

# CINECLUBE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE, EMANCIPAÇÃO E CRIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES

*Aline Caetano Begossi<sup>1</sup>*

*Jaqueline Horácio Piton<sup>2</sup>*

*José Carlos Sachetti Júnior<sup>3</sup>*

*Luciene Mastrandrea<sup>4</sup>*

*Simone Pinto da Silva<sup>5</sup>*

*Zirlene Scardovelli<sup>6</sup>*

Este artigo narra as experiências do percurso de formação continuada através do olhar do formador e das educadoras, participantes do curso “Cineclubismo e comunidade de cinema e educação”. Esse curso<sup>1</sup>, parceria da Secretaria Municipal de Educação de Campinas com o grupo OLHO – Laboratório de Estudos Audiovisuais da Faculdade de Educação / UNICAMP, ocorreu no CEI Agostinho Páttaro<sup>2</sup> no segundo semestre de 2016. Nesse entrelaçar de diferentes olhares e sensibilidades, abordaremos o que se propôs a formação, o que significou para as profissionais e como este curso afetou o Projeto Pedagógico da escola, reformulando-o e agregando a ele novas ações.

A ideia da escrita desse artigo surgiu após a reflexão da equipe da escola, na avaliação de final de ano, sobre as contribuições dessa formação no aprimoramento do trabalho pedagógico.

Percebemos o quanto o curso movimentou professoras, gestora e crianças a chegarem a um *outro lugar* de práticas e relações. Na avaliação da equipe, a cada oficina proposta, superamos a visão instrumentalizada do que é o trabalho de cinema na escola e, ao mesmo tempo, descobrimos uma potência pedagógica imensa nessa composição (FRESQUET, 2010).

Descobertas que foram se desvelando no processo, a partir desse encontro com a arte que o cinema nos possibilitou. Para Alain Bergala (2008, p. 30), a arte é “por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não se ensina, se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso”. Afetadas pela arte, experimentamos e criamos e a ordem da escola se perturbou. Essa composição cinema-escola nos tirou daquele lugar de “práticas-já-tão-conhecidas” e nos impulsionou a estarmos juntas

---

<sup>1</sup> Pedagoga, professora da Sala de Recursos Multifuncional do CEI Agostinho Páttaro.

<sup>2</sup> Pedagoga, professora do CEI Agostinho Páttaro.

<sup>3</sup> Doutorando, Faculdade de Educação / UNICAMP, Grupo Olho – Laboratório de Estudos Audiovisuais.

<sup>4</sup> Pedagoga, professora do CEI Agostinho Páttaro.

<sup>5</sup> Pedagoga, diretora do CEI Agostinho Páttaro e mestrandia da Faculdade de Educação / UNICAMP.

<sup>6</sup> Pedagoga, professora do CEI Agostinho Páttaro.

\*\*\*

<sup>1</sup> Esse curso faz parte do Programa “Cinema & Educação - A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”.

<sup>2</sup> Centro de Educação Infantil (CEI) Agostinho Páttaro, escola municipal de Campinas/SP, situada no Distrito de Barão Geraldo, atende aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) crianças de três a seis anos.

enquanto protagonistas e, ao mesmo tempo, pesquisadoras desse novo (em) comum que se constituía na escola. Levou-nos a um lugar de criação!

Este artigo se propõe a narrar essa trajetória partilhada. Desejamos, com essas narrativas, dar a ver as nossas reflexões e experiências, contribuindo para o debate em torno da relação cinema e educação, focalizando uma experiência de cinema na educação infantil.

### **A Lei 13.006/2014**

Nessa conexão entre o poder público e universidade, destacamos o Projeto de Pesquisa “Dispositivos de criação e a experiência do cinema na escola de educação básica do município de Campinas”, coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, do qual o formador José Carlos Sachetti Júnior, juntamente com outros pesquisadores, é integrante.

O que ensejou tanto esse projeto de pesquisa quanto o Programa Cinema & Educação (CAMPINAS, 2016) foi o advento da Lei Federal 13.006/2014, onde se determina que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014).

Ante essa demanda jurídica, a Faculdade de Educação da UNICAMP e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas puseram-se, individualmente e em conjunto, a estudar as possibilidades para o cumprimento da lei ou, dito

de outra forma, a pensar nos subsídios necessários para os profissionais de educação e as escolas da rede municipal atenderem à exigência legal.

Concluiu-se pela criação de cineclubes nos espaços escolares. Esses cineclubes não se limitariam à exibição e curadoria de filmes, mas se dedicariam, também, à produção de imagens e sons. Estabeleceu-se então o propósito dos cursos de formação em formar cineclubistas que pudessem assumir o protagonismo na relação cinema-escola, como exibidores, curadores e realizadores de audiovisual.

### **O curso de formação: dispositivos de Alteridade**

O curso de formação ministrado no CEI Agostinho Páttaro foi estruturado sobretudo em dois eixos: os conceitos de experiência e alteridade; e o trabalho com dispositivos.

Na visão de Jorge Larrossa (2011, p. 5, itálico do autor) toda experiência é subjetiva e “supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”. Esse “algo que não sou eu”, e por isso exterior ao sujeito, o autor denomina “princípio de alteridade” e o resultado desse processo seria a transformação – ou a formação – do sujeito da experiência.

Amplamente estudada no âmbito da filosofia e das ciências humanas, alteridade (do latim *alter*, outro) é o que se estabelece através de relações de contraste, distinção, diferença, ou seja, conexões, recusas e estranhamentos que se constituem na nossa relação com o outro.

Na hipótese defendida por Alain Bergala (2008, p.30), a arte (e o cinema) devem entrar na escola como alteridade, mas não um *outro* qualquer, e sim um *outro* que seja “fermento de anarquia, de escândalo, de desordem” dentro da instituição escolar.

Dessa forma, podemos então dizer que o propósito principal do curso de formação não é outro senão levar para a escola uma possibilidade de experiência do cinema como alteridade. Uma possibilidade de os sujeitos envolvidos (formador, cursistas, alunos, comunidade) serem atravessados por esse *outro* que é o cinema e assim serem formados ou transformados, transformando, também, a própria escola e o próprio cinema.

Mas como fazê-lo?

Uma das apostas para tornar o cinema na escola uma experiência é justamente a passagem ao ato, isto é, à realização, à produção de audiovisual. É nesse ponto que o trabalho com dispositivos se torna essencial. Falemos deles.

O conceito de dispositivo, tal como os de alteridade e de experiência, é amplo e polissêmico. Assim, cumpre antes esclarecermos brevemente a que ou quais dispositivos estamos nos referindo. Não se trata do dispositivo de captação das imagens (câmera), do dispositivo de exibição (sala de cinema ou equivalente), ou de considerar como um dispositivo o conjunto das relações sociais que permeiam o cinema (incluindo o filme, o público e a crítica)<sup>3</sup>.

