um trabalho comum e transdisciplinar, encarando a excepcionalidade do momento. Eu era uma delas.

Desde o início, o grupo que passara a trabalhar interdisciplinarmente se dispôs a discutir sobre a necessidade do comprometimento social, de fazermos leitura das realidades local e global vigentes, de mantermos os laços com as famílias e entendermos suas reais condições

---

7 CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares.** 2020, p. 3.

(econômicas, sociais, conectividade domiciliar, etc.). Também nos colocamos como preocupados com a universalização do acesso e com a garantia ao direito à educação para todos. O que une o grupo é a tentativa de criação de possibilidades para adequação a uma realidade nova para todos e todas, é a defesa da escola pública e a visão de que a socialização é essencial para a aprendizagem dos nossos alunos, pois a escola é um lugar de partilha, desenvolvimento e crescimento para todos que dela fazem parte. A partir de textos cheios de afetos<sup>8</sup> produzidos por pessoas que se dispuseram a pensar a educação em tempos desafiadores, construímos salas temáticas na plataforma e iniciamos o trabalho rizomático.

Deleuze e Guattari (1995) estabelecem em *Mil Platôs 1* as características de rizoma. Em suma, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). Gallo (2017) ao realizar aproximações dos conceitos de Deleuze e a educação explana o conceito de rizoma.

No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades e conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade. [...] A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2017, p. 78-79)

Por meio de uma perspectiva empática e transversal, integramos as várias áreas do saber, sem hierarquização, e estabelecendo, nas palavras de Gallo (2017), policompreensões. Porém, ainda faltava para mim a perspectiva de como continuar o projeto de cinema na escola, tendo a maquinaria escolar de forma remota.

---

<sup>8</sup> “Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, 2010, p. 175).

## Um novo olhar para a escola e o cinema como possibilidade de provocar deslizos

*É um engano pensar que o olho julga e a mão executa (Gilles Deleuze)<sup>9</sup>*

Antes de explicitar o projeto de cinema, acho importante ressaltar a importância do Programa “Cinema e Educação” em Campinas, o qual acontece desde 2016, e é uma parceria entre a SME e o grupo OLHO (FE-Unicamp). O programa é a principal máquina que colocou a maquinaria do cinema acoplada à maquinaria escolar e efetiva uma linha transversal nos conceitos de *educação maior* e *educação menor*<sup>10</sup>, pois ele funciona como rizoma. A parceria com a Unicamp foi importantíssima ao longo do processo de implementação do programa, contribuindo para as ações formativas oferecidas para profissionais da educação e para a criação de Comunidades de Aprendizagens com cinema<sup>11</sup>.

O programa tem vários objetivos e dentre eles visa fomentar a composição de cineclubes nas Unidades Educacionais, tanto do ensino infantil como do fundamental, promover experiências estéticas e subjetivas com o cinema na escola e planejar e coordenar ações que

---

9 DELEUZE apud MIGLIORIN, C. et al. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 2016. p. 49.

10 Silvio Gallo (2017, p. 68-69) apresenta as três características essenciais de *educação menor*: a desterritorialização dos processos educativos, a ramificação política por ser um ato de revolta e resistência e valor coletivo por ser um “exercício de produção de multiplicidades”. “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. [...] Importa fazer rizoma. [...] Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. [...] Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.”

11 Desde 2016 até o presente momento (2021), foram criadas mais de uma Comunidade de aprendizagem. Há uma mais informal que funciona no ciberespaço digital, a qual dialoga, realiza trocas e conversa através de um grupo no aplicativo de mensagens Whatsapp intitulado “Cinema entre escolas”, além de compartilhar dicas, encontros virtuais, textos e filmes produzidos com e para os/as estudantes. Há uma mais formal, que iniciou como disciplinas e cursos de extensão na Faculdade de Educação da Unicamp. Essas comunidades foram criadas no percurso da experiência com o cinema, composta por professores (de ensino fundamental e ensino infantil), monitores de educação infantil, coordenadores pedagógicos da rede e professores da UNICAMP, como professores Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado de Oliveira Junior formadores do programa e pesquisadores do grupo de pesquisa OLHO. Há ainda comunidades que foram criadas em algumas escolas da rede municipal, onde são realizados os projetos de cineclubes e de cinema. Todas funcionam como rizomas, mas possuem ritmos, escalas e agenciamentos distintos, além de se sobreporem e se interinfluenciam mutuamente.

subsidiem os profissionais da educação na aplicação da Lei 13006, sancionada em 2014, porém ainda não regulamentada (a qual prevê a exibição de filmes de produção nacional obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola). Ele tem como alicerce e ponto forte a aposta nas percepções e criações discentes e docentes, levando em consideração que todos são emancipados, segundo Rancière (2017), e é isso que tento levar para o projeto de cinema na escola. Desenvolvo o projeto com alunos do Ciclo IV (8º e 9º anos) nas aulas de Língua Portuguesa, o qual tem como tripé ‘assistir, conversar e produzir’. O projeto visa à exibição de filmes, inclusão da prática cineclubista, ou seja, ver imagens e conversar sobre os modos como elas atuam como máquinas de ver, inventando um olho, além de, ao mesmo tempo, como produção de lugar, inventando mundos e realização de experimentações de produção de imagens, principalmente a partir dos dispositivos de criação pensados nos cineclubes.

O projeto começou no final de 2017, com os cineclubes, ano em que cheguei na EMEF Padre Melico Cândido Barbosa. Em 2018, iniciamos com as produções de filmes a partir dos dispositivos de criação. Migliorin (2005), em artigo intitulado *O dispositivo como estratégia narrativa*, afirma que o “dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra”. No caso das experimentações realizadas no projeto, na escola presencial, o universo escolhido era a sala de aula e eu trabalhava dentro do currículo escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, todos os alunos da (s) sala (s) escolhida (s) participavam das experimentações e lidavam com as linhas complementares do dispositivo. Neste caso, utilizo do conceito de dispositivo alterado em uma práxis, já que o universo que está no horizonte da descrição de Migliorin são as oficinas de cinema como complementação que escolas oferecem. Assim, como em 2018, em 2019 o projeto continuou.

Importante ressaltar que não foi e não é fácil desvincular a concepção de filme como uma narrativa filmada, de uma cultura cinematográfica enraizada em nossa sociedade. Em uma mesma espessura processual, os discentes foram experimentando exercícios de produção a partir de dispositivos e outras experimentações a partir de um repertório cultural, uma linguagem e gêneros já existentes para eles e mais próximos das vivências deles.

No início do ano letivo de 2020, estava bastante esperançosa, pensando no esperar de Paulo Freire, para realizar o projeto e a pesquisa-intervenção do mestrado, o qual teria a

escola como campo de pesquisa. No mestrado parto do pressuposto que o cinema intensifica a dimensão criadora do Fora<sup>12</sup>, é uma possibilidade de agenciamentos de desterritorialização e reterritorialização, altera as circunstâncias da escola, ativa um mafuá, abre vãos para que a criação se dê de maneira mais autônoma e que cinema e escola fazem parte de uma educação visual/estética contemporânea. Realizo o acompanhamento de exercícios de experimentação que objetivam fazer cinema e deslizes na maquinaria de ver a/da escola. Com a suspensão das aulas presenciais, pensei muito na continuação do projeto. Quando me vi entre telas e janelas<sup>13</sup>, me perguntei: e aí? A partir do uso da tecnologia e as interações possíveis no momento, acredito que ficou mais que comprovado que nada substitui a importante socialização que vivemos na escola enquanto lugar. Pensando no cinema como uma potência criadora na escola, achei que em tempos de pandemia poderia ser uma maneira de os alunos se expressarem, porque muitos relatavam tédio, ansiedade, falta de vontade de fazer as atividades escolares (mesmo que mitigadoras) que se mantinham por uma tela. Difícil ter outro sentimento quando a gente se vê entre telas e janelas somente, não é mesmo?

Deste modo, chamei os alunos para oficinas online, através da plataforma para reuniões, eventos e videoconferências Google Meet, nas quais expliquei sobre o projeto (e seu objetivo), já que alguns alunos (8º anos) não foram meus anteriormente, a linguagem cinematográfica<sup>14</sup>, o tipo de cinema que fazemos na escola, o que são os dispositivos<sup>15</sup>, planos e enquadramentos. Realizamos cineclubes de diversos filmes de curta metragem e orientei sobre a proposta de produção de filmes. Também apresentei o Programa “Cinema e Educação” e o projeto por meio da plataforma para cursos Google Sala de Aula. Saliento que para a realização do projeto é muito importante levar em conta a ética na filmagem e a autorização do uso de imagem das pessoas. É preciso proteger a privacidade, assegurando a intimidade, a vida privada e a imagem das pessoas. Na apresentação escrita na plataforma, ressalto que acredito que por meio do cinema podemos ter uma experiência singular e intensa com o mundo, a qual é a própria invenção do mundo em que vivemos e que darei orientações sobre as propostas de produções dos filmes, os quais serão feitos em casa, individualmente. A proposta inicial consistia em

---

12 Para Oliveira Jr. (2017, p. 51-52) o Fora não é o fato, “mas aquilo que nos afeta a partir dele. Não propriamente a experiência que dele tivemos, mas justamente aquilo que dela escapa (...)”.

13 “Entre telas e janelas” foi o tema da Mostra Educação na 15ª Cineop – Mostra de Cinema de Ouro Preto (MG).

14 Ver MARTIN, M. **A Linguagem Cinematográfica**. Tradução: Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

15 Ver “Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos”, conforme referência bibliográfica.

filmar pequenas histórias ou fazer ensaios experimentais ou simplesmente registrar momentos específicos da vida em casa.

O dispositivo usado foi o “Montagem na câmera”, idealizado a partir do caderno do projeto “Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos”<sup>16</sup> (2016, p. 26-27). “Experimentar a montagem no cinema: quando se colocam dois planos juntos, um novo sentido se produz e outros desmoronam. Pensar na composição desses planos: o corte, a continuidade e a descontinuidade. Atentar para o ritmo das pessoas em seu cotidiano” é a justificativa da escolha desse dispositivo. Os(as) alunos(as) deveriam fazer montagem na própria câmera, utilizando o recurso de pause, de um filme de até um minuto que deveria ter no mínimo três planos e no máximo seis planos.

Adquiri um chip para um WhatsApp específico para recebimento de filmes. Recebi dezoito filmes no total, dos quais doze estão listados e disponíveis no apêndice A. Após a produção dos filmes, realizamos um encontro virtual para conversarmos sobre as produções. Na escola presencial, ao assistirem a seus filmes, os adolescentes apontam o dedo, riem para/do outro, têm vergonha. Geralmente, não gostam de falar de si mesmos, mas se preocupam com o reconhecimento. No encontro virtual, alguns nem abrem a câmera e eles não falam muito. Os (as) alunos (as) que falaram, expuseram o quanto gostaram da proposta e o quanto a atividade fez bem para eles. Alguns (Algumas) estudantes me enviaram textos explicando como filmaram e como pensaram o filme. A Vitória, aluna que produziu o filme “Esperança quarentena”, o qual também foi selecionado para a 15ª Cineop – Mostra de Cinema de Ouro Preto – escreveu

*Quando teve a proposta, pensei em fazer algo relacionado à quarentena, no que estamos vivendo. E transmitir a esperança, que é o que temos que ter agora, saber de que tudo vai passar. Então decidi mostrar no começo o que muitos agora fazem, de chegar em casa, tirar a máscara e usar álcool em gel. Também decidi mostrar os “passos” para verem que será uma conquista de cada vez. E também o Sol, pois veremos luz no final dessa pandemia, não só em relação ao coronavírus, mas também luz em nossas vidas. Nesse filme também queria que ele fosse emocionante, e espero que as pessoas ao verem reflitam, mesmo não tendo legenda ou alguém falando.*

---

<sup>16</sup> O projeto *Inventar com a diferença* é uma iniciativa do Laboratório Kumã da Universidade Federal Fluminense, teve início em 2014 e tem como um dos seus idealizadores o professor Cezar Migliorin. O projeto tem como mote a relação entre cinema, educação e direitos humanos, já que “criar é um direito de todos, porque criando inventamos um mundo comum”. Informações sobre o projeto disponíveis em: < <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>> e nos “Cadernos do Inventar”, conforme referência bibliográfica.

A esperança do verbo esperar nos rondava e o cinema pôde provocar deslizos na maquinaria escolar que já havia sofrido deslizos por precisar tornar-se remota.

Segundo Miranda e Guimarães (2015, p. 155), “a exibição de filmes na escola é oportunidade de a educação participar de forma mais propositiva da educação visual/estética do cinema” e ganhar novos sentidos. “A educação pode assim inventar outras educações visuais/estéticas, não sobre, mas com o cinema.” (Miranda e Guimarães, 2015, p. 155). Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é uma das possibilidades de ensinar a ver diferente, a educar o olhar. Acredito que na modalidade remota e produzindo os filmes em casa, os estudantes puderam refletir sobre o cotidiano, o isolamento forçado, as contradições e o medo impostos pela pandemia e, principalmente, expor uma esperança por dias melhores.

Educar o olhar, para Masschelein (2008, p. 36-38), é libertar nossa visão, nos tornarmos atentos e prestar atenção. Educar não no sentido de ensinar, mas sim “conduzir para fora, dirigir-se para fora”. Ao explicitar sobre um trecho de “Rua de Mão Única”, em que Benjamin deixa claro que há uma diferença entre caminhar por uma estrada e voar sobre ela, Masschelein afirma que o caminhar significa “deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível [...] e para que sejamos transformados” (Masschelein, 2008, p. 36-38).

O cinema experimentado e inventado na/por meio da escola nos permite caminhar, permite um olhar que nos transforma. Para Fresquet e Migliorin, “o gesto de inventar (como espectador ou *fazedor* de imagens) pode devolver a estudantes e professores algo de sua capacidade de autoria que, esquecida, ficou presa nas grades curriculares e nas burocráticas formas de organização” (FRESQUET; MIGLIORIN *apud* FRESQUET, 2015, p. 16).

Oliveira Jr. (2016, p. 8) afirma que no encontro entre cinema e escola é importante que “insistamos nos novos devires que o experimentar com cinema na e da escola faz vibrar ao dar passagem às ‘matérias de expressão’ que ali se fizeram sensíveis e fizeram variar o cinema e sua linguagem. E, como desdobra do próprio filme gestado – do próprio cinema experimentado –, talvez emergjam devires também na e da escola como eventualidade espacial, aberta às (des)articulações entre as múltiplas trajetórias que a configuram como lugar.”

A escola enquanto lugar de gente que estuda, que trabalha, que se encontra, que interage, que aprende, que se alegra, que se entristece, que se diverte, que experimenta não é e nunca foi um lugar estático, monótono. É um lugar em constante transformação. As atividades

remotas de forma alguma substituem a modalidade presencial, porém com essa experiência, há entrelaçamentos de vozes (professora e alunos) e ressignificações da prática docente.

Desde março de 2020, foram inúmeras as discussões virtuais com especialistas sobre a educação em tempos de pandemia. Vários foram os textos escritos e análises realizadas, inclusive para a pós-pandemia. Porém, uma coisa é certa: “A pandemia é um labirinto profundo. Não sabemos quando dela sairemos, nem com quais consequências e alcances sociais”, escreveu Filordi (2020) em um artigo no jornal GGN. É bem provável que não voltaremos ao mundo que conhecíamos antes de março de 2020. Acredito que o maior desafio para o educador nesse momento é estar conectado com essa realidade, mesmo sem saber o que acontecerá depois. Não podemos continuar com as velhas práticas em um mundo (e uma escola) que não conhecemos mais. O ensino remoto durante a pandemia escancarou as contradições presentes na educação e na sociedade, e intensificou a importância da escola presencial.

Assim, acredito que diante do obscurantismo que já assolava o país mesmo antes da pandemia, nós educadores da escola pública temos um compromisso político e ético com nossos alunos. Reflexão é a minha ação cotidiana. Como pesquisadora, tinha a escola como campo de pesquisa. A escola presencial, a escola enquanto lugar, a relação dos corpos presentes na escola com o cinema.

É essencial, voltando a Masschelein, caminhar e estar atento quando tratamos do cinema na escola. Colocar em jogo os caminhos que tornam as imagens parecidas ou as fazem se encontrar ou, ainda, que as separam, tornando-as diferentes. Os caminhos que produzem uma diferença sintomática das múltiplas subjetividades ali atuantes, sejam elas muito parecidas entre si ou radicalmente opostas. Foi esse o momento para dar atenção a todo um espectro de nuances de diferenças que abrangem o caminho entre ambas, mostrando que a escola pode ser fracionada em inúmeras porções de território, sem deixar de ter uma unidade enquanto espaço. Todas as nuances devem ser compartilhadas para que se possa gerar uma imagem geral da escola, a qual posteriormente se tornará referência para a busca de novos sensíveis, não para ser rerepresentada nas filmagens, mas para servir de território a ser ressignificado.



# Como Chegar à Casa dos Alunos em Tempos de Isolamentos: Aproximações Cinematográficas



Wanessa Aparecida Souza Oliveira

**n**o mês de março de 2020, fomos assolados por uma doença até então completamente impensável: Covid-19. O que será isso? Como vamos lidar com esse alto índice de infecção? O que será de nós?

As escolas foram fechadas. As dúvidas e incertezas tomaram conta da nossa vida. A imprensa falava a todo momento que todos os serviços precisavam se adequar ao trabalho remoto. Inclusive a educação. Oi? Como? Isso nunca foi pensado? Crianças pequenas sendo estimuladas à distância. Criança pequena precisa de amor, contato, olho no olho, afeto. Até então seria impossível fazer isso à distância, *online*.

Na escola de Educação Infantil *Cha Il Sun*, escola em que trabalho há mais de 10 anos, temos um cineclube, *Cineclube Regente/Cha*. Nele, produzimos muitos filmes em que nosso foco principal são as crianças em seu cotidiano, brincando em um escorregador, fazendo sua refeição, cantando (temos diversos vídeos delas cantando e brincando). Esse Cineclube já existe desde 2017 e em 2019 passou a ser financiado por meio do *Projeto Lugar-escola*

e cinema: afetos e metamorfoses mútuas<sup>1</sup>. Ele tem seis bolsistas, sendo duas professoras e quatro agentes de educação infantil. Cada um(a) de nós em 2019 produziu filmes, fez muitas gravações de vídeos, de sons, e compramos um *HD* onde todas essas imagens e sonoridades foram armazenadas.

O projeto tem muitas publicações, apresentações em seminários e, inclusive, alguns de nossos filmes foram apresentados em anos anteriores na Mostra de Cinema de Ouro Preto-CineOP<sup>2</sup> e no Festival de Cinema Infantil de Florianópolis<sup>3</sup>. O Cineclube e Projeto, portanto, já tem uma bagagem e um grande repertório filmográfico, como pode ser notado no canal do Cineclube<sup>4</sup>.

Antes da pandemia, ambos tiveram muita visibilidade, mas nos perguntávamos como continuar com essas produções agora? “Como fazer com que o Cineclube e o Projeto mantenham suas atividades de cinema e sejam conhecidos e reconhecidos pelos pais na escola?”

## Reinventando na pandemia

Em 2020, produzimos algum conteúdo e disponibilizamos no nosso canal do Youtube<sup>5</sup>, mas ainda estávamos trabalhando na base da tentativa e erro. Todo o caminho a percorrer era desconhecido.

Antes da pandemia todas as produções ficavam na escola, em um *HD* comprado pelo Projeto, e os integrantes podiam colocar suas filmagens nele há qualquer momento. Mas e agora? Como registrar sorrisos, gargalhadas e brincadeiras? Como acalantar os corações das crianças através da tela do celular? Vamos produzir conteúdo com o que já temos. Vamos usar os arquivos existentes.

---

1 Coordenado por Wenceslao Machado de Oliveira Junior professor na Faculdade de Educação/Unicamp, e financiado pela Fapesp [2018/09258-4].

2 Esse ano de 2021 a CineOP, que aconteceu de 23 a 28 de junho de 2021, selecionou de nosso projeto 3 filmes: *Sorvete, conversas com Mariana, No coração da escola* e *Encontros: escola-cinema e cinema-escola – cartografias do feminino*. Todos disponíveis no Canal do Cineclube Regente/Cha.

3 Esse ano de 2021 a CineOP 3 que aconteceu de 23 a 28 de junho de 2021 e nosso projeto teve 3 filmes selecionados: *Sorvete, conversas com Mariana, No coração da escola* e “Encontros: escola-cinema e cinema-escola – cartografias do feminino “ Todos disponíveis no Canal do Cineclube Regente/Cha.

4 Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A). Acesso em: 17 nov. 2021.

5 Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A/featured](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A/featured). Acesso em: 17 nov. 2021.

## Cinema de Arquivo

“Cinema de arquivo” nomeia o domínio que pratica a retomada de materiais (visuais e audiovisuais) que realizadores têm produzido ao longo de várias décadas. Trata-se de uma prática que aparece em diferentes estilos, formatos e modos, sendo que, para este ensaio, interessa o formato documental. Segundo estudiosos, o cinema de arquivo não é mais um lugar onde filmes são preservados e armazenados como mero inventário inerte de conhecimento histórico: este domínio expandiu seus limites e tem sido repensado como “banco de imagens” a partir do qual memórias coletivas e/ou pessoais podem ser recuperadas e experimentadas como indagações sobre o presente. (MARTINS; ANDUEZA, 2019, p. 65).

Então, começaram as buscas do conteúdo que já tínhamos. Começamos a usar fragmentos das filmagens que já haviam sido feitas e não foram utilizadas em filmes. Mas isso não era uma regra obrigatória. Poderíamos usar todas as filmagens, inclusive os fragmentos que já se uniram a outros e formaram um filme que já foi publicado em nosso canal. Todas as filmagens fazem parte do arquivo do Cineclube e do Projeto.

A primeira produção que realizei foi o filme *Brigadeiro*<sup>6</sup>. Ele foi o primeiro filme do Cineclube feito totalmente com imagens de arquivo. Esse filme foi idealizado para ser apresentado na Socine 2020, que aconteceria em Foz do Iguaçu. Porém, como os efeitos da pandemia não diminuíram os índices de mortalidade, o encontro que era presencial foi adiado.

Continuar as produções não foi fácil, pois o HD até então não tinha nem um tipo de organização, então todos os arquivos precisaram ser vistos e revistos várias vezes.

Com isso, vejo que tenho uma obrigatoriedade histórica ao desenvolver a arquivologia do *Cineclube Regente Cha*, pois se isso não for feito essas imagens serão perdidas e posteriormente esquecidas, como aquele pedaço de papel jogado no canto da sala. Para isso, foram necessárias horas de leitura e aprendizado sobre os mecanismos que envolvem tal tarefa. Estudar e entender a organização de arquivos digitais foi a resposta.

Ao mesmo tempo, me deparava com o curta *Passeio Público*<sup>7</sup>, feito por meio do arquivo do filme *A cidade do Rio de Janeiro*, de André Botelho (1924), o qual mostra imagens do Rio de Janeiro antigo, com suas lindas paisagens e algumas construções. Em um dado momento, uma garota transeunte olha para a câmera e os idealizadores, Andréa França e Nicholas

---

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=koOXKwfaYLg> Acesso em: 31 mai 2021.

7 Disponível em: <https://vimeo.com/176409696#at=5> Acesso em: 31 mai. 2021.

Andueza, se questionam sobre a história daquela garota e sua contribuição para aquela cena. Paralelamente, pensava no filme *Despedida*<sup>8</sup>, também produzido por mim com os arquivos do Projeto, no qual vários alunos da EMEI Regente Feijo passam pela câmera com seus responsáveis carregando seus sonhos, expectativas e convicções exatamente como aquela transeunte. Aqueles adultos e crianças, que passam pela câmera sem compromisso algum, sem um roteiro preestabelecido, sem se dar conta do contexto no qual eles foram inseridos e sem saber que suas imagens ficarão guardadas por muito tempo. Para eles, é só mais um dia, mais uma rotina que está sendo cumprida naquela manhã de quarta-feira, nem por um momento eles imaginam que aquele momento captado pode ser usado para compor um filme e isso talvez seja apresentado em uma mostra de cinema Brasil afora.

Assim nasce o filme *Despedida*, um filme realizado em um momento auge (até então) da pandemia, milhares de mortos, a ideia de que as aulas não voltariam tão cedo, uma incerteza e uma angústia que nunca foram vistas. Uma tristeza coletiva. O choro do garoto, representou meu choro naquele momento.

Não há como produzir algo sem aquilo te representar no momento. Sem aquilo ter um pedaço de mim... Mas a vida é uma eterna montanha russa, e quando vemos que apesar de tudo estamos todos bem e que a vida continua, retomamos as forças para o Projeto e as experiências com cinema na escola.

A produção de *Curioso*<sup>9</sup> foi bem mais leve; nele, enfatizei a inocência de uma criança que vê um celular gravando e acha graça ao se ver, mas quando o amigo também entra na cena ela insiste que ele está atrapalhando. Logo após, fiz *Sem Direção*<sup>10</sup>, essa produção é uma brincadeira com as bases do Projeto, porque nele a professora tem a intenção de dar o celular na mão das crianças para elas filmarem o que quiserem, mas então um dos meninos começa a “direcionar” as filmagens dos outros, do tipo “vem aqui”, “fala isso”. Ele se torna o diretor das cenas.

Produzi esses filmes pensando somente em filmes de arquivo. Eis que, então, em uma das nossas reuniões semanais (que não deixaram de acontecer durante a pandemia) planejamos fazer um filme sobre a saudade que estávamos das crianças. Esse seria o primeiro filme

---

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RQYBMPxovUw> Acesso em: 31 mai 2021.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bf34L0jZD2Y> Acesso em: 31 mai 2021.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8nWeuNLcftc> Acesso em: 31 mai 2021.

que faríamos em conjunto, com todos os integrantes do Projeto envolvidos. Assim surgiu *À Espera*<sup>11</sup>. Para fazer esse filme, foi necessário que a Juliana Oliveira fosse à escola, fizesse algumas filmagens e depois pedimos, no grupo de mensagens de aplicativo de mensagens da escola, para que todos os funcionários falassem dessa saudade, dessa apreensão frente à pandemia e, principalmente, na esperança da volta. Assim, com o envolvimento de todos e com a criação de uma canção pela nossa musicista do grupo Monica Araújo, esse filme tornou-se único e especial.

Outras produções também foram criadas por alguns membros da equipe do Projeto Lugar-escola e cinema, tendo até um filme no qual os animais da escola criaram vida e expressaram a saudade que estavam da vida na escola. Nesse filme, contamos com as imagens de arquivos que tínhamos, pois temos o Mauro Guari que é um apaixonado pela natureza e havia feito inúmeras filmagens dos animais que vivem ou circulam pela escola. A partir disso, inserimos as vozes aos personagens e assim foi criado o *Esopinhos*<sup>12</sup>. Usamos todos os recursos disponíveis, até aplicativos que mudam a voz para que cada animal tivesse um som único. Assim conseguimos vencer o ano de 2020, com várias produções, e pudemos apresentar às famílias muito conteúdo novo.

## Ano novo, fim do Corona?

Começamos 2021, será que as aulas retornam? O que vamos fazer? Como iniciar uma interação com crianças que nem conheço? Como transmitir segurança às famílias se elas não têm o dia a dia, não conseguem ver nosso trabalho, elas veem apenas trechos editados da rotina.

Vamos iniciar as aulas em março, não! A pandemia piora... Abril? Não! Entramos na Fase Roxa com toque de recolher.

Nós precisamos mostrar que a escola está viva, é um dever do Cineclube Regente/Cha. Mostrar que estamos esperando pelas crianças... que estamos ansiosos para conhecê-las. Mas a escola está viva? Sim, viva! Cheia de formas de vida, de lembranças boas, afinal a vida não para. Como mostrar isso? O desafio foi lançado. O coordenador do Projeto deu a diretriz: cada integrante deveria ir à escola fazer várias gravações de imagens e sons da escola vazia. Tema

---

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LirYT5DAn0>. Acesso em: 31 mai 2021.

12 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qwc3lgm\\_Bzw](https://www.youtube.com/watch?v=Qwc3lgm_Bzw). Acesso em: 31 mai 2021.

livre, pode filmar o que quiser, do jeito que quiser, quantas imagens quiser. Depois, todas essas filmagens foram colocadas em um único *drive* na nuvem do *Drive* remoto, no qual todos temos acesso.

Mais de 200 filmagens foram produzidas da escola, das mais diversas formas, mostrando muito da vida que havia na escola: as formigas, as galinhas, o vento, a chuva, a fachada da escola, as salas vazias, o parque vazio, os brinquedos, os balanços e escorregadores e os protocolos de segurança para o retorno.

O próximo passo foi assistir todas as filmagens e, então, produzir um (ou mais) filme(s) com algumas daquelas filmagens, tendo como base as impressões individuais de cada um. A produção foi admirável.

### *Os filmes produzidos foram:*

1. No coração da escola, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOkmtn2f6-l>
2. Sorvete e conversa com Mariana, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NrK04RaZjc>
3. Cinemas, plantas e cadeiras, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W65Gg77nWJ8>
4. Sons de vida, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zdBRDJxPXY>
5. Escola viva, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cl6lZuQY2TM>
6. Cinematografo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRHxeokUmjE>
7. Encontros: escola-cinema e cinema-escola – cartografias do feminino, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CtHNaHYIa-k>
8. Super esconde esconde, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DxCt-6EVVM>

O interessante é perceber que, apesar de não estarmos juntos (presencialmente), a conexão entre todos os integrantes do grupo não se perdeu. Muitas imagens usadas nos filmes são repetidas, mas cada uma delas tem a essência de quem a produziu, seja ela mais artística, mais hollywoodiana, mais musical ou mais simples, natural. Também está intrínseca a essência do Cineclube Regente/Cha, que está enraizada em cada artigo que foi lido, cada festival que assistimos, cada aula *show* que participamos para disseminar o Cineclube e o Projeto a ele associado. Tudo que foi feito no coletivo, as discussões e aprendizados foram internalizados por cada um de nós e isso está expresso nesses filmes.

Pensei muito em uma Mesa Redonda<sup>13</sup> assistida na pandemia, na qual Ana Hoffman falou sobre cinema e produção de conhecimentos educacionais em diálogo com memórias e acervos documentais. Ela fala que, quando exibia filmes para jovens/adolescentes, os filmes despertavam uma memória afetiva neles e que isso trazia diálogos bem interessantes pós filmes. Assim, pensei que no Projeto muitos filmes e textos que lemos são coletivos, e que apesar de nossos filmes serem produzidos de forma individual as bases foram as mesmas.

## Curadorias na pandemia

E assim iniciamos as aulas, ainda remotas. Nos anos anteriores, eram feitas com frequência as curadorias dos filmes para as crianças e depois mensalmente os pais eram convidados a assistir as produções na escola nas “Sessões de cineclube”. Muitos pais amavam esse momento e ele era muito aguardado. O auge era ver o brilho nos olhos de cada um dos pequenos ao se ver representado nos filmes. Isso já era rotineiro e os pais aguardavam ansiosamente a próxima sessão.

Em 2020, isso não aconteceu, o que acontecia em algumas salas era que era enviado aos pais, em momentos pontuais, o *link* de algumas das produções presentes no canal *online* do Cineclube para eles assistirem em casa. No início de 2021, como eu e outro integrante do Projeto estamos na mesma sala, decidimos que essas sessões seriam incentivadas semanalmente.

No projeto pedagógico semanal da sala, nós passamos a sugerir um filme do acervo do cineclube semanalmente. O canal CEI Regente Feijó e CEI Cha IL Sun possui uma filmoteca de mais de 140 filmes e um deles é sugerido dentro do tema da semana. Assim, o Cineclube

---

13 Disponível em: <https://youtu.be/e7ZoCZgFFAE>. Acesso em: 31 mai. 2021.

e o Projeto ficam mais conhecidos e os pais percebem a importância das imagens na escola do seu filho. Como a conexão entre famílias e escola não foi criada presencialmente, é bem difícil esse incentivo sendo muito raro uma família responder à indicação pontuando se gostou ou não da indicação, mas, assim como as leituras que fiz fazem parte de quem eu sou, os filmes que as famílias assistiram também agora fazem parte da vida delas, logo a semente foi plantada.

## Considerações finais

Quando entrei no Cineclube, em 2019, minha vertente de pesquisa e experimentação era Cinema de Arquivo, um assunto pouco falado e pouco valorizado. Mas a pandemia veio para mostrar que tão importante quanto o novo é aprender a valorizar as memórias. Aprendi isso depois de muito me aprofundar no assunto. Ler, assistir, estudar e entender. O resultado desse aprendizado sobre o assunto foi sintetizado no artigo, *Desarquivando um cineclube escolar: primeiras experimentações com cinema de arquivo*, publicado pela revista Quaestio<sup>14</sup>.

Não sabemos o dia de amanhã. Com a pandemia, aprendi a valorizar o momento, viver o presente. Mas não deixar de olhar o passado, reviver as memórias, aproveitar a vida! Entender que tudo que passamos e produzimos para as famílias faz parte do que somos. Entregamos um pouco da nossa vida, do nosso conhecimento e agora isso faz parte deles também. Isso é único e especial. Tudo foi feito com muito estudo e dedicação e esperamos que, mesmo à distância, a conexão criada não será desfeita, seja por meio do cinema, seja por meio das lembranças e afetos comuns.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4054>. Acesso em: 31 mai. 2021.



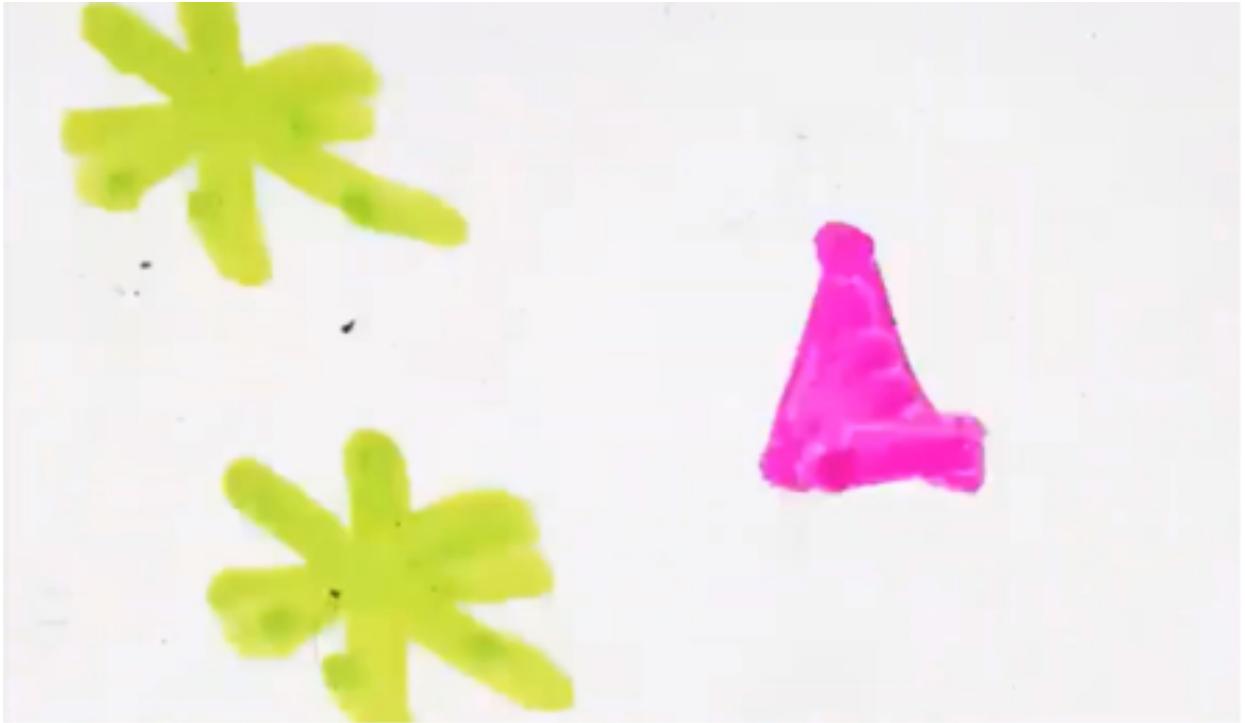














# Entre Caminhos no Reino da Despalavra

Maria de Lourdes Gomes da Silva

“Hoje eu atingi o reino das imagens,  
o reino da despalavra”

Manoel de Barros



## INICIANDO A CAMINHADA

O Programa Cinema & Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com o objetivo de reunir textos de educadores, que de algum modo, participaram dele ao longo dos seus cinco anos de existência, colocou como meta para 2021 a organização de um *ebook*. O convite para participar dessa publicação com um texto que abordasse a minha relação com o programa me fez lançar um olhar sobre minha trajetória como educadora na relação com a imagem. Quais teriam sido os meus caminhos no “reino da despalavra”? Quais trilhas, quais atalhos? Fazer esse movimento de olhar para essa caminhada significou uma composição de palavras que, ao dizer dos processos, também os construíram. Ao rever esse caminho, aos poucos fui organizando alguns fragmentos que, a meu ver, merecem ser compartilhados.

Escolho começar contando que iniciei a minha carreira como professora no final da década de 80, em um tempo em que o acesso à máquina fotográfica ainda era restrito e a produção das imagens na escola se dava em situações festivas e era feita, em geral, por um fotógrafo contratado para esse fim ou algum afortunado que tinha a posse de uma câmera analógica e dinheiro para o filme e a revelação das imagens. Eu não fazia parte deste clube seletivo, por isso, tenho poucas imagens desse momento inicial da minha carreira e elas não foram feitas por mim.

Ao longo dos anos 90, as câmeras fotográficas foram pouco a pouco se difundindo e, com meu salário de professora, pude comprar a minha “Yashica MF3 super” e com ela comecei, timidamente, a produzir algumas imagens da/na escola. Neste momento, não havia nenhuma aproximação minha com a ideia de produzir imagens como documentação pedagógica, construção de narrativa sobre a escola e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. O que existia era a tentativa de produzir uma memória da minha experiência como professora e, com isso, as imagens compunham com os registros escritos, marcas de um processo de constituição da professora que eu vinha me tornando. Além disso, o registro fotográfico se configurava como uma forma de socializar com os colegas e com as famílias das crianças as experiências vividas por mim e pela minha turma.

A partir do final dos anos 90, fui me aproximando do conceito de documentação pedagógica, inserido na realidade brasileira a partir do estudo das experiências italianas de educação infantil, em especial da região de Reggio Emilia. Aos poucos, fui construindo uma relação com as imagens, considerando-as como registro, constitutivas de uma prática docente que buscava dar visibilidade às várias formas de compreender a criança, os seus saberes e fazeres, suas relações e construções na escola.

Assim como a fotografia, o cinema e a linguagem audiovisual pouco esteve presente no começo da minha formação como pessoa e como educadora. No entanto, a minha identificação com a arte de uma forma geral e a contribuição de alguns professores do meu curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foram me aproximando também da fotografia e das produções audiovisuais. Percebo que fui construindo a ideia de que fotografar e fazer filmes era uma forma de expressar o pensamento por imagens. A partir de 2002, quando me tornei orientadora pedagógica da Rede Municipal de Campinas, comecei a experimentar o uso de filmes em situações de formação docente que eu coordenava nas escolas. Assistir e debater filmes com o grupo de professores foi ocupando espaços nas reuniões da escola. Fizeram parte deste período muitos filmes que propiciavam debates sobre a educação, o papel do professor, as relações no interior da escola, a inclusão, a infância (“A maçã”, “Ser e Ter”, “Quando tudo começa”, “Como estrelas no céu”, “Balão branco”, “A língua das Mariposas”, entre outros).

O desafio de produzir um audiovisual ocorreu em 2007 em um curso oferecido aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em parceria com a Secretaria de Cultura, o “**Pedagogia da Imagem**”<sup>1</sup>, que aconteceu por alguns anos no Museu da Imagem e do Som. Mais que assistir e debater filmes, o curso trazia reflexões sobre a produção de imagens, mídias, entre outros temas relacionados. Além disso, propunha como trabalho de conclusão, a produção de um audiovisual. Nessa época, eu já havia comprado uma filmadora e a utilizava para registrar os eventos da escola.

A produção deste filme foi minha primeira experiência com edição. Envolvida com a proposta de criar um filme, coloquei-me a filmar o cotidiano ordinário da escola. Queria retratar a rotina, os gestos, as memórias da escola em que eu era orientadora pedagógica, a EMEF Padre José Narciso Vieira Ehrenberg, no Jardim São Marcos. Fiz roteiro, filmei rotinas, entrevistei funcionários, professores e alunos e montei o filme “**Escola: lugar de histórias e aprendizagens**”<sup>2</sup>. Considero que a produção deste filme foi uma *experiência*, tal como concebe Larrosa (2002, p. 21): “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Cada uma das etapas do processo de produção do filme me tocou e me levou a uma outra relação com o audiovisual e com o cinema. Passei a pesquisar sobre planos, enquadramentos, e assistia aos filmes buscando compreender as escolhas feitas na produção deles. Além disso, organizei na escola um grupo com professores e alunos para a formação em produção audiovisual na escola. Dessa experiência foram produzidos vídeos sobre o bairro, sua história e expressões culturais.

---

<sup>1</sup> Esse curso foi tema da pesquisa de mestrado de Juliana Siqueira “Quem educará os educadores? A educação e a formação de docentes em serviço” – Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01072009-225757/publico/2009mesiqueirajuliana.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/escolinhabrancamemorias/fotografias/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em: 25 nov. 2021.

**Figura 50** – Fotografia do último encontro da turma do curso Pedagogia da imagem 2007, feita no MIS



Fonte: Dissertação “Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço” – Juliana Siqueira

Outro momento desta trajetória de construção da relação da educadora que sou com a produção de imagens foi um curso em que participei de agosto a dezembro de 2015: **“Ateliê de fotografia: um olhar sensível para a infância”**, com André Carrieri. Ao longo do curso trabalhamos com a ideia de utilizar a fotografia como ferramenta para conhecer mais e melhor as crianças, enxergando a infância a partir de uma perspectiva que muitas vezes não era vista no cotidiano da escola. A partir das leituras e práticas fotográficas realizadas nesse curso, se intensificaram algumas reflexões que eu vinha fazendo sobre a fotografia como experiência

sensível, não como produção compulsiva de imagens, tão comum nos tempos digitais, com máquina fotográfica acoplada ao aparelho celular, sempre à mão, pronto para mais uma foto.

Fortaleci a fotografia como “voz da poesia”, como disse Manoel de Barros. Mais uma vez, estava eu envolvida na produção de imagens e refletindo sobre a forma como isso afetava a minha relação com a educação.

Difícil fotografar o silêncio.  
Entretanto tentei. Eu conto:  
Madrugada minha aldeia estava morta  
não se ouvia um barulho, ninguém passava entre  
as casas.  
Eu estava saindo de uma festa.  
Eram quase quatro da manhã.  
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.  
Preparei minha máquina.  
O silêncio era o carregador?  
Estava carregando o bêbado.  
Fotografei esse carregador.  
Tive outras visões naquela madrugada.  
Preparei minha máquina de novo.  
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.  
Fotografei o perfume.  
Vi uma lesma pregada na existência mais que na pedra.  
Fotografei a existência dela.  
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.  
Fotografei o perdão.  
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.  
Fotografei o sobre.

Foi difícil fotografar o sobre.  
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.  
Representou para mim que ela andava na aldeia  
de braços com Maiakovski — seu criador.  
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.  
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa  
mais justa para cobrir a sua noiva.  
A foto saiu legal.  
(O fotógrafo, Manoel de Barros)

Estranhar o familiar, ter olhos de assombro para as cenas do cotidiano e quem sabe conseguir fotografar o silêncio, o perfume, o perdão... Me permitir ser afetada pelas imagens da/na escola. Apurar o olhar, fotografar a curiosidade das crianças, suas peraltagens...