Cezar Migliorin (2005) define dispositivo como “estratégia narrativa capaz de provocar acontecimento na imagem e no mundo”, que por sua vez introduz duas linhas ativadoras complementares: “uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura”. Dessa maneira, os dispositivos devem ser entendidos como artifícios criados a partir de determinadas condições que, quando acionados, abrem passagem para processos outros nos quais o mundo passa a construir sua própria significação. É nesse sentido que os dispositivos atuam nos cursos de formação do Programa Cinema & Educação.

Na nossa escola, os dispositivos operados foram Vozes do Documentário, Minuto Lumière e Filme Carta.

O Vozes do Documentário é inspirado na taxonomia do crítico estadunidense Bill Nichols (2005), que classifica os documentários em seis modos/vozes, sendo estes documentários expositivo, observativo, participativo, performático, reflexivo e poético<sup>4</sup>. O Minuto Lumière é um exercício de criação, concebido por Alain Bergala, tomando por base os planos-sequência dos primeiros filmes dos irmãos Lumière. Já o Filme-Carta é realizado a partir da escolha de um destinatário, que pode ser um lugar, uma pessoa conhecida ou não, um personagem fictício ou não, a quem o vídeo será endereçado.

Os exercícios práticos do curso se deram na escola, onde o cotidiano, eventos, reuniões e festas

<sup>3</sup> Para o entendimento de dispositivo nessas acepções, recomendamos a leitura de XAVIER, I. As novas aventuras do Dispositivo (1978-2004). In **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo, Paz e Terra, 2008, pp. 175-207.

<sup>4</sup> É oportuno mencionar que o interesse no trabalho com documentários foi uma colocação da própria escola, pois havia uma demanda específica por “registrar” trabalhos pedagógicos e eventos do cotidiano escolar.

serviram de laboratório. A regra dura consistia em respeitar as especificidades de cada dispositivo (o que fazer) e a abertura fundamentava-se justamente na total liberdade para cumprir aquilo que foi determinado (o como fazer).

Uma das atividades foi filmar a Festa da Família<sup>5</sup> operando com o dispositivo Vozes do Documentário. Por exemplo, uma cursista que escolhesse fazer um documentário expositivo sabia, por um lado, que teria de fazer um vídeo com voz over, mas, por outro lado, estava totalmente livre no aspecto de roteiro, suporte, tipo de câmera, planos, enquadramentos, entre outros.

O formador esteve presente apenas como observador, não se prestou a qualquer tipo de assessoria *in loco*. Contudo, pode-se dizer, certamente, que a obrigação de filmar segundo alguns critérios alterou a própria natureza do evento. De repente, não havia mais o “fora”. Cursistas, comunidade, máquinas e tradições estavam todos dentro de um emaranhado, do aparente caos a que Cezar Migliorin (2014b e 2015) dá o nome de “mafuá”. Vários vídeos foram produzidos: documentários de entrevista, documentários expositivos, documentários poéticos. Bastou que a instituição escolar fosse provocada pelo cinema, que os atos criativos se multiplicaram.

Ressalte-se que as cursistas receberam noções da chamada gramática audiovisual

somente depois de terem realizado os trabalhos na prática. Elas foram consideradas de antemão emancipadas para produzir imagens e sons, emancipadas para vivenciar aquelas experiências. Tal qual o mestre ignorante do filósofo Jacques Rancière (2002, p. 26), o formador não se colocou como detentor supremo de uma ciência a ser ensinada, mas procurou mergulhar “os alunos no círculo de onde eles poderiam sair sozinhos”.

Essa escolha metodológica ajudou muito, entre outras coisas, para que as participantes do curso desmistificassem a ideia segundo a qual, por um lado, o trabalho com audiovisual na escola demanda necessariamente conhecimento prévio especializado e, por outro lado, grandes tecnologias (câmeras poderosas, iluminação especial, ilhas de edição, etc.), posto que os vídeos foram realizados com equipamentos não profissionais.

Os desdobramentos da formação foram muitos. Produções foram selecionadas para a II Mostra da Rede Kino - Campinas<sup>6</sup>. Houve grande envolvimento da comunidade escolar, culminando na inauguração do Cineclubes Agostinho<sup>7</sup>.

Por fim, um detalhe importante a salientar, o trabalho com dispositivos não é uma criação do Programa Cinema & Educação. Muito do que é feito tem inspiração no Projeto Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Evento importante que ocorre anualmente na escola, próximo ao mês de setembro, no qual há a integração entre crianças, famílias, educadores e comunidade escolar com atividades, mostra de trabalhos e apresentação cultural.

<sup>6</sup> Rede Latino-Americana de Cinema e Educação. Para ilustrar, dos vinte e cinco vídeos selecionados na II Mostra Kino - Campinas, nove foram das educadoras do CEI Agostinho Páttaro.

<sup>7</sup> Para além das mostras regulares promovidas no espaço da escola, as produções do Cineclubes Agostinho participaram de todas as edições posteriores da Mostra Kino – Campinas, além de terem tido grande destaque na Mostra Educação da 13ª CineOp (Mostra de Cinema de Ouro Preto).

<sup>8</sup> Cf <https://bit.ly/2RWVHXd> e MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a Diferença**. Niterói/RJ: Ed. UFF, 2014a.

Doravante teremos os relatos dessas experiências.

## Experiências de desaprender



A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante *desaprender* conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais” (FRESQUET, 2007, p. 9)

Nós, professoras e gestoras, formadas na e pela Pedagogia, mesmo com intenção de estabelecermos novas práticas ancoradas na arte e no protagonismo das crianças, e conscientes da importância deste, tendemos a realizar um trabalho formatado e a direcionar as ações das crianças. No entanto, esse jeito de docência se coloca em constante contradição quando as crianças nos surpreendem com sua capacidade, mesmo sendo tão pequenas. No caso dessa experiência que aqui narramos, a surpresa se deu não apenas com as autorias das crianças de três a seis anos de idade, mas também com nossos fazeres, a partir do momento em que saímos da zona de conforto para *desaprender* formas tão conhecidas se fazer pedagogia.

Desaprender não significa apagar aprendizagens, mas perceber que essas carregam marcas deixadas pelo tempo e pelo espaço que são constantemente passíveis de novos significados, abrindo caminho para invenções. Daí que Adriana Fresquet (2007) chama nossa atenção para a necessidade de “desaprender para aprender”.

E como se deu nosso processo de perceber a importância do *desaprender*?

A Prefeitura Municipal de Campinas disponibilizou um tablete para cada professora. Eles foram apresentados às crianças, que demonstraram muito entusiasmo com o novo instrumento. Queriam baixar joguinhos e mostrar aos demais as suas habilidades. Provaram ter mais intimidade com a tecnologia do que nós mesmas, baixando jogos e vídeos. Logo tratamos de coibir esse uso e bloqueamos os acessos. Outra preocupação era a de colocá-lo nas mãos dos pequenos e este se quebrar por falta de cuidado. Tratava-se de um instrumento comprado com dinheiro público e entregue individualmente para cada professor, com devidas assinaturas de termo de responsabilidade e que deveria ser devolvido na ocasião do desligamento dos docentes.

O uso do tablet na nossa escola até então era prioridade das professoras e, quando ocasionalmente ficava nas mãos das crianças, era monitorado de perto para impedir esses “desvios”, no sentido negativo do termo. E quais os usos fazíamos desta tecnologia? Chamada *online*, fotografias e vídeos com o objetivo de “registrar” o trabalho das turmas e da escola.

Foi nesse contexto que nos ofereceram o curso “Cineclubismo, comunidade de cinema e educação”. Na primeira visita do nosso formador, a diretora ressaltou a importância de termos essa formação porque era nosso objetivo fazer um vídeo dos projetos da escola para apresentações em congressos e para a comunidade. Queríamos ter equipamentos de qualidade e aprender técnicas

de edição, acreditávamos que isso era o que importava para fazermos “bons” vídeos.

Começamos o curso com a expectativa de ter conhecimentos técnicos. No entanto, nosso formador argumentava que não precisávamos de recursos tecnológicos profissionais e sequer de muito conhecimento em edição. Dizia que poderíamos fazer bons filmes até com câmeras fotográficas velhas, o que realmente importava era a prática da filmagem e o olhar sensível. Era preciso desaprender dos modelos de imagens para registros pedagógicos e experimentar outras formas, aproximando-nos da experiência do cinema enquanto arte.

Para nós, fazer um filme nesses moldes sempre foi coisa muito distante...

Um parêntese. Esta história começa um pouco antes, com a fotografia, que desde muito cedo fez parte da nossa docência. Fotografar sempre nos pareceu algo particularmente sedutor. Eternizar um momento, um acontecimento, uma história através de fotos foram por muito tempo a única maneira utilizada por nós para documentar tudo o que acontecia na escola. No entanto, há algum tempo, buscávamos algo mais. Depois vieram os tablets, mas não sabíamos bem qual uso faríamos destes.

Em 2015, com o início do Projeto Ateliês<sup>9</sup> na nossa escola, a fim de promover o protagonismo das crianças, considerando seu caráter criador, inventor e transgressor (PMC, 2012), esta busca se intensificou. As fotos pareciam gritar e já não eram recurso suficiente

para testemunhar tudo o que considerávamos importante e interessante no cotidiano das nossas crianças. Nesse contexto, no final de 2015 fizemos um vídeo do Projeto Ateliês e apresentamos no Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) e sentimos ainda mais a necessidade de uma aproximação com a linguagem de cinema.

Assim, com a formação em cinema, em 2016, aquela distância de se fazer um filme se diluiu, tornando-se algo possível e palpável. E, aos poucos, fomos superando a visão instrumentalizada do que é o trabalho de cinema na escola.

Esta formação veio ao encontro destes questionamentos e reflexões já latentes no grupo de professoras e promoveu uma experiência intensa, como nos coloca Fronckowiack e Richter (2004)



Quando um corpo encontra outro corpo, outra ideia, outro movimento e outro repouso, acontecem relações que o compõem ou modificam. Essas relações correspondem a intensidades que afetam o corpo ao ampliar ou reduzir sua potência de agir, pois o momento de trânsito afetivo entre os corpos amplifica o viver e potencializa o agir (p. 2).

Naquele começo pensávamos que fazer um filme seria um “bicho de sete cabeças”. Entretanto, nosso formador foi ponte entre nossos desejos e a possibilidade de realizá-los. Nosso agir foi potencializado por esse encontro. O terreno estava fértil e, a cada oficina, as propostas fizeram brotar as sementes que há tempos plantamos, aguardando essas experiências para que fossem cultivadas.

<sup>9</sup>O Projeto Ateliês nasceu na CEI “Agostinho Páttaro” em 2014. Idealizado pelo grupo mais antigo de professores da escola e inspirado nos novos documentos da Secretaria

Municipal de Educação (2013) buscando assim novas formas de vivenciar os tempos e espaços na escola.

## Dispositivos e criação: experiências de autorias

Nosso primeiro desafio foi realizar um Minuto Lumière. A proposta deste dispositivo é um filme com duração de um minuto, sem som e com a filmadora parada, condições semelhantes aos primeiros filmes realizados pelos irmãos Lumière. Esta tarefa despertou uma enxurrada de ideias e sentimentos. Era fácil e difícil ao mesmo tempo... Sentimo-nos extremamente estimuladas, nossa percepção aflorou e tivemos a sensação de começar a ver coisas que não víamos antes.

Neste contexto, numa tarde, uma criança de cinco anos da Turma do Pato<sup>10</sup> assim que chegou na escola começou a fazer suas primeiras tentativas de amarrar os cadarços do tênis. Ao ver esta cena, a professora, com a missão de fazer um Minuto Lumière, inspirou-se em filmar este momento tão único e emocionante em que ocorre o aprender. Esse momento foi compreendido pela professora como uma “experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que especificam o ato poético, a interrogação, o espanto, a admiração” (FRONCKOWIACK e RICHTER, 2004), visto que, depois destas primeiras e infindáveis tentativas, o amarrar os cadarços se transformará em algo automático e cotidiano, sem a mesma mágica e poesia dos primeiros ensaios. Assim, nasceu “Cadarços”<sup>11</sup>, o primeiro Minuto Lumière da professora Jaqueline.



FRAME do filme “Cadarços”

Parar e observar esta cena tão especial, na qual a criança está construindo um novo conhecimento, não foi tarefa simples. Ilustramos. É um espaço infinito de onde sai tudo, esse mafuá (MIGLIORIN, 2014b, 2015) composto de uma turma com 30 crianças, com idades entre três e seis anos, e uma única professora. Deste aparente caos cotidiano, brotam momentos belos e sensíveis. O trabalho com cinema despertou esse deslocamento no sentido de olhar o que antes nos era invisível ou considerado desimportante. Estar na educação infantil é ter o privilégio de captar estes momentos, que acontecem o tempo todo, sem hora marcada, é entrar no mafuá e vivenciar a possibilidade de um reencontro com a nossa criança, com a nossa “dimensão brincalhona” (PRADO, 2012). Esse sentimento de viver nossa dimensão brincalhona, aflorou-se na medida em que nosso formador, ao passar para as demais cursistas e provocar discussões, ajudou-nos a reconhecer nosso filme enquanto “arte” e não mais como um “registro” do trabalho pedagógico.