Em paralelo ao meu envolvimento com a produção de imagens e audiovisuais, muitos outros educadores da Rede Municipal de Campinas também se formavam e vinham se constituindo como educadores no diálogo com o cinema, produzindo audiovisuais, organizando cineclubes e mostras de cinema estudantil para divulgar as produções. Em 2016, esse movimento teve um elemento importante para seu fortalecimento, articulação e consolidação. Refiro-me à criação do Programa **“Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica”**,<sup>3</sup> iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no sentido de fortalecer ações que já vinham sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino. Esse programa também vinha no sentido de atender a lei federal 13006/2014, que orienta as escolas de Educação básica a exibirem duas horas por mês, de cinema nacional, de forma a integrar a proposta pedagógica da escola.

Entre os objetivos do Programa estavam a proposta de enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações com a fotografia e, ainda, o oferecimento de formações para os educadores no sentido de implementar e desenvolver o Programa. Com isso, ao longo de 2016, em parceria com professores da Faculdade de Educação

---

<sup>3</sup> Publicado no Diário Oficial do Município de 20/03/2016. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/116959465.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

da Unicamp e o Museu da Imagem e do Som, foram oferecidas oficinas temáticas que pausaram o cinema em várias escolas da Rede Municipal. Uma dessas escolas foi o CEI Agostinho Páttaro<sup>4</sup>, onde eu passei a atuar em janeiro de 2017, como orientadora pedagógica.

## **Aprendizagens do caminho**

Entre 2017 e 2020, deste lugar de orientadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Agostinho Páttaro, estive implicada em várias experiências e ações que foram desencadeadas coletivamente para consolidar o Programa Cinema & Educação no Projeto Pedagógico da escola. Ao longo desses anos, pude experimentar sensações, vivências e aprendizagens variadas e significativas na constituição da educadora que tenho sido. Neste texto, procuro organizar e compartilhar algumas delas: o papel fundamental da formação dos educadores e educadoras, o entendimento do cineclube como espaço de encontro com a arte, a importância da curadoria dos filmes a serem exibidos no cineclube, as potencialidades no trabalho de cinema com as crianças e jovens com deficiência e, por fim, o quanto a partilha da experiência com o cinema na escola a fortalece e transforma.

Assim que passei a compor a equipe desta escola, fiz uma reunião com a Simone Pinto da Silva, que era a diretora na época. Desde esse primeiro contato, ficou claro pra mim que a proposta do programa, que concebia o cinema como arte assim como educadores e crianças como possíveis produtores de cinema, era muito coerente com a concepção de criança que a equipe vinha buscando construir. Pude perceber ainda que, mesmo não sendo uma decisão unânime do grupo, havia o envolvimento de muitos educadores e educadoras na implementação do programa, produzindo filmes e se envolvendo nas propostas de formação. Em 2016, uma professora havia participado, como representante da escola, de uma das oficinas oferecidas pelo Programa no Museu da Imagem e do Som (MIS) e, em decorrência disso, o CEI teve a possibilidade de receber uma outra oficina de cinema que foi desenvolvida com todos os professores no segundo semestre do mesmo ano. Na avaliação final do Projeto Pedagógico, a equipe destacou positivamente a experiência vivida com o programa naquele ano e definiu que o mesmo passaria a fazer parte do Projeto Pedagógico no ano seguinte.

---

<sup>4</sup> Centro de Educação infantil localizado no distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Atende em torno de 350 crianças de 3 a 6 anos.

Ainda em janeiro de 2017 nós, da equipe gestora, fizemos uma reunião com os professores Carlos Miranda e Wenceslao Oliveira (professores vinculados ao grupo OLHO FE/Unicamp)<sup>5</sup> para planejar coletivamente ações formativas para a equipe da escola, o que revelou uma característica marcante do programa: a parceria com a universidade pública, que tem sido fundamental para a qualificação dos processos de formação dos profissionais da educação. Desde o começo do programa, esse diálogo esteve presente e as formações contaram com pesquisadores do grupo OLHO como formadores.

Em 2017, assim como todos os profissionais da escola, participei da oficina “**Além da sala escura**”, coordenada por Marina Mayumi Bartalini<sup>6</sup> que, além de trazer propostas de dispositivos de criação de vídeos, propunha experimentações artísticas com projeções de produções audiovisuais em diversos locais da escola. Eram propostas criativas, desafiadoras e lúdicas que subverteram nossa experiência com o cinema. A projeção dos vídeos criados por nós saiu da tela e passou a ser feita nas árvores, na roupa dos colegas, no chão, no teto, na cortina, na panela e até na privada. Em vários momentos da oficina, caminhávamos pela escola com computador e projetor na mão, buscando superfícies para projeções. Nos divertíamos com as experimentações, ocupando a escola de outros jeitos. Assim como na projeção, as propostas de criação de vídeos eram feitas a partir de dispositivos de criação que se configuravam como mediadores nas produções. Éramos desafiados a produzir vídeos com contraste de luz e sombras, com os corpos na paisagem, com texturas. Muitas vezes, o vídeo a ser produzido era uma tarefa coletiva, em duplas ou trios, com isso era comum os pequenos grupos caminharem pela escola em busca do melhor lugar, da melhor ideia para produzir determinado vídeo.

---

5 Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp: em colaboração direta com o Programa Cinema e Educação, parte das pesquisadoras e pesquisadores deste grupo, tem atuado na formação de educadores e estudantes de escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, com temáticas relacionadas ao cinema.

6 Para saber mais sobre esta oficina, ver a tese da Marina Mayumi: “Para além da sala escura: encontros entre cinema e escola.”. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1165116?guid=1639049405777&returnUrl=%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1639049405777%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1165116%231165116&i=3>

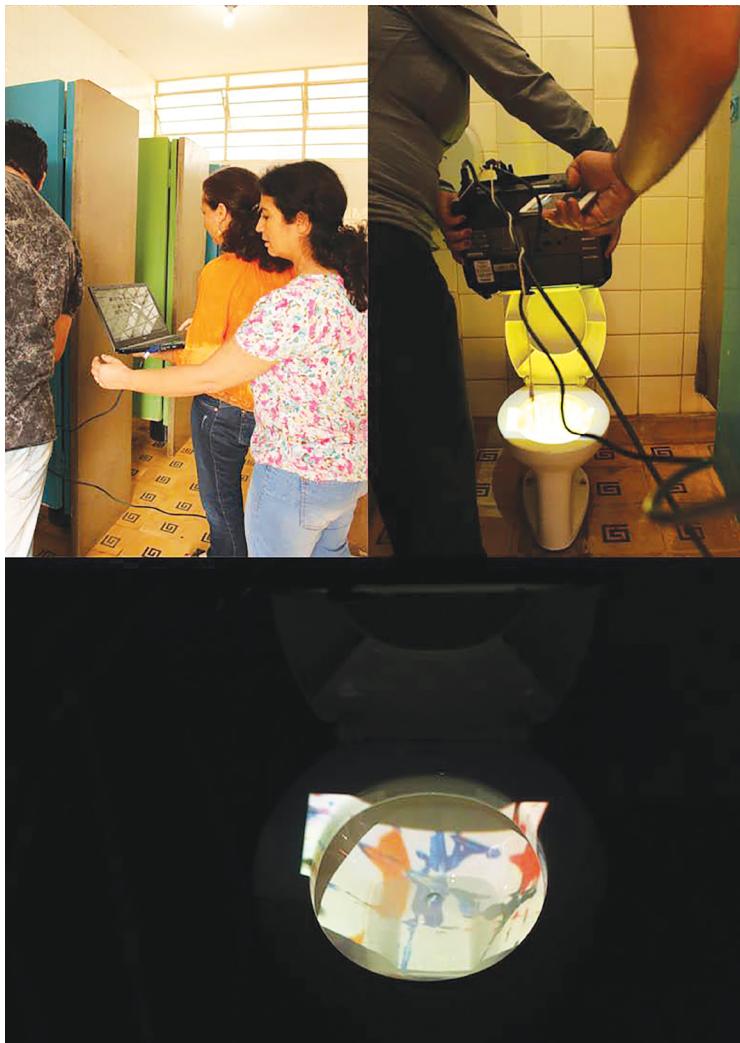
**Figura 51** – Cena da Oficina “Além da sala escura”



**Figura 52** – Cenas da Oficina “Além da sala escura”



**Figura 53** – Cenas da Oficina “Além da sala escura”



Fonte: Tese “Para além da sala escura: encontros entre cinema e escola.”  
de Marina Mayumi

Além desta oficina, nesse período também vivenciamos outras experiências formativas, como a Oficina de edição com o Jean Fichefeux, pai de uma criança da escola, e a Oficina de Animação com o diretor do Núcleo de Animação de Campinas, Maurício Squarisi. Nesta última, exploramos brinquedos ópticos e construímos coletivamente a animação “**Brinquedança**”. Junto com a equipe, entendemos que o fortalecimento da formação dos educadores e educadoras na escola representou uma aposta na escola como lugar da criatividade. Avaliamos que as formações eram fundamentais na qualificação das reflexões da equipe acerca da relação entre cinema e escola e, mais que isso, forjava no cotidiano escolar um lugar/tempo para assistir, debater e produzir filmes, que são os eixos do Programa Cinema e Educação.

A organização do Cine Agostinho, como foi batizado pela equipe, ocorreu logo no começo de 2017, implicou em cuidados com o local, conforme é descrito por Marina Mayumi Bartalini em sua tese:

Alguns elementos ali presentes, tais como projetor, almofadas e caixas de som foram reunidos para forjar uma sala escura ideal voltada à projeção de filmes. A sala conta com um tatame de borracha colocado logo à frente da tela branca retrátil, onde cerca de 30 crianças sentam-se, deitam-se e movimentam-se para fruir os filmes exibidos. A cada sessão, as crianças acomodam-se entre pequenas almofadas customizadas por elas mesmas e grandes ursos de pelúcia. As portas e janelas – de vidro – são grandes e possuem cortinas que abrem ou fecham, separando ambientes conforme o uso que se faz da sala. Durante o cineclube, por exemplo, se mantêm fechadas. (BARTALINI, 2021, p. 65)

Nos anos em que acompanhei as vivências ocorridas no cineclube na escola pude experimentar o prazer de ver as emoções das crianças e adultos, as movimentações dos corpos na relação com as projeções, as discussões nos debates dos filmes. Tudo isso foi vivido semanalmente com as crianças, a começar pela inauguração, quando organizamos a “Primeira Festa do cinema”.

Faz parte da rotina das escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas a realização de uma festa de aniversariantes do mês. No Agostinho Páttaro, o tema destas festas era decidido com a participação das crianças e para inaugurar o cineclube, organizamos a festa do cinema, que foi uma experiência estética e sensorial para adultos e crianças. Inspirados por uma exposição que havíamos visitado no Instituto Tomie Ohtake, transformamos o espaço do salão, onde era o cineclube, numa videoinstalação para celebrar o nascimento do cineclube. Havia filmes sendo exibidos no telão, mas a proposta não era sentar

para assistir, pois todo o espaço do salão estava ocupado com tecidos transparentes e coloridos que, presos no teto, pendiam até o chão. Nesses tecidos, eram feitas projeções de filmes produzidos na escola e já conhecidos das crianças. Alguns refletores de luzes coloridas também atravessavam os tecidos.

As crianças não participaram da montagem da instalação, então, para elas, era uma grande surpresa adentrar naquele ambiente modificado pelas projeções. As crianças interagiam corporalmente com as imagens projetadas nos tecidos, dançavam, riam, gritavam, passeavam de um lado para o outro, tocavam nas imagens, buscavam entender como tudo aquilo tinha sido construído na sala, mas principalmente, elas buscavam explorar as várias possibilidades que a vídeoinstalação oferecia. Para quem quiser de se aproximar um pouco mais dessa experiência, basta ver o filme **“A Festa do cinema”**<sup>7</sup>.

Tudo o que foi vivido nos processos de construção desta festa e experimentado pelas crianças nos conduziu a pensar na construção de outras formas de se relacionar com o cinema por meio de experimentações múltiplas, com todos os sentidos, com o movimento, com a dança, com o corpo inteiro. E o espaço do cineclube não era somente das crianças, era também dos adultos. Filmes sobre memória, etnia, cultura afro-brasileira, diferenças, entre tantos outros, tiveram lugar no Cineclube Agostinho, transformando o espaço em lugar de debates e reflexões com a comunidade e com os profissionais.

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zgFMLaEe6\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=zgFMLaEe6_U). Acesso em: 25 nov. 2021.

**Figura 54** – Cena da Festa do cinema



Fonte: autoria própria.

Na organização do cineclube do CEI Agostinho Páttaro, uma preocupação que havia, especialmente entre nós da equipe gestora, era o cuidado com a curadoria dos filmes. Era preciso ter tempo para assistir, selecionar com cuidado os filmes da programação, afinal a proposta era fugir do cinema comercial e oferecer um repertório diversificado que ampliasse a experiência de crianças e adultos. Em função disso, destinamos algumas horas semanais da jornada de uma professora para organizar a curadoria dos filmes a serem exibidos uma vez por

semana, para todas as crianças da escola e, a cada trimestre, para toda a comunidade. Isso era um desafio significativo, pois nem sempre a equipe docente concordava com a escolha feita pela professora e algumas professoras problematizavam, questionando o tipo de filme escolhido, o tema tratado. Se por um lado o ideal era fazer uma curadoria coletiva, na prática isso era inviável. A saída foi primeiro apresentar o filme para a equipe para depois levar para o cine-clube. De todo modo, as discussões sobre a pertinência dos filmes sempre eram retomadas.

No CEI Agostinho Páttaro funciona uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado de crianças e jovens com deficiência de várias escolas da região. O trabalho realizado nesta sala é desenvolvido pela professora Aline Begossi que, no diálogo com o Projeto Pedagógico da unidade educacional, aderiu ao Programa Cinema e Educação. Com isso, participou das formações oferecidas na escola e de cursos de extensão na Unicamp e tem desenvolvido um trabalho intenso de cinema com as crianças e jovens que atende. Dentro desse trabalho, uma ação desenvolvida é a organização de sessões de cinema na escola em que a criança estuda para apresentar o filme produzido. Os relatos que ela traz dessa experiência, a qualidade dos filmes produzidos pelas crianças, o envolvimento delas no ato de assistir, debater e produzir filmes nos revela outras facetas da potência do cinema na escola. As crianças e jovens com deficiência se percebem produtores de cinema e isso os coloca em um lugar onde se sentem respeitados e admirados pelos colegas.

Das aprendizagens que foram sendo construídas nessa caminhada talvez a mais intensa seja a de compartilhar o vivido nessa relação entre cinema e escola. As várias situações em que pude realizar essa partilha, me senti como parte de uma comunidade envolvida num movimento de aprender e fazer-se com o outro.

**Figura 55** – Participação na 13a. Mostra de cinema de Ouro Preto (CineOP) 2018



Fonte: Mauro Antonio Guari.

Experimentei essa sensação todas as vezes que participei da Mostra Kino Campinas ou da Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP), bem como quando fiz o relato dessa experiência em Seminários e na escrita deste texto, que acabou por se revelar uma forma de provocar e recriar o vivido. Todas essas experiências se configuram como fios de uma trama que dá cor e forma àquilo que constitui a minha relação com o Programa Cinema e Educação. E, nesta experiência, fui percebendo que o cinema na escola se faz com aquilo que nos afeta no cotidiano, com aquilo que afeta a comunidade da escola, com aquilo que nos atravessa e pode potencializar a invenção de mundos. Com Cezar Migliorin entendemos que “o cinema é documento e desejo, percepção e crítica, história e imaginação, reprodução e invenção”

(MIGLIORIN, 2015, p.186).

Ainda que nessa narrativa tenha se sobressaído as potências, é importante dizer que essa experiência também foi marcada por desafios, contradições e limites, como qualquer experiência constituída de humanidades e realizada na escola. Mas, por isso mesmo, é cheia de aprendizagens.

# A escola Remixada pelo Cinema



Marta de Almeida Oliveira

“O filme é representação e ao mesmo tempo significado.  
Ele remixa o real, o irreal, o presente, a vivência, a lembrança e o sonho...”

(MORIN, 2014, p. 240)

Este é um relato de experiência sobre processos formativos vividos por um grupo de educadoras de duas escolas de Educação Infantil<sup>1</sup> da rede municipal de educação de Campinas. Relato de experiências formativas – um curso<sup>2</sup> e oficinas<sup>3</sup> – promovidas pela parceria do Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO da FE/UNICAMP com o Programa “Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”, durante o ano de 2016, que se entrelaçaram e possibilitaram que o cinema adentrasse na escola viabilizando uma janela que, ao se abrir, amplia o olhar para todos os ângulos possíveis e direciona para o horizonte que assinala não um limite, mas a pergunta sobre o que há depois da sua linha demarcatória.

---

1 CEI Cha Il Sun e CEI Regente Feijó.

2 Curso: Cinema e Cineclubismo na Escola de Educação Básica Municipal – O cineclubista nas relações mobilizadoras em contextos educacionais de cineclubes – coordenado pelos professores Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado de Oliveira Junior. Deste curso, também participou a vice-diretora Luciana Cardoso de Barros. Foram realizadas algumas produções fílmicas de acordo com dispositivos dados: Minuto Lumière/Filme Carta/Documentário inspirado nas obras de Eduardo Coutinho; alguns foram apresentados à equipe de educadoras a fim de sensibilizá-las sobre a potência do cinema na escola.

3 Oficinas de Film Literacy – a produção fílmica como viés de experimentação – coordenadas por Pâmela Bortoli, que envolveu intensamente o grupo de professoras e possibilitou a participação na II Mostra KINO Campinas, com a inscrição de 23 filmes, dentre os quais um foi selecionado (Os caçadores).

Não é fácil relatar algo que aconteceu e se resultou em produções fílmicas, pois os filmes não se deixam capturar em palavras, afinal a estética do cinema é rápida, há que se educar para ver sem piscar, coisa que olhos criados nas artes plásticas e na literatura não costumam possuir – ideias de Fernão Pessoa Ramos na apresentação do livro *Lendo as Imagens do Cinema* (JULLIER; MARIE, 2012), de Laurent Jullier e Michel Marie. Mas continuo a escrever na tentativa de guardar em palavras o que os filmes produzidos pelo grupo dizem com toda a potência do cinema.

Nesse processo, fomos instigadas a filmar a escola a fim de produzir planos, cenas, seguindo dispositivos dados ou não pelos formadores; filmando, assistindo, reassistindo e trocando olhares sobre as produções.

Ao nos vermos nas produções fílmicas, muitas foram as reações que aqui arrisco nomear: surpresa em re(ver) a escola com seus lugares que pareciam se apresentar de uma outra forma; em (re)ver a si mesma; em re(ver) o resultado obtido, que era ou não o esperado ou além do esperado; alegria ao assistir as breves histórias construídas pelos colegas; admiração e curiosidade ao re(ver) minúcias da escola enquanto espaço já tão percorrido, olhado, sentido, mas que em um filme... Ah, em um filme... passa a ser o espaço novo, o espaço poético, narrado pelo outro ou deixando-se narrar pelos próprios sons capturados.

Durante essa trajetória, percebi que o cinema desvelou a efemeridade dos espaços escolares para os adultos, ou melhor, recuperamos a nossa capacidade de considerá-los ou lidar com eles dessa forma, assim como fazem os bebês e as crianças. Os espaços escolares (salas, corredores, banheiros, jardins, parques, cozinha, casinha da boneca, teatro de arena) passaram a compor o que é comum se ver nas telas: comédia, mistério, drama, poesia, ficção e documentação de recortes do cotidiano. Na casinha de bonecas, uma cena de rapto de um bebê entre duas mulheres; no banheiro e no corredor, o mistério ampliado pela escuridão. Nos jardins, as flores e os insetos tão diários, de repente se tornaram extraordinários. Durante as criações, viam-se e ouviam-se risos, brincadeiras, gritos e gargalhadas necessárias de serem contidas, pois as crianças dormiam nas salas ao lado. Era a infância tomando conta de nós, afinal o que é filmar se não criar um faz-de-conta na idade adulta de professora?!

E os espaços foram se revestindo com a entrada do cinema na escola. Seria o que Oliveira Jr. (2016, p. 70) nos traz ao dizer que:

Uma das maneiras mais instigantes e produtivas desse cinema é fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraíndo desse vivido não propriamente aquilo que

ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar -, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar... onde devires antes não sensíveis ali podem vir a tornar-se sensíveis. (OLIVEIRA JR., 2016, p. 70)

Fazendo parte desses momentos, em que o cinema trazia para a escola uma outra narrativa dela mesma, me surpreendendo e vendo surpreendidas minhas colegas de trabalho, rememorei as palavras de Edgar Morin sobre a história do cinema e de seus protagonistas, nos contando o quanto viveram um misto de cientistas e saltimbancos. Seríamos nós, as educadoras, vivenciando essa mistura? Unindo novos saberes: dispositivo, trilha, cena, plano, tomada e outros conceitos com a construção de uma nova narrativa? Contando sobre a escola de uma nova forma e aí, inevitavelmente, passando a ser e estar nesta escola de uma outra forma? E ainda, ao nos vermos nas telas, encantadas com nossas próprias imagens, estaríamos vivendo o que o autor nomeia como a “experiência vivíssima de si mesmo” (MORIN, 2014, p. 43) que o cinema nos traz? O encontro com o nosso duplo que nos surpreende, assusta, traz estranhamento? Aqui transcrevo as palavras do autor sobre essa experiência pois acho que outras palavras não a expressariam de forma tão poética:

Acontece que o duplo sentimento de alteridade e identidade pode ficar claramente perceptível como na atitude do nômade iraniano que se vê pela primeira vez na tela. Ele se levanta, cumprimenta a sala e exclama: “olhem, sou eu, lá!”. No espaço de um instante, entre se levantar e exclamar “sou eu lá”, ele pode se espantar com seu duplo, estranho, admirá-lo e logo em seguida assimilá-lo orgulhoso. Podemos imaginar essa sensação nas surpresas e exclamações com as quais acolhemos nossa imagem vista numa tela, o primeiro sinal de duplicação, de fato, é reagir, por mínimo que seja, diante de nós mesmos. Geralmente, rimos, e o riso indica mais que surpresa. É reação polivalente da emoção. Pode significar sucessivamente ou ao mesmo tempo um deslumbramento infantil, um incômodo, uma vergonha disfarçada, a impressão repentina de nosso próprio ridículo. Orgulho e vergonha, vergonha do orgulho, ironia para nosso cândido deslumbre; nos risos diante da autoimagem cinematográfica há um misto de espanto, admiração, incômodo, estranhamento... (MORIN, 2014, p. 57)

Também nos deparamos com cenas em que a primeira reação foi o silêncio seguido da surpresa – nossa! parece cinema! – como a menina do texto de MIGLIORIN (2015, p. 130) ao se deparar com uma imagem produzida dizendo: “é cinema” – o que, segundo o autor, se traduz no fato da imagem não se confundir com o real – não ser a coisa – pois há uma distância mediada por um dispositivo técnico e um ponto de vista, nos dando a experiência da imagem. Ouso dizer, então, que nos momentos em que nos faltaram palavras para descrever

as imagens, houve de fato a constituição do cinema enquanto experiência.

Parafraseando Migliorin (2015), o cinema entrou na escola e se aconchegou nas capacidades sensíveis de educadoras comuns; não entrou para ensinar o que não sabíamos, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva em que filmamos onde a vida nos fazia sentido e produzindo novos sentidos com o que filmamos.

Arrisco escrever que, assim como o mundo não foi mais o mesmo após o invento do cinematógrafo, a escola não foi mais a mesma ao incluir o cinema em seu processo formativo, assim como também ao incluir o cinema entre as turmas de bebês e crianças, ou seja, no currículo vivido, e posteriormente ao trazer as famílias<sup>4</sup> para assistirem o cinema produzido na escola.

Posso dizer ainda que a experiência do cinema afetou os envolvidos de forma a ser necessária como nova narrativa do que é vivido – sim, o cinema passou a fazer parte de uma nova maneira de falar sobre a Educação Infantil vivida entre nós (bebês, crianças, educadores, famílias).

Fica agora, para a continuidade de nossa história enquanto profissionais em educação na implantação do Cineclubes em forma de projeto em nossa escola, a busca de respostas para as mesmas perguntas que Oliveira Jr. (2016, p. 74) se fez:

[...] quais experiências vividas na escola poderiam expandir-se nesse (e expandir esse) cinema contemporâneo? Fariam o cinema vir a ser outro, inventando linguagem para expressar aquilo que se passa nas escolas, em cada uma delas, singular que é nas negociações entre as trajetórias heterogêneas que a configuram? De que maneiras se expandiria o cinema ao encontrar-se com e junto de uma escola? (OLIVEIRA JR., 2016, p. 74)

Mas há certezas: o cinema passou a ser uma nova maneira de falar no interior da escola. Falamos através dele durante esses meses e (re)existimos por meio dele.

---

4 Foram oferecidas 4 sessões de 43 min com 21 filmes. Um receio era que não apareceriam todas as crianças como tradicionalmente se vê nas documentações pedagógicas; então o desafio era trazer o cinema para as famílias, como bem orientou o professor Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, apresentando o mundo em que seus filhos viviam. Seguindo esse pensamento, apresentei as sessões convidando as famílias para assistirem um pouco desse mundo, dessa infância vivida na Educação Infantil, em que uma criança de um filme era representativa de todas as 348 crianças matriculadas. As reações positivas das famílias nos mostraram que alcançamos o objetivo: possibilitamos aos familiares momentos de retorno à “pátria da infância” através do cinema, conforme Fresquet (2007, p. 14)

# “Nós” e “Elas” em uma Universidade e na Educação Básica



Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

*Não acreditamos em nenhuma “lei histórica”, muito menos numa “revelação” qualquer daquilo que deverá ser. Ao contrário, somos adeptos da experimentação prudente e ponderada de novas práticas, ao menos na medida em que as circunstâncias o permitam. (DARDORT; LAVAL, 2017, p. 408)*

Quando elas<sup>1</sup> nos<sup>2</sup> chamaram para conversar, em janeiro de 2016, já sabíamos do que se tratava. Era sobre a regulamentação da Lei 13006/14 que acrescentou o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996 (LDB). Algumas empresas de educação já assediavam órgãos públicos querendo vender suas bugigangas pedagógicas<sup>3</sup> sobre linguagem audiovisual. Nós, da escola e da universidade pública, servidores concursados, cientes de nossos deveres<sup>4</sup>, competentes em nossas áreas de formação e zelosos, dedicados e preocupados com o exercício das nossas funções públicas, assim como com a aplicação do dinheiro público, estávamos

---

1 Uso aqui o plural da maioria, pois à época apenas um coordenador do grupo de Coordenadores Pedagógicos do Núcleo de Currículo da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) envolvido na criação do programa era do gênero masculino.

2 Este nós são dois professores pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho da Faculdade de Educação da Unicamp, prof. Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Prof. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (que escreve este texto).

3 A priori não temos nada contra empresas que atuam no campo da educação em geral e na educação audiovisual em particular. Há boas propostas da iniciativa privadas neste campo, mas não são estas as empresas que se aproveitam da atecnia ou da venalidade de assessores da administração pública para vender pacotes de técnico-nulidades para dar solução aos desafios e problemas da educação pública.

4 Conforme artigos 116 e 117 da lei nº 8112/1990.

ali para pactuarmos uma parceria para a implantação de ações de cinemas nas escolas da rede municipal de educação da cidade de Campinas. Afastamo-nos, portanto, das bugigangas pedagógicas e dos penduricalhos curriculares, e nos reunimos para pensar um comum.

Ali, em uma daquelas salas do CEFORTEPE<sup>5</sup>, expostos uns aos outros e em partilhas múltiplas e moventes, nos propusemos a criar algumas coisas sobre cinema, ou melhor, sobre cinemas na educação escolar. Havia ali uma proposta de inventar um programa, que seria da Secretaria, é claro, e que para isso teríamos que inventar uma “casa do comum” mais radical ainda do que esta expressão de António Nóvoa (2019) significa, pois não se tratava apenas de um comum da formação de professores dentro das universidades com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede, mas de um comum que não estava dado e do qual nós precisávamos. Um comum dentro das escolas em conexão com a universidade.

Nós, da universidade, não éramos assessores no sentido usual do termo, pois o que nos colocava ali não era um conhecimento especializado em cinema e educação. Talvez pudéssemos nos chamar de *parceiros*, mas em um sentido muito específico que será explicado mais adiante, já que não tínhamos exatamente um objetivo comum. Era justamente o contrário, estávamos juntos porque tínhamos objetivos múltiplos, alguns deles dissensuais, porque tínhamos interesses próprios, gerados e agenciados pelas instituições que nos abrigam – produção de conhecimentos acadêmicos e produção e conhecimentos escolares, construção de práticas de pesquisa e construção de práticas pedagógicas, uma inovação em extensão e uma inovação em formação continuada. Talvez fosse correto dizer que estávamos interessados em um “terceiro espaço”<sup>6</sup> resultado da hibridização das incompletudes dos contextos formativos da universidade e da escola (GABRIEL, 2019, p. 1555).

## A respeito do comum

O importante não eram os objetivos comuns, uma vez que essa categoria teológica e teleológica do “comum” coloca o comum como finalidade suprema das instituições, ações,

---

5 CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos – é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

6 “Terceiro espaço” é conceito do professor estadunidense Kenneth M. Zeichner para abordar espaços híbridos de formação de professores, citado por Gabriel (2019).

condutas, corpos, almas e todas as coisas sob o imperativo de um Deus único, de um soberano ou de um destino, seja ele espiritual ou histórico. Também não nos interessava a redução da universidade e das escolas da educação básica à categoria jurídica de “bens comuns”, ou seja, não estávamos ali em defesa das instituições públicas como propriedades (bens) do Estado, pois não há equivalência entre estatal e público. As “coisas públicas” eram inegociáveis e, não poderiam ser confundidas com as “coisas [bens] comuns”. É claro que as coisas públicas se destinam ao comum, porém, segundo Dardot e Laval (2017), a diferença entre elas é que as coisas públicas são subtraídas da esfera da apropriação por um ato de direito público, enquanto se supõe que as coisas comuns sejam comuns em virtude de sua natureza (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 38). Quaisquer apropriações da coisa pública por corpos, almas ou coisas a destitui de sua qualidade pública. As coisas públicas não são do Estado, não são do Capital, não são das instituições estatais e/ou privadas, não são dos funcionários, nem dos servidores, nem dos sindicatos, nem dos governantes, nem das empresas. As coisas públicas não são propriedades. Por fim, tampouco nos interessavam as tradições filosóficas que colocam o comum como definição do humano, com aquilo que nos faz pertencer à humanidade, ou seja, um comum como essência moral, como espécie ou como aptidão para se colocar no lugar dos outros. Tais tradições não pensam o comum como coatividade<sup>7</sup>, como princípio político de criação e de autopoiesis. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 52)

O comum como coatividade envolve uma recusa à propriedade, à autoria, ao protagonismo e ao empoderamento da universidade com relação ao Programa. Operamos nos limites, nas fronteiras do Estado, entre escola e universidade, entre escola e secretaria, e entre secretaria e universidade. O Estado tende a tutelar o comum e, quando ele se apropria das ações criativas, ele cerceia o comum. As co-ações<sup>8</sup> de criação e implantação do programa, sempre correram, e ainda correm, o risco da apropriação pelo Estado. Tentamos proteger a potência de inventar o comum do programa, mesmo sendo ele uma política pública. Nesse sentido, é interessante como Dardot e Laval (2017) colocam a questão dos serviços públicos: são instituições da sociedade ou instrumento do poder público? Para eles há uma dupla natureza nos serviços públicos. Eles são ao mesmo tempo instrumento do poder público e instituição social

---

7 Para Nancy (2016) toda atividade é uma atividade com, pois o “ser-com” constitui determinação fundamental do próprio ser. Para ele o “ser-com” não é um vínculo externo e a comunidade é uma declinação, um declínio (*clinâmen*) do indivíduo em direção ao mundo.

8 Optamos pela grafia de um neologismo para não confundir co-ação no sentido de “ação com” com o termo de coação, tanto no sentido do verbo coagir e quanto no sentido do verbo coar.

destinada a garantir a satisfação dos direitos de uso e necessidade da população (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 546). Uma vez que são lugares de tensão, a questão em relação às políticas públicas é descobrir os dispositivos que as orientem para o comum. É preciso desacomodar-se com o Estado e sua democracia representativa, mesmo estando com ele ou dentro dele. A co-ação é um desses dispositivos, pois tem a potência de horizontalizar as possibilidades de intervenção, deliberação e decisão. Em termos de dinâmicas institucionais, uma postura política já estabelecida na Secretaria Municipal de Educação de Campinas foi estendida ao programa, para nossa alegria: a inclusão das escolas, dos professores, dos profissionais da educação, de pais, alunos e comunidade se daria **única e exclusivamente por adesão**, pelas forças de sedução e desejo que o programa, com os seus cinemas e cineclubes, poderiam excitar.

Esse arranjo institucional nos aproximou de alguns princípios gerais do comum conforme proposto por Dardot e Laval (2015). Primeiro, promover o uso do substantivo e não do adjetivo “comum” (falar em convidar o comum e não em qualificar alguma coisa como comum). Segundo, desnaturalizar o comum e reconhecer que são apenas as práticas sociais que decidem o caráter “comum” de alguma coisa ou de um conjunto de coisas – nesse sentido radicalizamos um pouco mais do que os autores franceses, pois apostamos nas conexões do humano e do inumano para que o comum se colocasse no cinema<sup>9</sup> com a escola. Terceiro, que a dimensão conflituosa deve ser reconhecida como constituinte do comum e não como “efeito colateral” que se deveria evitar – reconhecemos o conflito e sua importância, pois, como afirmam os autores franceses já citados, o que é instituído como comum está em oposição ativa a um processo de privatização. Mas é preciso dizer que, para nós, da universidade, os conflitos e possíveis superações ou sínteses não eram desejáveis nem indesejáveis, precisávamos apenas cuidar das feridas. Nossa aposta era no conceito e nas práticas do dissenso, que veremos a seguir; mas, decerto, o comum não é algo fácil<sup>10</sup>.

---

9 Estamos utilizando aqui o termo cinema no sentido utilizado por Michaud (2014), ou seja, como termo fundamentalmente polissêmico: aplicado ao mesmo tempo, a um sistema de formas e a um lugar.

10 Há um quarto princípio que decidimos omitir, embora seja um princípio importante para as reflexões sobre a universidade e a escola de educação básica, mas esse princípio exigiria abordar uma complexidade que não faz parte do escopo deste texto. Trata-se do princípio da coprodução de regras de direito por um coletivo. A dificuldade está em estabelecer o que são regras de direito no âmbito da escola e da universidade pública quando se trata de produção de conhecimento, de imagens, de arte e de cinema. Dardot e Laval estão próximos do comum como um novo “modo de produção” ou, ainda, um terceiro modo a se interpor entre o mercado e o Estado. Para eles o “comum” é também um novo nome de um sistema de práticas e de lutas. Para abordar este princípio na sua relação com a produção de conhecimento, de imagens, de arte e de cinema seria necessário articular conceitos éticos e epistemológicos no âmbito das artes, ciências e da filosofia. Por isso, optamos por retirá-lo do texto e assinalá-lo em nota.

## Por afinidades e dissensos

Retornando à narrativa da criação do Programa Cinema e Educação, estávamos ali juntos, universidade e educação básica, por afinidades e não por identidades, por dissensos e não por consensos. Afinidades e dissensos que já nasciam pelas caminhadas e encontros que tivemos por várias esquinas e encruzadas, através de sindicatos, de escolas, de lugares públicos campineiros, atravessados pelas esquinas e ladeiras do Ouro Preto, onde ocorre, anualmente, a Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP) e o Fórum da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Cinema, Educação e Audiovisual. Nosso trabalho no Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho já era conhecido por elas e, de certa forma, já conhecíamos um pouco das diretrizes políticas de formação continuada da Secretaria de Educação de Campinas.

Afinidades, como nos diz Haraway (2016), no sentido de estarmos aparentados para resistir à intensificação mundial da dominação, parentescos que engendram híbridos de múltiplas cabeças. Afinidades que forjam unidades poético-políticas que não reproduzem a lógica da apropriação, da incorporação e da identificação taxonômica (HARAWAY, 2016, p. 51). Dissensos, como nos diz Rancière (2010), não são conflitos de ideias ou sentimentos, mas sim o conflito de vários regimes de sensorialidade. Dissenso quer dizer uma organização sensível, na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação de dados que imponham uma evidência. Toda situação é passível de ser aberta a partir do seu interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação. Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível assim como a distribuição das capacidades e incapacidades. O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível, e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que abrem a unidade do dado e da evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível (RANCIÈRE, 2010 p. 73).

O chamado “terceiro espaço”, que resulta da hibridização das incompletudes dos contextos formativos da universidade e da escola, conforme Gabriel (2019), no trabalho com o cinema como arte na escola, pedia variantes, rasuras e novos corpos. Precisávamos de variantes de um hibridismo que nos aproximasse do cinema como arte e técnica, algo como um ciborgue, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção (HARAWAY, 2016, p. 35), algo humano e inumano, e talvez algo maior, mais potente como fabulações, como uma criação de pensamento que faz crer em um novo real,

em algo que possibilita a constituição de um novo corpo, de algo ainda não existente (ZACHARIAS; ZEPPINI, 2018, p. 278). Diante das incompletudes entre a universidade e a escola, nossa intuição nos dizia para escapar das tentações de propor completudes. A questão era como cinemas e seus regimes de sensorialidade que evidenciava e nos dividia, poderiam continuar irradiando e contaminando pessoas, crianças e adultos, muros, brinquedos, paredes, flores, insetos e uma infinidade de imagens distribuídas de forma desigual e diferente entre escolas e universidade, e como esta irradiação e contaminação de registros de sensorialidade pudesse continuar a evidenciar bem como dividir criando dissensos e comuns.

O primeiro e principal dissenso entre elas e nós era a proposta de criação de cineclubes nas escolas. Elas queriam, nós tínhamos dúvidas. Em uma daquelas tardes de trabalho em janeiro e fevereiro em 2016 elas traziam algumas folhas sobre os joelhos embaixo da mesa, dizendo que sabiam das nossas resistências aos cineclubes, mas que elas tinham rascunhado alguma coisa sobre isso para a criação de um curso<sup>11</sup> que daria início à criação do programa<sup>12</sup>. O curso se chamava exatamente “Cinema e Cineclube na escola de Educação Básica”. Não tivemos dúvida, recebemos aqueles esboços e nos propusemos a fazer uma proposta. Ali estava em jogo a partilha do sensível, fecundar o pensável e o sensível do outro assim como criar multiplicidades. Essa era a tarefa da universidade, mais do que respeito e reconhecimento das diferenças e complementaridade aos saberes da escola; a universidade, preocupada com a ciência, por meio de funções, dá ao virtual uma referência que o atualiza. Nossa tarefa era encontrar um devir-cinema de cineclubes nas escolas.

Descobrimos que o princípio rizomático da multiplicidade seria nosso grande aliado. A multiplicidade deveria estar nos esforços de criar princípios e eixos de formação para educadores-cineclubistas nas escolas (por mais paradoxal que isso possa ser) bem como diversificar e diferenciar as frentes de formação do programa, desafiando as hierarquias do conhecimento e do conhecido preestabelecidas pela própria universidade.

---

11 Campinas, comunicado SME N° 21/2016, DOM de 2 de março de 2016.

12 Campinas. Resolução SME N° 07/2016, DOM de 28 de março de 2016.

## **Do cineclube nas escolas – cursos e oficinas**

O curso “Cinema e Cineclube na Escola de Educação Básica” foi publicado no Diário Oficial do Município de Campinas no dia 02 de março de 2016, com início previsto para abril de 2016, e se propunha a realizar a formação de cineclubistas a serem envolvidos nas ações educacionais. Tratava-se de um curso de 112 horas com 25 encontros, e duração de 8 meses. Havia 25 vagas abertas, mas foram formadas duas turmas devido ao número muito superior a 25 de manifestações de interesse dos e das profissionais da rede municipal de ensino. Nesse primeiro oferecimento o curso tinha 7 módulos, sendo que 5 foram ministrados por pessoas da universidade. A partir do segundo oferecimento essa proporção foi se modificando, ampliando o número de ministrantes externos à universidade, alguns deles sendo profissionais da própria rede municipal de ensino. O curso foi realizado nas salas do Museu da Imagem e do Som de Campinas (MIS – Campinas), equipamento público da Secretaria de Cultura do Município.

Em 28 de março de 2016 é instituído oficialmente o Programa “Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”. Na resolução que criou o programa foi estabelecido como um de seus objetivos, no inciso XI do artigo 2º, estabelecer parcerias para o desenvolvimento do Programa. Parcerias com o Museu da Imagem e do Som, da Secretaria Municipal de Cultura; com as universidades públicas, em especial com institutos e Faculdades de artes e de educação; com cinematecas e centros de estudos sobre o cinema; com cineastas, atores, escritores, poetas, educadores e cinéfilos em geral, e com instituições sociais e educacionais que visem contribuir com o desenvolvimento do cinema na escola. De comum acordo não aparece a personificação do grupo Olho.

O que nós fizemos nos meses de janeiro a março de 2016 foi desenvolver a proposta do curso “Cinema e Cineclube na Escola de Educação Básica” negociando alguns princípios e eixos do projeto de formação que se iniciava com este curso. Este projeto de formação virou um projeto de pesquisa intitulado “Dispositivos de criação e a experiência do cinema na escola de educação básica do município de Campinas” para assessorar e acompanhar a implantação do “Programa Cinema & Educação: A experiência do cinema na educação básica”, mantendo assim nossos interesses, os interesses dos nossos orientandos e dos convidados que participavam das reuniões do grupo de pesquisa com os pesquisadores que estavam envolvidos com esse projeto e com pesquisadores que apostavam nas possibilidades de projeto de pesquisa

com cinema e educação, no Programa ou em escolas, públicas e/ou particulares. Esse grupo nunca esteve a serviço do programa no sentido de tornar convergentes todos os seus esforços de pesquisa; no entanto, quase todas as pesquisas foram contaminadas pelas experimentações com o programa.

Ao recebermos o primeiro esboço do curso de formação de cineclubistas nos debruçamos sobre conceitos, funções e operações de/com cinema e escola que poderiam criar conexões de radicais livres capazes de capturar funções do cinema e da educação que não estavam previstas nem no programa, nem nas escolas, nem nos cinemas. Cinema e educação escolar, como práticas sociais estabelecidas, já possuem uma metaestabilidade para a individuação de filmes, aprendizagens e formações, para a produção de sujeitos, seres humanos, artistas, procedimentos e objetos técnicos, agenciamentos próprios e combinados sob os regimes sensíveis da delimitação estético-política profissional e de campos de atuação na cultura. As conexões de radicais livres entre cinema e escola teriam a potência de estar sempre incompletas, desejantes de novas conexões, ou seja, seriam sempre inícios de uma reação em cadeia, conexões que pedem a cada individuação uma nova conexão.

Os princípios de eixos norteadores<sup>13</sup> que conseguimos pensar naquele momento foram:

*Prezados leitores, sugerimos que leiam a nota 12 para acompanhar a mudança da frase acima. Não é obrigatório, afinal é direito de todo leitor “ler uma frase aqui e outra ali” (PENNAC, 1993, p. 139).*

---

<sup>13</sup> São princípios que não são pontos de partida. Podemos chamá-los assim porque pensamos neles cronologicamente, presentes no começo ou antes do programa ser oficialmente criado. Talvez fosse melhor chamá-los de vindouros. O termo eixo pode ser mal interpretado na acepção de sustentação (alicerce, base, suporte) ou na acepção de fulcral (âmago, centro, essência). A acepção mais segura para o termo eixo seria a de uma linha imaginária que passa pelo centro de um corpo, sinônimo de eixo que tem como parônimo a *axé* e essa paranomia é interessante, pois nos remete à palavra iorubá *axé*, que significa poder, energia ou força presentes em cada ser ou em cada coisa, principalmente no que é inumano, como Orixás, pedras, quadrinhas de barro, plantas e objetos metálicos. Por fim, norteador é o que norteia e nortear é encaminhar em direção ao norte. Embora haja significados místicos de nortear que indicam que não é ao norte geográfico, civilizado, branco, europeu, judaico-cristão, estes significados místicos de relativização geográfica estão ironicamente localizados no norte geográfico. O termo *axé* não tem necessidade de complemento indicando direção e também já resolve este problema em prol de uma decolonização na linguagem. Poderíamos então refazer a frase do texto: “Os vindouros e os *axés* que nos foram ofertados naqueles momentos”. Voltemos ao texto para corrigi-lo.