A partir daí o mafuá vivido com nossas turmas se espalha entre nós, educadoras. O desejo

<sup>10</sup> As crianças escolhem os nomes de suas turmas no início do ano, o nome torna-se uma identidade para cada turma.

<sup>11</sup> Esse filme foi selecionado na II Mostra Kino – Campinas de 2016.

de filmar, captar cada pequeno gesto das crianças e mostrar para as colegas de trabalho ficou incontrolável! Transformar as imagens captadas em filmes virou uma brincadeira entre nós, alvoroçando-nos. Estas situações fizeram-nos remeter a nossa própria infância e despertaram reflexões: “será possível restaurar a experiência, como infância do homem que instaura a possibilidade do novo, do que pode ser criado e imaginado? Pode o cinema fazer parte da experiência desse reencontro do homem com sua infância? E com o ‘outro-criança?’” (FRESQUET, 2007, p. 8).

A cada oficina, nos sentimos mais motivadas e desafiadas, começamos a pensar em roteiros, o quê, por quê e para quê filmar. As oficinas de cinema foram potentes no sentido de nos provocar nossa criação, algo novo dentro do nossos fazeres. Tais inquietações despertaram nosso olhar para outros focos, tornando-nos autoras, juntamente com as crianças, em uma relação de igualdade. Esta busca por livrar-nos do “lugar do que ordena de fora pressupõe um escorrer sobre si mesmo para tudo que temos e que nos pertence se torne um não-sei-o-quê comum” (MIGLIORIN, 2014b, p. 202) e nos possibilitou viver uma história de cinema.

Participar deste curso foi uma experiência revigorante, visto que deu um novo ânimo para um grupo de professoras que trabalham há mais de vinte anos com a educação infantil e nos fez sentir motivadas a continuar, inovar e transformar nosso olhar e nossas ações.

Aprender a ver cinema é aprender a ver o outro, configurar novos encontros entre o eu e o mundo. Um “outro” que vem de outros espaços



e outros tempos e descobrir que existem infinitos olhares para vê-los. Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender. Encorajar o fazer pressupõe ainda aproximar o professor e o estudante do artista, promover o diálogo e o encontro entre os atores da educação e do cinema para fazer emergir a arte (FRESQUET, 2010, p.2).

As crianças, atentas a tudo, perceberam nossa movimentação. Aos poucos, nosso receio do uso dos tablets por elas foi cedendo e começamos a incentivá-las a produzir suas próprias imagens.

Os ensaios começaram. Geralmente eram feitos nas salas e ocorreu que as crianças, de maneira geral, ficaram intimidadas ao serem filmadas pelos amigos e fugiam da câmera. Na outra ponta, as crianças com a tarefa de filmar se sentiam muito empolgadas. Percebemos o quanto se deliciaram com essa experiência. A maioria se esquecia do parque e dos joguinhos e mergulhava na nova brincadeira. E com muito entusiasmo, elas se colocavam por inteiro nesse processo.

As filmagens realmente começaram a acontecer quando perdemos totalmente o medo de deixar os recursos tecnológicos nas mãos das crianças e mudamos a proposta: “Vamos brincar de filmar a escola e os amigos? Podem levar o tablet para onde quiserem e filmar o que acharem melhor!”

Vieram os filmes e nossa surpresa foi enorme! As crianças superaram nossas expectativas e se revelaram como cineastas em potencial. A partir das imagens feitas por elas, passamos a conhecer um outro lado de nossas crianças que até então desconhecíamos.

Em um dos filmes aparece uma menina, ainda sem conseguir segurar o tablet direito, filmando seus pezinhos e cantarolando: “Eu estou filmando, eu estou filmando...”

Descobrimos até mesmo que palavras usadas por elas quando estão perto de nós professoras não são utilizadas quando estão somente entre elas. Um vídeo feito por elas mostra um grupo de crianças se aglutinando para observarem uma lagarta, disputando o melhor lugar para a observação. De repente, ouve-se a voz de uma criança referir-se a sua amiga, dizendo: “Vaza, gorda!”.

Com essas falas, reavaliamos o trabalho realizado com as crianças. Teríamos consolidado os elementos éticos que tanto trabalhamos ao ressaltar falas do tipo “dá licença, amiga”? Essas falas eram as utilizadas na presença da professora. Nos perguntamos: o que faz se transformar em “vaza, gorda” na nossa ausência?

Conseguimos também rever alguns dos conceitos trabalhados, como por exemplo, sobre a borboleta. Numa das filmagens que as crianças fizeram, uma delas fala: “Não põe a mão na lagarta! Ela solta fogo!”. Ou seja, a forma como nós professoras transmitimos a ideia do perigo de termos contato com uma lagarta fez a criança imaginar a lagarta como um vulcão prestes a explodir, o que não corresponde à realidade.

Outra observação que pudemos fazer é que elas demonstraram experiências em redes sociais o que, até então, não tínhamos conhecimento. Algumas cenas mostram meninas e meninos atuando com familiarização com o universo “youtubers” e aparecem falas do tipo: “Se você

*gostou desse filme, dá um like aqui em baixo”, “Tchau! Bye-bye! Espero que tenha gostado! A gente se vê no próximo filme!”.* Algumas crianças também apresentaram familiarização com a linguagem cinematográfica: “*Corta!*”, “*Gravando! Pode falar já estou gravando!*”.

As imagens capturadas por elas nos descortinam aspectos do cotidiano e o que as crianças gostam ou não gostam na escola. Um grupo de meninos e meninas, ao explorarem os ambientes da escola, horta, parques, ateliês, refeitório, cozinha, revelaram seus gostos e o dia a dia na escola.

Um entrevistando o outro:

- *O que você mais gosta de fazer na escola?*
- *Eu gosto de tudo!*
- *Mas, o que você mais, mais, mais gosta?*
- *Eu gosto de jogar futebol!*
- *Hum! Legal!*

Uma menina dirigindo cenas, orientando as crianças como deveriam proceder:

- *Venha vamos filmar a jabuticabeira. Você me filma falando.*
- *Agora você fala sobre o que a gente faz aqui no parque, fala sobre os brinquedos, do que a gente brinca. E depois eu filmo vocês brincando.*

Na outra ponta, observamos que algumas crianças, após a superação de certo estranhamento inicial com a câmera, fizeram uso desse aparato nas suas brincadeiras cotidianas. Uma das meninas da turma Ag III C utiliza a câmera nas brincadeiras de faz de conta. Ela diz para a amiga que está sendo filmada na horta:

- *Fala que eu sou sua irmã, e estou te filmando.*

- *Fala onde a gente mora!*  
 - *Agora eu vou à areia, vou fazer um bolo e você me filma fazendo o bolo. Lá é a nossa casa, tá?!*

Uma menina cria uma versão do pega-pega original: começa a correr atrás da amiga que não quer ser filmada e se esconde. Então vai atrás e insiste até que conseguiu filmá-la e diz com satisfação: “Eu te filmei! Estou te filmando!”. Novamente a outra criança sai correndo e se esconde. A brincadeira continua.

As crianças, enquanto participantes ativos da vida social, são criadoras e produtoras de culturas infantis. Em suas brincadeiras simbólicas com cinema, observamos, tal como Florestan Fernandes (2014) pesquisou nas brincadeiras das crianças do bairro Bom Retiro (São Paulo-SP), que as crianças, além de reproduzir culturas dos adultos, criam suas próprias culturas, a partir de suas experiências.

Esse conjunto de descobertas nos mostraram que a câmera, como objeto potente e transgressor, permitiu uma aproximação na relação professor-crianças, no processo de aprendizagem mútuo, em que a apropriação do conhecimento acontece quando as crianças transgridem o espaço escolar, incorporando suas experiências escolares às suas vivências sociais. Nessa perspectiva, ao abordar o trabalho com o cinema, Adriana Fresquet ressalta que este:



[...] pode sensibilizar o professor para se perguntar quem é esse aluno, de onde ele vem, qual a sua cultura e o que ele sonha, para agir como um atravessador que consiga encaminhá-lo na direção dos seus sonhos (CAMPOS DE QUEIRÓS, 2010) e torná-lo protagonista de sua cultura e de seu tempo. Fazer cinema na escola, ou fora dela, é um ato político sobretudo. É conceber a possibilidade de

democratizar a produção da cultura, de promover a divergência e não o consenso homogeneizador quando não dogmático, de fazer diferente, sempre, de criar e não repetir (FRESQUET, 2010a, p. 3).

Concluimos que as filmagens feitas pelos meninos e meninas devem fazer parte do nosso trabalho, sendo preciso dar liberdade para que elas as realizem. As imagens feitas pelas crianças se revelaram como um recurso educacional extremamente rico para as conhecermos melhor, além de ser mais uma forma de expressão de arte que fomentamos na escola.

Constatamos também que as crianças são sim emancipadas a produzirem imagens. Como escreve Jacques Rancière, “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma” (2002, p. 27). E, ao considerarmos as crianças emancipadas para produzirem suas imagens, uma movimentação diferente se estabeleceu na escola. Nosso olhar mais atento as observava com um tablet nas mãos: ora filmando cenas do cotidiano, ora entrevistando crianças e adultos. Protagonistas, elas organizavam seus tempos e espaços, em uma relação de igualdade com nós adultos. Um verdadeiro “mafuá” que se estabeleceu a partir desse trabalho com o cinema.

Uma experiência disso ocorreu nas turmas Ag III A, B e C na produção do Filme-Carta “A gostinho das Crianças”. Estávamos na terceira proposta do curso. O momento era o final de ano letivo e muitas demandas ainda tínhamos para cumprir. Surgiu a ideia de pedir para que as

crianças ajudassem a realizar a tarefa. A proposta feita a elas era de filmarem umas às outras, contando sobre o que gostam e o que não gostam na escola para depois mostrarmos às crianças novas que chegariam no ano seguinte. O objetivo desse filme seria que estas últimas ficassem mais interessadas em frequentar nossa escola e evitarmos alguns choros, próprios de início do ano. Os resultados das filmagens foram surpreendentes.



FRAME do filme “A gostinho das Crianças”

Crianças são potentes e capazes em qualquer circunstância, no entanto, quando construímos um projeto pedagógico que dá relevância para suas vozes, experiências e desejos, o que se vê é uma força extraordinária! Nesse sentido, o trabalho com o cinema veio ao encontro do que nossa escola de educação infantil se propõe como eixo: as autorias das crianças. Para além disso, as imagens produzidas pelas crianças possibilitaram-nos desvelar suas potencialidades e nos aproximar de um encontro com as crianças em uma dimensão de alteridade. Adriana Fresquet nos aponta que:



O grande desafio de estreitar a relação entre o cinema e a educação é favorecer condições para uma revolução. Uma revolução coletiva de alteridade. Uma revolução pacífica, amorosa que, através do trabalho de professores, artistas e profissionais, legitime a autoria das crianças e adolescentes no ato de criação e produção cultural (FRESQUET, 2010a, p. 2).

Diante da tarefa de fazer o Filme-Carta, alinhada à ideia das professoras, a diretora da escola pediu para que as crianças representantes<sup>12</sup> da manhã, mais habituadas com a câmera, realizassem as filmagens explicando a “Reunião das Crianças”<sup>13</sup>. Nessas reuniões, as crianças levam as propostas e ideias de suas turmas quanto a: sugestões para resolução de problemas, ideias para aquisição de materiais e brinquedos, sugestões para melhoria da escola e para modificação do espaço, da alimentação, das atividades, entre outros. O foco da reunião é o que os meninos e meninas querem de melhoria para a escola, e sempre foi *apenas* nossa escola a pauta de cada reunião.

Quando elaborávamos o roteiro do que seria o vídeo, surgiu esse diálogo:

Diretora: *No vídeo, vocês precisam explicar quem são vocês e o que é nossa reunião. Várias pessoas vão assistir esse vídeo, certo? Então vamos lá: o que vocês são da turma de vocês?*

Crianças (em coro): *Representantes!*

Diretora: *Legal! E o que fazemos na nossa reunião?*

Uma das meninas: *Fazemos a roda.*

Outra menina: *A gente fala as coisas.*

Diretora: *Que coisas a gente fala? Para que serve nossa reunião?*

<sup>12</sup> São eleitas duas crianças representantes de cada turma, preferencialmente um menino e uma menina.

<sup>13</sup> Nome dado por elas à reunião que a gestão da escola realiza, periodicamente, com as crianças representantes.

Outra menina: *Pra ajudar a melhorar a escola.*

Um dos meninos: *Pra melhorar o mundo!*<sup>14</sup>

Surpresa geral na resposta “Para melhorar o mundo”! Um menino sonhador sempre ele foi, pensamos. No entanto, quando assistimos as imagens realizadas por elas, novo espanto: em todas as tomadas, sem exceção, as crianças destacaram a parte que dizia que a reunião é para melhorar o mundo, falaram inclusive para melhorar todas as escolas. Ficamos intrigadas: de onde que elas tiraram essa ideia? Nunca dissemos isso a elas. Sim, elas incorporaram a ideia de participação, mas daí a abstrair um sentido maior de participação... seria isso mesmo? Outras surpresas: elas remetiam-se aos espectadores, “estamos aqui para falar a vocês”; fizeram também várias tomadas, revezando-se, um filmava e os demais falavam e depois trocavam, utilizando os papéis do roteiro<sup>15</sup> como mediador.