Corrigindo:

“Os vindouros e os *axés* que nos foram ofertados naqueles momentos” em que vestimos o Axó<sup>14</sup> em nossas reuniões do grupo de pesquisa foram mais ou menos estes três:

Pensar e fazer cinema como prática social, bem como potência estética, criadora e agenciadora de acontecimentos, excede as interações da/na escola possibilitando (trans)formações da tessitura de saberes e conhecimentos, e a (re)organização de uma rede polifônica de discursos que se atualiza nas relações de diferentes vozes e olhares. O cinema, tão logo seus filmes, potencializam as virtualidades das escolas, multiplicando os seus devires de formação, nos termos de Masschelein e Simons (2017), multiplicando os devires de orientação para com o mundo, de atenção e de interesse para com o mundo e para consigo mesmo em relação ao mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 49-50).

Pensar e fazer cinema na escola corre o risco de inventar mundos compartilhados com deslocamentos sensíveis, que afetam o espaço comum e as formas de ser e sentir de cada um. Ou seja, o cinema na escola corre o risco de ser uma comunidade do dissenso, de operar o comum como co-atividade política de criação e de autopoiesis, de engendrar hibridizações humanas e inumanas, de desestabilizar e repartir as maneiras de ver, falar e fazer na escola.

A pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos de Bergala (2008), e a pedagogia do dispositivo do projeto do “Inventar com a Diferença”. coordenado por Migliorin (2015), nos movimentaram na direção de propor cineclubes nas escolas pautados na multiplicidade do ver-conversar-fazer. isto intensificou a experiência do cinema na escola para fora da sala de projeção, para além das experiências de filmagem e para além do que já foi dito sobre os filmes assim como também fragmentos de filmes vistos e produzidos pela indústria cinematográfica, pelos coletivos, pelos grupos de produção e pela própria escola. A esse arranjo e agenciamento coletivo de visualidades, de regimes de sensorialidades múltiplas, damos o nome de situação-cinema que tem como vindouro incessante a verificação da igualdade das

---

14 O elã que nos envolvia era de um certo professor militante que se mistura a uma ação coletiva para viver as situações e, dentro dessas situações, produzir a possibilidade do novo, como nos diz Gallo (2008) quando pensa a educação menor como um devir-Deleuze na educação. Porém, militante é um termo muito restrito, pois restringe-se a qualidade desse professor ao guerreiro. Axó é a roupa de Ogum, orixá que reúne a qualidade de guerreiro às qualidades de caçador, agricultor, ferreiro, trabalhador e rei. Segundo Prandi (2019), em uma sociedade em que as garantias de uma vida estável ficaram para trás e que nos obriga a mantermo-nos atentos às possibilidades que se abrem no curso da mudança social, Ogum é o símbolo de seguir de perto a modernização do mundo: “[...] os problemas e as dificuldades que essas mudanças implicam devem, pois, por ele ser resolvidas, sobretudo por que se trata aqui do orixá que é o senhor dos caminhos, o que conhece os atalhos do destino”.

inteligências (RANCIÈRE, 2015) pelo fato de todos estarem emancipados para ver-conversar-fazer cinema, tendo ou não como produto um filme outros filmes.

## **Não funciona assim – fazer um curso e começar a fazer cinema, filmagens e filmes**

A dicotomia aprender e fazer precisava ser evitada nas táticas bem como nas estratégias de implantação do programa, por isso já na implantação do curso programamos que cada cursista interessado na incorporação do programa no projeto político pedagógico da escola em que trabalhava poderia pedir uma oficina em sua escola no segundo semestre de 2016<sup>15</sup>.

O grupo de pesquisa, que imaginou vindouros e que recebeu axés para o reuso e o acoplamento de conceitos de cinema e educação para o curso “Cinema e Cineclube na Escola de Educação Básica”, ampliou-se na tarefa de criar um catálogo inicial que disponibilizou 10 oficinas para serem oferecidas pelo Programa às escolas. Em 2016, foram realizadas 9 oficinas, nem todas do cardápio inicial, pois o grupo era capaz de acolher demandas específicas para recriar ou criar oficinas. Todas elas, garantida a autonomia doicineiro, estavam em busca do ver-conversar-fazer, dialogavam com a pedagogia do fragmento de Bergala e faziam aproximações e distanciamentos da pedagogia do dispositivo do Inventar com a Diferença.

Mas essa coisa de aplicar algo que alguém já tinha feito não era muito o desejo do grupo deicineiros. O pessoal gostava mesmo de variar, de ouvir os professores, os gestores e os alunos das escolas para seguir criando as suas oficinas. Em 2018, por exemplo, foram oferecidas 12 oficinas diferentes para 19 escolas. O catálogo era modificado todo ano e cada oficina quando chegava na escola também já virava outra. Dissertações e teses foram sendo construídas entre temas e metodologias de pesquisa, diretrizes de projetos pedagógicos das escolas e outros desejos<sup>16</sup>.

Além do curso “Cinema e Cineclube” no MIS, outros cursos foram criados pela Coordenação do programa, com participação de professores que já faziam parte dele e de outros agentes culturais do mundo do audiovisual de Campinas. Esses coordenadores e professores

---

<sup>15</sup> Para conhecer uma destas experiências com os Projetos Pedagógico nas escolas ver Begossi, *et al.*, 2020.

<sup>16</sup> Entre 2016 e 2021 foram defendidas 3 dissertações de mestrados (FERREIRA, 2020; GUIMARÃES, 2018; NUNES, 2018) e 3 teses doutorados (MACHADO, 2019; BELLEZA, 2019; MAYMI, 2021). Encontram-se em andamento, quando da publicação deste livro, 3 pesquisas de doutorado e 1 pesquisa de mestrado, sendo que todos já foram qualificados.

viraram formadores e oficinairos, não como agentes multiplicadores, “objetos de um planejamento”, mas como multiplicações do comum. Nossos axés se mostraram potentes para criar vindouros. Quando se trabalha com as multiplicidades não é preciso multiplicadores, eles já são virtualidades do trabalho. Apenas em um trabalho que visa a padronização é que preciso de agentes multiplicadores, objetos de um planejamento. Não era o nosso caso.

Como parceiros, nós também participamos da curadoria para montagem do acervo do programa e de avaliações periódicas e articulações políticas para a viabilidade e continuidade do programa. Tudo que faz parte da construção de políticas públicas intencionadas para e pelo comum. Em 2016 participamos da organização das mostras de cinema estudantil da rede municipal de ensino de Campinas. A Mostra Kino Campinas e a Mostra Estudantil de Cinema, depois de 2017 passaram a ser realizadas com periodicidade anual. A partir daí “elas” assumiram as mostras que se tornaram um vindouro para as multiplicidades no Programa Cinema & Educação.

Por outro lado, “nós”, lá na universidade, apostamos na criação de uma Comunidade de Aprendizagem com o Cinema, encontrando brechas que nos permitissem ter, em uma mesma sala de aula, alunos de graduação, alunos de pós-graduação, alunos especiais de pós-graduação, alunos de extensão. Conseguimos colocar profissionais da educação básica de Campinas e professores das escolas municipais, estaduais e particulares da região metropolitana de Campinas junto com os estudantes de graduação e de pós-graduação. Todos, indiscriminadamente estavam emancipados para ver-conversar-fazer filmes, registros, fragmentos de filmes, imagens de cinema ou apenas imagens gravadas.

Houve a necessidade de oferecer disciplinas, cursos e outros dispositivos acadêmicos, como seminários e encontros de pesquisa com os devidos certificados, para viabilizar a convergência dessas pessoas para o espaço da universidade. O comum não é uma intencionalidade de sujeitos, nem uma geração espontânea, pode ser pensado como individuação, como uma situação de metaestabilidade em que as variações incessantes dos movimentos humanos e inumanos produzem práticas e agenciamentos coletivos heterogêneos. Como nos diz Deleuze (2008) a respeito do conceito de individuação de Simondon (2020):

*A condição prévia da individuação, segundo Simondon, é a existência de um sistema metaestável. [...]. Mas o que define essencialmente um sistema metaestável, é a existência de uma “disparação”, ao menos de duas ordens de grandeza, de duas escalas de realidade díspares, entre as quais não existe ainda comunicação interativa. Ele implica, portanto, uma diferença fundamental, como*

*um estado de dissimetria. Todavia, se ele é sistema, ele o é na medida em que, nele, a diferença existe como energia potencial, como diferença de potencial repartida em tais ou quais limites. Parece-nos que a concepção de Simondon pode ser, aqui, aproximada de uma teoria das quantidades intensivas; pois é em si mesma que cada quantidade intensiva é diferença. Uma quantidade intensiva compreende uma diferença em si, contém fatores do tipo E-E' ao infinito, e se estabelece, primeiramente, entre níveis díspares, entre ordens heterogêneas que só mais tarde, em extensão, entrarão em comunicação. Ela, assim como o sistema metaestável, é estrutura (não ainda síntese) do heterogêneo. (DELEUZE, 2008, p. 102-103)*

Se não estamos muito equivocados na leitura que Deleuze faz de Simondon, podemos afirmar que para uma comunidade do dissenso convidar o comum para a partilha do sensível, é necessário implicar corporeidades em um espaço de “disparação” de grandezas e escalas de realidade, em dessimetria de potências: professores e estudantes, cinema e educação, pesquisa e prática, universidade e educação básica, formação e aprendizagem, sala de cinema e sala de aula e tantas outras, para que estas entrem em conexão. Se todas estas escalas de realidades e de dessimetrias de potência são hierarquizadas bem como colocadas em continuidades ou complementaridades, criamos um sistema estável e o comum agradece, e vai-se embora. Mas em potência, a co-presença de corpos em “disparação” e dissimetria, quando emancipados, corre o risco de instalar um sistema metaestável de individuação do comum a partir da comunidade de indivíduos. Para Simondon (2020), a individuação é sempre uma defasagem, uma produção de diferença (SIMONDON, 2020, p. 31)

A situação metaestável de uma comunidade do dissenso que aprende com o cinema ou que convida o cinema a fazer comunidade do dissenso pode ser expressa nos arranjos institucionais que fizemos para juntar as dessimetrias e as diferentes escalas de realidade da educação, da escola, do cinema, dos filmes e da universidade. No primeiro semestre de 2017, foram endereçadas no mesmo dia e horário, terças-feiras das 19 às 23 horas, 3 grupos de estudantes de “instâncias” acadêmicas distintas: FE194A – Seminários Avançados I – Entre cinema infâncias e escolas (pós-graduação com alunos especiais), EDU-0083 – Estudos em educação visual: imagens e educação (curso de extensão pela Escola de Extensão da Unicamp) e EP-912 – Estágio Supervisionado em Educação Infantil (graduação em Pedagogia – duas turmas). No segundo semestre do mesmo ano, no mesmo dia e horário da semana, duas outras instâncias foram reunidas: FE195B – Seminários Avançados II – Entre cinema infâncias e escolas (pós-graduação com alunos especiais) e EDU-0172 – Luz, câmera e cri(ação) – oficina de desacostumar pensamentos sobre o lugar (curso de extensão pela Escola de Extensão da Unicamp). No

primeiro semestre de 2018, FE191A – Seminário II: Cinema e Educação – dispositivos de criação e invenção de mundos (pós-graduação com alunos especiais) e EDU-0248 – Comunidade de cinema: escrita e(m) imagens (curso de extensão pela Escola de Extensão da Unicamp). No segundo semestre de 2018, FE190A – Seminário I: Comunidade de aprendizagem com cinema (pós-graduação com alunos especiais).

Em 2019, estávamos cansados para manter o ritmo. Nos organizamos para agir conforme nossas possibilidades e definimos que a Comunidade de Aprendizagem com o cinema aconteceria uma vez por ano no primeiro semestre. Em 2020, sempre às terças-feiras a noite, oferecemos FE192A Seminário III – Comunidade de aprendizagem com cinema (pós-graduação com alunos especiais) e, em 2021 a FE193B Seminário IV – Comunidade de aprendizagem com cinema (pós-graduação com alunos especiais).

Nestes últimos dois anos, outras escalas de realidade de cinema e de dissimetria entre cinema e educação entraram em nosso sistema metaestável de comunidade. Em 2020, a organização não-governamental Ecofalante<sup>17</sup> fez a curadoria do cineclube da comunidade. A Ecofalante atua nas áreas de cultura, educação e sustentabilidade produzindo filmes, documentários e programas de televisão e é responsável pelo evento audiovisual sul-americano dedicado a temas socioambientais: a Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental. Em 2021, o NUPEPA/ImaRgens – Núcleo de Produção e Pesquisa em Audiovisual/Imagens<sup>18</sup> fez a curadoria do cineclube da comunidade e ofereceu ao longo do semestre uma Oficina Especial de Audiovisual para a FE193 – Seminário IV – Comunidade de aprendizagem com cinema . O NUPEPA/ImaRgens é hoje uma parceria entre o Instituto de Comunicação da Universidade Nova de Lisboa (ICNOVA/NOVA) e o Laboratório de Pesquisa Social da Universidade de São Paulo (LAPS/USP) desenvolve projeto na área do audiovisual para as ciências sociais e humanas.

## Concluir para que?

Gostaríamos de encerrar mencionando algo que aconteceu em meio a todos estes vin-douros e axés, que foram sempre aprendizados e experimentações, que tiveram sucesso e que, com certeza, o dinheiro público foi bem aplicado e com responsabilidade. Trata-se talvez

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://ong.ecofalante.org.br/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.imargens.com.br/nupepa> . Acesso em: 17 nov. 2021.

de um rizoma do programa, algo que escapou do nosso controle e das aberturas. Em 28 de agosto de 2018, quando já estávamos cansados dos arranjos institucionais, um conjunto de pessoas que passaram ou não pela comunidade, que podemos chamar de professores ou de professoras, de agentes de educação infantil, de gestoras ou de gestores da educação municipal, criou um grupo de WhatsApp chamado “Cinema entre escolas”. São pessoas, profissionais, apaixonadas, afetadas ou simplesmente uma outra comunidade de aprendizagem com o cinema convidando o comum.

Este grupo surgiu quando nós da universidade estávamos a perder o fôlego. Durante todo o ano de 2019, este grupo segurou as pontas de uma ou da comunidade de aprendizagem com o cinema. Segurou nosso cansaço, deu-nos alma e cuidou de nós (da universidade) no momento em que mais precisávamos. Nós fomos convidados para participar do grupo; elas, coordenadoras do programa, também. Foi um gesto de carinho, de curiosidade, de busca de contato que ajudou também a atravessarmos 2020 e 2021, os anos da pandemia, até aqui. Hoje o grupo tem 53 comunitários. Agradecemos aos 51 comunitários<sup>19</sup>, que não são da universidade, por nos aceitar como *parceiros*.

---

<sup>19</sup> Nesse agradecimento retirei os dois professores do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho da Faculdade de Educação da Unicamp, o professor Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e o professor Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (que escreveu este texto).

# Traçando Linhas em um Mapa Aberto: Cartografia de um Programa de Formação em Cinema na Escola



Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Damaris da Cruz Guedes

Joice Ribeiro Souza Coimbra

Renata Lanza

Eliana da Silva Souza

Luciane Vieira Palma

Eneida Marques

## INTRODUÇÃO: OS NÚMEROS E AS VARIACÕES

**A**pós três anos do início da implantação do Programa *Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal*<sup>1</sup>, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, sua equipe de coordenação decidiu realizar uma série de visitas às escolas que haviam recebido alguma das oficinas de formação em cinema. Inicia-se, assim, a cartografia que iremos apresentar a seguir.

---

<sup>1</sup> Ver <http://educa.campinas.sp.gov.br/programa/programa-cinema-educacao>

Na perspectiva deste tipo de cartografia, um mapa se constitui como o encontro-acoplamento de duas coisas, dois universos, já que estamos considerando esta “a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.”<sup>2</sup>

Neste caso, cinema e escola fazem um mapa que, por este método, busca tornar sensíveis as linhas intensivas que compõem o plano comum<sup>3</sup>, sendo assim concebido como algo que se configura como múltiplos processos em devir, nos quais se emaranham variadas linhas, mais ou menos intensivas. Neste sentido, cartografar, trata-se, concisamente, de um método de pesquisa-intervenção que tem a intenção de acompanhar processos inventivos e processos de produção de subjetividade com forte relação ao contexto onde esses processos se dão<sup>4</sup>. Como já mencionamos, tomamos o mote de Passos e Kastrup (2013, p. XX) “cartografar é traçar um plano comum”, em um método proposto para os processos que se efetivam em um determinado contexto, que sofreu uma intervenção com a chegada ali de um novo universo de possibilidades. Aqui, para traçar um mapa dos modos de fazer/sentir/existir na rede municipal de educação de Campinas, com a chegada de um certo modo de fazer cinema. E, como cartógrafos inusuais que somos, em vez de perguntar pela essência das coisas, perguntamos pelos encontros ocorridos durante essa experiência. E, em vez de perguntar “o que é isto que vejo?”, perguntamos – como parte intrínseca dos processos que investigamos “como eu estou compondo com isto que vejo?”. Nos vemos como criadores de realidade, compositores, corpos envolvidos e subjetivados nos processos quando exploram(os) os territórios e suas fronteiras (COSTA, 2014).

Os processos aqui acompanhados serão aqueles expostos pelas linhas cartografadas na última parte deste texto. São espaços geograficamente delimitados? São intensidades? Narrativas? Dados?

A cartografia que iremos apresentar tem dois conjuntos de signos a nos apoiar: os números das tabulações, que nos deram um contorno geral deste mapeamento, e as palavras dos

---

2 (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

3 Kastrup, V e Passos, E. “Cartografar é traçar um plano comum”. In: *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

4 Gilles Deleuze e Félix Guattari, op. cit. A partir desses autores a pesquisa cartográfica vem sendo proposta e desenvolvida nos últimos anos por diversos pesquisadores da área das Humanidades, tais como Rolnik (2007), Escóssia, Kastrup e Passos (2015), Costa (2014), Oliveira e Paraíso (2012), entre muitos outros.

relatos, que nos deram algumas linhas intensivas que atravessam este mapa, o qual permanece aberto, não somente pelo Programa seguir em sua expansão numérica, mas sobretudo por existirem nele muitas outras linhas a serem mapeadas para além das que traremos a este artigo.

Ao pensar na proposta de uso dos relatos para mapear o trabalho nas escolas, pretendíamos registrar os acontecimentos vinculados às nossas expectativas e às experiências como pessoas que compõem a coordenação do Programa.

Desta forma, documentar o movimento das oficinas nas escolas é uma tentativa de acolher com maior cuidado as questões e solicitações, que nos chegam diante de um processo de avaliação e continuidade das ações. As visitas às escolas foram pensadas como uma instância de diálogo para reflexão sobre as propostas do Programa e, com isso, redesenhar o planejamento com aprofundamento das discussões e com ações mais harmônicas com os desejos, assim como as necessidades das escolas.

Durante as visitas, procuramos estar atentos e sensíveis aos sinais emitidos pelos participantes. Houve um esforço para traduzir<sup>5</sup> o que nos foi relatado. E sintetizar o que vinha em forma de uma polifonia de vozes e, depois, confrontar as versões de quem (re)produziu os diálogos com cada escola. Entretanto, como em toda edição, há seleção. Neste caso, o que selecionamos como significativo nas experiências de cada escola responde muitas vezes às expectativas do Programa, mais do que as dos próprios participantes das oficinas. Porque estávamos inteiras no processo, porque sentimos e buscamos um entendimento corporal das vivências que nos eram apresentadas de maneira que pudéssemos construir o espaço “entre”, buscávamos o comum, na transversalização realizada por práticas da participação, inclusão e tradução em que há também o acolhimento do heterogêneo, das singularidades. (op.cit. p. 267)

Ao Programa, interessou desde o início tomar como princípio as relações que o cinema permite instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura. Neste ponto de partida, a questão que nos orienta é: como a escola pode constituir espaços e tempos para que as produções fílmicas sejam vivenciadas, discutidas e pensadas,

---

5 Tradução entendida aqui como produção de equivalentes, busca de alinhamento entre palavras e experiências, pensando que “traduzir é entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva, intuída e não verbal do texto.” (Kastrup et al, op. cit. p.245).

de modo a possibilitar, para além do entretenimento, experiências estéticas e subjetivas criadoras para os envolvidos – educandos, educadores e demais membros da comunidade?

Além de garantir um espaço físico na escola e tempo na cronologia do cotidiano escolar para exibição de filmes, o intuito é fazer do cinema mais um elemento formativo possível. Por este viés, há a possibilidade de os educadores e os educandos tomarem o ato de assistir aos filmes como espaço e tempo educacionais não pedagogizados ou didatizados, desenvolvendo com estes encontros uma relação de formação sensível, concretizada no ver e fazer filmes. A potência dessa iniciativa não é apenas ser operacional ou instrumental, mas é a de abrir um novo campo de possibilidades de vivências, concretizando ações entendidas nos documentos curriculares da rede enquanto perspectiva de experiências significativas, transformadoras para todos os envolvidos.

Busca-se organizar um programa municipal próprio, que contemple os projetos pedagógicos de cada escola, desenvolvendo atividades cineclubistas de acordo com as especificidades e interesses da comunidade escolar. Questões que atravessam esta linha de ação: quais os usos possíveis das imagens vistas e produzidas no contexto escolar? Que cuidados a observação e o trabalho com as imagens podem exigir? E, filosoficamente, quantas escolas são criadas em vídeo?

Era o final de 2018 e as primeiras ações do Programa haviam ocorrido no primeiro semestre de 2016, quando tiveram início as aulas dos cursos oferecidos no Museu da Imagem e do Som-MIS-Campinas. O processo de formação teve continuidade nos anos posteriores conforme descrito na tabela abaixo.

**Quadro 1** – Ações do Programa de Cinema & Educação

Ano	Cursistas	Nome do Curso
2016	29 (15 profissionais da Educação Infantil e 14 do Ensino Fundamental)	Cinema e cineclube na escola de Educação Básica
2016	15 (10 profissionais da Educação Infantil e 5 do Ensino Fundamental)	Luz, câmera (e)ação: assistir e produzir filmes na escola.
2017	11 (7 profissionais da Educação Infantil e 4 do Ensino Fundamental)	O cineclubismo nas relações mobilizadoras e em contextos educacionais de cineclubes.
2017	21 (14 profissionais da Educação Infantil e 7 do Ensino Fundamental)	Luz, câmera (e)ação: assistir e produzir filmes na escola.
2018	18 (11 profissionais da Educação Infantil e 7 do Ensino Fundamental)	Cinemas possíveis: cineclubismo, curadoria e produção de filmes na (e para a ) escola
2018	10 (9 profissionais da Educação Infantil e 1 do Ensino Fundamental)	O cinema na escola: experiência de cineclube
2018	10 (6 profissionais da Educação Infantil e 4 do Ensino Fundamental)	Anos 30: as salas de cinema se multiplicam e os filmes começam a falar, enquanto crises econômicas e políticas atravessam os continentes

Fonte: autoria própria.

No ano de 2017 e 2018, também aconteceram cursos de formação em parceria com o Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, da Faculdade de Educação da Unicamp.

**Quadro 2** – Ações do Programa em parceria com o grupo OLHO

Ano	Cursistas	Nome do curso
2017	28 profissionais (entre Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Seminário Avançado: entre cinemas, infâncias e escolas
2017	17 profissionais (entre Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Extensão: Luz, câmera (cri)ação
2018	18 profissionais (entre Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Comunidade de cinema: escrita e imagens
2018	15 (9 profissionais da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental)	Comunidade de aprendizagem com o cinema

Fonte: autoria própria.

Desde então, as ações do Programa haviam atingido aproximadamente 129 profissionais da Rede Municipal de Ensino, por meio de 11 cursos oferecidos no Museu da Imagem e do Som/MIS-Campinas e em parceria com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais/OLHO-Unicamp. Tendo em vista a migração dos profissionais entre as escolas da Rede, a quantidade de escolas atingidas por estes cursos é oscilante, uma vez que o profissional que realizou o curso pode ter migrado para outra escola nos anos seguintes, fazendo com que outras unidades escolares estejam sendo afetadas pelo Programa a partir da presença destes profissionais.

Outra maneira pela qual o Programa Cinema e Educação se aproximou das escolas foi por meio das oficinas oferecidas nas próprias unidades educacionais. As oficinas começaram em 2016 nas escolas de EI (Educação Infantil) e escolas de EF (Ensino Fundamental).

## Oficinas Programa Cinema & Educação em 2016, 2017 e 2018

### 2016:

1. Criação de imagens a partir de dispositivos inventados com Eduardo Coutinho na escola – EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar;
2. Criação de imagens a partir de dispositivos inventados com Eduardo Coutinho na escola – CEI Fernando Alpheo Miguel;
3. Criação, organização e sustentabilidade de um cineclube – EEI Zeferino Vaz – CAIC;
4. Dispositivos de Alteridade – CEI Agostinho Páttaro;
5. Oficina de Bolso – EMEF Júlio de Mesquita Filho;
6. Animando cenários – EMEF Maria Pavanatti Fávaro;
7. O Cotidiano Reinventado – EMEF Sylvania Simões Magro;
8. Oficina de Film Literacy – A produção fílmica como viés de experimentação – CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun.

Em 2016, foram, então, nove escolas que tiveram um envolvimento mais amplo e detido nas ações do Programa, sendo quatro escolas de Educação Infantil e cinco escolas de Ensino Fundamental.

### 2017:

1. Dispositivos de Alteridade – CEI Agostinho Páttaro;
2. O Cotidiano Reinventado – EMEF Sylvania Simões Magro;
3. Oficina de Film Literacy – A produção fílmica como viés de experimentação – CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun;
4. Oficina de Bolso – CEI Pequeno Príncipe e CEI Gasparzinho.

Em 2017, foram, então, seis escolas que tiveram um envolvimento mais amplo e detido nas ações do Programa, sendo cinco escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental.

## **2018:**

1. O Som e a Reverberação da Escuta do Cinema na Escola – CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun;
2. O Som e a Reverberação da Escuta do Cinema na Escola – CEI Maria Amélia Ramos Massucci;
3. O Cinema Documentário na Escola - CEI Irmã Joana Kallajian;
4. O Cinema Documentário na Escola – EEI João Alves dos Santos;
5. Oficinas de Cinema de Animação Inclusivas – CEI Jorge Leme;
6. Oficinas de Cinema de Animação Inclusivas – EMEF Oziel Alves Pereira;
7. Criação, Organização e Sustentabilidade de um Cineclube – CEI Professora Noemia Cardoso Asbahr e CEI Maria Aparecida Vilela Gomes Júlio;
8. Cineclubismo e Comunidade de Cinema e Educação – EMEF Padre Melico Candido Barbosa;
9. Inventando Cinema na Escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação – CEI Gessy Gabriel Martins de Camargo;
10. Inventando Cinema na Escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação – CEI José Vilagelin Neto;
11. Oficina de bolso – CEI Manoel Alves da Silva;
12. Oficina de bolso – CEI Maria Antonina Mendonça Barros;
13. Fazer Cinema na Escola: Brincadeiras, Maquinarias e Gestos Criativos – EMEF Francisco Ponzio Sobrinho;
14. Para além da Sala Escura – CEI Annita Afonso Ferreira;
15. Escola Animada – CEI Aparecida Cassiolato;
16. Escola Animada – CEI Agostinho Pattaro;
17. Oficina de Film Literacy – A produção fílmica como viés de experimentação – EMEF Júlio de Mesquita Filho;
18. Oficina de Film Literacy – A produção fílmica como viés de experimentação – CEI Brígida Chinaglia Costa;

19. Cinema e Educação: Negros e negras do Afroflix na educação escolar – EMEF Anália Ferraz da Costa Couto;
20. Experimentar com o Cinema na Escola de Educação Integral – EEI Professor Zeferino Vaz.

Em 2018, foram, então, 21 escolas que tiveram um envolvimento mais amplo e detido nas ações do Programa, sendo 15 escolas de Educação Infantil e sete escolas de Ensino Fundamental.

Deste modo, desde o início do Programa Cinema e Educação foram realizadas 25 oficinas em 36 escolas. Dentre essas escolas, duas receberam três oficinas; três escolas receberam duas oficinas e 31 unidades receberam uma.

Muitas outras escolas entraram em contato com a coordenação do Programa por meio dos profissionais que fizeram algum dos cursos no MIS-Campinas ou na Faculdade de Educação/Unicamp, ou mesmo por meio de algum profissional da Rede que tenha se removido para a escola após ter participado de oficina ou curso oferecido pelo Programa.

Tanto os cursos quanto às oficinas acima listados ocorreram em diversos formatos e foram ministrados por diferentes profissionais e pesquisadores das áreas de cinema, audiovisual e educação. Com isto, o contato com o cinema foi bastante variado entre uma escola e outra, entre um profissional e outro, fazendo com que o cinema presente na Rede Municipal de Ensino de Campinas estivesse e esteja em variação constante, uma vez que a variedade das experiências com cinema que foram ofertadas gerou uma variedade de experiências vivenciadas pelos profissionais das diferentes escolas.

Tendo em vista os números e as variações acima apresentados, a coordenação do Programa buscou captar as principais linhas que estão sendo traçadas na Rede em torno das experimentações com o cinema nas escolas municipais de Campinas.

Para isto, as coordenadoras, sozinhas ou em duplas, visitaram algumas das escolas, acompanharam o que acontecia por lá e conversaram com membros da equipe gestora. Os relatos a seguir foram escritos a partir de apontamentos feitos logo após as visitas e ampliados ao longo do primeiro semestre de 2019.

## Cinco relatos: A escrita como embate

*O relato ficou prejudicado em virtude do tempo transcorrido: por eu não ter realizado este relato na sequência dos encontros e também por ter realizado anotações precárias durante os encontros, procurando mais conversar do que anotar*

A epígrafe acima é parte de um dos relatos que compõem este artigo. Nela, fica explícita a precariedade dos relatos de situações orais, em que a fala é a matéria-prima vibrante do *acontecimento*. Ao buscar dar forma escrita para o que se passou naquele encontro, a autora do relato se vê às voltas com o tempo transcorrido e com as marcas impressas “daqueles momentos” em seu corpo (memória?) assim como nos objetos que utilizou para fazer anotações.

Com o corpo implicado na escrita, a autora testemunha não o que ocorreu, “tempo passado”, mas o que se passava exatamente no “presente” da escrita, “presente” que arrastava para si não somente as marcas – anotações e lembranças – da coluna de “passado”, que se erguia entre os encontros nas escolas e o momento da escritura, mas também a coluna de “futuro” que se erguia entre o momento da escritura e os olhos de seus possíveis leitores. Colocar entre aspas as palavras passado, presente e futuro foi a maneira de tensionar a própria existência destes tempos, da mesma forma que foi uma maneira de insistir no tempo da escritura como um tempo intensivo, onde todos os tempos se constituem como dobras precárias no corpo (nas mãos?) de quem escreve.

Em outras palavras, haverá um tempo transcorrido e um tempo a transcorrer atravessando as palavras bem como frases dos relatos feitos como registros de um encontro, como testemunhos pessoais de um fato.

Há uma distinção fundamental a concretizar entre a noção de facto e a noção de acontecimento. Manifestando uma consciência espacial e temporalmente identificável e definível, o facto apresenta-se como uma presença materialmente evidente para quem quer que o encare. Num contexto factual o mundo é objectivo. Ele pode ser objecto de uma palavra que o devolve na sua factualidade; objecto de um dizer que – referindo-se a – enuncia, nomeia, descreve, dá a saber. Num sentido acontecimental (événemential) o mundo não é nem objectivo nem subjectivo. O acontecimento é o próprio movimento de metamorfose do mundo e do sentido: uma metamorfose do im-possível. Rasgado inesperadamente no corpo partilhado do mundo e do indivíduo, o acontecimento é o que dá acesso ao aberto do mundo que se abre nele à possibilidade do im-possível (VILELA, 2010, p. 407)

O relato de um fato, portanto, se faz na tensão entre a busca pelo objetivo e o inevitável, ainda que sutil, testemunho subjetivo que atravessa esta busca, sendo que testemunhar é assumir a dobra da linguagem no corpo que relata-testemunha. O relato, ao tornar possível a sobrevivência do fato metamorfoseado em linguagem, se faz nas proximidades do *acontecimento*: partilha o mundo e o indivíduo a um só tempo, ambos já em devir na mesma linguagem do partilhamento.

É justamente por isto que podemos dizer que haverá também um conjunto de outros e de outras “vozes” atravessando um relato pessoal. Haverá, por exemplo, a voz das anotações feitas em algum suporte para a escrita. Voz híbrida de caneta e caderno e teclado e tela e corpo humano e corpo inumano da língua portuguesa e...

Estes atravessamentos fazem com que escrever um relato seja, sobretudo, um deixar de ser o que se é, para se colocar no fluxo da escrita que promove ali um outro encontro com o mundo, um encontro intensivo em que, ao mesmo tempo que se registram traços de um fato, se produzem nele metamorfoses, arrastando-o para a condição de acontecimento. Um acontecimento na escrita e da escrita. Uma criação singular: a escritura de um corpo como inscrição no mundo, o corpo da própria escritura sendo a dobra do inumano e sua desdobra no humano, e vice-versa. Um relato seria, então, ao mesmo tempo radicalmente subjetivo, daquele corpo que escreve, e radicalmente a-subjetivo, uma vez que é também a dobra da língua escrita – coletiva, histórica, situada... – naquele corpo.

Um relato seria, então, um embate singular entre as exigências da escrita e as exigências da experiência a ser relatada<sup>6</sup> e, justamente por isto, pode conter muito mais silêncios e hiatos do que frases e fatos. Um relato pode vir a expressar exatamente a impossibilidade dele próprio ser escrito, ao mesmo tempo que pode vir a abrir, na escrita e na experiência, novos modos de escrever-viver.

Se no trecho que é a epígrafe desta parte do artigo é o tempo transcorrido aquilo que aponta para a precariedade da escrita, para a impossibilidade do relato se fazer intenso, em outros dos relatos aqui presentes serão outras as impossibilidades trazidas ao texto.

Cabe a você, que agora nos lê, entrever nelas as possibilidades que o relato também traça. A última parte do artigo trará aquelas que nós, autores do artigo, encontramos.

---

6 O que se passa em nós, como experiência, seria o efeito dos afetos que chegaram do mundo, das escolas visitadas, dos encontros ali ocorridos.

## Relato um

O relato ficou prejudicado em virtude do tempo transcorrido que ocorreram os encontros e eu não ter realizado este relato na sequência dos encontros, assim como de ter realizado anotações precárias durante os encontros, procurando mais conversar do que anotar.

### Escola de Educação Integral

Participaram da conversa com a equipe gestora: o diretor, a OP (orientadora pedagógica) dos Anos Iniciais e o orientador pedagógico (OP) dos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A vice-diretora não pôde participar. Procuramos focar a conversa para que pudessemos perceber os mecanismos de entrada do cinema naquela escola, pontos de apoio, aspectos da oficina, possíveis desdobramentos e perspectivas de continuidade contando somente com a equipe escolar.

A OP fez o curso "Luz, câmera (e)ação: assistir e produzir filmes na escola" em 2017 no MIS, não chegou a terminar (licença saúde), mas foi o suficiente para pautar a temática em reuniões de trabalho com as professoras (e ela que solicitou a oficina na escola), que aceitaram a proposta. Por algumas falas da OP, penso que o curso cumpriu o papel de mobilizar os profissionais para a inclusão da temática do cinema na escola. Cabe observar que os dois OPs têm perfis diferenciados quanto ao que se refere à formação e à sensibilização com o campo da arte; costumam assistir filmes.

Percebi que o diretor procurou demonstrar envolvimento, mas me deu a impressão de que não fazia muita ideia das razões e os caminhos da inclusão da oficina de cinema. Uma pequena observação: solicitei que fosse o primeiro a falar sobre como ele tinha percebido a inclusão da temática do cinema na reunião coletiva de formação dos professores (nesta escola o horário de formação é remunerado e compõe a jornada), impressões gerais sobre a temática ou sobre a oficina. Em geral, fez falas genéricas sobre como era importante e bom para a escola ter a oficina, mas também não pareceu ser contrário à inclusão da arte e/ou do cinema, e não ter uma defesa de áreas hierarquizadas na formação dos professores e dos estudantes, mas não criará mecanismos de manutenção e nem de mobilização na escola, pois parece entender que "isto" não passa por ele ou não tem a ver com sua função.

Pelas falas, pude perceber que a proposta nesta escola aconteceu em virtude dos OPs acreditarem e defenderem a proposta.

A orientadora pedagógica comentou que o curso “Luz, câmera (e)ação: assistir e produzir filmes na escola” deslocou a perspectiva, que possibilitou a desconstrução da visão da produção para apenas os entendidos da área e do fazer cinema na escola, além de ampliar a visão, a valorização e o conhecimento do cinema nacional.

Apontam a diferença qualitativa de iniciativas individuais dos professores que já ocorreram e da ação do programa de cinema.

Quanto à oficina (pela perspectiva dos OPs que a estavam acompanhando), estava na mesma perspectiva do curso oferecido no MIS. Discussão sobre ações pedagógicas da formação de cineclube na escola e de conhecimento da diversidade do acervo nacional parecem não terem sido tocadas até então (estavam no 4o ou 5o encontro) pela oficina.

Acompanhamos o início de um dos encontros da oficina “Experimentar com o Cinema na Escola de Educação Integral”, a escolha do filme e do recorte para aquele encontro era interessante, a proposta de abordagem também. O formador soube conduzir a discussão com os professores. Notamos que alguns professores (três ou quatro de um grupo de aproximadamente 50) ficavam totalmente alheios à oficina, olhando o tablet, de costas para o formador etc.

## **Escola de Ensino Fundamental**

Participaram da conversa todos os membros da equipe gestora: diretor, vice-diretora, vice-diretora, OP dos Anos iniciais e OP dos Anos finais.

A primeira impressão é que, pelo fato também de estarem todos, a equipe tem articulação prática de discussão regular, demonstrando sintonia, apesar de (saúdável) posicionamento de opiniões diferentes. Todos sabiam da oficina e das discussões que ocorreram nestes momentos.

A oficina entrou na escola a partir do convite do Programa, em virtude de uma cursista (professora de Arte) ter participado do curso do MIS (2017). Entendo que pudemos inserir esta escola em uma ação mais de indução e mobilização das escolas a partir da gestão central do Programa. Os OPs têm sensibilidade com a temática e demonstraram comprometimento com ações afirmativas em uma escola que atende crianças e jovens de alta vulnerabilidade social.

A avaliação dos dois OPs que acompanharam a oficina (uma das vice-diretoras também acompanhou) é que ela trouxe perspectiva diferente do trabalho com o cinema na escola, para além da assistência de filmes (que ocorre às vezes na escola). As discussões voltaram-se para aspectos práticos e técnicos, que eles acharam bom, tendo o aspecto teórico também espaço durante as oficinas. A vice-diretora e os OPs relataram momentos de bastante aprendizagem. Não me pareceu que a discussão sobre ações pedagógicas da formação de cineclube na escola e de conhecimento da diversidade do acervo nacional foram tocadas pela oficina.

Somo a este relato a conversa que tive (em outro momento) com o formador, que relatou que um dos obstáculos no trabalho com a oficina “Oficinas de Cinema de Animação Inclusivas” foi a falta de adesão (corpo presente) e um certo “desdém” dos professores de Arte durante as oficinas.

O diretor colocou que um aspecto que observou foi a falta de desdobramento no trabalho pedagógico, que os professores acabaram não prosseguindo com propostas com o cinema e atividades como desdobramento da oficina, ou seja, havia uma expectativa, por parte dele de ações planejadas, tendo em vista a formação oferecida para todos professores.

## **Relato dois**

Das sete escolas a que havia me proposto a visitar para colaborar com o mapeamento das formações sobre cinema em nossas escolas, fui em apenas duas: uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental. Fomos outra profissional da coordenação do Programa e eu.

A escola de Educação Infantil é bem central. Chegamos na escola em um dia em que haveria oficina, que ocorreu em um espaço cedido na igreja ao lado. A formadora e os encontros tematizavam formas de edição de imagens e sons nos filmes. Os participantes eram monitores e agentes de educação infantil, que faziam a formação em horário de HFAM.

Assistimos ao encontro da oficina Inventando Cinema na Escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação participando das atividades e, no processo, conversamos com elas sobre suas experiências anteriores com produção de imagens, e de quanto aquela formação estava sendo útil. Na ocasião, elas apresentaram filmes que fizeram na escola e a partir deste material foram explorando a plataforma livre de edição. Na conversa, soubemos que as experiências anteriores em processos de registro e edição de imagens eram

limitadas, e a formadora trabalhou com um *software* chamado Kdenlive, de fácil manuseio e que entusiasmou as participantes que vislumbravam possibilidades de expressão a serem oportunizadas.

Ao terminar a oficina, fomos até a escola e conversamos com a diretora bem como com a OP por um momento. Na conversa, foi dito que havia dificuldades para envolver as professoras da escola nesta atividade, pois as professoras eram na maioria antigas e não se interessavam muito por novas propostas. A OP manifestou interesse em conhecer melhor o Programa de cinema e sugeriu que as formações ocorressem no espaço do TDC.

A Escola de Ensino Fundamental também oferece classes de EJA. É uma escola pequena, situada em um bairro próximo ao centro. Acompanhamos o encontro da oficina “Fazer cinema na escola: brincadeiras, maquinarias e gestos criativos”, no qual o formador utilizou imagens produzidas pelos professores em oficinas anteriores e, entre muitos artefatos produtores de sons que trouxe, escolhemos de maneira informal um que “coubesse” ou “combinasse” com as imagens. Em um processo lúdico e bem intuitivo, participamos do processo de escolha de uma cena e na composição de uma banda sonora. Após a composição, todos assistimos à produção juntos.

A equipe gestora esteve presente nos momentos finais e falou sobre o processo formativo. A diretora e a orientadora pedagógica falaram de outros projetos que a escola desenvolveu, ao longo dos anos, com a temática do cinema. Foram realizadas sessões com a EJA e os estudantes participaram da curadoria. Os professores falaram sobre este processo, enfatizando a importância da participação dos alunos para que os mesmos não encarem este dia, como uma atividade sem importância, um dia em que “não haverá aula” ou uma atividade enfadonha porque didatizada.

Os profissionais da escola avaliaram que, neste momento, os alunos estão participando das atividades, as faltas nestes dias diminuiriam em relação ao começo do ano e observaram que os alunos participaram mais do momento de debate do Cineclubes.

Equipe gestora e professores manifestaram que a escola pretendia continuar com as atividades do Cineclubes com alunos da EJA para o ano de 2019.

## Relato três

### Centro de Educação Infantil

Cheguei na escola meia hora antes do horário de início da oficina e fui até a sala onde estava a equipe gestora. Perguntei pela professora que estava substituindo a OP, durante as atividades do ano de 2018. Todo meu contato sobre o oferecimento da oficina foi feito com ela, que me atendeu de forma solícita e interessada. Desta vez não foi diferente: assim que me apresentei, ela foi mostrando os espaços da escola e se movimentando. Disse que poderíamos conversar melhor posteriormente, pois estava organizando o espaço para a oficina. Falei que poderia ajudá-la e assim prosseguimos.

Quando fizemos contato telefônico para o oferecimento da oficina, a profissional considerou esta atividade muito importante. Embora a professora que havia feito o curso do MIS e que atuava com o cinema não estivesse mais na escola, os educadores observavam as atividades acontecendo na escola e, a partir da oficina, poderiam refletir sobre a prática de produzir filmes.