FRAME do filme “Reunião das crianças por elas mesmas”

Em ambos os vídeos, “A gostinho das crianças” e “Reunião das Crianças por elas mesmas”<sup>16</sup>, as crianças entrevistaram, criaram roteiros, demonstrando uma linguagem cinematográfica de incrível elaboração. Exceto o uso do tablete, curiosamente, nada disso foi *ensinado* a elas e realizaram as filmagens sem a participação ou supervisão dos adultos. As crianças nada sabiam, assim como a diretora e a maioria das professoras cursistas. Da mesma forma como o formador nos considerou emancipadas a produzir imagens, não nos oferecendo um passo-a-passo, fizemos com as crianças. Dessa experiência, ensinando aquilo que ignorávamos, vivemos um “círculo de potência”, como aponta Jacques Rancière (2002, p.29), “a título do ensino mútuo: que cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual”.

Em uma das ocasiões, uma professora entrou na sala onde as crianças produziam o vídeo-carta da Reunião das crianças, ofereceu ajuda, mas foi dispensada por elas, as quais, literalmente, a colocaram para fora e fecharam a porta da sala. Nessa cena, novamente vemos o mafuá instalado. Na bagunça daquele momento, com uma ordem passageira, estabeleceu-se uma relação de igualdade e de confiança, pois crianças de três a seis anos raramente ficam sozinhas, principalmente quando estão em grupo. Mas, “como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou escolar ou os processos inventivos sem uma

<sup>14</sup> Na ocasião desse diálogo, fazíamos o roteiro do vídeo-carta intitulado “Reunião das crianças por elas mesmas”.

<sup>15</sup> Os papéis do roteiro foram simples: sulfites cortadas ao meio, numeradas em que a diretora escreveu as propostas e as crianças desenharam. Essa prática de escrever e desenhar

ocorre durante a “Reunião das Crianças” quando as representantes levam para o encontro as ideias das suas respectivas turmas.

<sup>16</sup> Esses filmes foram selecionados na II Mostra Kino – Campinas de 2016.

bagunça e sem uma certa ordem? Como pensar o crescimento dos sujeitos uma experimentação constante em caminhos ainda não tracejados?” (RANCIÈRE, 2015, p. 195). Ficaram ali na sala durante o tempo em que seus amigos estavam no parque, por quase uma hora, além do filme-carta, fizeram e filmaram um espetáculo de teatro de fantoches.

### Comunidade de cinema e “ir além”: experiências que transbordam

A seleção de alguns dos nossos filmes na II Mostra Kino de Campinas (2016), levou-nos, professoras, gestora, crianças e seus familiares, ao espaço do Museu da Imagem e do Som (MIS). No dia da Mostra Kino, acompanhadas de seus pais, as crianças sentaram na frente, rindo e falando, com palavras e corpos, e protagonizaram também esse evento. Esse momento delineou-se uma significativa experiência.

Este foi um importante momento de aproximação, via de mão dupla: dos pais à produção de conhecimento das crianças e ao trabalho das professoras da escola; da escola em relação à vivência familiar. No debate, uma das mães presentes, surpresa com o que viu, revelou *“agora eu vejo como meu filho é capaz... quanta potencialidade ele tem e eu não sabia”*.

Em uma conversa com a mãe de uma menina do Ag III A, ela conta à professora que era a primeira vez que tinha ido ao cinema e entrado em um museu. É inimaginável o valor que essa experiência agregou: foi sua primeira experiência com o cinema e ela assistiu ao filme o qual a filha

foi protagonista nas cenas e autora na produção das imagens.



Nos parece, entretanto, que se pensamos o cinema na escola como uma possibilidade de experiência, não se trata de entregar ao aluno algo que ele não possui e que sabemos qual será o efeito da experiência sobre ele, mas permitir que a arte circule entre estudantes e professores na expectativa de que encontros formais, estéticos e discursivos possam funcionar como aberturas para que os sujeitos se engajem em mundos desconhecidos, recolocando em marcha processos subjetivos; que formas diversas de estar no mundo impliquem em possibilidades de invenção do eu e da comunidade – uma invenção com a diferença (MIGLIORIN, 2015, p. 52).

Em conversa com as famílias, na Reunião de Pais e Docentes, alguns relataram que as crianças estão filmando festas de aniversário, entre outras cenas do cotidiano familiar com os celulares dos pais. Como nos revela essa fala de uma mãe: *“Agora entendi! Fui brigar com minha filha porque estava com o meu celular, e já tinha proibido ele de usar para jogar, e ele me disse que estava usando para filmar”*. Dessa forma, para além das possibilidades de exibição de filmes e produção de imagens, destacamos aqui a importância do espaço do Cineclube como lugar capaz de promover a aproximação das famílias nas vivências escolares e vice-versa.

Uma comunidade de cinema (MIGLIORIN, 2014b, 2015) começou a se delinear na escola nesse processo de abrir as portas do protagonismo e das autorias das crianças.

Anete Abramowicz é enfática ao comentar sobre a potência das crianças:



São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las

na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher? (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20).

Na nossa escola, o trabalho com o cinema foi disparador de potências das crianças. Ele nos instigou a pensar aquilo que assinala o vídeo “O que pode a imagem?”<sup>17</sup>, coordenado por César Donizetti Pereira Leite: Que potencialidades emergem nas crianças com esse aparato tecnológico? O que nos revelam as imagens que são por elas produzidas? Que visibilidades as crianças nos apresentam? Que relações estabelecem com as crianças e adultos ao produzir imagens?

Pensando sobre essas questões, Jorge Larrosa (1998) nos remete a uma importante reflexão:



Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela. A contra imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir para mim, um espaço no mundo, de formas que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (p.192).

Questões emergentes para esse novo trabalho que decidimos abraçar, essa composição entre cinema e escola que dispara as vozes inquietantes das crianças, dá visibilidades e as elevam. O cinema nos possibilitou o partilhar de

encontros e de sensibilidades, criarmos um comum. Permitiu também uma afetuosa aproximação do enigma que é cada criança e foi além, ao alcançar o trabalho com as crianças com deficiência feito em nossa escola, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>18</sup>.