Após manifestar interesse em participar da oficina, ela discutiu com o grupo quais seriam os educadores que participariam da Oficina “Inventando Cinema na Escola a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação”. As professoras da escola manifestaram interesse em continuar os estudos sobre os documentos curriculares da Rede Municipal de Campinas. Já os agentes de educação infantil disseram que teriam interesse em participar desta formação que aconteceria no período da tarde no HFAM (horário de formação para agentes educacionais e monitores).

Devido à falta de espaço físico para reunir os educadores, a OP solicitou o espaço da igreja ao lado da escola. O espaço é amplo, porém não contava com equipamentos. Deste modo, ela se prontificou a levar todo o material previamente durante todos os dias que ocorreram as oficinas. A OP transportava caixas de som, *datashow* e tela de projeção. A formadora também transportava seu computador particular.

Neste dia, enquanto conversávamos, eu a ajudei com o transporte dos materiais. Ao chegar na sala da igreja, os agentes de educação infantil foram chegando e a formadora também estava lá previamente, organizando todo o material.

Participaram neste dia aproximadamente 10 profissionais da escola. Outra coordenadora do Programa e eu também acompanhamos a atividade.

Durante toda a oficina foi possível observar o envolvimento da equipe. A OP também acompanhou toda a oficina. Disse que em alguns dias, devido à demanda de outras atividades da escola, não foi possível acompanhar todo o tempo, mas retornava no final para acompanhar e depois retornar com todo o material para a escola.

A formadora retomou um editor de vídeos chamado Kdenlive. As monitoras e agentes de educação infantil que participavam da oficina apresentaram filmes produzidos na escola e, a partir deste material, foram explorando a plataforma livre de edição.

As educadoras demonstraram interesse em aprender sobre a plataforma e foram tirando algumas dúvidas. Embora eu nunca tenha usado este editor de vídeos, foi possível compreender o que a formadora estava abordando.

Neste dia, as pessoas mostravam para o grupo a produção de imagens que haviam feito na semana anterior durante o período de trabalho. Cada uma falou um pouco e foi possível observar uma diversidade tanto no que produziam, como no que falavam.

Algumas falaram sobre a escolha para compor aquela cena, outras sobre as crianças que participaram daquela filmagem e também tiveram relatos sobre o cotidiano da escola.

A partir das cenas observadas, as pessoas foram falando sobre as edições que fizeram e também foram aprendendo a utilizar o editor. Durante a oficina, uma pessoa ficava com a câmera na mão para filmar.

Após a finalização do período da oficina fomos ajudar a transportar os materiais de volta para a escola e retomamos a conversa com a OP. Perguntamos sobre as dificuldades e ela disse que notou muito envolvimento da equipe de agentes e monitores, mas que sentiu dificuldades para envolver as professoras da escola nesta atividade. Ela manifestou interesse em conhecer melhor o programa de cinema e, nesta oportunidade, falamos sobre um dia que faríamos uma apresentação no Encontros com o Currículo. Ela disse que divulgaria para as professoras, mas que o melhor seria estas formações ocorrerem no período de TDC.

No encontro com o currículo que fizemos, não tivemos a presença de professores desta escola.

Também tivemos a oportunidade de conversarmos com a formadora. Ela avaliou positivamente a participação do grupo. Relatou um pouco sobre os momentos que assistiram

fragmentos de filmes contemporâneos brasileiros e chineses. Ela nos disse que as educadoras também participavam, que o cinema mobilizou conversas e discussões importantes.

## **Centro de Educação Infantil**

Fui à escola com outra Coordenadora do Programa. Utilizamos o transporte da prefeitura e, em função de outras demandas do transporte, chegamos um pouco mais tarde do que o programado. A intenção era chegar alguns minutos antes do início da oficina, falar com a gestão e depois acompanhar toda a oficina.

Devido ao atraso, ligamos para a escola e dissemos que chegaríamos mais tarde. A equipe gestora nos aguardou e fizemos o contato inicial antes de observar a oficina.

Toda a equipe gestora estava presente (orientadora pedagógica, vice-diretora e o diretor). A vice-diretora e a orientadora pedagógica comentaram que estavam fazendo o curso na Unicamp e que o fato da oficina ter acontecido na escola foi importante para o envolvimento dos educadores também.

Após o contato com a gestão, acompanhamos parte da oficina “Ouvir, dizer e fazer sobre o som cinematográfico no espaço da escola”. O grupo estava participando ativamente da composição de som para imagens de filmes brasileiros. Estavam reunidos aproximadamente 10 professores.

O formador disponibilizou diferentes instrumentos para os educadores, os quais se dividiram em três grupos. Cada grupo escolheu uma cena do filme que assistiram na oficina anterior, elencaram quais instrumentos utilizariam e foram para diferentes locais da escola compor o som para aquela imagem.

Infelizmente, não foi possível assistir a produção final. O formador contou um pouco sobre o andamento da oficina. Ele também estava realizando a mesma proposta em outra escola, porém a carga horária semanal era maior. Ele comentou que esta oportunidade possibilita maior envolvimento em toda a atividade, pois os educadores tinham mais tempo para a composição.

## Escola de Ensino Fundamental

Ao chegar na escola, fui recebida pela equipe gestora que me levou até o local da oficina. As gestoras presentes, OP e diretora, disseram que não poderiam acompanhar a oficina, mas que após o horário de formação estariam presentes para conversarmos juntos. Fui apresentada pelo formador aos 5 professores da EJA que realizaram a oficina ao longo do ano. Conhecia alguns professores, pois esta escola já havia participado de alguns Cineclubes com a EJA no Salão Vermelho. Falamos um pouco sobre os momentos do Cineclube dos anos anteriores e os professores contaram que a escola também realizava Cineclube com os alunos.

Após alguns instantes o formador deu início à oficina “Fazer – Cinema na Escola: Brincadeiras, Maquinarias e Gestos Criativos”. O formador retomou imagens produzidas pelos professores em oficinas anteriores. Todos os presentes participaram do processo de escolha de uma cena e na composição sonora para a mesma.

Entre todas as cenas, estavam presentes imagens sobre o cotidiano escolar. Nós escolhemos uma cena da saída da escola, na qual havia no primeiro plano a imagem de alguns alunos entrando na van escolar e no fundo uma pessoa tentando atravessar a rua.

Após a escolha da imagem, nós tivemos a tarefa de produzir uma trilha sonora. O formador ofereceu alguns materiais para a composição sonora e nos falou um pouco sobre os dispositivos de criação. Entre os objetos, estavam alguns utensílios de madeira, brinquedos, instrumentos musicais, entre outros.

Após a composição, todos assistiram à produção final juntos. Foi um momento de reflexão sobre toda a composição, escolhas das imagens e impressões sobre a produção realizada.

Foi possível observar o envolvimento de todos os professores e escuta atenciosa pela produção e fala do colega. O formador falou que, após a conclusão da oficina, entregaria um portfólio com as atividades realizadas.

A equipe gestora esteve presente nos momentos finais, assim que terminamos de assistir a produção. Diretora e orientadora pedagógica falaram de outros projetos que a escola desenvolveu ao longo do ano com o Cinema. Foram realizadas sessões com a EJA e os estudantes participaram da curadoria. Os professores falaram sobre este processo enfatizando a importância da participação dos alunos para que os mesmos não encarem este dia como uma atividade sem importância, um dia que “não haverá aula”.

Os profissionais da escola avaliaram que – neste momento – os alunos estão participando das atividades, as faltas nestes dias diminuíram em relação ao começo do ano e que os alunos estão participando mais do momento de debate do Cineclube.

Equipe gestora e professores manifestaram que a escola pretende continuar com as atividades do Cineclube com alunos da EJA para o ano de 2019. A Coordenadora do Programa falou sobre a importância da escrita dessa intenção no PPP da escola.

No final do ano, o formador fez a entrega do portfólio, possibilitando o acesso a outras produções e discussões que aconteceram na oficina. Entre o material apresentado, ressaltou perguntas norteadoras para pensar o Cineclube na escola; trechos de livros; e avaliação dos professores que participaram da oficina.

Neste ano, realizei contato com o formador para fazer referência ao questionário utilizado na oficina no curso “Cinema na Escola: Realização de Cineclubes a partir do Acervo do Programa Cinema & Educação”. O questionário foi fundamental para iniciar a discussão sobre o processo de criação de Cineclubes nas Escolas nas quais os cursistas trabalham.

Por meio da avaliação escrita, também foi possível verificar sugestões ao Programa Cinema & Educação. O formador acrescentou este item e os comentários foram para que, no próximo ano, tivessem mais atividades e cursos que envolvessem os alunos.

## Relato quatro

*de um lado é não dizer nada, de outro, é dizer demais: impossível ajustar.*

*Minhas vontades de expressão oscilam entre o haikai sem realce,  
que resume uma enorme situação, e uma enxurrada de banalidades.*

*Sou ao mesmo tempo muito grande e muito fraco para a escritura: (...)*

*Roland Barthes*

Preparava-me para escrever este relato – algo que protelara – e uma força me impulsinou, quase me obrigou a iniciar a escrita pelo título. Me rendi a ela e escrevi o título: “Fragmentos de um discurso amoroso”. Mas espera. Eu tenho esse livro. Aqui está! Abismar-se – Abraço – Adorável – não, não é isso... Deve ter algo relacionado à memória... Não tem... Tem! Lembrado – lembrança: ..... Escrever: perfeito!

## Centro de Educação Infantil

Nessa oficina realizada no horário do TDC, exibição dos filmes-carta produzidos ao longo da semana como tarefa. A OP se prontifica a exhibir o seu. Chama a atenção os cortes, os posicionamentos de câmera diversos, a gravação em tempos diferentes. Ao dizer sobre o que fez, a OP confirma ter sido feita uma edição do filme: fagulha no ar seco. Gota d'água. Transbordamento. Um misto de impotência com frustração toma conta da turma: ninguém ali se sentia capaz de produzir um filme com aquele requinte já que “o próprio curso não instrumentaliza para isso”. Aliás, esse curso não era para “aprendermos a utilizar um programa para editar os DVDs (de fotos) que fazemos das crianças para serem entregues às famílias no final do ano como lembrança?”

Algo deu errado... oicineiro vibra por dois motivos: finalmente o silêncio – quase um boicote – que vinha enfrentando do grupo se quebrava. As professoras se encorajaram (?) e expuseram o motivo de tanta “indiferença”. E vibra também o icineiro por eu estar presente e poder esclarecer às professoras questões relacionadas aos princípios e objetivos do Programa. “Nossa, fulano, obrigada...”

- » Que motivos levam uma OP a solicitar uma oficina de cinema para as professoras de sua escola? Como apresenta a proposta a elas?
- » Não seria o caso de antes da oficina ir à escola haver uma apresentação do Programa aos educadores para ver se de fato corresponde aos anseios destes?
- » Não seria importante que os próprios icineiros discutissem os princípios do Programa com a turma dos cursistas antes de mais nada?

## Escola de Educação Integral

Nessa oficina estavam presentes os OPs dos Ciclos I e II e dos Ciclos III, IV e EJA e o diretor. Éramos 3 Coordenadoras do Programa ali presentes na sala da gestão. Diretor: “A escola tem que olhar mais para a imagem. A escola fica mais dinâmica com o cinema: só a aula é monótona. O cinema tem tudo e vai ao encontro de uma visão holística (de criança). A escola tem toda estrutura necessária para exibição de filmes em todas as salas de aula”. OP dos Ciclos III, IV e EJA: “Recebi uma ligação da CSF, perguntando sobre o interesse em desenvolver oficina de cinema aqui na escola. Respondi que dependia da demanda dos professores. Nas reuniões

de avaliação, aparecia uma preocupação com as tecnologias, mas nunca especificamente com o cinema.” OP dos Ciclos I e II: “O cinema muda o olhar. A formação é envolvente, mas há quem não queira. Antes da formação, do contato com o Programa, filmes eram exibidos e os debates aconteciam quando dava. Após, o cinema passou a ser mais que diversão.” Todos se dirigem para o grande salão onde a oficina estava acontecendo. Muitos professores. Alguns em volta doicineiro entregando seus filmes. Outros aguardando. Oicineiro, ao terminar de baixar os filmes, dirige-se aos demais presentes. Pasmem 1: professores sentados do lado de fora do salão, assim permaneceram. Pasmem 2: um deles, além de estar do lado de fora, ainda se sentava de costas para a sala. Pasmem 3: uma professora com fones de ouvido conectados ao seu celular assistia a um vídeo particular enquanto o filme de uma colega estava sendo exibido para os presentes. *“Será que eu falei o que ninguém ouvia, será que eu escutei o que ninguém dizia? Eu não vou me adaptar!!”*

- » A formação depende de uma demanda dos professores? Ou de um projeto (coletivo) da escola?
- » Haverá continuidade desse trabalho após o término da oficina?
- » Devemos fazer vistas grossas a atitudes desrespeitosas? A troco de quê?

## Relato cinco

Recebemos, no Centro de Educação Infantil em que trabalho, a oficina de animação “Escola Animada”. Ao meu ver, o curso foi bem diverso. Além das diferentes técnicas, foi trabalhado também um pouco da história da Animação no Brasil. Foi possível entrar em contato com instrumentos muito interessantes usados para produzir animações (como a mesa de luz, por exemplo). Os participantes da oficina puderam manusear, experimentar e assim ter ideias para adaptar esses aparelhos ao cotidiano e condições da escola. Outro ponto que considero muito significativo: os momentos de produção coletiva. Todos os participantes contribuíram com seus desenhos para fazer pequenos filmes animados.

O grupo era composto pelas professoras, pela orientadora pedagógica e pelos monitores que trabalhavam no período da tarde. Os encontros aconteciam no momento de Trabalho Docente Coletivo (TDC). Quando a proposta chegou na escola, a maioria dos profissionais se mostraram bem interessados no assunto. Entretanto, surgiu um questionamento por parte de uma das participantes se a oficina oferecida na escola serviria para “preencher” o tempo do

TDC. Com o início dos encontros, logo ficou claro o vasto conhecimento do formador sobre o assunto. Muitas perguntas e curiosidades ocupavam boa parte dos encontros, isso despertou o interesse de algumas pessoas que inicialmente, se mostraram um pouco desinteressadas. O processo de desenhar e pensar no enredo dos filmes que seriam produzidos pelo grupo foram momentos significativos de debates e disputas pelas ideias. Em todos os encontros, o formador exibia um filme produzido pelo Núcleo de Animação de Campinas, e a maioria tinha sido feito em ambientes escolares ou oficinas de animação, inspirando a grupo a se perceber capaz de também fazer filmes, já que a fala recorrente de alguns participantes era que, aquilo que era mostrado, estava distante da nossa realidade enquanto escola pública.

Embora a escola ainda não tenha um cineclube estruturado e ativo como já existe em outras unidades da Rede Municipal de Campinas, acredito que a oficina provocou mudanças nas pessoas e trouxe uma visão um pouco mais ampliada sobre filmes na Educação Infantil, frases como “nunca mais vou ver um desenho do mesmo jeito”; “podemos fazer um filme com os desenhos das crianças”; “Não é mais desenho que fala, é filme de animação”; sugerem um outro olhar a esse tipo de produção tão presente nas escolas de Educação Infantil. Outro fato que considero como resultado da oficina foi a procura por formação fora da escola de três profissionais que não tinham participado de nenhuma ação do Programa Cinema e Educação, antes da realização da mesma. Como disse anteriormente, embora o cineclube não seja constante na rotina da escola, foram realizados dois eventos na unidade com a participação das famílias, em que o cinema foi destaque. Importante ressaltar que não foi feito como de costume, reunir as famílias para mostrar o trabalho realizado com as crianças; foram pensados filmes diversos, curtas nacionais e internacionais, com uma perspectiva de proporcionar uma outra vivência estética com o cinema.

Acredito que um passo importante tenha sido dado na direção de trazer o cinema na escola como arte, como potência transformadora do ambiente escolar. Entretanto, tornar essa ideia mais concreta de maneira a envolver toda a comunidade escolar ainda é um desafio para nossa unidade.

## **Linhas que se despregam dos relatos escritos**

Aqui, elencamos apenas seis das muitas linhas que encontramos nos relatos. Estas linhas são as possibilidades que nos parecem emergir deles com mais intensidade para criar um

mapa do Programa *Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal* em sua fase atual, voltada para pensar as continuidades a partir do que já foi experimentado. Estas linhas estão emaranhadas umas nas outras e, também, estão emaranhadas por muitas outras linhas. Muitas vezes as linhas aqui elencadas se fazem paralelas, como traços mais grossos no mapa; outras vezes, se dobram uma na outra, como uma voluta ou um nó de estradas com sentidos distintos; outras, ainda, se fazem tênues e frágeis, correndo o risco de desaparecerem sob o peso de uma linha dura acionada pela burocracia, pela desconfiança, pelo corporativismo ou por qualquer outra linha de intensidade que, ao invés de abrir vão livres no mapa constituído pelo cinema e pela escola, fecha o espaço para que outras experiências possam vir a compor o cotidiano da escola.

As linhas intensivas dos relatos nos chegaram, sobretudo, como perguntas: 1. Quais as potências dos dois tipos de oficina que temos oferecido: nos horários de formação ou fora deles?; 2. Como uma oficina pode ter mais força na escola, de modo a afetá-la para que o cineclube venha a começar/continuar?; 3. Como criar estratégias de implementação/continuidade dos cineclubes?; 4. Quais seriam as potências de incluir estudantes nas oficinas oferecidas pelo Programa e/ou incentivar que os profissionais da escola façam isto?; 5. Como os estudantes (e a comunidade) têm sido incluídos nas práticas de cinema e cineclube promovidas pelo Programa?; e 6. Como (a experiência com) o cinema que já havia ali vai se tornando outro(a)?

## **Linha 1. Quais as potências dos tipos de oficina que temos oferecido?**

Seguindo a diretriz geral do Programa de buscar a participação das escolas e dos profissionais da Rede por meio de processos de “afetação pelo cinema”, as oficinas, foram oferecidas nas escolas que as solicitaram, tendo como única obrigatoriedade a existência de pelo menos um profissional da escola como cursista de um dos cursos oferecidos pelo Programa. Este profissional poderia, inclusive, não participar da oficina oferecida na escola, mas funcionaria como um elo entre os cursos onde têm sido apresentados os objetivos gerais do Programa<sup>7</sup> e as diversas oficinas pontuais nas escolas.

Estas oficinas foram planejadas a partir de alguns poucos traços comuns, em uma aposta de que suas diferenças abrem múltiplas possibilidades na Rede por meio do diálogo horizontal

---

<sup>7</sup> Ver: <https://educa.campinas.sp.gov.br/programa/programa-cinema-educacao>

entre seus profissionais que, porventura, tenham participado de oficinas distintas. Os traços comuns foram somente três: 1. ter a dinâmica do ver-conversar-produzir; 2. focar os exemplos em filmes nacionais, priorizando os de curta-metragem; e 3. realizar-se em uma sequência de, no mínimo, quatro encontros de, em média, duas horas cada.

Para efetivar este terceiro traço comum às escolas, foram contatadas e definiram internamente em que horários ocorreriam esses encontros: a) no horário da formação coletiva, já estabelecida na Rede – TDC, para professores das escolas de ensino fundamental-EMEF e centros de educação infantil-CEI; TDF, para professores das escolas de educação integral-EEI; HFAM para os agentes de educação infantil – ou b) em outros horários, definidos pelos profissionais da escola que desejavam participar da oficina.

Ambas escolhas ofereceram tensões e potencialidades.

Quando a oficina ocorre no horário de formação coletiva, alcança-se a possibilidade de que todos os profissionais da escola estejam presentes, mas alguns profissionais não se vinculam à proposta e resistem à presença compulsória na oficina. Em um dos relatos acima, registra-se algumas das formas de resistir ocorridas nas oficinas oferecidas em horários de formação coletiva:

Pasmem 1: professores sentados do lado de fora do salão, assim permaneceram. Pasmem 2: um deles, além de estar do lado de fora, ainda se sentava de costas para a sala. Pasmem 3: uma professora com fones de ouvido conectados ao seu celular assistia a um vídeo particular enquanto o filme de uma colega estava sendo exibido para os presentes.

Mas justamente a esta presença compulsória abre-se a possibilidade de afetação destes mesmos profissionais pelas experiências com cinema na escola. Em um outro relato acima, podemos ler:

Com o início dos encontros, logo ficou claro o vasto conhecimento do formador sobre o assunto. Muitas perguntas e curiosidades ocupavam boa parte dos encontros, isso despertou o interesse de algumas pessoas que inicialmente, se mostraram um pouco desinteressadas.

Outra tensão apontada para as oficinas realizadas nos horários de formação coletiva esteve relacionada às pressões das demandas que chegavam na escola e disputavam o tempo comum dos profissionais com a oficina.

Quando ocorre fora do horário de formação coletiva, esta disputa de tempo com outras demandas da escola não se coloca. Neste caso, só estão presentes os que se identificaram

com a proposta, evitando as tensões e rugas com os que não se identificaram com ela. Por outro lado, ficam alijados da oficina aqueles profissionais que gostariam de participar e que não podem ir em função de não terem disponibilidade no horário escolhido pela maioria.

Tendo em vista o exposto nos parágrafos acima, nos parece que seria melhor seguir oferecendo as duas possibilidades de escolha pelas escolas, uma vez que ambas possuem tensões e potencialidades que são mais bem ponderadas por cada contexto escolar.

Uma questão que atravessou as escolas para decidirem sobre o horário em que ocorreria a oficina foi o tipo de oficina que seria oferecida, ou seja, o tipo de cinema que seria nela experimentado. Neste sentido, resta-nos perguntar: seria interessante articular os interesses da escola com a oficina oferecida? Seria interessante levar algo novo ou levar o que foi demandado pela escola?

Lembrando que estas perguntas se articulam às tensões vivenciadas em quase todas as oficinas entre, por um lado, o desejo de aprender a editar, e assim poder fazer os filmes que já se tem a intenção de produzir; e, por outro, um dos princípios do Programa, o de levar aos profissionais da educação outras possibilidades de se fazer cinema nas escolas. Tal princípio pressupõe a) uma alteração conceitual do que seria cinema<sup>8</sup>, não havendo um modelo de como fazer cinema; b) uma aposta na experimentação ativa e não na realização de um roteiro prévio; c) o deslocamento do cinema do lugar da tecnologia impossível na escola para as tecnologias e experiências possíveis na escola; e d) o deslocamento da fruição dos filmes para a produção deles, considerando o professor e os estudantes tanto na condição de espectador como na de produtor/cineasta.

Mas seguir este princípio do Programa faz com que os filmes produzidos nas escolas sejam distintos daqueles que as pessoas costumam ver nas salas de cinema, nos *sites* da internet e em suas televisões caseiras.

Será que, se os profissionais aprendessem a editar conforme desejam, iriam produzir mais filmes e mais parecidos com os habituais e, talvez, ficariam mais à vontade para apresentar seus filmes publicamente no cineclube da escola?

---

<sup>8</sup> Principalmente por meio do conceito de cinema expandido.

Por outro lado, apostar em oficinas de edição não reduziria a produção de outros tipos de filmes que emergem justamente das experimentações promovidas pelo cinema expandido, ou seja, não reduziria as potencialidades do cinema como arte na escola?

## **Linha 2. Como uma oficina pode ter mais força na escola, de modo a afetá-la para que o cineclube venha a começar/continuar?**

Tendo em vista que foram efetivados em todas as oficinas os três eixos comuns a elas, o seu modo comum de funcionamento nos pareceu afetar pouco a decisão de iniciar e/ou continuar um cineclube na escola, uma vez que menos da metade das escolas que tiveram oficinas montaram cineclubes.

Em outras palavras, ampliar seu acervo – ver – e sentir-se capaz de, por um lado, dizer coisas – conversar – sobre as imagens e sons vistos e, por outro, produzir suas próprias imagens e sons com potência de cinema, ou seja, imagens e sons que têm potência de arte para além do registro, fazia com que muitos profissionais se encantassem com as experimentações e criações das oficinas, mas não os fazia necessariamente engajados na continuidade delas em um cineclube escolar.

Em todos os encontros o formador exibia um filme produzido pelo Núcleo de Animação de Campinas, e a maioria tinha sido feito em ambientes escolares ou oficinas de animação, inspirando o grupo a se perceber capaz de também fazer filmes, já que a fala recorrente de alguns participantes era que aquilo que era mostrado estava distante da nossa realidade enquanto escola pública.

A citação acima, extraída de um dos relatos acima, poderia ser extraída de relatos da grande maioria das oficinas, uma vez que todas elas se voltam, prioritariamente, para criar nos profissionais a sensação de que é possível fazer cinema na escola. Um outro cinema, certamente, mas não tão distante daquele que é produzido por muitos dos cineastas contemporâneos.

Visando o maior incentivo para a efetivação dos cineclubes nas escolas, temos como hipótese que seria interessante ter alguns outros eixos presentes em todas as oficinas.

Por exemplo, a apresentação dos objetivos do Programa, de modo a tranquilizar os profissionais ao situá-los melhor nos princípios políticos e educativos que embasam o Programa. Outro eixo seria a utilização dos acervos do Programa no Educação Conectada<sup>9</sup>. No momento

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/programa/programa-cinema-educacao>. Acesso em: 20 abr. 2022..

de ver filmes, uma vez que as doze coleções já curadas pela equipe da coordenação do Programa certamente auxiliarão na dificuldade de curadoria, a qual pode estar sendo um dos motivos para a escola não montar um cineclube mais permanente. Outro eixo seria indicar-insistir que os professores já experimentem práticas da oficina com as crianças e os jovens da escola, de modo a incentivá-los a mostrar estas produções nas sessões do cineclube. Em paralelo a isto, outro eixo nos pareceu interessante: indicar aos cursistas que as experiências com o cinema são radicalmente contemporâneas, uma vez que são articuladoras das experiências com os objetos produtores de imagens e sons – especialmente os telefones celulares e tablets – que povoam a vida das crianças desde muito cedo, configurando seus corpos e gestos, seus modos de olhar e ouvir. Neste mesmo caminho, um outro eixo seria fazer com que, nas oficinas, se saliente que os filmes possam circular na escola sem ser utilizados somente para ensinar coisas, mas também para ensinar sobre o próprio processo de produção e expectativa do cinema e das demais formas e formatos das imagens audiovisuais.

Mas como fazer isto? Por meio de pequenos textos comuns? Por meio de perguntas comuns, a serem feitas em todas as oficinas?

### **Linha 3. Como criar estratégias junto à equipe gestora de implementação/continuidade dos cineclubes?**

Ainda que a maior parte dos profissionais que fizeram os cursos e oficinas do Programa tenham sido professores ou agentes da educação infantil, notamos que houve uma forte relação entre a criação/manutenção de um cineclube e a presença de alguém da equipe gestora entre os profissionais da escola que o propuseram e/ou o mantiveram.

O mapeamento que temos feito, ainda não finalizado, aponta que as escolas em que a gestão se envolveu o cinema/cineclube teve mais força e permanência. Foram variadas as formas de envolvimento da equipe gestora.

De maneira geral, alguém da equipe gestora, especialmente a orientadora pedagógica (OP), foi acionado por algum professor ou agente que participava de algum dos cursos oferecidos pelo Programa. O cursista apontava a diferença qualitativa entre as iniciativas individuais dos professores (que já ocorriam na escola) e as ações propostas pelo Programa e, uma vez convencida disto, a equipe gestora abria as portas da escola para o recebimento da oficina,

a partir da qual se aglutinaram (ou não) os interesses e as possibilidades de implementar o cineclube na escola.

Mas houve orientadoras pedagógicas, e também diretoras e vice-diretoras, que se envolveram diretamente com o Programa e estiveram à frente da implementação de cineclubes em suas escolas. Estes foram os casos em que houve envolvimento de um número maior de profissionais de uma mesma escola com as experiências de cinema. Nos casos em que o cineclube está vinculado à iniciativa e responsabilidade de um ou mais professores, o envolvimento da escola foi mais restrito no número de profissionais envolvidos, mas não propriamente na intensidade do envolvimento de estudantes e da comunidade.

Tendo isto em vista, nos perguntamos se a equipe gestora não teria essa responsabilidade de conhecer/convencer os profissionais da escola, bem como descobrir por que alguns professores querem o cinema ali e como eles estão pensando em começar e/ou continuar com o cineclube.

Por outro lado, na maioria das vezes a proposta de vinculação com o Programa chega na escola por professores ou agentes que são ou foram cursistas de algum curso oferecido pelo Programa. Isto indica a potência destes profissionais e aponta para a potência de rede da Rede, uma vez que, considerando a possibilidade de transferência entre escolas, onde este profissional afetado pelo cinema vai ele leva o Programa, capilarizando assim as ações do mesmo. Outro movimento que o mapeamento mostra é a busca por escolas onde o Programa tem alguma ação como um dos parâmetros para pedidos de transferência daqueles profissionais afetados pelo cinema.

Em outras palavras, há toda uma rede de afetos – e afetados – de cinema que vem se criando na Rede, que tem atuado nas possibilidades de implementação e manutenção de cineclubes nas escolas municipais. Entendemos que ainda é cedo para mapear as potências destes afetos de cinema, tendo em vista que o mapeamento nos mostra que raramente um único profissional afetado pelo cinema não é suficiente para fazer emergir um cineclube em uma escola. Todos os cineclubes existentes hoje na rede municipal têm pelo menos dois profissionais da escola nele envolvidos mais diretamente.

Mas e nas escolas onde não há ou houve nenhum profissional que participa ou participou de algum curso oferecido pelo Programa, existe o conhecimento e o debate sobre este outro cinema proposto pelo Programa? Nelas, caberia a quem fazer esta apresentação/debate sobre este outro cinema e/ou o Programa? À equipe do Programa? À equipe da gestão de

cada escola? De ambos? Mas isto não faria com que o cinema chegasse na escola como algo imposto pela gestão/secretaria de educação?

Uma pista para isto pode estar nas perguntas norteadoras para pensar o Cineclube na escola que foram entregues por um dos formadores durante a oficina que ministrou, as quais se constituíram, posteriormente, no questionário considerado fundamental para iniciar a discussão sobre o processo de criação de Cineclubes nas Escolas no curso “Cinema na Escola: Realização de Cineclubes a partir do Acervo do Programa Cinema & Educação”.

#### **Linha 4. Quais seriam as potências de incluir estudantes nas oficinas oferecidas pelo Programa e/ou incentivar que os profissionais da escola façam isto?**

Tendo em vista que o Programa está voltado para a formação dos profissionais, os cursos e oficinas não acolhem estudantes, exceto em situações onde houve a possibilidade de formar turmas mistas de profissionais e estudantes. Ocorreram somente duas oficinas desta forma, ambas em escolas de ensino fundamental. Pode-se dizer que elas surtiram um bom efeito entre os estudantes e na escola, uma vez que os filmes nelas realizados foram apresentados e debatidos, gerando obras que levaram a pensar a escola a partir de outras miradas.

O mapeamento não nos mostrou se há muitos casos de professores que replicaram as oficinas com seus alunos, mas podemos afirmar que há sim muitos professores, tanto da Educação Infantil e quanto do Ensino Fundamental, que têm realizados filmes com estudantes e até mesmo oferecido práticas de cinema para que os próprios estudantes criem filmes que experimentam um outro cinema, um cinema expandido pela escola que faz com que a escola se expanda pelo cinema.

Até este momento, a política do Programa tem sido a de apostar que os profissionais que fazem ou fizeram um curso ou oficina irão replicar em suas escolas e turmas de estudantes as experimentações e aprendizagens com cinema que entraram em contato. Esta política entende que quando os próprios professores replicam as oficinas para os alunos eles criam outros percursos para elas, modulados pelos próprios problemas que os aflige, sejam problemas surgidos nas disciplinas que ministram, sejam surgidos na escola ou na comunidade onde ela se situa.

Desta forma, uma oficina ministrada para professores tende a tornar-se outra na medida mesma em que é atravessada pelos problemas de cada um de seus cursistas no encontro deles com seus estudantes, produzindo variações e metamorfoses que ampliam os modos como o cinema se faz experiência nas escolas.

Seria interessante estabelecer alguma obrigatoriedade de replicação das oficinas com os estudantes? Poderíamos criar algum outro incentivo para que mais profissionais experimentem o cinema junto com seus estudantes? Uma Mostra de cinema somente para filmes feitos por estudantes da Rede Municipal de Ensino?

### **Linha 5. Como os estudantes (e a comunidade) têm sido incluídos nas práticas de cinema e cineclube promovidas pelo Programa?**

Um dos principais objetivos do Programa é estabelecer um conjunto variado de experiências de cinema com os estudantes da rede municipal. Para que este conjunto venha a ser de fato diverso têm sido oferecidos variados cursos e oficinas que permitam aos professores de todos os níveis de ensino e aos agentes da educação infantil entrarem em contato com distintas maneiras de fazer cinema na escola, conforme se nota nos distintos títulos das oficinas presentes nos relatos acima.

A aposta que foi feita na formação dos profissionais é a de que seriam eles os responsáveis por encontrar as melhores maneiras de fazer as experiências com cinema chegarem até os estudantes de todas as idades. Maneiras estas que puderam e podem vir a ser tanto a replicação das experimentações vivenciadas por eles nos cursos e oficinas quanto muitas outras que se componham com as práticas educativas que eles já realizavam junto a seus alunos.

Nos relatos acima, a presença de estudantes ainda é pouco sensível. Talvez porque as visitas foram feitas em escolas onde as oficinas ainda estavam ocorrendo e, portanto, os profissionais não tinham tempo e segurança suficiente para experimentar o cinema com seus alunos.

No entanto, em escolas onde as oficinas ocorreram em anos anteriores, as experiências com o cinema já se misturam com as práticas educativas ali vivenciadas. O grande número de filmes feitos em escolas municipais na Mostra de Cinema Kino-Campinas evidencia isto desde o ano 2017. Neles, as crianças e jovens experimentam o cinema de muitas maneiras, desde atuando frente às câmeras até atuando com elas, passando pela edição e montagem, bem

como pela produção de roteiros, figurinos e cenários, sem contar na definição do que seria exibido nas sessões de cineclube, como aponta este trecho de um dos relatos acima:

*Foram realizadas sessões com a EJA e os estudantes participaram da curadoria. Os professores falaram sobre este processo enfatizando a importância da participação dos alunos para que os mesmos não encarem este dia, como uma atividade sem importância, um dia que “não haverá aula” ou uma atividade enfadonha porque didatizada.*

A expectativa do Programa é que estas experiências de ver-conversar-fazer cinema estejam cada vez mais presentes nas escolas municipais, e se componham das maneiras as mais diversas e inventivas com outras experiências educativas ali vivenciadas, assim como ocorreu em décadas anteriores com as experiências de leitura e produção de textos.

Muitas perguntas surgem e nos guiam no acompanhamento daquilo que virá a ocorrer nas escolas municipais se e quando os profissionais que participaram das oficinas passarem a replicar as práticas ali vivenciadas ou a inventar outras práticas de fazer cinema com seus estudantes.

De que maneiras esses estudantes (crianças e jovens) são afetados pelas atividades do cinema? Atividades de ver, conversar e fazer cinema...

Quais seriam as modulações (constrangimentos) que levariam ao envolvimento dos estudantes ser mais ou menos intenso? Demora ou não para que os estudantes façam as filmagens? Este ritmo seria impulsionado se o material (câmera) for da escola ou do professor ou do estudante?

## **Linha 6. Como (a experiência com) o cinema que já havia ali vai se tornando outro(a)?**

Nas visitas às escolas, notou-se que o curso realizado no MIS deslocou a perspectiva do que vem a ser cinema, possibilitando a desconstrução da ideia de que a produção de filmes pode ser feita apenas por entendidos da área do audiovisual, estabelecendo uma mirada mais confiante para o fazer cinema na escola. Neste mesmo sentido, ficaram marcadas algumas diferenças qualitativas entre as iniciativas individuais dos professores que já produziam filmes e cinema nas escolas e as ações assim como produções de cinema disparadas pelo Programa Cinema e Educação.

Uma das diferenças apontadas foi a ampliação da visão do que pode vir a ser matéria-prima do cinema, aí incluídos os muitos registros audiovisuais que são feitos nas escolas. Nas duas citações a seguir, se nota isto conjugado com a descoberta técnica de como utilizar estes registros de maneira facilitada:

Os agentes de educação infantil que participavam da oficina apresentaram filmes que fizeram na escola e a partir deste material foram explorando a plataforma livre de edição.

[...]

As experiências anteriores em processos de registro e edição de imagens eram limitadas e a formadora trabalhou com um software chamado Kdenlive, de fácil manuseio, que entusiasmou as participantes que vislumbravam possibilidades de expressão a serem oportunizadas.

Uma destas diferenças que nos parece muito importante foi o estabelecimento mais efetivo do cinema (na escola e na vida) como arte e não (somente) como entretenimento. Isto nos parece dizer respeito diretamente ao modo como as oficinas realizadas nas escolas foram estabelecidas a partir dos três traços comuns acima apontados – ver-conversar-produzir; assistir juntos um curta-metragem; ter vários encontros e não um só –, uma vez que cada traço ampara o outro em suas potencialidades.

Por exemplo, assistir juntos a um mesmo filme e, em seguida, conversar sobre ele amplia no grupo de professores as sensações e sentidos a ele atribuídos, deslocando este filme de sentidos únicos, fixos ou verdadeiros para sensações e sentidos variáveis, sempre passíveis de serem tensionados pela fala de outro espectador. Da mesma maneira, produzir filmagens a partir de uma maneira que já foi vista, produzia mais confiança de que seriam capazes de produzir algo. E, como depois viam juntos estas filmagens e conversavam sobre elas, o aprendizado ia se dando a passos curtos e a partir da própria produção do grupo de participantes.

Por outro lado, ter vários encontros, um por semana ou por mês, fez com que os participantes pudessem seguir pensando sobre o ocorrido, além de alterar suas ideias no encontro seguinte, bem como trazer para o grupo experimentações e questões relativas ao cinema que surgiram neste tempo de espera. Na citação a seguir, pode-se notar isto:

*Neste dia as pessoas mostravam para o grupo a produção de imagens que haviam feito na semana anterior durante o período de trabalho. Cada uma falou um pouco e foi possível observar uma diversidade tanto no que produziam, como no que falavam. Algumas falaram sobre a escolha para compor aquela cena, outras sobre as crianças que participaram daquela filmagem e tam-*

*bém tiveram relatos sobre o cotidiano da escola. A partir das cenas observadas, as pessoas foram falando sobre as edições que fizeram e também foram aprendendo a utilizar o editor.*

Ambas práticas geraram, sobretudo, o deslocamento do modo como os profissionais da educação pensam o cinema. Ele deixou de ser entendido somente como algo a ser visto, especialmente filmes de longa-metragem, para ser compreendido como algo a ser também produzido na escola, ainda que de maneira bastante distinta de como se produz na indústria cinematográfica ou pelos artistas do cinema e audiovisual. Em um dos relatos acima, uma profissional da escola afirma que a oficina

*trouxe perspectiva diferente do trabalho com o cinema na escola, para além da assistência de filmes (que ocorre às vezes na escola). As discussões voltaram-se para aspectos práticos e técnicos, que eles acharam bom, tendo o aspecto teórico também espaço durante as oficinas.*

Outra diferença notada nas oficinas bem como nos relatos foi a valorização e o conhecimento do cinema nacional, o qual aparece como bastante desconhecido pelos profissionais das escolas, em especial as obras de curta-metragem. Na verdade, há um grande desconhecimento de toda a produção de cinema brasileiro que não chega às telas dos cinemas de shopping ou às das tevês abertas, o que, via de regra, tem sido restrito aos filmes distribuídos por uma só distribuidora, a Globo Filmes.

Muitos profissionais já faziam pequenos filmes nas escolas onde trabalhavam. Neste sentido, podemos dizer com tranquilidade que a ideia de produzir cinema já possuía um embrião em muitas escolas. No entanto, também podemos dizer, com a mesma tranquilidade, que estes filmes eram produzidos utilizando basicamente um único estilo de fazer cinema: uma narrativa controlada, contando uma história linear com um “final feliz”, quase sempre sobre evento(s) ocorrido(s) na escola. As imagens que vemos são, na maioria das vezes, uma sequência de fotografias tiradas ao longo do(s) evento(s) ocorrido(s) e montadas de modo a “mostrar o que de fato ocorreu”, restringindo-se, no entanto, às situações que mostram cenas (heróicas) de trabalho ou cenas engraçadas assim como afetuosas. Uma ou outra cena sobre as dificuldades ocorridas também aparece, mas para evidenciar, em uma cena seguinte, que estas dificuldades foram superadas. Em todos estes filmes, há trilha sonora e ela se volta a encaminhar os sentidos desejados para as imagens vistas. Em resumo, o estilo de cinema e

filme que eram produzidos nas escolas era aquele veiculado massivamente nas novelas e nos filmes vistos ou distribuídos pela Globo<sup>10</sup>.

Em um dos relatos, sobressai uma pergunta que evidencia a forte presença e importância deste “estilo” de filme presente nas escolas, bem como a expectativa de que as oficinas viessem a facilitar a realização deste modo de fazer cinema na escola:

*O curso não era para “aprendermos a utilizar um programa para editar os DVDs (de fotos) que fazemos das crianças para serem entregues às famílias no final do ano como lembrança?*

Praticamente toda esta produção audiovisual existente nas escolas se volta a mostrar para os adultos/responsáveis os “feitos” de seus filhos e filhas, e os “esforços e trabalhos” realizados pelos profissionais da escola. São filmes feitos para agradar àqueles que assistem e, por isto, devem seguir o “estilo” de filme que o público está acostumado. Não são, portanto, filmes para levar o público a pensar ou para levar o público a entrar em contato com outras estéticas e possibilidades do cinema.

Há três coisas a salientar aqui: 1. a inteligência e a disposição de muitos educadores para utilizar a linguagem audiovisual para realizar suas necessidades, 2. a limitada cultura audiovisual destes educadores devido ao acesso restrito às produções cinematográficas que não circulam nas redes de tevê ou nos cinemas de shoppings e 3. a possibilidade de se alcançar outros objetivos educativos com o cinema depende tanto da ampliação da cultura audiovisual quanto da intencionalidade da obra que se deseja produzir.

Neste sentido, podemos dizer que o contato, realizado nas diversas oficinas, com outros “estilos” de filme e outros modos de fazer cinema apontam aos profissionais da educação outras possibilidades de se fazer cinema, assim como outras potencialidades para os filmes produzidos, uma delas sendo a potência de arte que um filme pode ter, sendo este um dos objetivos principais do Programa Cinema e Educação. No entender da coordenação do Programa, a (obra de) arte é algo que tem potência para fazer pensar, para desassossegurar o público, para mostrar algo a partir de um ângulo distinto do habitual, dobrando sobre este algo outros sentidos e afetos antes insuspeitados.

---

<sup>10</sup> Cabe dizer que as demais redes de televisão brasileiras replicam este “estilo” de produção audiovisual, fazendo com que tenhamos acesso a pouquíssimos outros “estilos” de se produzir um filme e de se fazer cinema.

Em um dos relatos, podemos ler que:

*Foram realizados dois eventos na unidade com a participação das famílias, onde o cinema foi destaque. Importante ressaltar que não foi feito como de costume, reunir as famílias para mostrar o trabalho realizado com as crianças; foram pensados filmes diversos, curtas nacionais e internacionais, com uma perspectiva de proporcionar uma outra vivência estética com o cinema.*

Ao entrar em contato com outros tipos de filmes e com outras maneiras de produzi-los, os participantes das oficinas ampliaram sua concepção do que é cinema enquanto experimentavam estes “outros cinemas”, que os levavam a inventar os “seus” cinemas. Ou seja, os cinemas possíveis de existir naquela escola, atravessado pelas necessidades e possibilidades do que existe ali.

Em outras palavras, se a necessidade de mostrar evidências do trabalho realizado persiste na escola, então os filmes ali produzidos certamente seguirão, inteligentemente, fazendo isto. Mas a experimentação destes outros tipos de cinema talvez façam com que os filmes tenham a inserção de outros tipos de imagens – mais filmagens e menos fotografias; maior presença de imagens com ângulos inusitados, menos registros e mais poesia nas imagens –, talvez tenham uma narrativa menos heróica e mais voltada a “fazer pensar”, talvez tenham menos músicas e mais ruídos escolares, talvez...

Estes inúmeros “talvez” se devem ao fato de que a experiência com estes outros cinemas, proposta pelo Programa Cinema e Educação, se faz apoiada em experimentações diversas, fazendo com que a força (de arte) do cinema – para produzir novas experiências educativas – dependa das continuidades que os próprios profissionais das escolas têm dado para aquilo que vivenciaram nos cursos e oficinas.

Nos preocupa, portanto, ler em um dos relatos que

*O diretor colocou que um aspecto que observou foi a falta de desdobramento no trabalho pedagógico, que os professores acabaram não prosseguindo com propostas com o cinema e atividades como desdobramento da oficina.*

O (não) desdobramento das práticas cinematográficas no trabalho pedagógico cotidiano das escolas será a principal maneira de fazer com que o cinema (não) venha a ser outro nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas. Daí a extrema importância da criação de um cineclubes em cada escola, de modo a criar ali mesmo um espaço institucional onde as experiências com estes outros filmes e cinemas possam seguir tendo incentivo e visibilidade,

para virem a ser incorporadas como uma das tantas práticas docentes e experiências discentes vividas no percurso educativo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

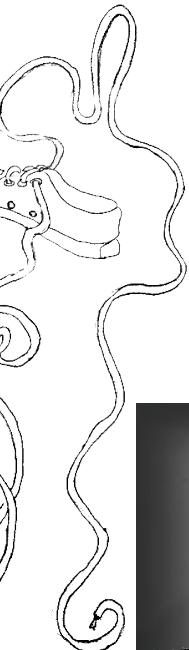
Ao apontar esta importância de continuidade ao final da cartografia aqui realizada, nos fazemos inúmeras perguntas: como incentivar a criação dos cineclubes? Como apontar para os profissionais da escola – em especial aos que atuam na gestão, uma vez que os relatos apontam a centralidade deles no sucesso dos cineclubes já implantados – as potencialidades do cinema para lidar com os processos de aprendizagem presentes na sociedade atual, uma vez que grande parte deles se faz através de produtos audiovisuais? Como também apontar a estes profissionais a importância da arte para possibilitar às crianças e aos jovens lidar com as obras audiovisuais que lhes afetam cotidianamente e, ao mesmo tempo, utilizarem-se do cinema para expressar as sensações que atravessam seus corpos?

## **Prosseguir acompanhando outras linhas**

Como o leitor deve ter percebido ao longo da leitura, o mapa aberto do encontro entre cinema e escolas municipais é atravessado por muitas perguntas que suscitam novas linhas a serem perseguidas e traçadas futuramente.

Neste sentido, finalizamos este texto afirmando que não há conclusões a serem anunciadas, mas sim há pesquisas e reflexões a serem feitas para que a cartografia deste encontro, entre cinema e escola, se faça mais densa pelo acompanhamento das outras linhas intensivas que brotam de cada pergunta sem resposta que deixamos acima...

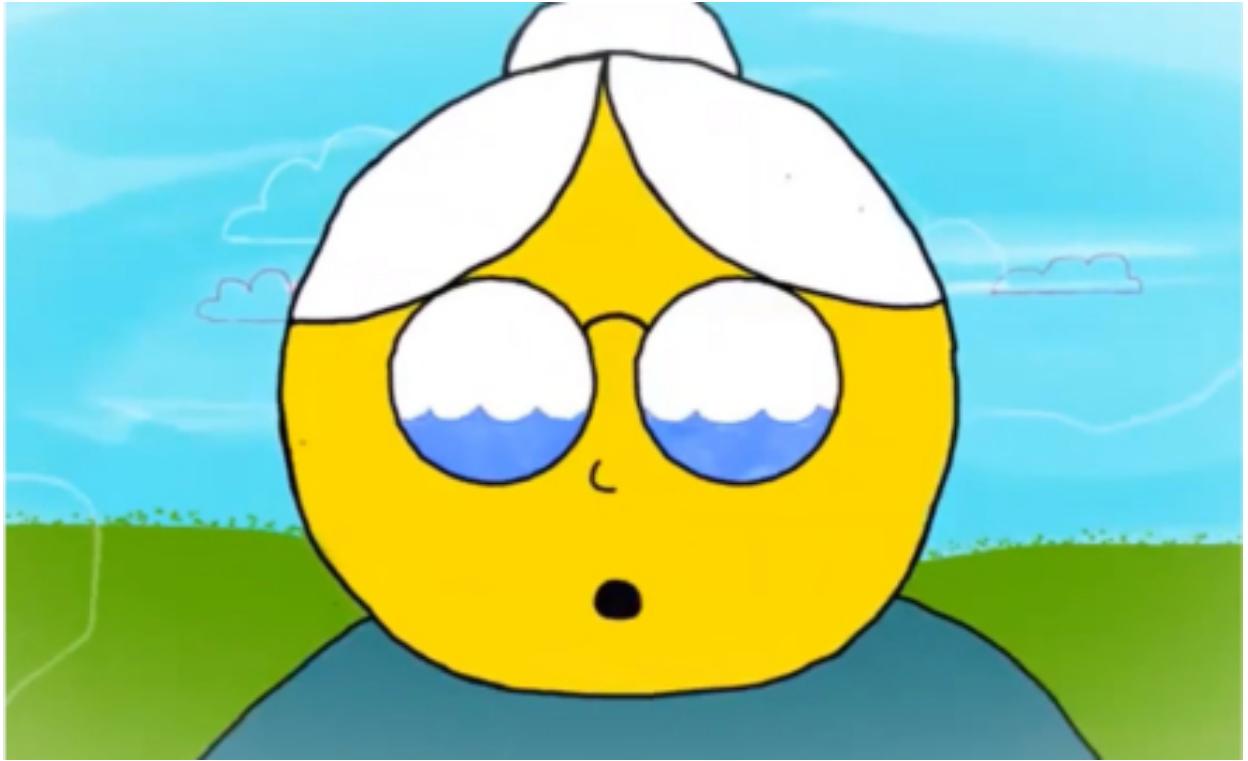














# Cinema, Escola e seus Povoamentos



Eduardo de Oliveira Belleza

## INTRODUÇÃO

**H**á duas maneiras de fazer o cinema existir na escola: 1) produzi-lo para um povo que já está constituído ou 2) produzi-lo em negociação com um povo constituído e, necessariamente, na emergência de um povo porvir. No primeiro caso, seria reproduzir para um povo que já está aí e que precisa de um cinema que se adapte às suas necessidades, por exemplo: um povo dos aprendizes e o povo dos espectadores. Aquele povo constituído pelos que precisam aprender alguma coisa — história do mundo, ou geografia do Brasil, ou matemática, ou inglês etc. —, povo dos que devem ser entretidos, disciplinados ou conscientizados, constituído por aqueles que devem ter alguma ocupação durante o tempo que passam na escola ou para entrar em contato com uma moral/consciência específica. Um povo cuja existência faz com que o cinema ali esteja voltado para ensinar alguma coisa. Há também o povo dos espectadores de cinema, dos que gostam de “certos” tipos de filmes produzidos para as salas de *shopping* — o dito “cinema de massa”.

Mas há outras formas de produzir e assistir filmes na relação com o universo escolar, mais experimentais e menos conhecidas. Por exemplo, fazer do encontro do cinema com a escola uma possibilidade de emergir um povo de cinema que tem a ver com algo mais inédito, mais volátil, mais vapor. Um povo sem modelo, sem cartilha, sem ordem. Povo que acontece.

Isso implica uma outra política com as imagens. Nesse caso, o grande desafio é deixar de ser somente espectador para assumir ali também a produção do cinema. Um tipo de cinema que pode incomodar o povo já estabelecido. Mas, pode também criar boas janelas que novos povoamentos possam passar. Um lugar novo e distinto para o cinema, e, também para a escola. Lugar mais ventilado e sacudido. Pensemos em estudantes com uma câmera na mão, provocados por questões que desassossegam a ordem vigente, filmando e intervindo no cotidiano escolar. Pensemos neles como máquinas, movidos pelo ímpeto de experimentar ativamente de outra maneira na escola.

São duas maneiras muito distintas de relacionar povo, cinema e escola, as quais implicam em políticas dessemelhantes não só com as imagens, mas, sobretudo, com a própria educação. É sobre isso que desejamos conversar aqui.

## Um programa de cinema na educação

A ideia inicial de trabalhar cinema na escola nos chegou a partir de pensamentos, leituras e escritos em várias experimentações audiovisuais desde 2012 (quando realizava meu mestrado), passando pelo ano de 2015 (quando me preparava para o campo de uma pesquisa de doutorado para testar filmes de Eduardo Coutinho na educação), e avançando até os dias atuais em que percebemos cada vez mais a presença das imagens bem como suas potências de variação nas escolas.

2015 foi um momento muito rico e potente, em que diversos pesquisadores atuavam no grupo OLHO<sup>1</sup> da Faculdade de Educação da Unicamp. Tal grupo tinha a frente da coordenação dos trabalhos os professores Drs. Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Carlos Miranda. Seguíamos com pesquisas e experimentações em diversos campos de trabalho, trocando e testando muitas coisas na relação com o cinema, fotografia, instrumentos musicais e outras tantas linguagens. A notícia que nos chegava no início naquele ano, era que uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas–SP<sup>2</sup> estabelecia possibilidades de levarmos nossos experimentos para compor com escolas do município. Isso era algo incrível nas

---

<sup>1</sup> Grupo de estudos audiovisuais OLHO, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas com trabalhos disponíveis para consulta no site <https://laboratorioolho.weebly.com>.

<sup>2</sup> O CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação e foi essencial no planejamento e organização do trabalho de cinema na escola.

suas dimensões de extensão e pesquisa, sobretudo por convergir todos nós para um território comum: a Universidade, a Escola e o Cinema.

Assim, o programa *Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica* surgiu de uma iniciativa da secretaria municipal de educação, proporcionando uma parceria entre poder público e a Universidade. Como objetivos centrais desse programa estavam: 1) a produção de cinema a partir de temas elegidos pela própria escola, 2) a formação de educadores, funcionários e estudantes a partir de oficinas de experimentação audiovisual, 3) a produção de acervos audiovisuais tanto para o programa quanto para as escolas parceiras, 4) a formação de cineclubes<sup>3</sup> nas mesmas escolas, com intuito de conhecer, difundir e conversar sobre o cinema (sobretudo o cinema nacional).

Esses objetivos mais diretos conectavam-se a outros objetivos e práticas mais subjetivos, pode-se dizer, como por exemplo: a) democratizar o acesso a filmes fora do circuito mais conhecido dos filmes divulgados pelo “cinema de shopping”, b) fazer da escola um lugar de troca de ideias e diversos saberes acerca da produção audiovisual, c) criar uma cultura de debates sobre as imagens e as questões que elas fazem surgir no cotidiano escolar, d) criar um ambiente de experimentação com as imagens mais do que simplesmente assisti-las para entretenimento ou complementação curricular, e, por fim e não menos importante, e) estreitar laços de pesquisa e educação com a Universidade.

O desdobramento destas primeiras conversas, rascunhos e projetos, deram resultado a um catálogo de oficinas, as quais tinham como finalidade inventar, aprimorar e aprofundar habilidades de cinema na escola<sup>4</sup>. De pesquisadores nos tornamosicineiros. Um grupo diverso e vasto de seres humanos que apostavam no cinema como uma *máquina de criar encontros* (DELEUZE, 1992). A seguir trataremos de uma oficina em específico que, alinhada a essas ideias, procurou no documentário uma maneira de criar passagens na escola.

---

3 Embasados na lei 13.006/14 que se aplica a incentivar a exibição de filmes nacionais nas escolas, bem como difusão de experiências audiovisuais que enriqueçam a vida escolar (MIGLIORIN, 2015).

4 As oficinas oferecidas foram: Oficina Animando Cenários, Oficina- Exercícios de ver, Corpo, cidade, cinema, O cotidiano reinventado, Oficina de Film Literacy – A produção fílmica como viés de experimentação, Filme-carta, Criação de vídeo com jovens/professores – que realidade(s) do lugar-escola trazer pro filme?, Criando Animação 3D Colaborativa, Cinema expandido – o lugar como disparador de criações e projeções fílmicas, Lugar de olhar – Ecoando vivências com imagens

## A oficina “documentário na escola”

Nosso trabalho de pesquisa com a forma documentário nos conectava ao desafio de apresentar e experimentar algumas peculiaridades. Para tanto, a oficina tinha como base a seguinte metodologia: 1) assistir trechos de filmes e tentar compreender melhor algumas peculiaridades do cinema brasileiro. Foi então que decidimos por Eduardo Coutinho como etapa de um percurso mais teórico. Fazendo contato com o trabalho desse diretor, buscamos 2) realizar alguns exercícios de filmagem a partir daquilo que assistíamos e nos faziam conversar, e, fazendo isso, investigávamos também algumas questões do cotidiano escolar (o vivível, o vivido por ali). Uma dessas questões, por exemplo, apareceu em torno do como as regras são feitas na escola. Nos detivemos sobre essa questão como pano de fundo para filmar. Nesta etapa entendemos ter sido o lado mais prático e experimental da oficina. Feito isso, 3) assistíamos nossas próprias imagens para tentar perceber como a escola funcionava e, sobretudo, que nós podíamos intervir nesse funcionamento, que tínhamos poder com o cinema na escola — a etapa mais reflexiva do processo.

Iniciamos com quatro alunos e três professores. Eram alunos de nono ano em uma escola de educação infantil e ensino fundamental. Os professores eram eu (elemento externo) e dois professores da escola. A ideia era trabalharmos juntos, trocarmos ideias e ir construindo nossas ações. Como muitas das coisas na escola, esses projetos quase sempre são uma carga a mais para professores. Então, queríamos dividir tarefas e não sobrecarregar ninguém. Uma das professoras havia feito um curso de introdução ao cinema oferecido pelo CEFORTEPE. Isso já criava um desejo dela em atuar no projeto, já tínhamos uma parceira aberta e motivada. Outra coisa importante de ressaltar foi o interesse da equipe gestora da escola em especial a este projeto. Isso foi fundamental para destrancar correntes e produzir acessos. Tínhamos apoio e muitos desejos em curso, mas pouco entendimento do que realmente faríamos. Havia uma confusão criativa em torno do que era o cinema na escola e de como isso poderia acontecer.

Eduardo Coutinho era, por assim dizer, nossa caixa de ferramentas. Trabalhamos com alguns de seus filmes com o intuito de perceber a ética e a estética desse diretor: *Theodorico, o imperador do sertão* (1978), *Santo forte* (1999), *O fim e o princípio* (2006) e *Jogo de cena* (2007). A busca principal era lidar com algumas questões que esses filmes fizeram surgir, por exemplo: 1) como fazer o personagem falar com emoção na hora da entrevista? 2) como proteger o personagem daquilo que pode vir a prejudicá-lo quando nos doa sua versão? Essas

questões eram uma espécie de farol. Aparecia para nós a dimensão do ver e conversar que é tão presente na metodologia de cineclube. Faltava inserir a dimensão produtiva das imagens.

Transcorrido um tempo de oficina e após algumas situações vividas, surgiu um forte desejo (vindo do grupo de jovens) de produzir um filme em torno de uma pergunta específica: “como as regras são criadas na escola?” Na tentativa de investigar isso filmando, experimentamos inúmeros problemas (éticos e estéticos), por exemplo: Em que momento posso ligar a câmera? Quais perguntas devo fazer? Como nossas imagens podem “causar” na escola? Esse processo foi importante pois nos permitiu saberes, sensações e forças que antes não existiam por ali, mas que vieram a constituir aprendizagens em torno das quais um novo povo (por vir) agitava-se.

Esse era o nosso solo e com isso passamos um tempo juntos. Aprendemos com os desafios e com as questões que surgiam. Filmamos personagens que queriam falar sobre coisas que “incomodavam”, e, exatamente por esses incômodos, nos engajamos com a câmera como um *dispositivo de criação*<sup>5</sup>.

A principal aprendizagem desse processo todo aparecia no momento de nossas conversas. Escutar para poder conversar. Escuta que se deu na aproximação com aquilo que Coutinho amorosamente realizou em seus filmes, e, que implica necessariamente acolher o vivível e o vivido do mundo para conhecer mais sobre os lugares. O próprio diretor chama atenção disso em um artigo: “O engajamento que há nos meus filmes é uma tentativa de conhecer as razões e versões que andam por aí.” (COUTINHO apud SEXTA-FEIRA, 2013, p. 227). O cinema aparecia como uma forma de produzir encontros na escola e isso nos permitia uma visão e uma audição mais cuidadosa. A consequência era um contato mais profundo com o universo escolar e também uma compreensão mais apurada das engrenagens que formam a maquinaria das relações ali presentes.

Queríamos experimentar produzir imagens e ver “o que virava”. Disso, apontava uma questão que passou a ser a pedra de toque em nosso trabalho: pode o cinema contribuir para uma escuta ativa na escola? Nas próximas linhas tentaremos demonstrar que sim. Uma hipótese em torno disso é que essa escuta só foi possível por não quisermos salvar nada nem ninguém. Não tínhamos um lado, tínhamos uma pergunta. Nossa busca era simplesmente de

---

5 O conceito de dispositivo aqui é utilizado em consonância com a definição de *estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo*, formatado por Migliorin (2015).

pesquisa e invenção. Fato é que quando nos dispomos a escutar e mexer nessa maquinaria, corremos o bom risco de desassossegar certas estruturas consolidadas ao longo do tempo. Miremos melhor isso nos próximos parágrafos.

## **Do tempo livre ao tempo ocupado e vice-versa**

Há tempos que o termo *Skolé* perdeu seu sentido primeiro no universo escolar. O sentido grego clássico de *tempo livre* perdeu-se. Em lugar disso, “a escola” tornou-se demasiadamente organizada. Por vezes homogênea, reguladora e controladora — ou, pelo menos, é o que se tenta. Podemos falar disso a exemplo da escola como um espaço-tempo do currículo, das habilidades e competências instruídas por documentos normativos; das leis e decretos que fundamentam as ações em uma sociedade competitiva; das inúmeras formações burocráticas que fazem descer os modelos de aplicação — quase sempre não condizentes com o cotidiano escolar; das práticas pedagógicas que justificam pesquisas acadêmicas; da relação com o capital privado que insere sua visão lucrativa, de otimização do tempo em favor da “eficiência produtiva”; dos modelos avaliativos que só sabem produzir números que nada ou pouco dizem; e, mais recentemente, dos projetos de vida e da formatação de uma educação empreendedora que tem a encantadora missão de formar pessoas mais preparadas para um mercado pautado na lógica da acumulação.

Isso tudo ocupa o tempo escolar e nos deixam amarrados para podermos criar. Masschellein e Simons (2013) resumem bem esta situação ao escreverem: “O que muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola descolarizada.” (MASSCHELLEIN; SIMONS, 2013, p. 18). Algo que tem nos levado a uma espécie de desesperança na liberdade, em detrimento de outros princípios — de controle, disciplina, doutrinação e competitividade.

Contudo, a descrença na escola como lugar de criação tem aberto cada vez mais espaços para o tempo ocupado como uma espécie de virtude. Isso tem acontecido no Estado de São Paulo a partir da implementação do modelo PEI (Programa de Ensino Integral). No atual modelo (2021), o estudante permanece nove horas no espaço escolar com uma grade totalmente preenchida de tarefas. Falta espaço para a escola pensar com o mundo outras maneiras do mundo existir. Isso faz parte de um projeto maior que tem como proposição formar pessoas para a manutenção da sociedade capitalista no seu modelo competitivo e desigual.

Em detrimento disso, temos pensado que a escola tem adoecido por se tornar um lugar que se assemelha a uma fábrica de resultados. A sensação é que tudo já está programado, planejado ou formatado para ser aplicado. Isso tem indicado inúmeros transtornos tanto para alunos como para professores. O mais visível deles é certamente a ansiedade. Em um artigo que discute a questão do estresse no processo educativo, a dinâmica de pressão no ambiente escolar aparece como algo central para a percepção da ansiedade e outras patologias em torno do estresse, nas palavras das autoras:

[...] a escola que pode vir a ser uma fonte causadora do estresse na criança, pois o aluno está, em grande parte do tempo, exposto a acontecimentos que lhe causam desconforto, como quando é forçado a estudar precocemente, sobrecarga de atividades [...] (XAVIER; CHAVES, 2016, p. 9)

Assim, nos parece perspicaz mirar a escola de uma outra maneira, de lutarmos por ela em seu princípio primeiro como uma espécie de saúde. A escola como um local de *tempo livre*. Vislumbramos o trabalho com cinema na tentativa de lutar pelo direito de pensar e criar de modo mais aberto. Quero dizer com isso que o cinema na escola exige improviso, erros, desvios e transformações. Assim, a primeira dimensão de saúde com cinema na escola é permitir mais tempo livre para criar.

Deixar alunos e alunas com a câmera na mão, como exploradores que chegam num lugar novo e ainda não sabem muito bem o que querem ou para onde vão. Um caminhar que acontece mediante a atenção e a percepção de encontros que, a qualquer momento, faz algo interessante acontecer. O cinema como saúde é essa primeira dimensão de tornar a escola mais aberta aos acasos. A saúde como produção de um tempo de cinema na escola que coloca à deriva algumas das regulações da rotina escolar. Ou, como nos anima Masschelein e Simons (2013):

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 22).

O cinema entra por aí e já vai abrindo caminhos. Quando percebemos ele já age no sentido de propor novas dinâmicas na rotina escolar. Isso tudo é parte da magia do cinema. Mas, para que isso ocorra é inevitável que mexamos na rotina escolar. Isso não implica ausência de planejamento, tampouco deixa de ter objetivos claros e procedimentos metodológicos.

Porém, planejar não pode ser mais importante que improvisar, não podemos perder a dimensão de risco e imprevisto que se mostra tão potente quando apostamos no cinema como forma de criar passagens na escola. Trata-se de nos permitir compor criativamente com as forças espaciais do lugar (MASSEY, 2009). Ou seja, a escola é tudo isso e ainda mais, como uma constelação de trajetórias em movimento sendo conectadas e atualizadas a cada novo encontro. Uma produção incessante de encontros e acasos que querem promover o desvio, a fuga e invenção de novas possibilidades de vida. Assim, o cinema entra como um catalisador de novas conexões.

## **Um filme e suas aprendizagens: a saúde como escuta sensível na escola**

O processo de produção do filme que os estudantes decidiram realizar se deu em um movimento de ir filmando, conversando e voltando a filmar, formando um ciclo. Isso levou cerca de três meses. Nossas negociações sobre como filmar ou o que filmar foram ganhando ritmo aos poucos. Toda vez que uma questão nova surgia a gente parava, conversava e voltava a campo para continuar filmando. O modo como íamos compondo com as trajetórias e forças ali presentes nos fazia perceber as relações de poder no espaço escolar — a relação com a gestão, o trato com os professores, os demais estudantes e suas formas de viver a escola, o controle, o medo, a indignação, a insubmissão/submissão, o pátio, o intervalo, o sinal, a situação de prova, o momento do hino, etc. Trajetórias e forças humanas e inumanas naquela constelação temporária que constituía aquele lugar-escola (MASSEY, 2008).

Uma trajetória inerente a todo trabalho de cinema na escola, certamente gira em torno da exposição. Sabíamos da questão ética em filmar menores de idade, e, sabíamos mais ainda que a questão das regras escolares seria algo tenso de se conversar. A exemplo disso, decidimos por um tipo de enquadramento em que não se pudesse evidenciar totalmente a identidade dos entrevistados, mas nos desse contornos às emoções dos personagens. Optou-se assim em manter partes da boca e dos olhos como fonte de expressão, mas nunca um enquadramento clássico (onde é revelado quem fala)<sup>6</sup>. Isso nos aliviava o fato de ter que mostrar crianças e adolescentes, ou mesmo autoridades escolares que se expunham ao falar das

---

<sup>6</sup> Ainda que para as pessoas daquela escola as identidades não estivessem tão veladas assim.

regras. Todo um conjunto de aprendizagens sobre ética e enquadramento se abria em nosso experimento. O mais bacana é que isso aconteceu, não estava previsto.

Em um evento realizado na Faculdade de Educação da Unicamp em 2018, a convite do grupo de pesquisa OLHO, justamente para tratar desses processos criativo, os jovens se dispuseram a apresentar e conversar sobre o filme realizado<sup>7</sup>:

- (N): “Fazíamos as filmagens sempre buscando não revelar totalmente o rosto de quem estava falando, apesar das pessoas ali saberem quem eram os entrevistados.”

- (E): “A gente sabia que podia dar rolo, por isso a gente queria sempre que o filme fosse visto na nossa presença pra poder trocar ideia e esclarecer as coisas (...) não queríamos fazer inimigos, queríamos ouvir e filmar as pessoas sobre algo que incomodava, isso fez a gente pensar melhor como as regras são criadas na escola, e, como precisávamos ter as nossas próprias regras para o filme existir”.

Há uma ética muito produtiva nisso, algo que nos ensina a buscar o melhor daquilo que produzimos. E o melhor é permitir que o máximo de pessoas possam ver nosso trabalho e pensar com ele, ainda que ele incomode. Isso nos apontava uma segunda dimensão de saúde com cinema na escola: a de conseguirmos conversar sobre coisas difíceis. O cinema tencionava e nos convidava para isso. Esse passou a ser o foco da produção.

Eduardo Coutinho ao fazer isso de modo esplendoroso em seus filmes, caminha junto com seus personagens na sutileza de suas histórias. Esta era a principal lição para nós. Mostrar para as pessoas que a opinião delas nos interessava e aquilo nos envolvia de alguma maneira. Deixávamos claro em nossas expressões faciais que queríamos aquele depoimento. Isso foi juntando gente e fazendo emergir saberes. Isso foi povoando aquele lugar de cinema.

Empresto o conceito de povo porvir de Gilles Deleuze e Félix Guattari para elucidar algo: precisamente a ideia de que a arte não está a serviço de um povo, mas, da arte como potência de fazer emergir um povo (DELEUZE, 1997). Um povo que chega com uma alta carga de novidade e inquietação, e, por isso mesmo, carece de formatação. Um povo que vai sendo formado, criado, expressado. Um povo que falta. Povo que vai ganhando vida e logo se desfaz para que outros povoamentos possam chegar. Um povo de cinema na escola. Aberto, impreciso, volátil e inapreensível. Povo de criação. Nosso povo de cinema naquela escola emergiu nas sutilezas de improvisos tensionados pela urgência de uma questão que pulsava.

---

<sup>7</sup> Inserimos somente a inicial do nome dos realizadores para preservar as identidades, pois tratam-se de adolescentes em um contexto de pesquisa científica.

Toda a saúde na arte consiste em precisamente através dela fazer existir aquilo que antes não existia. Essa é a clínica para Deleuze, aquela que oferece uma saúde ao elevar a língua no limite da linguagem. Com esta ideia de arte temos apostado que é por meio da criação que um povo pede passagem e pode vir a existir. Nosso trabalho com cinema nos inspirava nesse sentido, e nosso experimento povoava de saberes nossa oficina. “Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo.” (DELEUZE, 1992, p. 218).

## Considerações finais

Nosso filme foi assistido dentro da escola e também fora dela<sup>8</sup>. Os estudantes foram convidados pela gestão para ajudarem na criação das regras do ano seguinte. O filme foi exibido aos alunos que chegavam naquela escola como forma de demonstrar alguns dos projetos em curso. Produziu-se discussões acaloradas e aglomeração de gente na sala de vídeo para se interrogarem sobre as relações de poder na escola. Além disso, o filme tornou-se parte do acervo audiovisual por ali. Uma obra produzida na escola e para a escola. Isso tudo emergiu a partir dos acasos e encontros com a câmera e as ideias que fervilhavam na cabeça daqueles jovens. Caos e educação com as imagens. Isso ocorreu de modo feliz e tenso, truncado e angustiante em outras vezes. O cinema chegou sem cartilha e sem objetivo definido. Um povo de cinema e de escola formou-se e ganhou vida nas negociações que emergiram. Um povo que seguiu por outros caminhos depois.

Assim, o encontro do cinema com a escola sugere uma espécie de saúde. Saúde que perpassa encontros vários e nos forçam a ter que inventar outros modos de existência. Saúde por ter que negociar a todo custo aquilo que pede passagem, e, por isso mesmo, ambos (cinema e escola) exigem um povo que falta (quanto mais o povo faltar, mais saúde há) — eis sua potência no processo e não no fim. É por isso que nunca estarão prontos ou acabados em si, mas sempre escapando pelas beiradas e exigindo novos processos/povoamentos. Sempre produzindo mais saúde, movimentando-se um sobre o outro, agindo através de suas diferenciações. Agem sobre nós educadores como se nos colocassem a necessidade de continuar experimentando eternamente. Uma saúde que acontece pela arte como forma de transpor a linguagem para dar existência a outros possíveis, eis sua potência da educação.

---

<sup>8</sup> O link de acesso ao filme está disponível para consulta para fins de pesquisa [https://youtu.be/F8JqW-VRC\\_o](https://youtu.be/F8JqW-VRC_o).

# Ver, Fazer, Conversar e Projetar



Marina Mayumi Bartalini

**A**s experiências compartilhadas no presente capítulo referem-se às oficinas de formação em cinema que aconteceram em diversas escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação entre os anos 2017 e 2021, especificamente a oficina “*Para além da sala escura*”, que foi campo de pesquisa em minha tese de doutorado, defendida em 2021.

Algumas das oficinas foram intermediadas pelo Cefortepe, em parceria com o Grupo OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais da Unicamp, que, desde 2016, colabora para a construção coletiva do Programa Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na escola de Educação Básica Municipal. CEI Agostinho Pattaro, CEI Cristiano Osório, CEI, CEI Prof<sup>a</sup> Leonor Motta Zuppi, CEI Annita Affonso Ferreira, CEI Maria Amelia Ramos Massucci e EMEF Sylvia Simões Magro foram as escolas onde ministrei as oficinas de cinema *Cotidiano Reinventado*, *Para além da sala escura* e *Cinco peles em imagem e som*.

As oficinas de formação em cinema são uma das frentes do Programa e se pautam por uma variedade de experimentações com câmeras nas escolas para fomentar uma produção cinematográfica que possa extravasar os muros da escola por meio de seu compartilhamento em uma grande rede que vem se conformando ao longo dos anos.

As escolas com as quais estivemos em contato já estavam atravessadas por algumas trajetórias cinematográficas: vídeos com o intuito de transmitir mensagens em reuniões pedagógicas; sessões de cinema em eventos escolares; registro audiovisual de atividades para serem mostradas às famílias; recursos didático-pedagógicos com exibição de filmes escolhidos por sua narrativa e conteúdo como material de apoio para matérias específicas durante as aulas etc.

Durante o ensino remoto, dentro do contexto da pandemia, muitas escolas passaram a produzir vídeos de atividades pedagógicas gravadas com atividades para os estudantes e algumas delas requisitaram as oficinas para dar suporte à nova necessidade tecnológica de transmissão de aulas por meio de diversas plataformas virtuais.

Todas as oficinas ministradas por mim tinham como objetivo atender para a experimentação de diversas maneiras de filmar/projetar/exibir que pudessem se recombinar com as trajetórias do cinema já existentes nas escolas. Mesmo durante as oficinas realizadas virtualmente, foram apresentadas formas de projeção não convencionais pautadas em minha tese de doutorado *Para além da sala escura: encontros entre cinema e escola*<sup>1</sup>, para que coletivamente pudessemos traçar estratégias de exibição experimentais e mais conectadas às maneiras de expectativa possíveis para as crianças.

As formas singulares de ver o mundo de cada docente somaram-se às proposições de cinema que buscavam provocar a criação de imagens e sons produzidos por meio de uma observação ativa que implica todos os sentidos do corpo para além da visão. Para tanto, as texturas visuais das plantas, peles e objetos, as sombras que nossos corpos projetam no espaço quando caminhamos em dias ensolarados, a mistura dos nossos gestos com os objetos de nossas casas durante a quarentena, entre outras proposições, trouxe elementos sensoriais para os vídeos produzidos nas oficinas, tanto as que foram realizadas remotamente como as que foram feitas presencialmente.

Trata-se de operar por meio de uma visualidade sensorial que possa contagiar o corpo que, em interação com as obras, passa a constituí-las, instaurando “[...] outros modos de entendimento e de apropriação do mundo, modos de saber essencialmente corporais e não-hermenêuticos.” (GONÇALVES O., 2014, p. 15). O cinema que se vê com o corpo passa a se constituir como “[...] um sistema de imagens e sons que se configuram em modos de sentir e pensar que se produzem no cruzamento, na contaminação entre diversas artes e linguagens.” (GONÇALVES O., 2014, p. 10).

O contato diário dos profissionais de educação com as crianças é uma grande fonte de inspiração para as produções das oficinas. As produções mostraram que a junção entre o mundo das crianças, das professoras e dos espaços escolares são potentes para a criação de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1165116?guid=1636123558919&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1636123558919%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1165116%231165116&i=2>. Acesso em: 17 nov. 2021.

um cinema que nos possibilita ver a escola com tudo o que ela é e pode ser!

É na invenção de novas maneiras de ver cinema e produzi-lo que se coloca a tentativa de avizinhar as diversas coisas, pessoas e relações que atravessam a escola para assim buscarmos imagens, pensamentos e sons que são reinventadas por aqueles que entram em contato com esses ambientes repletos de estímulos.

Com as propostas das oficinas, buscou-se agregar pessoas, fazeres pedagógicos pautados na diversidade de pensamento e práticas compartilhadas por meio de conversas sobre os filmes e vídeos nacionais vistos antes de sairmos pela escola com as câmeras que foram instrumento para enquadrar as singulares maneiras de ver o mundo. O cotidiano escolar foi evidenciado por processos criativos que trouxeram à tona trajetórias distintas, olhares de diversas pessoas que, dentro de todas suas diferenças, puderam conversar, compartilhar práticas e usar o momento da oficina para produzirem cinema conjuntamente.

A busca por provocar criações audiovisuais que trouxessem a escola para além dos clichês imagéticos comuns a ela deu-se pela percepção de que é preciso desvelar todo pré-julgamento que dela fazemos. É preciso enxergá-la como se fôssemos crianças que chegam à escola em seu primeiro dia de aula pela via da observação atenta, da abertura ao que antes passava despercebido e curiosidade.

É no encontro, no toque das texturas, na observação das folhas das árvores que durante o ano mudam de textura e cor, no chão de areia marcado pelas pegadas das crianças, no céu mutante e nos bichinhos de jardim que a mágica do cinema acontece! Ao lidarmos com a escola aqui e agora, aceitamos que não há como fixá-la no tempo e no espaço, já que “o “aqui” é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele” (MASSEY, 2013, p. 201).

## **Uma mesma oficina oferecida em três escolas distintas**

Focaremos aqui nas práticas desenvolvidas na oficina *Para além da sala escura*. Nela, os encontros basearam-se em propostas que tinham como principal preocupação a observação das iluminações naturais e artificiais das escolas tanto para a produção de filmes quanto para sua posterior projeção. Por meio das câmeras de aparelhos de celular de cada participante, exploramos recursos básicos de filmagem e montagem/edição de programas de aplicativos.

Assim como as demais oficinas oferecidas pelo Programa Cinema e Educação a oficina seguia um processo que consistia em ver uma produção nacional (que poderia ser trechos de filmes brasileiros, curtas-metragens, vídeo arte), para que, em seguida, fosse feito um vídeo a partir de algumas regras e procedimentos de filmagem que chamamos de dispositivos de criação. Depois de realizadas as produções, assistíamos tudo coletivamente e conversávamos sobre nossas percepções contando sobre os processos de criação e gravação.

O último momento dos encontros consistia em projetar os vídeos feitos em locais na escola que pudessem gerar uma fruição inusitada. Foram projetados vídeos embaixo da mesa, no teto, nos troncos das árvores, no chão de areia, entre outros lugares não convencionais.

Ver-fazer-conversar-projetar foi o procedimento nas oficinas presenciais das seguintes escolas: CEI Agostinho Pattaro, CEI, CEI Annita Affonso Ferreira e EMEF Sylvania Simões Magro, entre os anos de 2017 e 2018.

Abaixo, discorreremos sobre cada uma dessas etapas para explicitar seu funcionamento processual nas escolas onde a oficina *Para além da sala escura* foi se conformando como campo de pesquisa, com colaboração de todas participantes envolvidas.

## **VER – Imagem e som para além da narrativa**

O planejamento das oficinas foi inicialmente elaborado pela organização de uma seleção de filmes que pudesse compor um interessante repertório tanto do cinema nacional quanto do campo das artes visuais. A seleção consistiu em um recorte que teve o intuito de aguçar a percepção quanto aos elementos formais dos produtos audiovisuais: tratamentos fotográficos, enquadramentos, luzes e contrastes para trazer à tona um cinema mais sensorial que narrativo.

Cada vez em que víamos trechos de filmes, em seguida eram feitas algumas perguntas com o intuito de provocar o olhar a ver a superfície da imagem, sua materialidade, o que estava diante de nossos olhos e ouvidos, e que sensações provocavam. Os filmes eram exibidos no início de cada encontro sem nenhuma informação prévia, para que assim fossem contemplados sem interferência de discursos de qualquer natureza acerca do que se via e escutava.

Após a exibição, cabia a cada participante fazer (ou não) comentários sobre o que acabavam de ver. As conversas sobre as produções suscitaram muitos debates que iam se misturando a interessantes relatos acerca do trabalho com as crianças na escola e da relação delas com

o cinema. Perguntas comumente feitas depois de cada módulo de exibição: “O que sentiram?”, “O que lhes chamou a atenção?”, “Que imagens lhes incomodou?” “O que escutaram?”, “O que viram?”, “Onde estava posicionada a câmera?”.

O trabalho com fragmentos de filmes nacionais é uma escolha pedagógica do Programa Cinema & Educação. A preocupação com a duração dos filmes é um dos fatores que levam a essa escolha por conta do curto tempo de cada encontro (em torno de uma a duas horas). Trabalhar com fragmentos também faz com que nos detenhamos com mais profundidade e atenção a determinados planos e nos permite uma análise mais aprofundada dos aspectos que podem passar despercebidos quando vemos um filme completo.

Depois de ver e conversar brevemente sobre os fragmentos das produções nacionais que assistimos, partimos para a produção de filmes com dispositivos de criação. Os dispositivos de criação<sup>2</sup> são breves propostas, que funcionam como ponto de partida para as filmagens instaurando pequenos procedimentos por meio de algumas comandas a serem seguidas. O dispositivo é entendido como “[...] a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura.” (MIGLIORIN, 2015, p. 79). As regras existem, mas com abertura para a criação de infinitas maneiras de filmar, que, inclusive, as extrapolem, permitindo escapes inventivos gerados pela prática de filmar imagens e sons.

## **FAZER – Câmeras que criam e câmeras que registram**

As câmeras podem nos mostrar outras versões da escola quando passeiam pelos seus espaços e se movem de um ponto a outro, onde aparentemente nada extraordinário acontece. O uso criativo das câmeras proposto na oficina buscou evidenciar outras versões daquilo que já conhecíamos da escola para criar outras versões dela por meio de diversos enquadramentos que a mostrasse desde inúmeros pontos de vista e possibilidades de interpretação.

Sem perder de vista que o cinema muitas vezes já se encontra presente na escola como possibilidade de, entre muitas coisas, funcionar também como instrumento de apoio pedagógico em auxílio às disciplinas escolares, buscamos a criação de encontros da câmera com

---

<sup>2</sup> Conhecemos os dispositivos de criação por meio do Projeto *Inventar com a diferença* que, desde 2014, realiza oficinas em diversas escolas e espaços culturais e educativos do país. Site do projeto disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.org/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

a escola que provocassem outros sentidos, para além dos já mapeados no cotidiano escolar, ampliando o repertório imagético já capturado que dela temos e que repentinamente vêm à nossa cabeça quando nela pensamos: seus muros altos, alambrados, portões, concreto acinzentado das paredes, uniformes escolares...

É pelo gesto do enquadramento que as imagens passam a ser dotadas de uma perspectiva diferente da habitual, e ganham destaque quando acessadas desde um ponto de vista inusitado, transformando aquele pedaço, aquele recorte de mundo em algo percebido com mais força no real, tornando-se visível.

O trabalho com os dispositivos de criação funciona no sentido de apontar um caminho para os distintos pontos de vista que podemos ter da escola quando estamos imersos em um processo inventivo que permite que nos atravessemos por tudo o que nos cerca. O dispositivo, nesse sentido, atua tanto como indicador de alguns gestos a serem realizados – linhas duras – quanto promove rupturas nos habituais usos escolares das câmeras justamente ao estabelecer alguns parâmetros para a captura das imagens, mas deixando todas as demais decisões para quem as filma, criando passagens para linhas flexíveis ou de fuga.

Pode ser que, por exemplo, a regra fosse pendurar uma câmera por um cadarço amarrado a alguma parte do corpo; ou, quem sabe, prendê-la em um boné e sair pela cidade filmando o céu; ou deixá-la parada, para assim compor um plano fixo que capte tudo o que passe diante dela, como é, por exemplo, a proposta do dispositivo “Minuto Lumière”, dispositivo que busca dar ênfase ao enquadramento como importante recurso cinematográfico. Sua simplicidade é extremamente potente como exercício que permite que nos atenhamos a um recorte, a uma delimitação retangular do que vemos e onde toda a atenção se aglutina por intermédio da câmera.

Quando o que se interpõe entre esse mundo e nós é uma câmera, o mundo, habitualmente, nos surpreende. Produz-se um estranhamento, uma vivência quase virginal do olhar. Até o velho mundo parece novo, bem mais novo. Essa experiência nos traz um saber, mas não um saber a ser ensinado, e sim a ser construído no gesto de enquadrar e registrar esse olhar. (FRESQUET, 2013, p. 103)

O mundo é indisciplinado, caótico e com demasiadas coisas para serem filmadas. As regras, nesse caso, não visam ordená-lo. Elas criam exigências de outros modos de atenção para a realidade, promovendo aberturas que possibilitem a passagem de outros enquadramentos, “outras luzes”, refletidas em objetos, pessoas e coisas quaisquer. Por estas frestas passam também sons ou, às vezes, silêncios. A utilização de dispositivos de criação audiovisual “[...] é

tanto mais eficiente quanto mais ela abre possibilidades de encontros entre corpos e objetos, criando efeitos que não podem ser sequer imaginados antes do dispositivo entrar em ação.” (MIGLIORIN, 2005, não paginado).

A “força das circunstâncias”, como aponta Bergala (2008, p. 137), requer que a imagem convencional que temos do mundo seja outra, ou seja, ao instaurarmos um novo hábito de filmar, a partir do que vemos e não do discurso que temos das coisas, encontramos no mundo o substrato para nossos filmes.

Ao contrário das propostas de cinema na escola que comumente iniciam-se pela criação de um roteiro com a determinação de um tema a orientar uma narrativa, e colocam as crianças como atrizes/atores em cenas ensaiadas, os dispositivos fazem o caminho inverso. É o que está no mundo que dirá o que será filmado a partir de escolhas que surgirem no momento mesmo em que nos deparemos com coisas que possam vir a ser cinema.

Eis que o mundo jamais é o que dizemos do mundo, ele sempre é muito mais, ele sempre é mais diverso e indeterminado que nosso discurso, ele tem um excesso de realidade, um resto que não conseguimos exaurir. Mas esse mundo sutil e misterioso que emerge na câmera não é “outro mundo”, pelo contrário, ele é mais propriamente “este mundo”. Ele é mais real que o mundo que vivemos habitualmente, e esse excesso de realidade o percebemos também como potência. (LÓPEZ, 2017, p. 228)

O pulsar do botão *REC* seguido do *STOP* implica escolhas na imensidão do universo de trajetórias humanas e não humanas que, pela câmera, são passíveis de serem transpostas em imagem e sons. Quando vemos o que gravamos, novos arranjos vêm à tona. Arranjos passageiros que se recombinaem para formarem outras visualidades que podem novamente trazer outras imagens antes não vistas; outras sonoridades ou talvez dissonâncias antes imperceptíveis aos ouvidos.