Por atender crianças autistas e com deficiência intelectual, muitas vezes se fazia uso dos recursos audiovisuais nos atendimentos, explorando clipes de canções ou curtas de animação conhecidos pelas crianças. Com essa ideia de uso de cinema, havia um uso meramente instrumental e um tanto desacreditado. Os filmes eram utilizados mais como um recurso técnico no atendimento dessas crianças.

Esse processo começou a mudar a partir da nossa formação e a professora teve indícios que possibilitar uma experiência de cinema enquanto arte poderia ser um caminho. Um dos contextos se deu com uma criança surda e com Síndrome de Down de cinco anos. Por ser surda bilateral moderada e com o aprendizado de LIBRAS em fase inicial, havia um grande desafio: como trabalhar quando a criança era bastante resistente, pela falta de uma língua mediadora que lhe permitisse dialogar melhor com mundo? Qual era sua compreensão de mundo diante da falta da língua? Ela pouco interagiu e sempre demonstrava estar brava e isolada. Muitas vezes não entendia as propostas de trabalho e se recusava a participar e a se comunicar em LIBRAS. A professora perguntava-se: como sensibilizar a criança, trazer

<sup>17</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=IYR6xRpJbdE>

<sup>18</sup> A SRM atende crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação. Nela, a professora de educação especial realiza o atendimento individualizado ou em pequenos grupos, sempre no

contraturno da escola regular, por uma a duas horas semanais. É feito um trabalho de parceria com a escola que o aluno estuda para a realização de um plano que contemple seu desenvolvimento global.

experiências significativas que despertassem nela a compreensão e o desejo de interagir e partilhar com o outro?

Esse “partilhar com o outro” não é um partilhar qualquer, precisa ser entendido na linha de pensamento que Rancière chama partilha do sensível [*partage du sensible*].



Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2005, p.7)

Rancière apresenta três regimes de arte que operam na partilha do sensível: ético; poético ou representativo; e estético. Cezar Migliorin (2015) nos ajuda a compreendê-los. No *regime ético*, o mundo das imagens é organizado segundo critérios que se harmonizam com a forma de ser da comunidade, as imagens que não fazem parte desse *ethos* comunitário são banidas ou interditas. Já no regime poético ou representativo, as imagens estão submetidas a princípios de boa representação (*poiesis*), de verossimilhança (*mimesis*) e de encadeamentos narrativos que qualificam as representações como boas ou ruins. O regime estético, por seu turno, não precisa remeter ao *ethos* tampouco fazer boas representações, portanto, é um regime de arte específico do sensível e por isso opera como produtor de deslocamentos da própria sensibilidade da comunidade.

No regime estético das artes, diz Rancière que o sensível “é habitado por uma potência

heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou estranho a si mesmo: produto idêntico ao não produto, saber transformado em não saber [...]”. Isso acontece porque “O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda a hierarquia de temas, gêneros e artes” (RANCIÈRE, 2005, p. 32-33).

Assim sendo, dos três regimes o estético é o que apresenta maior potencial para novos ordenamentos do sensível, afetando tanto o singular quanto o comum, por isso é o regime que mais interessa à nossa proposta de cinema na escola.

Voltemos a falar da criança.

A professora passou a trabalhar com pequenas animações. Porém, preocupada com o sentido, com a compreensão, com a explicação da imagem. Com o tempo, foi observando que isso não era necessário, pelo contrário, atrapalhava a criança, que se aborrecia com essas intervenções, e que era importante que a criança trouxesse aquilo que era da sua percepção. Diante da necessidade, a criança passou a se comunicar quando queria contar o que a impressionou. Havia a preocupação inicial com o filme como produtor de sentido através da narrativa, porém a falta de língua permitiu que a aluna “lesse” as imagens, sem que lhe fosse ensinado a ler tais imagens. A criança via, queria assistir novamente, se espantava, apontava com admiração para uma situação da tela e passava a conversar com a professora em Libras. Nesse processo, o cinema deixou de ser um mero instrumento ou recurso

pedagógico, visto que “o cinema, como toda a arte, é pedagógico em si mesmo.” E ainda “a capacidade do cinema como condição de possibilidade, mediador e até amplificador da vivência” (FRESQUET, 2010, p. 6 e 14). A criança queria assistir diversas vezes ao mesmo filme. Frequentava esse filme livremente e tornou-se possível observar as expressões e sentimentos dela, pois havia:



[...] um prazer mais construído da relação com a obra que não é necessariamente imediato e sem esforço, e em cuja aprendizagem a escola pode ter um papel importante. Pois a inteligência dessa obra (...) participa desse prazer artístico (BERGALA, 2008, p. 69).

À medida que a criança quis rever o filme e conversar sobre ele, foi construindo seus sentimentos, os quais, por sua vez, afetavam as sensibilidades da professora. Aos poucos, o cinema ganhou a força de uma experiência viva.

A partir dessa experiência, surgiu uma nova questão: Como organizar um espaço de encontro com a arte, através da escolha de obras nacionais que proporcionassem a experiência de um novo gosto nos alunos? Começamos a pensar em como trazer essa experiência do cinema nos atendimentos da SRM através dos filmes, fragmentos de filmes, criação de dispositivos e a refletir em como o professor pode se “encontrar como outro lugar e como relação diferente com os seus alunos, quando sai do âmbito do seu ensino, seja ele artístico ou não, para se tornar passador, iniciador num campo da arte que lhe escolheu voluntariamente, porque o toca pessoalmente” (BERGALA, 2008, p. 64).

Aprender, desaprender e reaprender foram exercícios nesse processo do trabalho na SRM. As

observações das crianças e suas formas de pensar, de agir e de se relacionar nos ajudaram a repensar, reorganizar e ampliar o nosso próprio olhar para o trabalho da escola e o papel do cinema nesta.

Essa sala de recursos atende crianças com deficiência não só dessa escola, que possui uma proposta inovadora de ensino, voltada para a participação das crianças. Porém, as diferentes escolas da região norte de Campinas que encaminham alunos para a SRM nem sempre têm esse mesmo eixo de projeto pedagógico. Observamos que as estruturas rígidas do sistema de ensino pouco permitem a visibilidade, dentro do espaço comum, da criança com deficiência, exceto para demarcar mais suas dificuldades e não aquilo que ela traz de saberes.

Queremos compartilhar com o leitor alguns questionamentos para os quais ainda não temos resposta, mas que refletem como a experiência do cinema escolar pode ser (trans)formadora a todos.

Como o projeto Cineclube e a produção de filmes com e por esses alunos da SRM, através dos dispositivos de filmagem, pode sensibilizar essas crianças com experiências por elas não vividas e assim possibilitar o “aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” (BERGALA, 2008. Pg. 35)?

Muitos desses alunos são infantilizados por causa da deficiência que possuem. Como a experiência do cinema na escola poderia permitir que elas partilhem quem são?