Ao utilizarmos as câmeras para captar/gravar luzes refletidas em coisas que sempre estiveram lá, mas que, por ventura, encontrem-se veladas pelo olhar mais cotidiano, que faz da escola um local de trabalho, de estudo e de relações de ensino-aprendizagem, passamos a conhecê-la/reconhecê-la como lugar atravessado por pluralidades. Ao nos depararmos com imagens e sons criadas desde pontos de vista aos quais não estamos acostumados, passamos a compor uma imagem da escola desde outros ângulos. Compomos também uma sonoridade com mais notas, ritmos e ruídos que antes talvez não havíamos nos dado conta de que ali existiam.

O dispositivo nos força a pensar em um outro cinema criado a partir das especificidades locais, promovendo diversos deslocamentos, como, por exemplo, o papel de espectadora/or que é deslocado para o papel de produtora/or. Os vídeos/filmes da escola são feitos pelas mesmas pessoas que a habitam, que tem intimidade com aquele lugar. É pela via do desejo daquelas/es que seguram as câmeras para captar imagens que surgem no momento presente, sem planificação temática que conduza as produções, que a escola ganha mais brilho, que partes dela são evidenciadas.

## **CONVERSAR – Trocas, processos e produções**

Durante as oficinas, as/os participantes dividiam-se em grupos para experimentar os dispositivos de criação que estavam escritos em pequenos papéis e enumerados com um breve procedimento para as filmagens. Tudo o que não estivesse ali escrito poderia ser feito. Isso dava uma grande abertura para que o dispositivo fosse subvertido, podendo ser interpretado de maneira livre e criativa.

Geralmente, cada grupo contava com apenas trinta minutos para filmar e em seguida subir os arquivos, por meio de cabos *USB* ou *Bluetooth*, aos computadores da escola. Em seguida, os vídeos eram projetados e exibidos como se estivessem em uma pequena mostra de cinema. O intuito era fruir os audiovisuais produzidos e comentar os processos de criação, assim como opinar sobre os vídeos feitos por integrantes de outros grupos. Esse era um importante momento de compartilhamento de olhares por meio de conversas sem pauta. Cada participante pôde contribuir com os debates com qualquer comentário que lhe parecesse oportuno sobre seus processos de experimentação e/ou sobre algo que lhe havia chamado a atenção nos vídeos apresentados.

Essa maneira de criar espaços de liberdade de fala e escuta surgiu nas oficinas de forma orgânica e espontânea, justamente por não haver um direcionamento para as conversas sobre as produções. As conversas eram um importante momento da formação em que as normas escolares encontravam-se em suspensão e as hierarquias entre as funções ocupadas ali eram diluídas, já que todas/os ali presentes, estavam na condição de criadoras/es, experimentadoras/es de um processo artístico em comum.

O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai

se chegar a algum lugar. [...] Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. (LARROSA, 2015, p. 52-53)

Ao assumirmos não haver uma forma pré-determinada para as conversas sobre os processos criativos, buscamos fruir as imagens sem preocupação com uma opinião que pudesse aprisioná-las. Exploramos reinventar a realidade não apenas pela via do olhar, mas dos olhos como parte de um corpo que possui um saber singular. A fala complementava o olhar, a imaginação, os sentidos e os estranhamentos que as imagens e sons novos instigavam.

As conversas eram momentos de tirar dúvidas sobre as câmeras, sobre as escolhas feitas durante o processo e sobre as negociações entre as/os participantes do grupo. Quando falávamos dos vídeos das/dos colegas, tínhamos a preocupação de trazer percepções que pudessem agregar mais um brilho que antes, talvez, tivesse passado despercebido pelo grupo que os filmou.

Depois de diversos encontros de produção de audiovisuais, tivemos um segundo momento da oficina que consistia em escolher vídeos que pudessem funcionar em locais da escola que não fossem a sala de projeção convencional.

## **PROJETAR – Intervenções na escola e invenção de novas telas**

O convite à uma observação mais focada nas luminosidades, que mudavam conforme o passar do dia, conforme caminhávamos pelos jardins, pátios e corredores da escola, foi uma constante a cada encontro de oficina. O foco nessas alterações de luz funcionou como fio condutor que perpassou tanto as propostas de filmagem quanto as propostas de projeção, que consistiam em intervir em locais inusitados da escola.

A experimentação com projeções também requeria das/dos participantes da oficina uma atenção às passagens sutis entre a luz natural e artificial dentro e fora do prédio escolar. Os ambientes escolares são atravessados tanto por claridades naturais, que passam por suas grandes janelas, portas e portões, como pelas artificiais, dos circuitos internos de iluminação. Percebemos que os circuitos elétricos conectam todas as salas de aula, mantendo todas as luzes acesas simultaneamente de dia e de noite.

A claridade como desafio que se coloca quando justamente temos que experimentar as projeções fora da sala de exibição convencional foi assumida a cada encontro de oficina como importante parte do processo de busca de locais interessantes que pudessem “abrigar” os vídeos feitos em oficinas anteriores.

Ao assumirmos a claridade como uma circunstância escolar, as imagens passaram a sofrer variações e deslocamentos, contrariando ideias pré-concebidas para o que se desejasse filmar e para o que se queria ver projetado, já que um procedimento de exibição distinto do cinema habitual era investigado. Passamos a criar um cinema nosso, para além do já existente e conhecido. As projeções experimentais e interventivas e cada filme/vídeo buscaram nas superfícies físicas escolares telas mais adequadas a cada tipo de imagem inventada.

Todos os locais poderiam (ou não) entrar em devir-tela. Buscava-se, assim, estabelecer novas relações com o cinema a partir de processos vivenciados coletivamente. Explorar locais que pudessem instaurar novas telas de cinema, diferentes daquelas com as quais estamos habituados, configurou as propostas posteriores às criações de vídeos com dispositivos. Os corpos que carregavam os projetores em busca de locais interessantes da escola para que pudessem se tornar tela de cinema, amalgamavam-se aos projetores.

As relações de convivência durante os momentos de criação entre as pessoas de diversas idades e gerações durante a oficina; a mudança de comportamento dos corpos quando tinham que projetar dentro do edifício escolar e fora dele, no parque, junto às árvores, brinquedos e chão de areia; o funcionamento das sessões de cineclube para as crianças e a relação delas com a tela de projeção, entre outras coisas, conformaram maneiras de pensar o cinema que propõe desvios na típica exibição, que conta com a permanência de uma sala escura para exibição de filmes. No caso da escola, a tela para projeções pendurado na parede da sala de vídeo.

Criar procedimentos que inspirem invenções audiovisuais é uma maneira de sair da cadeira estofada do cinema escuro para colocar-se à altura do palco, da tela. Deixar de ser sombra na luz da projeção para ser corpo atuante que vê, sente e se reinventa.

## **CONTINUAR – cinema na escola como prática de invenção contínua**

As ações práticas que permitiram que as/os professoras/es filmassem e projetassem a partir do que propunha o ambiente, sob as condições de luz daqueles dias específicos, fizeram

com que uma nova experiência de cinema se desse no momento mesmo em que os processos ali se davam.

Nos momentos de criação, a instabilidade de discursos e verdades habitualmente caíam por terra para fazer com que outras coisas entrassem em relação: outras palavras, interjeições que vinham do espanto, da surpresa de ver coisas ainda não vistas; outros gestos dos corpos que eram exigidos por movimentos não cotidianos; outras tecnologias cinematográficas que eram inventadas pela necessidade de cada experimento.

A escola é um terreno fértil para a proliferação de sementes onde o pensamento crítico e criativo que ali habita pode, pela via do cinema, ganhar mais brilho e expressão.

**Figura 56** – Experimentações com projeções na CEI Agostinho Páttaro 2017.



Fonte: autoria própria.



# O Desenho Animado no Programa Cinema e Educação: Escola Animada



Maurício Squarisi

## MINHAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES COMO ANIMADOR NA ESCOLA

**C**omecei a fazer desenho animado em 1979, no Núcleo de Cinema de Animação de Campinas que Wilson Lazaretti (Wal) havia iniciado informalmente em 1975. Cinco anos depois, nós oficializamos o Núcleo, com o devido CNPJ, e o mantemos até hoje.

Na década de setenta do século passado, a convite de Léa Ziggiatti, Wal tinha começado a ensinar cinema para crianças no Conservatório Carlos Gomes de Campinas. Depois de um tempo, Wal conquistou a sala 58 do Teatro Municipal José de Castro Mendes, que passou a ser a sede do Núcleo. Nesse ateliê, que, originalmente, era um camarim do teatro, Wal passou a receber crianças e artistas que queriam experimentar cinema de animação. Artistas plásticos, ceramistas, poetas e outros passaram pelo Núcleo, realizaram um ou alguns curtas-metragens e retornaram para a sua arte de origem. Eu, que já vivia como artista gráfico, também procurei o Núcleo em busca de satisfazer meu desejo de realizar desenhos animados. Porém, diferentemente dos outros artistas, permaneci no Núcleo realizando desenhos animados autorais e

desenvolvendo uma didática própria de formação através de oficinas com diversos públicos. Quando dei por mim, mais de quarenta anos tinham se passado, sendo estes integralmente dedicados a fazer desenhos animados e formar animadoras e animadores por meio de oficinas. Trabalhamos em quase todos os Estados do Brasil e no exterior, com crianças e com adultos; em cidades grandes e pequenas, principalmente em suas periferias; em espaços indígenas na Amazônia e no Xingu; em fazendas praticamente isoladas no meio do Pantanal; com adolescentes cumprindo medidas socioeducativas; com pessoas autistas e com outras deficiências e outros públicos diversos. Me vi com uma filmografia de vinte curtas-metragens e um longa-metragem autoral, além de outros mais de duzentos curtas-metragens realizados coletivamente em oficinas que ministrei.

Portanto, esse trabalho em escolas municipais de Campinas veio enriquecer ainda mais minha experiência de animação ligada à educação.

## **A proposta de trabalho**

Atendendo às formalidades, preparei uma proposta de desenvolvimento de um trabalho com o processo de animação nas escolas com as educadoras e educadores. Sabendo que um planejamento no papel, ou em formato digital, é igual a um roteiro para um filme. Nós escrevemos um guia, mas na hora de pôr em prática são as circunstâncias reais que vão determinar a sua possível realização. Esse planejamento que previa dez aulas em cada escola contemplava:

- a. exibição de filmes autorais de animação.
- b. análise dos filmes exibidos.
- c. exercícios de animação com os aparelhos ópticos do início do cinema.
- d. experimentação da criação com papel em mesa de luz de, pelo menos, uma sequência feita individualmente por cada educadora e cada educador.

## **As escolas se animando**

Na EMEF Correa de Mello, trabalhamos de final de agosto a início de outubro de 2018. Nossos encontros aconteciam na biblioteca. As professoras e os professores se mostraram bem interessados e participaram das atividades propostas. Porém, as outras demandas da escola nos impediram de seguirmos com os encontros que não passaram de três.

Trabalhamos de agosto a dezembro de 2018 no CEI Aparecida Cassiolato, utilizando as instalações da biblioteca onde fazíamos duas sessões por dia uma vez por semana, atendendo dois grupos distintos de educadoras e educadores. A maioria dos profissionais demonstraram bastante interesse e participação nas atividades propostas, discutindo os filmes apresentados e fazendo as experiências com os aparelhos ópticos. Todas as educadoras e todos os educadores criaram uma sequência de animação desenhada na mesa de luz. Digitalizamos e editamos todas essas sequências, exibindo esse filme para todo o grupo que ficou bastante impressionado em ver o desenho animado coletivo na tela.

*Resultado dos exercícios de animação com mesa de luz na CEI Aparecida Cassiolato:*

<https://www.youtube.com/watch?v=jHAVhk0QPAC>

Encontrei um grupo de educadoras e educadores já bem adiantados nas questões de cinema, até mesmo de desenho animado no CEI Agostinho Páttaro, onde trabalhamos durante os meses de outubro e novembro de 2018. Aqui, fizemos uma adaptação no planejamento para atender o desejo do grupo de escrever um roteiro e realizar um desenho animado que fosse além dos exercícios de animação. Trouxe para a escola várias mesas de luz e todo o nosso tempo foi dedicado à produção do filme. O grupo tornou-se uma equipe e a sala transformou-se em um estúdio de animação. As próprias professoras editaram e sonorizaram as sequências de animação que tinham desenhado, e montaram o seu filme, chegando até mesmo a enviá-lo para alguns festivais.

*“Brinquedodança” desenho animado produzido na oficina da CEI Agostinho Páttaro:*

<https://www.youtube.com/watch?v=jEhY8LLKERk>

Em novembro e dezembro de 2019, aplicamos esse formato de oficina no CEI Luciane Ribeiro Vilela. Trabalhávamos no horário das 11 horas ao meio dia (aproximadamente), atendendo professoras que tinham terminado a jornada da manhã e outras que iniciariam a jornada da tarde. Além de assistirem e discutirem os filmes, todas participaram de todas as atividades práticas com os aparelhos ópticos assim como fazendo animação em papel na mesa de luz.

No mesmo período, trabalhamos com a EMEF Ednei Gori, porém nossos encontros aconteciam à noite, aproximadamente de 19 horas às 21 horas, na sede do CEFORTEPE, Centro de

Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos”, localizada no bairro do Cambuí. Embora as professoras chegassem um pouco cansadas, após todo um dia de trabalho, nessa oficina elas tinham um pouco mais de tempo. Portanto, além de cumprir o currículo programado, pudemos digitalizar os desenhos através de scanner e pintá-los no computador durante o período das aulas, com as próprias participantes executando essas funções de finalização.

Ainda nesse mesmo período, de fim de 2019, pudemos aplicar a oficina na EMEF Orlando Carpino. Aqui, encontramos uma situação um pouco agitada em decorrência de a escola estar passando por transformações (me parece que algumas professoras seriam transferidas). Mas, as educadoras se empolgaram com a possibilidade de experimentar animação e se dedicaram muito. Além de cumprirem todo o currículo proposto (exibição de filmes, discussão e atividades práticas com os aparelhos ópticos), criaram um roteiro e animaram a historinha de uma bruxa na qual elas fizeram também o som gravando as vozes da feiticeira.

*Resultado dos exercícios de animação com mesa de luz na EMEF Orlando Carpino:*

<https://www.youtube.com/watch?v=O2dKB1eHUms>

## Alguns dos filmes exibidos e analisados

Procurei fazer uma curadoria de filmes que representam a animação autoral brasileira e internacional. A intenção também foi variar as técnicas. Portanto, essa seleção amplia bastante o repertório cultural de conhecimento de animação das educadoras e dos educadores que participam do programa. Cito abaixo, alguns dos muitos filmes exibidos:

ANIMANDO, de Marcos Magalhães, 12 minutos, Brasil/Canadá, 1983. Um dos clássicos da animação brasileira. O autor experimenta várias técnicas (desenho animado sobre papel, massinha, recortes, objetos, desenho sobre película e pixilação, que é animação do próprio corpo), desvendando o processo de como fazer.

WALKING, de Ryan Larkin, 5 minutos, Canadá, 1968. O autor anima em papel várias formas de caminhadas, mostrando a importância do “passo” no desenho animado.

ÒRUN ÀYÉ – A CRIAÇÃO DO MUNDO, de Jamile Coelho e Cíntia Maria, 12 minutos, Brasil, 2015. O filme é feito na técnica de animação com bonecos e conta como os orixás criaram o mundo.

A VELHA A FIAR, Filme realizado em oficina com professoras da rede de ensino de Campinas, 5 minutos, Brasil, 2003. Desenho animado ilustrando canção folclórica do mesmo nome. Esse filme pretende ser uma homenagem ao cineasta Humberto Mauro, que filmou essa canção na década de sessenta do século passado.

REPEAT, de Michaela Pavlatová, 9 minutos, República Tcheca, 1995. A autora anima várias sequências de ciclos com lápis de cor.

FEET OF SONG, de Erica Russell, 5 minutos, Nova Zelândia, 1988. A autora, que é bailarina e animadora, anima uma dança africana utilizando várias técnicas.

QUEM SABE, de Wilson Lazaretti, 4 minutos, Brasil, 2001. Nesse desenho em papel, colorido e finalizado em computador, o autor faz um *clip* lírico da modinha, mais conhecida de Carlos Gomes (1836-1896).

SABIÁ, realizado em oficina com professoras da rede de ensino de Campinas, 3 minutos, Brasil, 2010. As professoras animam a música folclórica infantil “Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho. Voou, voou, voou...”. Exibimos também o *making of* do filme, que mostra o processo de produção e depoimentos das professoras/criadoras.

1.500, de Maurício Squarisi, 8 minutos, Brasil, 2000. A carta de Pero Vaz de Caminha ilustrada em desenho animado colorido com lápis de cor. Exibimos também o *making of* que mostra todo o processo de produção analógica, filmando em uma *table-top* com câmera 35mm e montando as películas em uma moviola.

Os filmes acima, e outros exibidos e comentados durante as aulas, estão no formato de DVDs, arquivos físicos e online na Coleção da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Outros trouxe de meu próprio acervo, além de filmes disponíveis no Youtube, na íntegra ou em trechos.

## Aparelhos ópticos exercitados

Thaumatrope, inventado pelo médico e físico inglês John Ayrton Paris, no ano de 1827, também chamado de Taumatroscópio, além do propósito lúdico, mostra nitidamente o efeito óptico da persistência da imagem na retina.

O Taumatroscópio tradicional (o que mais se vê nos livros) é um disco com dois cordões (um de cada lado). Em uma face desse disco, está desenhado um passarinho e, na outra face, está desenhado uma gaiola. Quando se gira o disco, através dos cordões, os desenhos das

duas faces se fundem e temos a ilusão de que estamos vendo o passarinho dentro da gaiola.

A experiência do trabalho com educadoras e crianças levou a algumas adaptações no traumatoscópio original.

A primeira delas é o nome. “Pirulito Animado” é o apelido dado pelas próprias crianças.

Também foi substituído o cordão por um palito de churrasco e aumentamos um pouco o diâmetro do disco (de 5 cm para 15 cm).

Independentemente dessas questões técnicas, o “Pirulito Animado” ou “Taumatoscópio” é um instrumento que provoca a imaginação sem limites da criança (de qualquer idade)

- a. desenham a cara de um lado e os óculos do outro.
- b. desenham a flor de um lado e a borboleta do outro.
- c. desenham o peixinho de um lado e o aquário do outro.

E assim, infinitamente.

Todas as professoras criaram seus “Pirulitos Animados”. Algumas delas chegaram a aplicar a experiência com seus alunos.

*Exemplo de Pirulito Animado:* <https://www.youtube.com/watch?v=HHA9dI683pA>

Zootrocópio, inventado em 1834 pelo matemático inglês Willian-George Horner, que também pode ser chamado de Daedalum, Zootropo ou Roda da Vida, é um cilindro com fendas estreitas em distâncias iguais, formando, portanto quadros também em dimensões iguais onde são feitos os desenhos.

Essas figuras são desenhadas em posições diferentes seguindo a direção do movimento.

Esse cilindro pode ter o diâmetro de vários tamanhos e o número de fendas também pode variar. Utilizamos nas escolas um aparelho de cerca de 40 cm de diâmetro com 18 quadros.

O Zootrocópio já nos proporciona a ilusão de que o desenho está em movimento. Com essas dezoito posições da figura, conseguimos produzir um ciclo.

*Exemplo de Zootrocópio em movimento:* <https://www.youtube.com/watch?v=5PUyaeFBZSM>

Cada professora desenhou uma tira com seus 18 quadros. Essa tira era colocada no aparelho e todas assistiam o ciclo animado criado pela colega.

## **Animação em papel sobre mesa de luz**

Um tampo de vidro transparente com uma luz por baixo. Acima do vidro, uma régua com dois pinos para manter as folhas sempre na mesma posição. Desenha-se uma figura na folha de papel. Em seguida, se coloca uma nova folha em branco sobre a folha desenhada. Acendendo-se a luz, se vê a figura desenhada na folha de baixo. Então, redesenhamos a figura mudando um pouco a sua posição. E, assim, continuamos colocando novas folhas e desenhando mudanças na figura seguindo uma trajetória de movimento.

Utilizando um *scanner* (com a mesma régua de pino) para digitalizar todas as folhas desenhadas, está pronta uma sequência de desenho animado que já pode ser assistida no computador ou na tela. Cada professora produziu, pelo menos, uma sequência dessas.

## **Conclusões que podemos tirar dessa experiência**

Nessa experiência, encontramos educadoras e educadores com diversos níveis de interesse em desenvolver o desenho animado como ferramenta de educação. A situação da educadora e do educador dentro da escola influencia muito o quanto ela e ele se dedicaram à arte do desenho animado, ou seja, se as demandas burocráticas da instituição permitem destinar tempo para esse exercício. De certa forma, a maioria dessas questões já eram conhecidas, mas a realização desse projeto nos dá alguma confirmação.

Como em todos os projetos, a continuidade é de fundamental importância para o sucesso das ações. Quando se interrompe a continuidade, tudo volta praticamente à estaca zero. No momento em que tivermos oportunidade de reiniciar o projeto, percebemos que o trabalho anterior foi perdido. Infelizmente, a quebra de continuidade tem sido uma prática comum em projetos públicos.

Não há dúvida de que sempre que o desenho animado for levado para a escola, essa arte será bem acolhida e trará frutos compensadores.

As professoras e professores, que têm a oportunidade de participar de uma oficina de desenho animado, sofrem a contaminação pelo vírus da arte animada, e tenho a responsabilidade de advertir: não tem cura...



# Rua de Mão Dupla e a Potencialidade Social a Partir do Dispositivo do Filme



Pâmela de Bortoli Machado

O documentário *Rua de Mão Dupla*, de Cao Guimarães, foi o elemento norteador para a formulação de uma oficina aplicada no Centro de Educação Infantil Regente Feijó e CEI Cha Il Sun, em Campinas, Estado de São Paulo, como parte de um programa de formação de professores em parceria com a Prefeitura de Campinas e o Grupo Olho, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A motivação foi impressa a partir da visualização do dispositivo utilizado pelo filme, cujos personagens se preocupam em apresentar o outro, ou seja, o filme “não quer que eles se voltem para si, que falem de suas vidas, que se revelem para a câmera” (LINS, 2009, p. 327). E tal veio com o propósito de ser utilizado no primeiro dia de oficina, para que com isso houvesse um tipo diferente de “apresentação” da turma e, principalmente, vimos no dispositivo do filme um potencial de atividade social perante o grupo de participantes.

## **A motivação desta oficina na formação de professores**

A formação de professores nas escolas mencionadas iniciou-se em setembro de 2016, com o propósito de fornecer uma alternativa de atividades que possam ser aplicadas em sala

de aula, perante a aplicação da Lei 13.006/2014. De tal forma que, uma vez obtendo resultados significativos no segundo semestre do ano anterior, nos propusemos a seguir com as atividades em 2017, naquele momento com uma turma de monitores da educação infantil.

Assim, da mesma maneira que no ano anterior, nos detemos em possíveis dispositivos por meio de filmes brasileiros que pudessem despertar o interesse pela aplicação de atividades em sala de aula, já que “o gosto pelo cinema não pode ser ensinado” (FREITAS, 2015, p. 93). Defendemos ainda a ideia de que da possibilidade de realização de oficinas pode provir não só algum conhecimento acerca do audiovisual, como também incorpora uma inovação capaz de ser aplicada no currículo vivido, de maneira que o cinema e a escola se mesclam sob o mesmo ambiente e tramitam sobre a aprendizagem, aplicando na prática a Lei 13.006 “tanto na preparação para a docência, como no trabalho continuado na escola” (FREITAS, 2015, p. 96).

Acreditamos que ao experimentar o dispositivo, tanto os professores quanto os monitores poderão replicá-los em sala de aula com seus alunos, criando uma cadeia de experimentações que não se findam nas oficinas de formação docente, tampouco que fazem uso do filme como algo ilustrativo:

O que nos move é pensar o cinema como instrumento cultural de aprendizagem no seu sentido largo, ou seja, para além de sua apropriação didática, como ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pensá-lo, portanto, como obra de arte que abre as portas da percepção de alunos e professores para outras formas de ver e conceber o mundo, trazendo novas possibilidades de aprender [...]. (FREITAS, 2015, p. 98)

## **Metodologia: a preparação da oficina com base no filme *Rua de Mão Dupla***

A aula baseada no documentário *Rua de Mão Dupla* foi a primeira de uma série de aulas que foram desenvolvidas ao longo de um semestre, e teve seu embasamento no formato do curta pela questão social que poderia ser explorada.

“Como é o outro?”. A partir desse questionamento, montamos um dispositivo de tentar adivinhar o outro por seu objeto. Diferente do filme, nesta aula não houve espaço para um maior detalhamento de artefatos alheios que descrevem uma rotina e, outro diferencial, foi a aplicação para uma pessoa que se convive. O objetivo central foi de estabelecer uma conexão social entre os participantes, um estímulo para a aproximação como um todo sem forçá-la abruptamente:

## Aula 1: Como “enxergamos” o outro?

- » **Proposta:** Por ser o primeiro encontro, o objetivo foi proporcionar um olhar sobre o outro de maneira que isso crie uma atmosfera de contato e aproximação dentro do grupo.
- » **Atividade com filmes:** Vimos o trailer de Rua de Mão Dupla, para ambientar os participantes sobre a proposta<sup>1</sup>.
- » **Discussão:** Como o outro é visto a partir de seus pertences? Que outro é esse?
- » **Atividade prática:** Formamos grupos pares, em que cada grupo entregaria um objeto de um integrante. Após a troca dos objetos entre os grupos, cada grupo deveria fazer um filme de 1 a 2 minutos falando sobre como imagina sendo a pessoa dona do objeto.
- » **Releitura:** Após a discussão, mostramos todos os filmes realizados. Somente após a exibição, os objetos retornaram aos respectivos donos, separando um espaço para o diálogo do que é esse suposto “olhar do outro”.

Portanto, assim como propõe o filme, nos debruçamos sobre o dispositivo de “ver e fazer ver”. Segundo Lins (2009), a estratégia de filmagem usada por Cao Guimarães ao colocar dois blocos lado a lado, como se o outro fosse espectador de seu retrato falado, é a elaboração de uma “maquinação”:

[...] uma lógica, um pensamento, que institui condições, regras, limites para que o filme aconteça, assim como na construção de uma “maquinaria” para produzir concretamente a obra. O dispositivo se constitui das duas operações, com regras temporais e espaciais pré-definidas, [...] produzindo mundos, sujeitos, objetos [...]. (LINS, 2009, p. 330).

Nesse sentido, montamos a regra de câmera sobre o objeto e a fala de uma “imagem mental” sobre o outro, com a condição de explorar ao máximo os detalhes desse outro através do objeto, desde o aspecto físico até a personalidade.

Mesmo não havendo dois blocos como Cao Guimarães realiza, também nos propusemos a dar espaço para que o outro se pronunciasse ao se ver descrito pelos olhos dos colegas a partir de seu objeto. De maneira que essa situação criasse uma potencialidade social, uma interação entre colegas que se “veem” todos os dias, mas que não conhecem “o outro”, entrando no mérito do que é esse “outro”, no sentido de ser descrito a partir do que se tem em posse.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mvWjBjCD-OM>. Acesso em: 08 dez. 2021.

## Resultados e discussões após a atividade

Os participantes foram divididos em 2 grupos de 5 pessoas, colocados de costas um para o outro para que a escolha do objeto não fosse visível. Após a seleção, os participantes se separaram para a confecção do filme que deveria ter entre 1 e 2 minutos. Percebemos que os dois filmes confeccionados não se basearam na mesma ideia do documentário, uma vez que os rostos dos personagens ficaram à frente da câmera durante a descrição do objeto, conforme mostra a cena do filme 1

**Figura 57** – Cena do filme 1



Fonte: autoria própria.

Houve aqui outra forma de descrição, com ênfase na narrativa, remetendo a um jogo de adivinhação. Após a exibição de todos os filmes, foi perguntado aos participantes a dificuldade em descrever alguém através de um objeto e como os donos se sentiram ao serem supostamente descritos.

Houve um contentamento de modo geral, em que aqueles que descreveram precisaram usar a imaginação sem se focar em uma pessoa em específico e, ao mesmo tempo, bolar uma situação divertida para adivinhar o dono do objeto, como uma espécie de “amigo secreto”.

Acreditamos que esse “olhar” aproximou o grupo em dois momentos: o primeiro ao realizar uma atividade em conjunto, com certa formação de opinião sobre o objeto e ludicidade na descrição; e o segundo ao apresentar esse olhar perante o restante da sala e ao dono do objeto, como uma conexão, como ele é visto e interpretado, e que foi realizada por entre risos porque não cabia ali uma seriedade necessária e uma afirmação precisa sobre a pessoa, conforme cena do filme 2 (figura 2).

**Figura 58** – Cena do filme 2



Fonte: autoria própria.

Assim, nesse primeiro contato houve uma aproximação inicial entre os membros da oficina, para que tal parceria fosse enriquecida e construída ao longo das demais aulas da oficina, além do fato de acreditarmos no poder das imagens, isto é, no convite que o cinema nos faz “a ir além de uma reflexão sobre os modos de olhar, ver e se afetar pela imagem.” (LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2015, p. 42).

De maneira que tal experimentação também se baseou na ideia de que a imagem “transforma as relações entre aqueles a que se destina” (GUIMARÃES, 2015, p. 48), justamente por acreditarmos no seu potencial pós-exibição. O diálogo, também ambientado no fator cinema, a condução de uma conversa que é conduzida pela imagem e discurso de quem vê o objeto

e por quem o tem foram os pilares dessa imagem que “passa o imprevisto, inesperado” (GUIMARÃES, 2015, p. 48), como sendo o “retrato falado” de alguém a partir de algo material.

Concordamos com Guimarães (2015) ao afirmar novamente as potencialidades dessa imagem que se converte a uma ligação social, um ato de aproximação entre os colegas não só pelas pessoas que filmam enquanto um grupo, como também a pessoa a quem se destinam descrever:

Esse processo envolve não apenas a relação entre quem filma e quem é filmado, mas também a relação com os espectadores, convocados a ver essa cena que se desenvolve para eles, e que os implica e os interpela (GUIMARÃES, 2015, p.49-50).

Ver junto é ver uns aos outros, e não vemos a mesma coisa. (COMOLLI, 2012, p. 175 *apud* GUIMARÃES, 2015, p. 50).

Portanto, entendemos que a imagem atravessou todos os participantes, e por possuírem olhares singulares e sensíveis únicos, foram capazes de repercutir tal discussão a partir de uma ideia de dispositivo gerada pelo filme Rua de Mão Dupla que trouxe à tona um comum, um elemento corriqueiro e o transformou em algo além de si, em um espaço possibilitado pela escola.

“Nas escolas a exibição de filmes ganha novos sentidos” (MIRANDA; GUIMARÃES, 2015, p. 155) – e tal sentido se viu ampliado por seu cunho social, uma troca entre colegas sobre si a partir do outro, de um objeto, de uma imagem sobre o objeto, de um cinema que se viu possível no ambiente escolar e que se desdobrou em coleguismo e descobertas.

Logo, acreditamos que com esse pontapé inicial conseguimos aproximar o grupo socialmente e, por serem cativados dessa forma, possuem motivação para replicar o mesmo dispositivo nas atividades de seus respectivos currículos vividos.



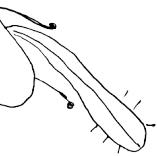
















# Posfácio

*Adriana Fresquet*

Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. E se sentir assim, um exilado do seu tempo.

**Paulo Freire**, 1983.

**n**este ano do centenário de Paulo Freire, este livro nos coloca no encontro com um tempo que pertence às crianças, às escolas, aos cinemas. E, como disse alguma vez o professor Luis Antono Simas, referindo-se às reflexões do patrono da educação brasileira sobre *Educar com a Mídia – novos diálogos sobre educação*<sup>1</sup>, o compromisso com o tempo, pedra angular do ser histórico, exige que estejamos disponíveis para encarar novidades, examina-las, permitir que nos afetem como generoso exercício de alteridade, considerando a nossa incompletude e a necessidade de fazeres contínuos como dimensão da experiência da liberdade. Já nos anos 1980, Paulo Freire se surpreendia com o que era possível aprender na TV, a sutileza

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre Educação. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, [1983] 2021.

de distinguir a comunicação real com o comunicado, isto é, a natureza unidirecional da comunicação televisiva, mas ao mesmo tempo as possibilidades de popularização da cultura e da própria educação. O cinema pode ser concebido como uma arte midiática ou como uma mídia artística e, nesse sentido, considero que os textos que integram este livro são de uma profunda sensibilidade em relação a um tempo, que descontinuou qualquer hipótese cronológica ou *anioniana* de tempo de infância, de escola e de cinemas, atravessadas e descontinuadas pelo tempo pandêmico.

Por isso, em primeiro lugar, gostaria destacar a iniciativa da equipe do Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, da Universidade Estadual de Campinas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas e com o Museu de Imagem e Som de uma cidade que não para de produzir sensibilidade e conhecimento.

Assumo, assim, uma enorme responsabilidade e desafio ao escrever este posfácio. Confesso que já escrevi alguns prefácios, mas este é minha primeira vez com um posfácio e, depois de ensaiar alguns começos, decidi consultar o dicionário e descobri que este formato é o oposto de um prefácio. Se refere a um breve artigo ou informação explicativa colocada no final de um livro e frequentemente é usado em livros como adendos, explicações ou advertências no final da obra para não confundir ao leitor. E eu me sinto aqui mais uma professora de Educação Básica, também acreditando fortemente nas experiências de encontro entre as crianças e o cinema promovidas por elas, nas escolas, e duvidando do que é que eu devo exatamente escrever. Recebo cola de uma amiga por *WhatsApp*, em uma mensagem que disse: posfácio pode também ser uma opinião, uma conclusão sobre a obra ou uma mensagem para as pessoas leitoras, mas nunca pode ser uma finalização, e sim algo “extra”... Ao procurar o clássico dicionário da *Real Academia Española*, levei um susto, pois a palavra *posfacio* não existe, mas outros dicionários de língua castelhana apresentaram definições semelhantes e insistiram na necessidade de diferenciá-lo de um epílogo, pelo fato de não fazer uma recapitulação ou sínteses do dito e sim acrescentar algo a uma obra depois de acabada. Algo assim como *tentar entrever e prever coisas que ainda nos escapam*, parafraseando à Aline Dias.

Mas não posso partir para sugerir alguns extras sem reconhecer o tecido singelo e ao mesmo tempo aprofundado de textos que, como panos, cobrem, aquecem e acalantam infâncias, mas também jovens e adultos, fazendo desse gesto um agradecimento a “eles” que

pilotam o *Projeto Lugar-escola e cinema* e a “elas”, majoritariamente elas, às professoras da Rede Municipal de Ensino de Campinas dentro das ações do *Programa Cinema e Educação*. Trata-se de um verdadeiro crisol de experiências que articulam acervos, saberes e práticas com cinema em uma diversidade de lugares-escolas, privilegiando a igualdade e a diferença, como questões que longe de se opor, se complementam e equilibram.

Se por um lado, estes trabalhos visibilizam as possibilidades que favorecem certas políticas públicas em relação à entrada do cinema nas escolas, tais como a lei 13006/14 e o próprio financiamento da Fapesp; por outro, eles expõem de forma nua e crua, quanto ainda falta no caminho das políticas do audiovisual e da educação articuladas, para que esse encontro exceda as iniciativas de projetos universitários, escolares e de outras instituições da cultura como cinematecas e museus, estritamente. De fato, o isolamento imposto pela pandemia revelou que a escola precisa de políticas específicas de preservação do patrimônio audiovisual e ainda de digitalização, assim como disponibilização desses acervos em plataformas livres e acessíveis à população toda. Em definitiva, é a sociedade que com seus impostos financia a produção do cinema nacional e, pela lei de retorno, é mais do que justo que, uma vez cumprido um prazo de legítima exploração comercial dos filmes, seus/suas diretores/as e produtores/as possam liberar as obras para livre acesso de instituições educativas, fundamentalmente da rede pública de ensino. E essa reflexão me leva ao grupo de perguntas-claquetes sobre as quais desejo fazer uma breve problematização como formato livre de posfácio. Digo perguntas-claquetes porque elas indicam sempre um novo começo e podem ser repetidas uma e outra e outra vez, abrindo para infinitas possibilidades de respostas.

## **O que é que produz essa mágica do encontro das crianças com o cinema?**

Seria muito ambicioso da minha parte responder essa pergunta, mas a proposta é justamente poder pensar alto, apoiada nas próprias imagens do cinema que falam com mais nitidez e precisão desse mistério mágico, especialmente nos primeiros encontros. Para isso, quero me referir a três filmes que capturam o brilho no olhar desse primeiro contato. O primeiro,

*Cem crianças esperando um trem*, de Ignacio Agüero, 1988, em que Alicia Vega<sup>2</sup>, grande mestra chilena, ilumina o rosto de cem ou mais crianças, a cada *Taller* [oficina] de cinema, encantando a todas com sua proposta pedagógica que alterna rotina e novidade, exibindo filmes e fazendo atividades de produção de jogos ópticos nos mesmos horários, para dar segurança às pequenas, mas também surpreendendo-as a cada nova exibição e produção de jogos “filosóficos”, como também já foram chamados na história esses deliciosos experimentos que combinam a física com a fisiologia da visão de uma forma lúdica e genial.

Outro filme que revela a magia de cada movimento em direção a essa primeira vez entre filmes e crianças está no curta chinês *Esperando o filme*, de Zhang Yimou, 2009. Um carro chega carregado com projetor, tela e tudo o que é preciso para exibir um filme a um vilarejo na China. As horas do dia vão passando enquanto os preparativos acontecem, tudo é encantamento e faz de conta: levantar a telona, conectar o som, testar o áudio, até o jantar dos exibidores se torna um teatro de sombra espetacular. A noite cai e as pessoas vão chegando, e se aconchegam em um auditório improvisado ao ar livre. O projetor ligado permite divertir o público bem antes da sessão começar, ainda bem, não percam o final, é simplesmente poético.

E, para encerrar esta trilogia, como não falar do *Por primeira vez*, curta cubano de Octávio Cortazar, de 1967, que registra a missão de levar cinema pelos povoados das províncias de Cuba. Ele acompanha o percurso de um caminhão que carrega um projetor para exibir filmes nas escolas durante o dia e para os vizinhos dos assentamentos rurais durante a noite; para isso atravessa montanhas e vales da zona leste da ilha. Filmes hoje produzidos por crianças do *Proyecto Cámara Chica*, vinculado à UNIAL – *Universo Audiovisual de la Niñez Latinoamericana y Caribeña* são devedores da façanha do Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográfica preocupado com a democratização do acesso ao seu acervo desde os anos sessenta.

Teríamos muitos outros exemplos, mas o fundamental é poder fazer de toda vez uma primeira vez, no sentido da surpresa, variando os diferentes tipos de cinemas, valorizando filmes

---

<sup>2</sup> Alicia Vega, chilena, hoje com 90 anos, continua a dedicar sua vida a pesquisar o acervo da memória audiovisual chilena e a ensinar cinema às crianças. Depois de desenvolver uma longa e aprofundada pesquisa do acervo audiovisual chileno entre 1900 e 1990, realizou 35 oficinas de cinema, em 30 anos, para mais de 100 crianças durante quase 30 sábados ou em períodos intensivos durante as férias. Sua pedagogia foi capturada de forma fabulosa pelas câmeras de Ignacio Agüero, no filme *Cien niños esperando un tren*. Nas oficinas de cinema de Alicia, era possível aprender pinceladas da história do cinema, graças à diversidade e riqueza da curadoria dos filmes exibidos às crianças, além de mergulhar no universo da materialidade do cinema a partir da elaboração de jogos óticos. Neste ano, ela ainda nos legou toda a sua pedagogia em três livros escritos por sua própria mão, em letra cursiva, nos quais nos revela seus princípios e práticas, baseados no respeito e na dignidade das infâncias e na articulação de rotina e novidade, promovendo um sentimento de segurança e surpresa às crianças.

nacionais, latino-americanos, produzidos de forma amadora, na escola inclusive, e diversificando gêneros, sem esquecer nunca, que o cinema experimental aponta para novos desafios bem potentes, do ponto de vista escolar, e quebrando o binômio ficção-documental de modo decisivo.

## **Como fazer do encontro de cinema e crianças, jovens e adultos, nas escolas, mais uma instância para descontinuar o projeto colonizador?**

Entre as crianças e o cinema, a escola, *entre-telas*. Justamente estamos atravessando (ou sendo atravessados?) por uma pandemia, cujo necessário isolamento fez com que tivéssemos reduzidas nossas interações sociais às telas (e às janelas...).

Na história da cultura, a expressão “telas” antigamente era usada para referir-se aquelas telas de proteção que impedem que as faíscas de uma lareira voem atingindo pessoas, móveis, o próprio piso. Constituídas de uma malha tramada de ferro, essas telas afastavam o fogo (perigo) – da vida, na casa. Somente no século XIX teremos a presença das telas como projeção. É possível encontrar diversas imagens de universidades europeias exibindo encéfalos ou outras partes do corpo humano para seus estudantes (uso o masculino com total pertinência neste caso, todos eram homens, claro).

Em relação ao cinema, essas telas começam a ser levantadas bem no final do século XIX, mas será no século XX sua entrada triunfal. Como entretenimento de massas, como recurso didático, elas tornam a experiência individual, que permitia o kinetoscópio inventando por Thomas Alva Edison, algo coletivo, múltiplo! Mas não apenas nós celebramos esse espírito de compartilhamento das imagens, os irmãos Lumière logo perceberam o potencial econômico desse invento e tentaram se antecipar aos interesses comerciais do concorrente norte-americano, fazendo chegar seu invento, o cinematógrafo, à América Central e do Sul, já em 1896. (SOBERÓN TORCHIA, 2012). Essa aposta, que o cinematógrafo ganhou, hoje a vemos travestida pela força das corporações nas mídias digitais, que também disputam e concorrem pela nossa atenção, gerando um mercado e uma economia movimentada pelos fios invisíveis do *capitalismo de vigilância* (ZUBOFF, 2019). E esse controle não surge apenas quando “aceitamos termos e condições” ao instalar um novo aplicativo ou *software*, mas de todos os outros rastros e pegadas que deixamos cotidianamente nas interações virtuais. Para a autora, em

cada *like* ou *dislike*, em cada foto postada, diariamente, fornecemos dados sobre nossos gostos e preferências. Dessa “fumaça digital residual” gerada nas interações, rastros comportamentais são capturados pelas grandes corporações, que identificam características habituais de resposta e, desse modo, podem prever novos comportamentos no futuro. Surgem modelos produzidos por algoritmos que registram a frequência de ações e suas características ao longo do tempo. Assim, habitualmente acreditamos que somos livres para escolher os filmes que desejamos assistir, por exemplo, e sequer nos questionamos sobre a origem dessa pulsão. Em outras palavras, novos processos de colonização fazem de nós pessoas obedientes, porém convencidas de nosso livre-arbítrio.

Nos perguntamos, então, como fazer para que o cinema na escola restaure algo da proteção que significavam essas primeiras telas da história? Que tipo de imagens exibir? Que interações com as imagens poderão descontinuar o traçado previsto pelo “perigoso” GAFAM<sup>3</sup> (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft)?

Ler, nos trabalhos produzidos para este livro, exemplos de filmes exibidos como o de Víctor Erice ou experiências que misturam a imaginação com o real, o digital com o analógico como as da “*Festa do cinema*” nos animam a crer que existem formas potentes e inventivas para resistir aos mecanismos de controle, cuidadosamente organizados nas novas formas de colonização e opressão. Podíamos chamar estas iniciativas algo assim como um “ativismo pedagógico das telas”!

Como vimos, de fato a colonização não tinha acabado no século XIX, ou melhor ela virou colonialidade, se entendemos por ela o espírito epistêmico, estético, ético e político que registram nossos corpos marcados pelas múltiplas violências que gera essa matriz da colonialidade do poder, do saber e do fazer (GOMEZ, 2019). O que ela encontrou no cinematógrafo foi um novo dispositivo para moldar modos de ver, de viver, de vestir, de fazer as coisas. Hoje o capitalismo de vigilância e do controle se instala nas feridas mal cicatrizadas de nosso passado

---

<sup>3</sup> Por isso, diversas instituições na América do Sul têm se reunido em torno do Observatório Educação Vigiada ([educacaovigiada.org](http://educacaovigiada.org)), que constitui uma iniciativa contundente para quem quer somar forças para frear a onda da neocolonialidade que atinge a escola, o cinema e todas as dimensões da vida. Trata-se de uma organização de instituições educativas e organizações sociais que visam a coletar e divulgar informações sobre a plataforma da educação pública no Brasil e na América do Sul e promover debates em relação aos seus impactos sociais e pedagógicos. A gratuidade na oferta de serviços e *softwares* informacionais às instituições pelas maiores empresas de tecnologia de dados do mundo (GAFAM) tem como contrapartida a coleta, o tratamento, a utilização e a comercialização de dados comportamentais de todos nós, seus usuários. Essa gratuidade traz como contrapartida a vigilância e o controle, pois torna possível a violação da privacidade de discentes, docentes, gestores e outros atores escolares. O ditado “quando algo é grátis, o produto é você” se cumpre aqui perfeitamente. E estamos longe de estar cientes disso.

colonial produzindo subjetividades neoliberais que reagem ao ritmo do capital, assim como diversas formas de obediência inconsciente (MERLIN, 2019). Entre outras formas, hoje assistimos uma forte relação entre a hierarquia de valores das pessoas e a diversidade de plataformas de *streaming*. Segundo Juan Jorge Michel Farinha<sup>4</sup>, professor e pesquisador de Cinema e Direitos Humanos, no Instituto de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, um terço da população mundial modela sua subjetividade tomando como referência os valores que circulam em filmes e seriados. O que também contribui com a difícil missão de desconectar, desligar, descontinuar pelo gesto compulsivo que geram e que vão da prática que permite um *scroll down* sem fim em uma rede social, até escolher imediatamente um outro filme, depois de ter assistido outro similar.

Os textos que compõem este livro são um golpe duro e contundente a todas essas estéticas desse universo audiovisual predominante no mercado, onde a hegemonia das cores primárias retumbantes, das vozes infantilizadas, repetitivas e cantando músicas contagiantes faltam ao respeito à inteligência de nossas crianças, fundamentalmente das pequenas.

## **As atividades produzidas com imagem e som nas escolas, fortemente orientadas pelos cinemas de diferentes épocas, lugares, gêneros etc. podem constituir políticas de resistência ao capitalismo de vigilância e de controle que sofremos consciente e inconscientemente nesta época? Como fazer?**

Nesse caminho, encontramos vários exemplos para compartilhar outras imagens possíveis que resistem e inspiram práticas, entre tantos *labirintos de experiências constituídos na diversidade e pluralidade das culturas infantis, convidando-nos a entrar e não mais sair*, como disse Karla Lopes Beck ao se referir aos corpos que filmam.

Sabemos que a relação das mídias digitais e inclusive do cinema com a educação é atravessada por questões políticas, socioeconômicas, culturais, tecnológicas e antropológicas historicamente. E, também, que a tecnologia tem sido abordada como algo universal e neutro, reservando às pessoas e coletivos o “bom” ou o “mau” uso dela. Talvez esse seja um engano ou um ponto cego para nós, educadoras/es. Sobre esta questão, o filósofo chinês Yuk Hui tece

---

<sup>4</sup> Assistir fragmento da entrevista disponível em: [www.cinenaescola.org/entrevistas](http://www.cinenaescola.org/entrevistas). Acesso em: 01 out. 2021.

importantes reflexões quebrando esse paradigma. Ele nos propõe o conceito de *tecnodiversidade*, revelando que existe uma multiplicidade de *cosmotécnicas*, que se diferenciam umas das outras em seus valores, epistemologias e formas de existência. O conceito de *cosmotécnica* se refere àquelas atividades técnicas (que produzem ferramentas, mercadorias e obras de arte) no contexto de uma concepção particular de cosmos e moral (HUI, 2020). A linguagem audiovisual e, fundamentalmente, os cinemas, nas suas diferentes formas e gêneros constituem uma alternativa potente para a produção de conhecimento nos ambientes presenciais e virtuais. De fato, hoje vivenciamos uma audiovisualização do cotidiano e do escolar, que mesmo voltando ao modo presencial uma parcela do ensino, manterá algo dessa riqueza experimentada na forçada vivência de educação remota. Mas é preciso escolher filmes e atividades que não reproduzam obedientemente as motivações do mercado e do controle, apontando para *cosmotécnicas* outras, próprias, como as que aprendemos com os filmes e textos de *Vídeo nas Aldeias*<sup>5</sup>, com os trabalhos audiovisuais dos quilombos, das nascentes dos rios, dos avôs e das avós que se correspondem audiovisualmente entre diferentes casas de idosos, entre tantos outros exemplos que podem ser concebidos como experiências-filmes ou filmes-experiências. Apontar para *cosmotécnicas* como as que desenvolvia Alicia Vega no Chile, nas suas oficinas (VEGA, 2015; 2021), para animações feitas com o próprio barro da Quebrada de Humahuaca, como faz Aldana Loiseau, da Argentina, criando animações, introduzindo sensibilidade e história ao contar singelas homenagens à *Pacha Mama*, numa lógica do bem viver (*buen vivir*), que consiste em oportunidade para construir outras formas de convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos e culturas existentes no país e no mundo.

Talvez esse tipo de *cosmotécnicas* constituam alguma alternativa de decolonização no sentido mais amplo. Uma contundente suspensão do tempo determinado pela família, pelo mercado, pelas origens, suspendendo, como querem Masschelein e Simons (2014), às determinações da história da vida dessas crianças por algumas horas. Fazer de conta que na escola, isto é, durante algum tempo “livre” em um espaço “público”, é possível garantir o encontro das crianças com as “miniaturas do mundo” – se é que assim podemos chamar *benjaminamente* aos conhecimentos escolares –, colocadas sobre a mesa, ou projetadas na tela, para elas simplesmente aprenderem, brincando.

Brincar, para descontinuar, para produzir a diferença, interromper, provocar o desvio.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.videonasaldeias.org](http://www.videonasaldeias.org). Acesso em: 01 out. 2021.















# Apêndices



# Biografia autoras(es)

## *Adriana Carvalho Koyama*

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em história pela mesma universidade. Docente e orientadora do PPG em educação da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC/Faculdade de Educação – UNICAMP. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais – UFMG/Unicamp.

## *Adriana Mabel Fresquet*

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro é membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFRJ). Coordena o grupo de pesquisa CINEAD/LECAV que articula atividades de pesquisa do projeto Currículo e linguagem cinematográfica na Educação Básica com o programa de extensão “Cinema para aprender e desaprender” que desenvolve atividades conjuntas com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio).

## *Aline Caetano Begossi*

Professora de educação especial da Prefeitura Municipal de Campinas, na Sala de Recursos Multifuncional CEI Agostinho Páttaro. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

### *Aline Dias*

É artista e pesquisadora. Desde 2016, é professora no Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. É Doutora em Arte Contemporânea pelo Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

### *Aline Jekimim Goulart*

Possui graduação (Bacharelado e Licenciatura Plena) em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), linha de pesquisa “Linguagem e Arte em Educação” e Grupo de pesquisa “OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais”. Desde 2013, é professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Campinas (SP).

### *Ana Carolina de Araújo*

Artista-docente, bacharela e licenciada em Dança (IA/UNICAMP) e Mestra em Artes da Cena (IA/UNICAMP), professora de arte na EMEFEI Padre Francisco Silva da Rede Municipal de Campinas.

### *Carlos Eduardo Albuquerque Miranda*

Professor da Unicamp e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais Olho/FE. Desenvolve pesquisas no campo de cinema, educação e suas tecnologias para pensar o comum, as comunidades do dissenso e rearranjos da partilha do sensível na educação. *César*

### *Donizetti Pereira Leite,*

Psicólogo formado pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre Docente pela UNESP. Realizou Estágio de Pós-Doutoramento na Faculdade de Educação

UNICAMP, na Universidade Complutense de Madrid e na FLACSO Argentina. Foi Professor visitante na Universidade Católica de Leuven Bélgica. É coordenador do Grupo IMAGO – Laboratório da Imagem, Experiência e Criação. Atualmente é Professor Associado III do Departamento de Educação UNESP Rio Claro.

### *Damaris da Cruz Guedes*

Pedagoga, formada pela Unicamp. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas. Faz parte da coordenação do Programa Cinema e Educação desde seu início em 2016.

### *Eduardo de Oliveira Belleza*

Professor Doutor em educação, responsável pela disciplina de História no EM do estado de SP. Professor da disciplina de Ética e Educação e História da Educação na Unitá Campinas. Documentarista e experimentador audiovisual na escola de educação básica.

### *Eliana da Silva Souza*

Doutora em Educação Matemática (FE-UNICAMP), Docente dos Anos iniciais e de Formação de Professores (Magistério) na Rede Pública durante 20 anos e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Campinas desde 2004, sendo de 2008 a 2014 Assessora da SME para implementação da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal.

### *Eneida Marques*

Coordenadora pedagógica da rede municipal de Campinas desde 2011. Fez graduação em Letras e mestrado em Educação. Literatura e cinema são suas grandes paixões e encontrá-las na escola sempre foi um dos principais motivos de sua realização profissional.

### *Joice Ribeiro Souza Coimbra*

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Jose Villagelin Neto. Possui graduação em Pedagogia e Psicologia. Especialização em Educação Especial e Psicologia Clínica. Integrante do Programa Cinema & Educação desde 2016. Atua como professora de educação infantil e psicóloga clínica.

### *Juliana Pereira da Silva de Oliveira*

Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Administração Escolar. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2018 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/ 19378-0].

### *Karla Lopes Beck*

Karla Beck é Pedagoga, Mestre em Educação Escolar e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora na Prefeitura Municipal de Campinas na fase da Educação Infantil e desenvolve pesquisas na área da infância e do diálogo de crianças com o cinema em contexto escolar.

### *Luciane Viera Palma*

Pedagoga formada pela Unicamp e Coordenadora pedagógica na Prefeitura de Campinas desde 2016, fez parte da equipe de coordenação do Programa Cinema e Educação até 2020. Atualmente, trabalha junto ao Núcleo de Avaliação Institucional Participativa da Coordenadoria Setorial de Formação e integra a equipe de coordenação do Programa Municipal de Leitura e Escrita.

### *Marcelly Camacho Torteli Faria*

Psicóloga, professora na Faculdade Santa Lúcia, doutoranda na Faculdade de Educação/ Unicamp e pesquisadora nas escolas CEI Regente Feijó e Cha IL Sun.

### *Maria de Lourdes Gomes da Silva*

Orientadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campinas, Pedagoga, mestre em Educação, participa do programa Cinema e Educação desde 2017.

### *Marina Mayumi Bartalini*

Artista Visual e Professora de Artes graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística. Mestre em Educação pela Unicamp. Doutoranda no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp com orientação do Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior pertencente ao Grupo OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais.

### *Marli França Silva*

Educadora na Rede Municipal de Campinas, CEI Reino Encantado, Comunicadora Visual, Pedagoga, Integrante do Grupo de pesquisas Cinematográficas Kino Olho e atuante do programa Cinema e Educação de Campinas fazendo experimentações audiovisuais com alunos da educação infantil.

### *Marta de Almeida Oliveira*

Orientadora-Pedagógica da rede municipal de Campinas, aposentou-se em dezembro de 2019, tem formação em Pedagogia e Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

### *Maurício Squarisi*

Realizador de desenhos animados autorais e orientador de oficinas de cinema de animação. Roteirista, animador e diretor do longa-metragem “Café – um dedo de prosa” e outros 20 curtas-metragens autorais. Diretor de mais de 200 curtas metragens coletivos produzidos em oficinas. Co-fundador e co-diretor do Núcleo de Cinema de Animação de Campinas, criado em 1975.

### *Mauro Antonio Guari*

Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Graduado em Ciências Sociais e especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Integrante do Cineclub Regente/Cha e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18197-1].

### *Mônica Araújo da Silva*

Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia, Pós-Graduada em Ensino de Música e Artes e capacitação em Música, Recreação e Artes na Educação. Integrante do Cineclub Regente/Cha desde 2019 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18902-7].

### *Pamela de Bortoli Machado*

Líder de Pedagogia na Digital House Brasil. Pós-doutoranda em Educação e Tecnologia na FEUSP. Possui doutorado em Multimeios sob o viés do “Filmeducação”, um cinema construído nas escolas. De 2016 a 2019 foi integrante do Grupo Olho – UNICAMP, desenvolvendo projetos de Cinema & Educação junto à Prefeitura Municipal de Campinas.

### *Rebeca Ripari de Oliveira*

Professora Bilíngue de Libras da Prefeitura Municipal de Campinas, na EMEF Dulce Bento Nascimento. Possui graduação em Educação Especial, especialização em Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras e técnico em Programação de Jogos Digitais.

### *Renata Lanza*

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professora de Matemática e integrante do Programa de Cinema e Educação na Prefeitura Municipal de Campinas. Desenvolve pesquisas no campo da educação, cinema e suas tecnologias nas escolas.

### *Rita de Lourdes Carnevale Santos*

Mestranda de Educação pela PUC Campinas, Pós Graduação em Metodologias para Educação à Distância. Bacharelado em Serviço Social. Experiência como professora de Ensino Médio pelo Estado de SP e Agente de Educação pela PMC.

### *Rozeli Lemos de Melo*

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Psicopedagogia. Integrante do Cineclub Regente/Cha desde 2017 e bolsista do Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas [Fapesp 2019/18183-0].

### *Sandra Regina Freitas do Amaral*

Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento. Integrante do Cineclub Regente/Cha desde 2017 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18098-3].

### *Simone Pinto da Silva*

É pedagoga, especialista em Fundamentos Científicos e Didáticos na Formação de Professores e mestre em Educação Escolar. Foi formadora do curso de Pedagogia do PROESF (FE/UNICAMP), professora de Educação Infantil e é diretora educacional da Prefeitura de Campinas.

### *Vanessa Lima*

Graduada em Pedagogia na Unicamp, Especialista em Docência em Educação Infantil pela UFSCar. Foi Agente de Educação Infantil na Rede por 1 ano e meio, contratada temporariamente. É Profa efetiva há 12 anos. Participou da escrita dos Cadernos Curriculares. É membro do FMEIC (Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas)... E faz parte do Coletivo Flor do Barranco..

### *Wanessa Aparecida Souza Oliveira*

Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha II Sun. Possui graduação em Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda. Integrante do Cineclubes Regente/Cha desde 2019 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/19264-4].

### *Wenceslao Machado de Oliveira Junior*

Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Membro da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” e Coordenador do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2018/09258-4].

### *Zirlene Scardovelli*

Professora aposentada da Prefeitura Municipal de Campinas, atuou por mais de 22 anos na Educação Infantil na CEI Agostinho Páttaro. Formada em Magistério pelo Colégio Culto à Ciência, licenciada em Pedagogia pela PUCC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especializada em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas.



# Lista de figuras

<b>Figuras</b>	<b>Pagina</b>
<i>Figura 1 – Cine Paradiso</i>	32
<i>Figura 2 – Sobre crianças e cavalos</i>	33
<i>Figura 3 – Sobre crianças e cavalos</i>	34
<i>Figura 4 – Sobre crianças e cavalos</i>	35
<i>Figura 5 – Sobre crianças e cavalos</i>	35
<i>Figura 6 – Infância barranqueira</i>	37
<i>Figura 7 – Entregar-se ao balanço</i>	37
<i>Figura 8 – A diversão no des-girar</i>	38
<i>Figura 9 – Balanço, do corpo e das nuvens</i>	39
<i>Figura 10 – Flor do Barranco</i>	40
<i>Figura 11 – Cena da criança chutando areia no aparelho</i>	62
<i>Figura 12 – Falta de enquadramento</i>	62
<i>Figura 13 – Imagem contra a luz, perdendo nitidez</i>	62
<i>Figura 14 e 15 – Filmagens mais próximas dos objetos</i>	63
<i>Figura 16, 17, 18 e 19 - Imagens de ângulos diferentes.</i>	64
<i>Figura 20 – Frame de um filme feito por uma criança participante da pesquisa</i>	81
<i>Figura 21 – Fotografia de uma filmagem feita por uma criança participante da pesquisa</i>	85
<i>Figura 22 – Filme “Olho observador”.</i>	86
<i>Figura 23 – A pequena Heloisa segurando um dispositivo – o tripezinho para celular</i>	93
<i>Figura 24 – Frame do filme “Solhepse”</i>	97

<i>Figura 25 – Frame do filme “Esopinhos”</i>	99
<i>Figura 26 – Imagens em perspectiva forçada</i>	106
<i>Figura 27 – Fotogramas da videodança “Esta não é a escola. É a outra escola”</i>	107
<i>Figure 28 – Cineclube promovido pelo Programa de Cinema e Educação no Salão Vermelho.18/05/2016.</i>	118
<i>Figure 29 – Cineclube na EMEJA Nísia Floresta – 24/03/2021.</i>	121
<i>Figure 30 – Cineclube do Programa de Cinema &amp; Educação e Educação Ambiental. 09/06/2021.</i>	123
<i>Figura 31, 32 e 33 – Fotografias de frases deixadas por familiares após sessão de cineclube</i>	152 e 153
<i>Figura 34 – Frame do filme “A festa do Cinema”</i>	179
<i>Figura 35 – Frame do filme “A festa do cinema”</i>	180
<i>Figura 36 – Frame do filme a Festa do cinema”</i>	181
<i>Figura 37 – Frame do filme “A Festa do cinema”</i>	182
<i>Figura 38 – Frame do filme “A festa do cinema”</i>	184
<i>Figura 39 – Frame do filme “A Festa do cinema”</i>	185
<i>Figura 40 – Frame do filme “A festa do cinema”</i>	186
<i>Figura 41 – Frame do filme “As tranças de Samira”</i>	193
<i>Figura 42 – Frame: Amaciando cabelos encaracolados.</i>	194
<i>Figura 43 – Frame: Outras tranças.</i>	196
<i>Figura 44 – Frame: Multiplicidade de tranças.</i>	198
<i>Figura 45 – Frame: Cabelos de arrepiar.</i>	199
<i>Figura 46 – Frame: Crianças e gestos de cuidar.</i>	200
<i>Figuras 47 e 48 – Foto das autoras do Grande Atlas Mundial.</i>	203
<i>Figura 49 – Mapa: A África das crianças.</i>	204
<i>Figura 50 – Fotografia do último encontro da turma do curso Pedagogia da imagem 2007, feita no MIS</i>	246
<i>Figura 51 – Cena da Oficina “Além da sala escura”</i>	251
<i>Figura 52 – Cenas da Oficina “Além da sala escura”</i>	251
<i>Figura 53 – Cenas da Oficina “Além da sala escura”</i>	252
<i>Figura 54 – Cena da Festa do cinema</i>	255

<i>Figura 55 – Participação na 13a. Mostra de cinema de Ouro Preto (CineOP) 2018</i>	<i>257</i>
<i>Figura 56 – Experimentações com projeções na CEI Agostinho Páttaro 2017.</i>	<i>341</i>
<i>Figura 57 – Cena do filme 1</i>	<i>354</i>
<i>Figura 58 – Cena do filme 2</i>	<i>355</i>

## Projeto visual

projeto visual deste livro foi feito através da seleção de frames de filmes que compõem a Mostra Kino/Estudantil de Campinas, organizada pelo Programa Cinema e Educação.

# Anexos



# Cineclube em Rede: A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal

CSF/NÚCLEO DE CURRÍCULO E  
PESQUISA EDUCACIONAL/ NÚCLEO DE  
FORMAÇÃO—01/12/2015

Eneida Marques Heliton Godoy . Sonia Oliveira Zelma Bosco

**O**s objetivos deste projeto são: **(1)** fomentar a composição de clubes de cinema, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com o intuito de promover experiências estéticas e subjetivas com o cinema na escola, incrementando aquelas que são mobilizadas nas práticas sociais cotidianas e que já se dão na

vida de nossos educadores, educandos e demais membros da comunidade, buscando avançar, por essa perspectiva, nas relações que o cinema instaura entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura. **(2)** Impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos, a partir da relação indicada, integrando outros saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as interfaces propostas. **(3)** Promover a transmissão de pesquisas e intervenções referentes às relações que o cinema permite instaurar, no sentido já mencionado. **(4)** Propor parcerias com instituições sociais e educacionais, com a finalidade de construir intervenções que possam operacionalizar a construção de espaço e tempo de cinema na escola.

## Sobre a obrigatoriedade e este Projeto

Para tal iniciativa, nossos argumentos se organizam, num primeiro momento, na direção de atender à legislação que, pela Lei 13.006, de 26 jun. 2014, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Essa Lei obriga todas as escolas de educação básica a exibir duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola.

Vale de início observar que a referida Lei não define os dispositivos de sua execução e nem quais filmes ou como eles serão escolhidos, além de não fazer referência a quem caberá o custo das aquisições necessárias à sua implementação, bem como da composição da infraestrutura necessária às exibições cinematográficas. Se a Lei traz a preocupação com a democratização do acesso, vale ainda lembrar sobre os escassos recursos para e dos filmes nacionais, que não oferecem tecnologias como *closed caption* ou audiodescrição, para, por exemplo, ampliar seu acesso aos cidadãos surdos ou de baixa audição e cegos ou de baixa visão – questão importante no âmbito da inclusão na escola, que ainda pede discussões e encaminhamentos.

Cabe também observar que o destaque dado pela Lei ao fato de a exibição cinematográfica ser articulada como componente curricular e integrada à proposta pedagógica da escola possibilita entender que a inserção do cinema na escola não teria um caráter de mero entretenimento, como de modo geral acontece em nosso cotidiano. Na escola, a exibição cinematográfica teria assim um lugar enquanto ação educacional, que discutiremos no decorrer deste Projeto.

De nossa parte, ao atender à demanda promovida pela legislação, entendemos que o acolhimento dela, na Rede Municipal de Campinas, necessita se orientar pelos documentos curriculares de nosso município, na relação com aqueles produzidos no âmbito nacional, buscando organizar um projeto municipal próprio para atender à obrigatoriedade mencionada. Nesse sentido, começamos por considerar a seguinte questão: como a escola pode constituir espaços e tempos para que as produções fílmicas sejam vivenciadas, discutidas e pensadas, de modo a possibilitar, para além do entretenimento, experiências estéticas e subjetivas criadoras para os envolvidos – educandos, educadores e demais membros da comunidade? Interessamo-nos, nessa perspectiva, tomar como ponto de partida as relações que o cinema permite instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura; relações essas que se farão presentes nas reflexões a seguir.

Entendemos que não se trata apenas de apresentarmos documentos que organizem uma seleção de vivências que aprofundam práticas de cinema em espaços e tempos educativos, que poderiam ser tomadas como “modelos” pelos educadores. Se consideramos, conforme indica atualmente o projeto educacional da SME, a singularidade dos protagonistas centrais – educando e educador – no movimento da ação educacional de pensar e fazer com a criança, jovem e adulto na escola, entendemos que assumir “modelos” ignora a singularidade mencionada, bem como anula a ideia de um projeto pedagógico que seja “processo e instrumento pelo qual **a Unidade Educacional** planeja, executa, avalia e publiciza sua proposta de trabalho **a partir da realidade social na qual está inserida** e manifesta seu compromisso público em ofertar educação de qualidade.” (Resolução SME 12/2015, publicado em DOM de 10/04/2015, p.7, destaques nossos).

Não se trata, assim, de compormos uma seleção com “modelos” de ações pedagógicas bem ou mal sucedidas ou, ainda, de uma lista de e sobre os filmes a ser acolhida pelas unidades educacionais, embora um conjunto deles possa ser sugerido por meio do desenvolvimento deste Projeto e de ações institucionais específicas, a fim de recomendar, periodicamente, produções cinematográficas, para a organização de Cineclubes. De nossa parte, na centralidade da apresentação deste Projeto, trata-se de esclarecermos qual o lugar do cinema em relação à educação das crianças, jovens e adultos e assumirmos a importância da escola na criação de novos cinéfilos.

Cabe notar que não ignoramos a dimensão do caráter de investimento econômico apontada, inclusive, pelo senador Cristóvão Buarque, quando esse confere importância ao apoio à indústria cinematográfica nacional. O parlamentar argumenta nesse sentido que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala” (citado em Fresquet & Migliorin, 2014, p.5). O senador ainda destaca a importância da arte na escola, como via para ampliar a formação do educando de modo a torná-los usuários de bens e serviços culturais, cumprindo assim o que seria, segundo o parlamentar, um dos objetivos da educação (op.cit., p.6). O cinema tornar-se-ia, assim, em sua argumentação, um instrumento importante para a formação do “gosto pela arte”.

Não vamos aqui discutir as implicações dessas posições do senador, em relação à sua visão sobre educação, arte e papel da escola, que reconhecemos como diferente da nossa. De nossa parte, entendemos que a Lei oportuniza a abertura de um espaço e um tempo, na organização da ação pedagógica na escola, que nos permite assumir o cinema como manifestação artística que pode ter um papel no desenvolvimento integral do aluno, contribuindo com sua formação ética, estética e crítica.

A iniciativa de organizarmos este Projeto se orienta pelo desejo de tecer subsídios teórico-metodológicos que, de início, norteiem o acolhimento mais sistemático na escola de práticas sociais de assistir filmes e documentários, entre outros, sem, contudo, que essas figurem como simples exercício de reprodução daquilo que nossos educadores e educandos, por exemplo, assistem em cinemas ou mesmo em suas casas, pela televisão ou internet, buscando, assim, exceder a uma visão do cinema como entretenimento apenas. Trata-se de a escola poder organizar espaços e tempos educativos (cf. CCT Espaço e tempo na educação das crianças, 2014) para, por meio e com as referidas práticas, promover vivências que possibilitem experiências estéticas e subjetivas com o cinema, que contribuam com construção de novas leituras e saberes. Vivências que, inclusive, possam mobilizar educandos, educadores e a comunidade à criação e à produção de cinema na escola, assumindo, assim, a autoria dessa manifestação artística não só na condição de espectador de filmes produzidos por outros, mas também ao ocupar um outro lugar da criação no cinema: o de produtor, diretor ou mesmo ator, dentre outros.

Excedendo à simples necessidade promovida pela legislação, confirmamos nossa iniciativa com a construção de tais subsídios, que tenciona enriquecer e exceder as vivências com o cinema que já ocorrem na escola e na vida fora da escola, que muitas vezes exercem um

papel de entretenimento e lazer ou mesmo se configurem como instrumentos para ilustração de informações pretendidas – por exemplo, assistir a um filme sobre a ação dos jesuítas nas Américas, para conhecer mais sobre a catequização dos povos indígenas. Essas organizações, possibilitadas nas vivências com o cinema que já se dão na escola, têm um lugar importante nas ações educacionais; pretendemos, contudo, ir para além delas, dando destaque ao liame essencial que o cinema instaura entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura, ao buscar promover, além da contemplação, debates críticos em torno da materialidade cinematográfica – sua ética e estética – e expor sua relação com as realidades social, os conhecimentos e a(s) cultura(s) que circundam os envolvidos. Nesse sentido, avançamos no segmento a seguir.

## **Subsídios iniciais para organização da proposta para Cineclubes na escola**

Não será, assim, somente buscando garantir espaço físico na escola e tempo na cronologia do cotidiano que pretendemos, com essa proposta, abrir um lugar para a exibição cinematográfica na escola. Na perspectiva deste Projeto, a intenção é de trazer o cinema como mais um elemento formativo possível. Desse modo, é necessário que os educadores e os educandos os relacionem como espaço e tempo educacionais, sem ser pedagogizado ou didatizado, mantendo a relação de formação sensível com os filmes, dialogando com a materialidade e a narrativa cinematográficas e possibilitando aos envolvidos exercer a crítica.

Se partimos de uma realidade, nas unidades educacionais públicas municipais, em que são recorrentes dizeres do tipo “Hoje não teremos aula; vamos assistir a um filme”, é possível tomarmos como premissa que o público-alvo mencionado anteriormente – educadores, educandos e comunidade – não tem o cinema como parte integrante de sua vida e nem a escola, de seu currículo (a partir de Fernandes, 2014). Entendemos, então, que o cinema, em sua dimensão cultural e formativa, como possibilitador de novas leituras e narrativas do mundo, pode, então, ganhar destaque em suas vidas, a partir da escola.

Nessa perspectiva, buscamos consolidar o Cineclubes como espaço e tempo educacionais (CCT Espaços e tempos na Educação das crianças, 2014) nos quais se dão a exibição, reflexão e debates e confrontos do sujeito com a arte em geral, com os conhecimentos e as culturas variadas, também por acreditar que ver, ouvir, comparar, estabelecer relações e concluir por posições pessoais e coletivas são ações que envolvem o exercício da cidadania. Os integrantes

do grupo, em sua singularidade, ao se agruparem, compartilhem regras e estratégias de leitura e de apresentação discursiva, na busca da aceitabilidade de sua interpretação, estabelecem com o coletivo diálogos e, por conseguinte, trocas de posições, constituindo (novos) sentidos de forma compartilhada; ou seja, na alteridade.

É nessa direção que o cinema pode ser proposto como prática social que acontece na especificidade dos espaços e tempos educacionais, contexto de leituras e debates formativos éticos e estéticos, além de possibilitar a constituição de novos sentidos, leituras, narrativas e conhecimentos, nas/das relações culturais variadas. Para além de entretenimento, que também é, o cinema constitui-se como espaço e tempo social e culturalmente articulados de alteridade, de formação humana.

O sucesso dessa ação, vale enfatizar, depende também de que o cinema assim se constitua para a família. Se gostar de ler depende das práticas sociais de leitura que envolvam a família, para se apaixonar pelo cinema também é necessária essa relação da e com a família. Integrá-las nesse movimento será ponto importante para que, para além da obrigatoriedade, o cinema na escola adquira novos contornos e valores, na e para a comunidade envolvida.

A escolha do cinema brasileiro, enfatizada na obrigatoriedade estabelecida por lei e assumida, de início, neste Projeto, vai ao encontro do argumento de Fresquet & Migliorin (2014, p. 15), para quem há uma “relação de identificação, de percepção da proximidade e da distância para o que conhecemos, para o que é parte do que chamamos minha cidade, meu estado, meu país”; proximidade e distância marcadas pelas diferentes culturas cifradas como “cultura brasileira”, em que nos situamos e nos significamos como brasileiros. Nessa perspectiva, podemos vivenciar, numa abertura para a alteridade, nossos registros culturais como apenas mais um entre outros possíveis, o que não nos impediria de acolher, nos Cineclubes, manifestações culturais cinematográficas de outras nacionalidades, desde que esteja garantida a presença do cinema brasileiro.

Tal perspectiva reforça e contribui com um dos papéis do cinema na escola, como um elemento possibilitador da emancipação intelectual dos envolvidos, ligada às possibilidades inventivas do cinema. Como afirmam Fresquet & Migliorin, com Rancière (2007):

“O cinema não faz apenas coisas criativas, mas se engaja na criação de formas de vida. É dessa criação que a comunidade escolar participa com o cinema. Ela possibilita imprimir algumas dúvidas ao que vemos e nos autoriza a fazer leituras criativas do que nos é dado a ver, sem mais, pensando criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além da crítica ideológica ou do modo passivo de perceber. Nesse sentido, a presença do cinema na escola torna-se um transformador

das próprias práticas educacionais. Uma tarefa excessivamente grande para os filmes, mas passível de ser efetivada se permitirmos a experiência sensível e intelectual do cinema entre professores e alunos. Uma experiência que não está pronta nos filmes, mas que depende de trabalho de toda a comunidade envolvida da educação, do desejo dessas pessoas. De outra maneira, resolvemos a Lei exibindo filmes sem afetar nada nem ninguém.” (op.cit., p. 17)

Vale destacar, para concluir provisoriamente este segmento do Projeto, a dimensão narrativa presentes nos diálogos e nos relatos compartilhados, e a constituição de sentidos singulares e coletivos. Trazemos aqui as palavras de Fernandes, que enfatiza o movimento do sujeito de falar, contar sua história e vivências, como possibilitador de transformações subjetivas:

“Na dimensão da narrativa em Benjamin (2012) e Larrosa (2002), os relatos compartilhados nos debates dos filmes que trazem esses desafios de formação apresentam sentidos nos quais as crianças e jovens contam e pensam a própria história. Reconhecemos o valor formativo desse movimento de contar suas histórias ao refletirem e atribuírem sentidos ao filme e entendemos que esse processo é uma aprendizagem. Ao narrar sobre o filme exibido, o sujeito cria um sentido para o que foi assistido, falando sobre e através do contato cinematográfico. Por isso a narração é sempre um contar de si, contar e compartilhar com o outro sua própria experiência. E, ao falar sobre o que o tocou, o que o marcou no filme, narradores e ouvintes não apenas trocam experiências, mas também as inventam e se inventam. Quem narra relata seu ponto de vista ou o que lhe chamou atenção no filme, constrói sua relação com o que foi visto na tela e cria significados para a própria experiência. Nesse sentido configura-se uma transformação do filme como espaço de pensamento nesse processo narrativo vivido por eles.” (FERNANDES, 2014. p. 105).

Desse modo, consideramos as narrativas, seja em sua realização por relatos ou narrativas ficcionalizadas, como profundamente envolvidas na relação entre sujeito e cinema – como produção cinematográfica e/ou como produção do sujeito. Assumimos a necessidade de que os envolvidos, singular e coletivamente com o cinema na escola, estejam implicados enquanto sujeito das narrativas organizadas nas vivências pelo e com o cinema. É, assim, necessário reconhecer e possibilitar lugares para eles se apresentarem também como narradores, nas ações educacionais planejadas, considerando a especificidade dos segmentos envolvidos – Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Cabe, nesse ponto, indagar: como possibilitar que esse cinema na escola seja uma experiência estética e subjetiva e não se limite a uma função social de entretenimento? Algumas reflexões são feitas a seguir para melhor situar as perspectivas iniciais deste Projeto.

## O cinema na relação com a arte, com a ciência e com a educação

Sabemos que, enquanto materialidade, o cinema surge com a limitação da fotografia em dar conta da dinamicidade imposta pela realidade visível. Composta por fotogramas articulados por um obturador que se fecha para impedir a entrada de luz entre eles e, assim, produzir os movimentos, a sequência fílmica revela sua procedência da fotografia pelo caráter fragmentário das imagens, que conta com o funcionamento do olho humano para criar essa ilusão de movimento. São essas articulações produzidas nas montagens cinematográficas que, para além do teatro, permitem contar histórias, subvertendo lógicas dos fatos e de nossa concepção de espaços e tempos (a partir de Santaella, 2012, p.94-96). Aculturados pelas interações com as realizações fílmicas, ao se encontrar com a condensação narrativa filmada, o sujeito submete-se às novas estruturações de tempos e espaços que o cinema propicia.

Para considerarmos as relações que o cinema possibilita instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura, partimos do princípio de que, para além de narrativas fílmicas reais ou fictícias, essa manifestação artística possui uma especificidade na organização de seus recursos, a fim de mobilizar experiências estéticas e subjetivas nos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos ou, ainda, outros membros da comunidade.

Não é nossa intenção, neste momento, discutir sobre a técnica envolvida nos arranjos cinematográficos, embora seja importante para, posteriormente, em ações formativas articuladas, tomarmos conhecimento delas e sobre elas, constituindo-a como um dos lugares de observação e reflexão sobre o cinema. No entanto, cabem neste ponto algumas reflexões sobre o cinema nos âmbitos da arte, ciência e educação. Para isso, partimos das considerações tecidas no pré-texto do Caderno de Música (doravante CM, em elaboração), com o intuito de articular discussões no desenvolvimento do currículo municipal. Por essa perspectiva, entendemos “educar” como “uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13), assumindo uma concepção de educação como “integradora”, que atua – “integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas” (FREIRE; SHOR, 1986, p.19).

Nesse sentido, o cinema como arte pode ser também assumido “como uma das formas humanas possíveis de elaboração de conhecimentos nascidos em experiências de relação com obras artísticas e/ou com fazeres artístico-criadores que acontecem fora e dentro das

salas de aula” (CM, p. 7). A arte (re)cria realidades, ressignifica conhecimentos e culturas, possibilitando novos sentidos e organizações do mundo, por levar o sujeito a configurá-lo de outras formas.

O cinema, como manifestação artística, abre-se para múltiplas leituras e relações com outras manifestações artísticas e expressivas, de diferentes naturezas, uma vez que, “enquanto engendradora e propulsora de conhecimentos, a arte e a obra designam, tal como a ciência não cartesiana, verdades momentâneas, infinitas, nunca prontas, nunca acabadas, nunca as mesmas e, no entanto, verdades sobre nossa relação com vida que nós mesmos elaboramos quando fruímos, quando com a arte nos relacionamos.” (CM, p. 7).

Estamos assim partilhando de uma concepção de arte, tal como proposta no CM (em elaboração), como “essa forma de conhecimento integrada a uma relação estética com a vida e com o mundo, logo, também com a educação que permeia, ou que precisa permeiar, esteticamente, (re)criadoramente, a vida e o mundo.” (CM, p.6). Trata-se, assim, de pensar o cinema na égide de “uma educação estética pautada num pensamento que não se separa da experiência, dos sentires, dos fazeres, das relações com conhecimentos já existentes e com os novos a darem-se na relação com o que já existe”. Nesse sentido, compreendemos também que “a estética precisa adentrar o cotidiano de nossas elaborações educacionais, inclusive como elaboração artística [...] contribuindo para darmos sentidos e formas ao que queremos ser” (CM, p. 9).

Por essa perspectiva, partimos do pressuposto de Larrosa de que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’”, mas é também “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 1999, p.21). Esse autor diferencia vivência de experiência, uma vez que, para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” (LARROSA, 1999, p.21).

As vivências são muitas e podem ou não promover certos efeitos esperados sobre o sujeito. A experiência é transformadora, e nos faz diferentes de antes do seu acontecimento; ela é única e subjetiva. Com a experiência, há transformação da relação do sujeito com a vida, com o mundo e com os sentidos. Há constituição de saberes e conhecimentos, que não são cumulativos; ao contrário da informação que é ou pode ser cumulativa, mas não constituir novos conhecimentos. A escola, de modo geral, traz e troca informações, e é necessário que

ela assuma, em seu planejamento, que não há garantias de que essas informações se transformem (em) conhecimentos, uma vez que não é possível garantir experiências comuns, semelhantes para todos.

Nesse sentido, podemos dizer que as transformações mobilizadas pelas experiências dependem “de cada sujeito e das relações que estabelece com o que há no mundo, incluindo a escola”(CM, p. 10). Tal observação deve estimular a escola a assumir a imprevisibilidade em jogo no movimento de singularidades e levá-la a promover vivências variadas que possibilitem ao sujeito experiências estéticas e subjetivas, acolhendo também as manifestações artísticas existentes no mundo, dentre elas o cinema.

Sabemos que realizamos pinturas porque vivenciamos o movimento de pintar e de ver pinturas; escrevemos e lemos, porque vimos e ouvimos ler escrever e vivenciamos a relação com a escrita, ao escrever e ler. Escrever e ler, como pintar, podem fazer parte de nossa vida cotidiana, na sociedade e na cultura em que todos estamos inseridos. De maneira semelhante, assistimos a filmes e documentários pela TV e pela internet.

No entanto, se vivenciarmos a relação com essas formas expressivas como arte e assumirmos sua narratividade e possibilidade de constituírem novos sentidos; se o cinema fizer parte de nossa vida como manifestação artística, ainda que nos espaços educacionais da escola, poderemos favorecer ao sujeito a experiência estética e subjetiva do cinema. Consideramos, assim, a premissa de Larrosa (2014):

“Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim, insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.” (LARROSA, 2014, p. 13).

Se entendemos que “[...] todas as coisas existentes possuem forma, cor, textura, peso, cheiro e esses objetos são apreendidos pelos nossos sentidos e pela nossa razão”, e que “ao construir algo – qualquer coisa – o criador está dando livre vazão ao seu imaginário, tornando reais seus desejos, suas fantasias, seus sonhos” (DANELON, 2003, p. 86), podemos assumir que

essa “vazão” também se revela no cinema, nas articulações do sujeito com as imagens e os textos, baseadas em uma sintaxe própria àquela manifestação artística.

Uma sintaxe que possibilita organizar sentidos que, no caso do cinema, se manifestam nas narrativas fílmicas e são, elas mesmas, ressignificadas pelo espectador, que as transforma, (re)criando-as discursivamente, tanto na escola como na vida cotidiana, pela fala – que o significa como humano – e pela escrita que (se) organiza (n)a cultura letrada. Sobre a relação da escrita com o cinema, já dizia o cineasta Stanley Kubrick, “tudo que pode ser escrito e pensado pode ser filmado”; o inverso também pode ser verdadeiro: “tudo que pode ser filmado, poderia ser escrito”. Eis um ponto em que podem ser reveladas, por exemplo, relações de semelhanças e diferenças entre duas manifestações artísticas: o cinema e a literatura.

Entendemos, então, que as várias formas de manifestações artísticas, por serem subversoras de sentidos do cotidiano ordinário e da lógica comum e por (se) abrirem para possibilidades de múltiplas leituras, constituem polos de sedução para a relação do sujeito com os conhecimentos, tendo em conta o acontecimento de experiências possíveis, com e por elas, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA. Nesse sentido, concordamos com as colocações apresentadas no CM, que afirma:

“Nas conjugações entre pensar e sentir, corpo e mente, pensar e fazer há, também, a interpenetração entre realidade e fantasia. Nem a arte é feita só de fantasia, nem a ciência só de realidade. Se o pensamento humano dá na inter- relação entre o pensar e o sentir, as formas humanas de criação e de relação com o conhecimento dão-se no entrelaçamento entre o real e o imaginário. Somos potencialmente criadores porque entrelaçadores do real e do imaginário em nossas experiências.” (CM, p. 11-12)

No que diz respeito a ciência, podemos reconhecer que há escolas reprodutoras de conhecimentos e de relações previamente existentes; mas há outras que acolhem relações entre educadores, educandos e membros da comunidade, e destes com a arte e a ciência, reconhecendo-os como (re)criadores. É nesse sentido que consideramos a afirmação apresentada no CM sobre as relações entre escola, arte e conhecimento:

“A escola criativa, embebida de relações criadoras com as obras de arte, com os fazeres artísticos e com outras formas de conhecimento, precisa ousar ir para além do medo anunciado por Paulo Freire e Ira Shor no livro “Medo e Ousadia”. A relação estética com a vida é ousada e potencialmente transformadora da moral existente. Na escola podemos aprender a dar novas formas à vida, respeitando as singularidades que se integram aos coletivos [...]”. (CM, p. 13-14)

Privilegiamos, assim, uma educação que aceite as singularidades presentes nas coletividades e acolha, por isso, as imprevisibilidades no planejamento das ações educacionais tecidas e vivenciadas com as crianças, jovens e adultos (a partir do CCT Espaços e tempos na educação das crianças, 2015). Uma escola que aceite os diálogos articulados em dizeres marcados por perspectivas diversas, pois neles e com eles, desafiamos relações estáticas com o mundo e possibilitamos a autoria que emerge das experiências transformadoras decorrentes das relações (re)criadoras com a realidade social, com a arte em geral, com o conhecimento e com a cultura.

É nesse sentido, ainda, que localizar a escola, seja ela de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou EJA, como organizadora de espaços e tempos educacionais de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras artísticas cinematográficas, é também apostar que, das leituras (re)criadoras possíveis, a autoria se configure em diferentes níveis, singular e coletivamente. Cabe, neste ponto, tecer algumas considerações em torno da autoria que a relação com o cinema permite constituir, que serão apresentadas a seguir.