Ou, ainda, como esse trabalho poderia extrapolar os limites do atendimento da sala de recurso e atingir a escola de origem desses alunos,

seus familiares, pensando no cinema como um possibilitador de alteridade (BERGALA, 2008)?



FRAME do filme “A voz do silêncio”

### Nós diante de um “não-sei-o-quê de possibilidades”



[...] Bergala nos assinala que o cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico. A arte não se ensina, experimenta-se. Experimentar nos interstícios entre o mundo que existe e a liberdade de criarmos outros (...) Podemos dizer então que o cinema é uma experiência *na* transformação da realidade, em que o que está dado para se ensinar com o cinema é um *não-sei-o-quê* de possibilidades (Migliorin, 2015, p. 37).

Das experiências aqui narradas, constatamos um “não-sei-o-quê” de possibilidades dessa relação cinema-escola: o sentimento de reencontro com nossa própria infância, o conhecer melhor as crianças e descobrir outras versões das mesmas através das imagens (por elas e por nós produzidas), o potencial do cinema no trabalho com as crianças com deficiência, o protagonismo e a autoria das crianças e de nós, educadoras, e a maior aproximação com as famílias. Destacamos ainda que parte das imagens produzidas pelas crianças foram disparadoras de transgressões, e, ao descortinar o que as crianças nos trazem de

anseios que não lhes são permitidos, elas nos obrigaram a rever a escola que temos.

O cinema nos permitiu não apenas o aprimoramento do nosso fazer educativo, mas, essencialmente, nos impulsionou, motivou, movimentou. E nossas novas descobertas nos chegaram impregnadas de criação. Destacamos o relevante papel do formador. Ele contagiou a equipe com seu entusiasmo e fez com que nós educadoras nos sentíssemos provocadas e envolvidas com e pelo cinema.

Em nossos momentos de formação, apartadas do tempo veloz da escola, encontramos brechas para que, também nós adultos, pudéssemos transgredir do lugar que comumente ocupamos no cotidiano. Transgredimos quanto à repetição, ao desencanto, à mecanicidade, ao isolamento. Ter uma formação que nos possibilitou vivenciar um outro tempo, com momentos coletivos, sensíveis, de criação e autoria foi, de fato, um (necessário) presente. A formação nos chegou, cumpriu seu papel e transbordou. Tornou-se festa, um mafuá!

Para isso, o formato das oficinas teve papel relevante: por ocorrer no espaço da escola e abranger quase toda equipe, propiciou momentos de estarmos juntos nas ações de criar, pensar e pesquisar nossas práticas e culminou na incorporação de novos aspectos ao Projeto Pedagógico. Após a formação, instituímos o Cinema e Cineclube enquanto projeto da escola. Em 2017 inauguramos o Cineclube, com exhibições aos pais e crianças, além de darmos continuidade à produção de imagens, por nós e pelas crianças, e à exploração dos dispositivos.

O interesse em ir aprender mais fez com que parte significativa do grupo de docentes e de gestoras participassem da disciplina da pós-graduação “Seminário Avançado I: entre cinemas, infâncias e escolas”<sup>19</sup>, ministrado pelos professores Carlos Eduardo Miranda e Wenceslão Machado de Oliveira Junior.

Nesse momento de implementação do projeto com toda equipe escolar, surgem novos desafios: a criação do espaço de encontro com a arte, a curadoria de filmes que proporcionem lenta experimentação de um novo gosto, indo além e na contramão dos filmes tidos como mercadorias de rápido consumo e de fins comerciais (BERGALA, 2008) e a experimentação pelas crianças de produzir imagens a partir de dispositivos. Novas descobertas se anunciam a partir da relação cinema-escola e irão se somar a esse “não-sei-o-que” de possibilidades que aqui narramos.

### Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **PRÓ-POSIÇÕES**. Revista da Faculdade de Educação/Unicamp: vol. 14, n.3 (42) set-dez/2003, p.13-24. Disponível em <https://bit.ly/30Zky0A>. Acesso em 18/08/2018.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UERJ, 2008.
- BRASIL. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 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 de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em <https://bit.ly/2uEpSKO>.
- CAMPINAS. Resolução SME nº 07/2016, de 24 de março de 2016. Institui o Programa Cinema & Educação – A
- Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, SP, Brasil, 28 mar. 2016. Disponível em <http://bit.ly/30YbKIw>.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. **PRO-POSIÇÕES**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas: v.15, n.1(43) – jan/abr, 2004, p. 229-250.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM
- \_\_\_\_\_. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, nº 09, 2010b. Disponível em: <http://bit.ly/310rlHv>.
- \_\_\_\_\_. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade (segunda parte). **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, nº 10, jul/dez 2010c.
- \_\_\_\_\_. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema, infância e educação**. UFRJ, GE: Educação e Arte / n.01, 2007.
- FRONCKOWIACK, Ângela e RICHTER, Sandra. **A dimensão poética da aprendizagem na infância**. I Seminário Regional de Educação Infantil, UNISC, 2004.
- LAROSSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998, p. 229-246.
- \_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.19, n. 2, p. 04-27. jul./dez. 2011. Disponível em <http://bit.ly/37zC4v3>. Acesso em 15/08/2018. ISSN 1982-9949.
- MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a Diferença**. Niterói/RJ: Ed. UFF, 2014a.
- MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. **Digitagrama – Revista Acadêmica de Cinema**. Rio de Janeiro, RJ, n. 3, 2005. Disponível em <http://bit.ly/36EcLa1>.
- \_\_\_\_\_. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: FORUM DOC. BH 2014, 18, Belo Horizonte, 2014b. **Fórum Doc. BH 2014: 18º Festival do Filme Documentário e Etnográfico – Fórum de Antropologia e Cinema**. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2014b. p. 177-187. Disponível em <http://bit.ly/2O28jLy>.

<sup>19</sup> Disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação, na Faculdade de Educação da Unicamp.

\_\_\_\_\_. **Inevitavelmente Cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário.** Campinas/SP: Ed. Papirus, 2005.

O QUE PODE A IMAGEM? Coordenação de César Donizetti Pereira Leite. Rio Claro-SP: Laboratório Imago, 2014. Digital (23 min), som, color., vídeo. Disponível em <http://bit.ly/2voOKXi>. Acesso em 18/08/2018.

PRADO, Patrícia D. **Educação e Culturas Infantis: crianças pequeninhas brincando na creche.** São Paulo: Képos, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da**

**Educação Infantil Pública: um processo contínuo de reflexão e ação.** Campinas: Departamento Pedagógico, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **A partilha do Sensível:** estética e política. São Paulo: Ed 34, 2005.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. São Paulo, Paz e Terra, 2008.