## **Algumas especificidades da relação do sujeito com o cinema: a singularidade em destaque**

Ao (con)fundir fato e símbolo, real e aparência de realidade, as realizações cinematográficas convocam um espectador que não seja, passivamente, um mero receptor de imagens e sons, mas que participe do jogo que essas produções promovem e, envolvendo-se nelas e por elas, invista-se intelectual e emocionalmente nas lacunas entre real e aparência de realidade da produção cinematográfica, antecipando relações, possibilitadas no movimento associativo que as instaura, e produzindo sentidos novos. Nesse jogo, o espectador subjetiva e é subjetivado pelas cenas articuladas na e pela sequência fílmica, e a produção filmada se inscreve como experiência estética e subjetiva; a (re)organização da materialidade cinematográfica exige, pois, o movimento subjetivo do espectador que a ressignifica, transformando-a, e, como parte desse movimento, assumindo sua parte de/na autoria dessa obra de arte.

Assim como o olhar do espectador, a câmera não é neutra e envolve um outro, que expõe e incorpora suas vivências e pontos de vista na montagem fílmica de cada cena que agrega à produção cinematográfica, com o intuito de mobilizar vivências, pensamentos, significantes e, por conseguinte, novos sentidos para o espectador. Contribuem com a constituição de sentidos, além das técnicas cinematográficas, as vestimentas, os movimentos corporais e as

palavras dos atores, a música, a sonoplastia, a iluminação, a escolha de cores e objetos que compõem os espaços, os cenários, as paisagens, e, ainda, a disposição das imagens em cada cena, os movimentos e recuos da câmera e os focos que ela destaca – o *close-up*, com um efeito que é possível no cinema e não no teatro, por exemplo.

Com esses e outros elementos que organizam uma suposta totalidade da cena almejada pelo(s) autor(es) – roteirista, diretor... afinal, “o autor é toda a equipe e não é ninguém” (PINGAUD, 1969, p. 9) – a precipitação dos acontecimentos se dá e produz efeitos sobre o espectador, promovendo antecipações e novos sentidos, semelhantes e diferentes aos esperados pelo(s) autor(es). A produção fílmica, como uma manifestação expressiva de sujeitos que a tecem, acaba por carregar diferentes perspectivas, saberes e sentidos, o que conduz a não ser propriedade de um mas de todos aqueles que com ela e nela se envolvem, seja como diretor, ator ou espectador, entre outros lugares possíveis.

Nesse sentido, podemos dizer que a (re)criação, no cinema, passa sempre pela alteridade; diríamos, pelos sentidos de um outro. Podemos dizer ainda que também no cinema não há um sentido único, acabado, previamente dado pelo diretor, por exemplo, que assina a elaboração do filme, e a ser supostamente passado, transmitido ao espectador.

As pessoas envolvidas na produção cinematográfica – autor, roteirista ou diretor –, na busca por compor, com os fragmentos, um todo a se revelar legível para o espectador, selecionam e recortam os elementos essenciais, do seu ponto de vista, a serem possivelmente observados na produção fílmica. Nesse movimento que envolve o sujeito na seleção e recortes, a produção cinematográfica se expõe como arte de transformações e transmutações de espaços, tempos e sujeitos. A trama que oferece é tecida pelo organizador da sequência fílmica e (re) tecida pelo espectador; a autoria constitutiva do autor então se (re)faz no e pelo espectador, que também assume a autoria do texto por ele ressignificado.

Nesse sentido, podemos afirmar que o cinema não, simplesmente, representa objetos do mundo – ele é ressignificação do mundo, de sentidos; no liame essencial que instaura com a realidade é que se marca o seu valor e seu destino na cultura (a partir de Bazin, 2014; Xavier, 1983). Entendemos, assim, por essa perspectiva o lugar do cinema na construção da subjetividade, na vida, na escola. Sendo assim...

## **Como contribuiremos para que os filmes sejam discutidos, pensados e experimentados estéticamente, subjetiva e discursivamente na escola?**

Partimos da ideia de que, mais do que fazer um gesto pretensamente democrático, deixando a escolha para os educandos e, eventualmente para educadores, ambos com pouco acesso à diversidade do que se produz e produziu em termos de filmes no país, parece ser responsabilidade de todos os envolvidos, no movimento de trazer o cinema para a escola, ampliar radicalmente as possibilidades de escolha, sem que as unidades educacionais fiquem pautadas apenas pelo que está na TV ou é organizado pelo mercado nos DVDs.

Entendemos, também, que a Lei que possibilita o cinema na escola como currículo complementar precisa ser regulada ainda que no âmbito municipal, sem que ela favoreça as mesmas estéticas e poderes econômicos que dominam um mercado restritivo, fechado à diversidade e à diferença, e sem, tampouco, impor às escolas filmes que não interessam à comunidade envolvida. Desse modo, talvez fizesse sentido o sistema de ensino oferecer às escolas uma pré-seleção de filmes a cada ano, por exemplo, com o devido material básico que auxilie a comunidade escolar a usufruir de cada obra. Seria, assim, uma possibilidade de começarmos uma democratização do cinema, pelo alcance das escolas, mas também pela chance de dar a conhecer filmes, em especial brasileiros, deixando ainda uma larga margem de escolha à comunidade.

Levar filmes brasileiros às escolas pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus autores, diretores, roteiristas, personagens; isto é, pode mobilizar a escola para o encontro com críticos de arte, artistas e produtores, convidá-los a dialogar com eles sobre os filmes, propiciando, dessa forma, um início de uma interação entre a escola e o universo do cinema. Bom para a escola, melhor para o cinema.

Além disso, apesar da obrigatoriedade imposta pela Lei federal – e não por causa dela – necessitamos considerar que há políticas locais, a partir de secretarias do governo, universidades e pontos de cultura, que podem formar uma grande rede otimizadora da potencialidade do cinema na escola, a ser incentivada e estimulada. Em resumo, diríamos que a existência da referida Lei não pode substituir tais iniciativas, e sua efetivação necessita passar pelo estímulo e qualificação dessa Rede de Ensino já existente, que poderá contribuir com a reparação de um débito geracional com a educação em torno do direito à arte em geral e a experiências

sensíveis, forjando, assim, uma política audiovisual para a infância, juventude e adultos por meio da escola (a partir de Fresquet & Migliorin, p. 12).

Podemos imaginar, ainda, a escola como um cenário especial que tenciona o gesto de acreditar e criar a postura crítica e questionadora, como forma de sermos tocados no cinema. Dessa tensão pode emergir o conhecimento, direta ou indiretamente vinculados aos conteúdos escolares. Entendemos que o cinema pode, assim, ampliar leituras e conhecimentos do mundo, de espaços e tempos históricos, de modos de viver e de concepções de mundo, a partir da crítica em torno dos pontos de vista mobilizados pelos filmes.

Há, na Rede Municipal de Ensino, ações pedagógicas positivas que trazem filmes para a escola, na condição de entretenimento ou de pretexto para o ensino sistemático de conteúdos. Nessas ações, podemos também perceber que, em alguma medida, os professores hoje são tratados como operadores de um sistema que prevê desde o planejamento das aulas, os materiais didáticos, até a avaliação escolar, modulados pelas avaliações externas oficiais. O crescimento no desejo de resultados considerados bem-sucedidos, em relação a uma visão de aprendizagem dos conteúdos escolares – com estes muitas vezes apresentados de forma apartada das práticas sociais nas quais se inserem –, tem atizado sistemas de medida que acabam dando o tom do cotidiano escolar. Mas, que sentido faria, nesse contexto, impor duas horas de cinema por mês nas escolas? Essas duas horas serão submetidas a um tipo de avaliação que, no lugar de avaliar o que se faz, modula o conhecimento e o aprendido?

Retrocedendo sobre as reflexões apresentadas neste Projeto, nos indagamos: em que medida duas horas de cinema na escola podem contribuir para que ela seja um espaço de criação e circulação de conhecimento? Um lugar para a educação e não apenas para a obtenção de resultados escolares?

Na busca por encaminhamentos, encontramos uma crítica ao “uso do cinema” nas ações pedagógicas, no sentido de alertar sobre a inconveniência de coisificar uma realização artística e funcionalizá-la, didatizando-a, em vez de fazê-la valer em sua potência educacional. Podemos aceitar que o cinema nos permite aprender e ensinar, que os filmes dialogam articuladamente com propostas curriculares que relacionam diferentes campos de conhecimento, e acreditamos que as críticas tecidas no corpo deste Projeto não invalida essa possibilidade, que é legitimada pela escola.

A crítica que fazemos se concentra em minimizar essa forma de acolher o cinema como única ou exclusiva de sua entrada na escola. A metáfora do cinema como janela que nos abre

para o mundo nas categorias de tempo e espaço e, como espelho – que o reflete e o refrata ao deparar com a barreira subjetiva – é apenas uma das outras possibilidades que o cinema traz para a experiência de aprendizagem para além do conteúdo escolar (a partir de Fresquet & Migliorin, p.14).

Assumindo as premissas apresentadas, retomamos os objetivos iniciais deste Projeto, a saber:

(1) fomentar a composição de clubes de cinema, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, com o intuito de promover experiências estéticas e subjetivas com o cinema na escola, incrementando aquelas que são mobilizadas nas práticas sociais cotidianas e que já se dão na vida de nossos educadores, educandos e demais membros da comunidade, buscando avançar, por essa perspectiva, nas relações que o cinema instaura entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura. (2) Impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos, a partir da relação indicada, integrando outros saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as interfaces propostas. (3) Promover a transmissão de pesquisas e intervenções referentes às relações que o cinema permite instaurar, no sentido já mencionado. (4) Propor parcerias com instituições sociais e educacionais, com a finalidade de construir intervenções que possam operacionalizar a construção de espaço e tempo de cinema na escola.

Buscando os encaminhamentos desses objetivos, indicamos, no próximo segmento do Projeto algumas metas que almejamos alcançar.

## **Metas Iniciais para Encaminhamento deste Projeto**

Tendo em vista esses objetivos e as especificidades em jogo na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, buscamos situar alguns pontos de partida, a serem devidamente organizados e desenvolvidos durante a implementação coletiva deste Projeto, a partir da participação coletiva implementada em pequenos grupos, com representantes de diferentes segmentos compondo equipes, que busquem planejar, detalhar e se responsabilizar por prazos e pela realização das ações a serem propostas.

Para enfatizar o cinema como arte, pretendemos abordar sua especificidade a partir das relações, por um lado, com a fotografia, com o teatro e também com a música; por outro, com a literatura e a poesia. Para promover o diálogo do cinema com diferentes manifestações

artísticas e campos de conhecimentos, enfatizamos a presença, além de filmes ficcionais, dos documentários que muitas vezes podem ressignificar relatos biográficos, entre outros. Nesse sentido, então, caberia:

## **No âmbito da SME/DEPE/CSF**

### **A.1 – No plano da organização estrutural necessária ao desenvolvimento do Projeto:**

- » Promover parcerias com o MIS, com o IA da UNICAMP, com os coletivos de cinema da cidade e, mais especificamente, com cineastas, críticos de arte e até escritores e poetas afinados com nossa proposta, com o intuito de promover ações formativas voltadas para os formadores dos educadores nas unidades educacionais e no CEFORTEPE.
- » Promover parceria com o Núcleo de Educação Especial, buscando contribuições e encaminhamentos sobre as necessidades estruturais e formativas, para possibilitar a participação dos surdos e dos cegos nas ações dos Cineclubes, promovendo inclusive o desenvolvimento de audiodescrições e da qualidade de legendas para produções cinematográficas dos Cineclubes.
- » Discutir e organizar, no âmbito do Departamento Financeiro, Suprimentos e do CAE, as possibilidades de implementar as condições estruturais nas unidades educacionais para os Cineclubes, organizando cronograma de modo a acolher o cinema na escola, tal como indicado neste Projeto.
- » Organizar um Programa de fomento ao cinema na escola, numa parceria entre SME/DEPE/CSF e seus Núcleos com a Secretaria da Cultura, com seus pontos de cultura e também com Associações de Amigos de Bairros.
- » Buscar discutir e organizar, no âmbito das normas e legislação, as condições legais e possibilidades pedagógicas de inserção e de implementação do cinema na escola, na forma pretendida por este Projeto, considerando as especificidades de cada segmento educacional, bem como da escola de educação integral.
- » Promover a realização de avaliação diagnóstica dos espaços para os Cineclubes na escola, verificando as necessidades para sua implementação e otimização.
- » Construir, em parceria com representantes dos segmentos da RMEC, uma política de composição, manutenção e circulação do acervo dos Cineclubes, bem como a de seleção dos materiais cinematográficos, para a divulgação e discussões sobre os filmes.

- » Viabilizar e implementar a criação de uma página na Educação Conectada, que acolha o Projeto e as extensões de seu desenvolvimento por meio da criação e organização de links específicos.
- » Promover um espaço digital que acolha os acervos e catálogos dos Cineclubes, visando a compartilhar produções cinematográficas, acompanhadas com críticas, propostas e orientações que subsidiem a elaboração de ações educacionais nas escolas.

## **A.2 – No plano das ações formativas necessárias à implementação do Projeto:**

- » Articular e subsidiar a formação de GF, Grupos de Estudos e Grupos de Trabalho voltados às temáticas aqui em questão, com o intuito de promover a inserção e ressignificação do cinema na escola, bem como a realização de ações formativas centralizadas, pautadas nas orientações dos documentos curriculares da Rede, num diálogo com o DEPE e a CSF.
- » Constituir Grupo de Trabalho com Cinema, no Cefortepe, para discussão e montagem de bibliografias relacionadas ao Cinema, articuladas com uma listagem de filmes sugeridos, compondo ainda um conjunto de subsídios metodológicos que objetivem auxiliar a definição de procedimentos e critérios de seleção, aquisição, implementação e avaliação por relatórios periódicos específicos, das ações educacionais promovidas com o cinema pelas unidades educacionais, a fim de subsidiar o desenvolvimento do Projeto nas U.E.s, bem como traçar sugestões para encaminhamentos e mesmo redirecionamento da proposta na escola.

## *No âmbito das unidades educacionais*

### **B.1 – No plano da organização estrutural necessária ao desenvolvimento do Projeto:**

- » Constituir equipe que planeje, promova e implemente as ações do Cineclube da unidade educacional, em parceria com a SME/DEPE/CSF.
- » A partir de seu acervo e contando com a parceria do MIS e entidades envolvidas com cinema, promover Mostras de Cinema na escola, abertas à população do bairro e às famílias, com o intuito de divulgar as ações comunitárias do Cineclube e o projeto de cinema na escola, abrindo, por meio da interação (ativa) com a família, a escola como uma referência do cinema.

- » Promover parceria com a biblioteca municipal e a da escola e bibliotecários, a fim de organizar e divulgar o acervo cinematográfico das unidades educacionais.

## **B.2 – No plano das ações formativas necessárias à implementação do Projeto:**

- » Promover ações formativas voltadas para as especificidades das manifestações artísticas mencionadas – cinema, teatro, fotografia, música, literatura e poesia –, destacando suas aproximações e resignificando-as na relação uma com a outra, sem perder de vista as concepções e princípios deste Projeto e dos documentos curriculares municipais, nos âmbitos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.
- » Compor Grupos de Estudos com os educadores e educandos, dos segmentos educacionais envolvidos, com o intuito de desenvolver projetos específicos voltados para as relações e perspectivas acima pontuadas, com o intuito de integrar essas manifestações no currículo da U.E., a partir do Projeto Pedagógico.
- » Articulado às iniciativas acima, promover grupos de leituras e debates entre educadores e educandos, pensando e fazendo com e entre eles a especificidade da dinâmica do Cineclube e do cinema nos segmentos educacionais mencionados, considerando e incrementando materiais já existentes no acervo da unidade educacional.

## **Referências Bibliográficas:**

BAZIN, A. **O que é o cinema.** Tradução Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DANELON, M. **Estética, arte e vida cotidiana.** [s.l.]: [s.n.], 2003.

FERNANDES, A.H. A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme – a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação:** a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. [s.l.]: Universo Produção, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. [s.l.]: Universo Produção, 2014.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. [s.l.]: Universo Produção, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Escola Viva**. [s.l.]: SME/DEPE, 1999.

\_\_\_\_\_. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. [s.l.]: Editora Autêntica, 2014.

PINGAUD, B.; SAMSON, P. **Alain Resnais ou a Criação no Cinema**. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. [s.l.]: Editora Melhoramentos, 2012.

XAVIER, Ismael (org.). **A experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983.

## Documentos Oficiais:

BRASIL. Lei 13.006, publicada em DOU, Seção 1, Poder Legislativo, de 26/06/2014, que acrescenta parágrafo 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes nas escolas de educação básica

CAMPINAS, SME/DEPE. Resolução SME 12/2015, publicado em DOM de 10/04/2015, p.7.

\_\_\_\_\_. Caderno Curricular Temático “Espaços e tempos na educação das crianças”. 2015.

\_\_\_\_\_. Caderno de Música, pré-texto divulgado internamente em Agosto de 2015.



## RESOLUÇÃO SME nº 07/2016 - INSTITUI O PROGRAMA “CINEMA & EDUCAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL” – PUBLICADO EM DOM 28/3/2016, P. 5

A Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições de seu cargo e, CONSIDERANDO o artigo 206 da Constituição Federal, de 1988;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação;

CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação e,

CONSIDERANDO a Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação; RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Programa “Cinema & Educação - A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”.

Art. 2º O Programa tem como objetivos:

- I. planejar e coordenar ações que subsidiem os profissionais de educação, na aplicação da Lei 13.006, de 26 de junho de 2014 na Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- II. incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em sociedade na qual todos possam se reconhecer na cultura nacional;
- III. enfatizar o cinema como arte e promotor de experiências estéticas, estabelecendo relações por um lado com a fotografia, com o teatro e também com a música; por outro, com a literatura e a poesia, tomando como referência as vivências cotidianas dos educandos e educadores, além de considerar a especificidade dessa expressão artística no contexto escolar;
- IV. revitalizar e ampliar os títulos do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, para acesso das Unidades Escolares e comunidade;
- V. organizar as formas de acesso e utilização do acervo material e digital de filmes de curta e longa duração, pelas Unidades Escolares e comunidade;
- VI. desenvolver, gerenciar e disponibilizar, para todos os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, plataforma on-line para:
  - a. sistematização de registros de memória;
  - b. divulgação de relatos de experiências, pesquisas e produção de conhecimento, vivenciadas nos diversos espaços formativos;

- c. mediação do fórum permanente de discussão sobre temas educacionais relacionados às exibições e produções de filmes.
- IV. revitalizar e ampliar o acervo bibliográfico específico que subsidia a reflexão sobre a educação nas relações que o cinema permite instaurar entre o sujeito e a realidade social, a arte em geral, o conhecimento e a cultura;
- V. promover intercâmbios, mostras, seminários, encontros, publicações ou outros eventos, que possam oferecer subsídios sobre a temática aos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, às propostas e ações dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas, das Coordenadorias/ Departamento Pedagógico e outras instâncias da SME;
- VI. elaborar estudos e propostas visando a progressiva implementação de cineclubes nas Unidades Educacionais da SME, pressupondo-os como espaços de interação de educandos, educadores e comunidade com expressões artísticas do cinema, mobilizadoras de experiências estéticas que promovem a construção de novos sentidos em meio a debates e reflexões sobre produções cinematográficas;
- VII. propor, organizar e avaliar formação específica para implementação e desenvolvimento do Programa, objetivando impulsionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos entre educadores e educandos e integrar diferentes saberes e campos de conhecimentos que possam vir a enriquecer as relações propostas, e
- VIII. estabelecer parcerias objetivando a qualificação do desenvolvimento do Programa com:
- a. Museu da Imagem e do Som, da Secretaria Municipal de Cultura;
  - b. Universidades públicas, em especial com institutos e Faculdades de artes e de educação, cinematecas e centros de estudos sobre o cinema;
  - c. Cineastas, atores, escritores, poetas, educadores e cinéfilos em geral, e
  - d. Instituições sociais e educacionais que visem contribuir com o desenvolvimento do cinema na escola.

Art. 3º Para o desenvolvimento das ações e objetivos indicados nesta Resolução, as ações serão asseguradas por uma estrutura subordinada à Coordenadoria Setorial de Formação e terá

como Comissão Permanente, profissionais coordenados por Coordenadores Pedagógicos, indicados pelo titular do Departamento Pedagógico e designados pelo titular da Secretaria Municipal de Educação para este fim, na seguinte conformidade:

- I. Coordenação Pedagógica:
  - a. 4 (quatro) Coordenadores Pedagógicos.
- II. Equipe de Profissionais:
  - a. 2 (dois) Professores representantes da Educação Infantil;
  - b. 1 (um) Professor representante do Ensino Fundamental;
  - c. 1 (um) Professor representante da EJA.

Art. 4º O núcleo de Ação do Programa terá como atribuições:

- I. coordenar as ações demandadas para implementação e desenvolvimento do Programa;
- II. indicar e oferecer formações específicas;
- III. emitir parecer quanto a viabilidade de oferecimento de formação específica relacionada as suas ações;
- IV. emitir parecer quanto a indicação de aquisição de acervo de títulos de filmes, bem como materiais didático-pedagógicos que oferecerão subsídios ao seu desenvolvimento;
- V. manter organizados e atualizados arquivos e registros de todos os atos do Programa em local definido pela titular da CSF, e
- VI. avaliar, na interlocução com os coordenadores pedagógicos da CSF, as ações empreendidas pelo Programa e propor realinhamento das mesmas, quando for o caso. Art. 5º.

Os casos não previstos por esta Resolução serão analisados pelo titular do Departamento Pedagógico, mediante manifestação da Coordenadoria Setorial de Formação, e resolvidos pelo(a) titular da SME. Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campinas, 24 de março de 2016 SOLANGE VILLON KOHN PELICER Secretária Municipal de Educação



# Referências bibliográficas

- A Longa Caminhada Para a Invenção do Cinematógrafo / Henrique Alves Costa / Cineclube do Porto Editorial / 1988.
  - EISENSTEIN, Serguei. Memórias Imorais. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
  - História do cinema de animação pernambucano / Marcos Buccini / Serifa Fina / 2017
  - Maldita Animação Brasileira / Sávio Leite – Favela é isso aí / 2015
  - Poética do Movimento / José Manuel Xavier / Edições da Monstra / Lisboa / Maio de 2007.
  - Subversivos – História do cinema de animação em Minas Gerais / Sávio Leite / Favela é isso aí / 2013
- ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- ARAÚJO, Ana Carolina. **Videodança na escola**: processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I. 2019. 1 recurso online (160 p.). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.
- BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARTALINI, M. M. **Para além da sala escura**: encontros entre cinema e escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2021.
- BARTALINI, M. M. **Para além da sala escura**: encontros entre cinema e escola. 2021. 236 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1165116](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1165116). Acesso em: 29 out. 2021.

- \_\_\_\_\_. **Para além da sala escura**: encontros entre cinema e escola. 2021. f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Para além da sala escura**: encontros entre cinema e escola. Campinas/SP: Unicamp, 2021.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Moral da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. **O segundo sexo**: fatos e mitos. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2002.
- BECK, Karla Lopes. **Um convite ao labirinto**: experiências cinematográficas na Educação Infantil. 2019. 152 f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1127072>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BEGOSSI, A. et al.. **Cineclube na escola**: uma experiência de arte, emancipação e criação entre crianças e professores. Roquette-Pinto: A revista do vídeo estudantil, Pelotas/RS, p. 12-30, fev. 2020.
- BELLEZA, E. de O. **O documentário e a escuta sensível do lugar**: quando escola e cinema formam um povo. 2019. 319 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1090509](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1090509). Acesso em: 29 out. 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGALA, Alain. **Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.inventarcomadiferenca.org/wp-content/uploads/2017/05/188001927BERGALAAAlain-A-Hipotese-Cinema.pdf> Acesso em: 13 dez.2021.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução:

Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

BLANK, Thaís. **Imagens-outsiders**: cinema, arquivo e desvio. In: HALLAK D'ANGELO, Raquel; HALLAK D'ANGELO, Fernanda (org.). CINEOP: 13ª Mostra de Cinema de Ouro Preto. Belo Horizonte, MG: Universo Produções, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.006/14. Dispõe sobre o acréscimo do § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em DOU, Seção 1, Poder Legislativo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm). Acesso em: 14 ago. 2017.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de. Caderno Curricular Temático – Arte, música e educação: tudo é coisa musical... (versão preliminar I). Educação Conectada, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B4lCfVuMNgnsMHLabnoxMWdVa00/view>. Acesso em: 08 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SME Nº 07/2016. Institui o Programa “Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”. Diário oficial, Campinas, SP, 28 de março de 2016, p. 5. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/116959465.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SME Nº 07/2016. Secretaria Municipal de Educação. Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BoZwDvS7pZb7gesVkygPqM0u1BZhTM00/view>.

CARREIRO, Rodrigo (org.). **O som do filme**: uma introdução. Curitiba: Ed. UFPR; Ed. UFPE, 2018.

CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. **Prática do Roteiro Cinematográfico**. Salvador, BA: JNS, 1996.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia**: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio 2014.

COUTINHO, Eduardo. **O olhar no documentário**: carta-depoimento para Paulo Paranaguá. In: OHATA, Milton (org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 21-47.

Cristina Buzzo/Antônio Rebolças Falcão/Alessandra Matheus da Cruz/Arnaldo Galvão. Coletânea Lições com cinema vol.4. São Paulo: FDE, 1996.

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a Revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Propriedade, apropriação social e instituição do comum**. Tempo social, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-316, jun. 2015.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)
- \_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Cartas e outros textos**. Edição: David Lapoujade. São Paulo: n-1, 2018.
- DELEUZE, G. Gilbert Simondon: indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: \_\_\_\_\_. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução e prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 1997.
- DEPE. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: [s.n.], 2013.
- ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Meridional, 2015.
- ESOPINHOS (filme). Direção de Mauro Antonio Guari Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TPMjtzVVbPI> Acesso em: 25 de mai 2021.
- FERREIRA, L. G. G. C. **Cinema Ignorante**: a arte e o convite ao comum em uma escola de ensino médio e fundamental. 2020 144 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1161778](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1161778). Acesso em: 29 out. 2021.

- FIELD, Syd. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- FILORDI DE CARVALHO, A. **Por que a educação deveria parar na quarentena?** Jornal GGN, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/a-grande-criese/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>. Acesso em 27 dez. 2020.
- FOUCAULT, M. **A escrita de si**. In: \_\_\_\_\_. O que é um autor? Lisboa: Veja, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre Educação. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1983]; 2021.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREITAS, Maria T. A. **O cinema na formação de professores**: uma discussão. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e Educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. p.92-98.
- FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação**: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/pesquisa/cinema-e-educacao-a-lei-13-006-reflexoesperspectivas-e-propostas/> Acesso em: 05 dez. 2021.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, A. **Cinema, infância e Educação**. In: ANPED, 30., 2007. [s.l.]: ANPED, 2007. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3495--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf). Acesso em: 24 nov. 2021.
- FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.
- FRESQUET, Adriana; PEREIRA, Geraldo. **Escola**: memórias do futuro. In: HALLAK D'ANGELO, Raquel; HALLAK D'ANGELO, Fernanda (org.). CINEOP: 13ª Mostra de Cinema de Ouro Preto. Belo Horizonte, MG: Universo Produções, 2018.
- GABRIEL, C. T. **Currículo e construção de um comum**: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. Revista E-CURRICULUM (PUCSP), v. 17, p. 1545-1565, 2019.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Pensadores & a educação)
- \_\_\_\_\_. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso Ferreira; BEZERRA, Holien G.; DE LUCA, Tania Regina (org.). **O Historiador e seu Tempo**. São Paulo: EDUNESP, 2008.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. **369 Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2019.
- GONÇALVES, Ingrid Rodrigues. Uma dança dos corpos fílmicos. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 835-856, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646440/14501>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- GONÇALVES, O. (org.). **Narrativas Sensoriais**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.
- GONÇALVES, Osmar. Introdução. In: GONÇALVES, Osmar (org.). **Narrativas Sensoriais**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014. p. 9-25.
- GUARI, M. A.; MELO, R. L.; OLIVEIRA JR, W. M. Educação visual no berçário: práticas de cinema com crianças pequenas. In: REIS, M.; OLIVEIRA, M.G. (org). **Educação de Bebês em contextos coletivos**: Cultura Material e Pedagogia. [no prelo].
- GUIMARÃES, C. O que é uma comunidade de cinema? **Revista EcoPós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1. 2015. p. 44-56.
- GUIMARÃES, L. G. **Fazer-cinema na escola**. 2018. 169 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=995744](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=995744). Acesso em: 29 out. 2021.
- GUIMARÃES, Roberto Lyrio Duarte. **Primeiro traço**. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.
- HALAS, John; MANYELL, Roger. **A Técnica da Animação Cinematográfica**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.
- HARAWAY, D. J. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In.

TADEU, T. (org.) **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-moderno. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 33-118.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as Imagens do Cinema**. São Paulo: SENAC, 2012.

KIAROSTAMI, A. **Abbas Kiarostami**: duas ou três coisas que sei de mim: o real, cara e coroa de Youssef Ishagpour. São Paulo: Cosac & Naif; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004.

KOHAN, Walter. A devolver o tempo da infância à escola. In: ABRAMOWICZ & TEBET (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de idéias, 2017. p. 11.

\_\_\_\_\_. **A Infância da educação e o devir criança**. Disponível em: <[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito\\_devir\\_crianca#:~:text=%C3%89%20preciso%20pensar%20o%20devir,de%20adultos%20e%20crian%C3%A7as...>](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito_devir_crianca#:~:text=%C3%89%20preciso%20pensar%20o%20devir,de%20adultos%20e%20crian%C3%A7as...>) . Acesso em: 17 nov. 2021.

LANZA, R. Conjunções entre escola e cinema: pesquisa-intervenção em duas escolas da rede municipal de ensino de Campinas. 2015. XX f. Tese (Doutorado): Campinas, 2015..

LAPOUJADE, D. **Existências Mínimas**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAZARETTI, Wilson. **Manual do Pequeno Animador**. Campinas: Komed, 2009.

LEITE, César D. P; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. p.40-50.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LINS, Consuelo. O filme-dispositivo no documentário brasileiro contemporâneo. In: AVELAR, José Carlos et al. **Sobre fazer documentários**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

\_\_\_\_\_. Rua de Mão Dupla: documentário e arte contemporânea. In: MACIEL, Katia (org.). **Transcineamas**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2009. p.327-339.

- LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, 2014.
- LÓPEZ, M. V. Filmar a escola: teoria da escola. In: \_\_\_\_\_. **Elogio da escola**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2017. p. 225-233.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, 2008.
- MACHADO, Pâmela de Bortoli. **Filmeducação**: um cinema possível na escola contemporânea = Filmeducation: a cinema possible in contemporary school. 2019. 160 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1126964](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1126964). Acesso em: 29 out. 2021.
- MARQUES, Eneida et al. **Cineclube em Rede**: A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal. CSF/Núcleo de Currículo e Pesquisa Educacional/Núcleo de Formação. Projeto Cinema e Educação-SME Campinas-2015 (1). pdf. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sBfJkmoXJ5qLgwW2Vt3uDC1cMcKSKZ5W/view>. Acesso em: 13 de dez. 2021.
- MARTINS, A.F.; ANDEUZA, N. Presente que irrompe: fotogenia e montagem. **Revista Eco Pós**, Campinas, v. 20, n. 2, Dossiê Imagens do Presente, 2017.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan. Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan/jun 2008 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em 19 abr. 2019.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MATOS, Olgária. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Desejo**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar**: obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal. Buenos Aires: Letra

Viva, 2019.

MICHAUD, P. A. **Filme**: uma teoria expandida do cinema. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. et al. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 2016.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

\_\_\_\_\_. O dispositivo como estratégia narrativa. In: LEMOS, A; BERGER, C; BARBOSA, M. **Narrativas midiáticas contemporâneas**. Livro da XIV Compós/2005. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 82-94.

\_\_\_\_\_. O dispositivo como estratégia narrativa. **Revista Acadêmica de Cinema nº 3**, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

MIGLIORIN, C., PIPANO I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte, MG : Relicário, 2018.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e educação**: a lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 27-31.

\_\_\_\_\_. **Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. **O dispositivo como estratégia narrativa**. Disponível em: <http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MIRANDA, C. E. A.; GUIMARÃES, L.G. Cinema na escola: da formação de professores para a prática escolar. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

MIRANDA, Carlos E. A; GUIMARÃES, Luís G. Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. p. 149-156.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. Aquaman, Speed Racer e Motoqueiro Fantasma: corpos na oficina. In: FRESQUET, A. (org.). **Filmes [brasileiros] na escola**. Belo Horizonte: Autêntica [no prelo].

MORAES, Vinicius de. **Antologia poética**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

- MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de Antropologia Sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MURCH, Walter. **Num Piscar de Olhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- NANCY, J. L. **A comunidade inoperada**. Rio de Janeiro, 7 letras, 2016.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019.
- NUNES, K. R. D. **Uma pesquisa-intervenção criando “animação 3D livre” numa escola pública: educação, cinema e ética hacker**. 2018. 251 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1014610](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1014610). Acesso em: 29 out. 2021.
- OLIVEIRA JR, W. M. **A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados**: encontros inumanos no cinema em escolas infantis. *Climacom Cultura Científica – Pesquisa, Jornalismo e Arte*, Campinas, v. 17, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wenceslao-jr-florestas/>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- OLIVEIRA JR, W. M. et. al. Tre o quattro paragrafi per ogni filmato – divenire arte e democrazia nell'incontro tra cinema e scuola per bambini. In: INFANTINO, A. (org.). **I bambini imparano**: pratiche educative e ricerche nei servizi per l'infanzia. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2020.
- OLIVEIRA Jr., W. M. O que pode uma rede no entre imagens, geografias e educação? In: NUNES, Flaviana G.; NOVAES, Í. F. (orgs.). **Encontros, derivas, rasuras**: potências das imagens na educação geográfica. Uberlândia: Ed. Assis, 2017.
- OLIVEIRA Jr., W. M. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares? **Quaestio: Revista de estudos em Educação**, v. 18, n. 1, maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares? **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v.18, n.1, p. 67-84, maio 2016.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. et al. Encantamentos e desassossegos – fragmentos dos (des)encontros entre cinema e escola de educação infantil. In: TEBET, T. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- OLIVEIRA, M. A; et al. **Redescobrimo a Escola de Educação Infantil**: Olhares em Ação. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil. São Leopoldo: [s.n.] 2018.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 25,

n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PIRES, Eloiza Gurgel. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913/pdf\\_582](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913/pdf_582). Acesso em: 17 nov. 2021.

PRANDI, R. **Ogum**: caçador, agricultor, ferreiro, trabalhador, guerreiro e rei. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

PRIETO, H.; PUCCI, M. **De todos os cantos do mundo**. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

Programa Cinema e Educação. **Objetivos**. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/objetivos/>. Acesso em: 13 de dez. 2021.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Claudia E. Fagaburu. Libros del Zorzal: Buenos Aires, 2007.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RIBAS, C. **Feminismos Bastardos**: feminismos tardios. São Paulo: n-1, 2019. (Série Pandemia).

RICHTER, Sandra; BERLE, Simone. Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 4, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000401027](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401027). Acesso em: 17 nov. 2021.

RODRIGUES, E. A. As estratégias narrativas no cinema de animação. **Salamanca**: Anais do II Congreso Internacional Comunicación 3.0, 2010. Disponível em: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/043.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSINY, Cláudia. Videodança: História, estética e estrutura narrativa de uma forma de arte intermediária. In: CALDAS, Paulo et al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. **Feminismo Negro e pensamento interseccional**: contribuições para as

pesquisas das culturas infantis. Educação e sociedade, Campinas, v. 42, 2021.

São Paulo. Campinas. Resolução SME Nº 07/2016. Institui o Programa “Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”. Diário Oficial, Campinas, SP, 28 de março de 2016, p. 5. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/116959465.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

São Paulo. COMUNICADO SME Nº 21/2016. COMUNICA a 1ª Relação dos Cursos, Grupos de Estudo e Grupos de Trabalho oferecidos para o ano de 2016 e o cronograma de inscrições. Anexo II, 15) CURSO: CINEMA E CINECLUBE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/371031531.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

SCOTT, Kevin Conroy. **Lições de Roteiristas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Campinas. Programa Cinema e Educação. Resolução SME 07/2016, publicada em 28 de março de 2016. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/116959465.pdf>. Acesso em: 13 dez. de 2021.

SEXTA FEIRA. Para Sexta Feira. In: OHATA, Milton (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 223-230.

SILVA, M.A; OLIVEIRA JR,W.M A música acontece – relatos de experiências com música para cinema na escola de educação infantil. **Revista de Iniciação à Docência**. UESB. [aprovado para publicação]

SIMONDON. G. **A individualização à luz das noções de forma e de informação**. São Paulo: Editora 34, 2020.

SOARES, Wellington. O bebê pode aprender muito se acreditarmos nele. **Nova Escola**, São Paulo. v. 31, n. 291,p. 12-13, abril, 2016.

SOBERÓN TORCHIA, Édgar. **Los cines de América Latina y el Caribe**. La Habana: Ediciones EICTV, 2012. 2 v.

SOLHEPSE (filme). Direção de Mauro Antonio Guari. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-aM-B6xeku0> Acesso em: 25 de mai 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

VEGA, Alicia. **Cuadernos de Alicia**. [Lenguaje. Películas. Doce juegos]. Santiago: 8 libros, 2021.

VEGA, Alicia. **Oficina de cinema** = Taller de cine. Santiago; Porto Alegre: 8 livros; Programa de Alfabetização Audiovisual/CINEAD, 2015.

- VILELA, Eugénia. **Silêncios Tangíveis**: Corpo, Resistência e Testemunho nos Espaços Contemporâneos de Abandono. Porto: Edições Afrontamento, 2010.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico, a opacidade e a transparência**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1984.
- XAVIER, Jania M.; CHAVES, Maricelma A. O estresse no processo educativo. **Revista Saberes**, Paraná, n. 4, 2016.
- ZACHARIAS, P.; ZEPPINI, P. Sobre aprender e fabular em educação. **Revista Linha Mestra**, n. 35, p. 278-285, maio-agosto, 2018.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, 2004. (Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: IFCH-Unicamp)

## Filmografia

- A Festa do Cinema. Direção: Aline Caetano Begossi. 2018. 00:01:57, color. Disponível em: <https://youtu.be/5g9vOZAdoIY>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- A LÍNGUA das mariposas; Direção: José Luís Cuerda. Produção: Canal + Espanha. Espanha. 1999. DVD
- A MAÇÃ; Direção: Samira Makhmalbaf. Produção: Iraj Sarbaz. Irã 1999. DVD
- A MULHER no alto do morro. Direção: Cássio Pereira dos Santos. 11 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MSHwkQZ3sco&t=32s>. Acesso em: 11 set. 2021.
- BALÃO BRANCO; Direção: Jafar Panahi. Produção: Irã. 1995
- CASTELO de areia (Chateau de Sable). Direção: Quentin Deleau, Lucie Foncelle, Maxime Goudal, Julien Paris, Sylvain Robert. 5 minutos. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Q--rVe5tng>. Acesso em: 11 set. 2021.
- COMO ESTRELAS NO CÉU: toda criança é especial; Direção: Amin Kahan. Produção: Índia, 2007.
- LEONEL, o pé de vento. Direção: Jair Giacomini. 15 minutos. 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZveAZDrbRU>. Acesso em: 11 out. 2021.
- Para onde foram as andorinhas? Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/para-onde-foram-as-andorinhas>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- QUANDO TUDO COMEÇA; Direção: Bertrand Tavernier. Produção: França. 1999. DVD

SER E TER; Direção: Nicolas Philibert. Produção: Gilles Sandoz. França.2002.DVD

The Circus. Direção: Charles Spencer Chaplin. 1928. 71 min, preto e branco. Disponível em: [http://cinemalivre.net/filme\\_o\\_circo\\_1928.php](http://cinemalivre.net/filme_o_circo_1928.php). Acesso em: 17 nov. 2021.

## Vídeos

YOUTUBE. Animasom. Produção de Patrícia Feitosa; Stefania Blin. Publicado em: 05 de setembro de 2008. Duração: 5 min e 12 segs. Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=H\\_7aX3IVAp0&t=48s](http://www.youtube.com/watch?v=H_7aX3IVAp0&t=48s) . Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. A Ilha. Produtor: Alê Camargo. Duração: 9 min. Disponível em: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=a\\_ilha8942](http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_ilha8942)<sup>1</sup>. Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. Canção Kaiapó – Mawaka. Produção de Mawaca. Publicado em 21 de agosto de 2014. Duração: 6 min e 22 Seg. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VMt06JwUI3U&t=23s> Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. Calango. Direção de Alê. Camargo. Duração: 8 min. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=calango> Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. Castelo de areia. Direção de Co Hoedeman- 1977. Duração: 13 min e 15 segs. Disponível em: <https://youtu.be/hzvqmoPu2H4> Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. CEI Christiano Osório de Oliveira. Filmes da CEI. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PL4\\_icuVOxvY8g9L0ZDAvc4oTBbwrXIWJL](https://youtube.com/playlist?list=PL4_icuVOxvY8g9L0ZDAvc4oTBbwrXIWJL) Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. CEI Christiano Osório de Oliveira. Filmes com Tradução em libras. Disponível em: [https://youtube.com/playlist?list=PL4\\_icuVOxvY-jRbDqLXIO86n23gCB7Cz9](https://youtube.com/playlist?list=PL4_icuVOxvY-jRbDqLXIO86n23gCB7Cz9). Acesso em: 13 de dez. 2021.

YOUTUBE. Dascrianças!kpeng!paraomundo.ProduçãodeNatuyuYuwipóTxicão,Karané!kpengeKumaré. Duração: 35 min e 23 Seg. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=28r1cj0xwEs&t=722s> Acesso em: 13 dez. 2021.

YOUTUBE. Enquanto te esperamos. Montagem e edição de Simone Pinto da Silva. Publicado em 22 de julho de 2020. Duração: 2 min e 7 segs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBB5MaHsos> Acesso em: 13 dez. 2021.

- YOUTUBE. Esta não é a escola é a outra escola. Edição: Ana Carolina de Araújo. Publicado em 15 de novembro de 2018. Duração: 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oiyap2uK-I>  
Acesso em: 13 dez. 2021.
- YOUTUBE. Lu Salado. Cineclube 2021. Playlist dos filmes do TDCs. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxpi1llmXeTvBFpJRRKRTsnF73c3K8tqx>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- YOUTUBE. Menina Bonita do Laço de Fita. Direção: Diego Lopes e Cláudio Bittencourt. Publicado em 05 de agosto de 2015. Duração: 7:21 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s>  
Acesso em: 13 dez. 2021.
- YOUTUBE. Minhocas. Produção: Joana Lucia Brochini Duração: 14:41 min. Disponível em: <https://portacurtas.org.br/filme/?name=minhocas>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- YOUTUBE. Menino do Cinco. Diretor: Marcelo Matos de Oliveira e Wallace Nogueira. Publicado em 20 de maio de 2015. Duração: 19:45 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzqjUuEiRYU>.  
Acesso em: 05 nov. 2021.
- YOUTUBE. Na barriga. BebeLume. Duração: 2 min e 48 segs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WonTSI6COYA>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- YOUTUBE. Por que Heloísa? Diretor: Ari Nicolosi. Publicado em 30 de junho de 2014. Duração: 11 min e 01 segs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5vNAwmgZU4>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- YOUTUBE. Vida de Maria. Produtor: Márcio Ramos. Publicado em 01 de julho de 2017. Duração: 8:35 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4). Acesso em: 05 nov. 2021.

Entre-telas: cinema nas escolas nos mostra experiências dos profissionais e parceiros da Rede Municipal de Ensino de Campinas no Programa de Cinema e Educação. Estas experiências dialogam com os objetivos do programa e dão visibilidade ao trabalho desenvolvido em rede, que respeita as especificidades e necessidades de cada escola, ressignificam políticas estéticas e éticas da cultura cinematográfica no contexto escolar. Mergulhe nessas reflexões e descobertas para pensar e fazer cinema na escola.

ISBN: 978-65-89506-09-6

**CRL**



9 786589 506096